



Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP

# Saber pedagógico en Género y diversidad sexual



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





**Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP**

# Saber pedagógico en Género y diversidad sexual

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Natalia Pinilla Cortés, Kelly Yojana Pulido Patiño, Yiseth Lorena Prieto Gómez,  
Piedad Camila Matallana Fierro, Ana Paola Ortega, María Victoria González Rico,  
Jenny Yurany Rojas Rojas, Adriana Carolina Fonseca Fonseca,  
Yeins Paola Méndez Prado, Ingrid Adriana Rosero Villota,  
Carlos Borja, Julián Camilo Rodríguez.

## ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

## © IDEP

Director General	Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Subdirectora Académica	Eliana María Figueroa Dorado
Subdirectora Administrativa y Financiera	Martha Lucía Vélez Vallejo
Asesores de Dirección	Daniel Alejandro Taborda Calderón Inírida Morales Villegas José Arcesio Cabrera Paz
Equipo de implementación del programa Maestros y Maestras que Inspiran 2022	
Líder general de implementación	Luis Alejandro Baquero/Marisol Rodríguez
Líder de sistematización	Federico Román López Trujillo
Líder de conexión	Andrés Felipe Cárdenas
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero

Edición, corrección de estilo y diagramación Hernán Suárez

Publicación resultado del programa *Maestros y Maestras que Inspiran*, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea Género y diversidad sexual, por los autores de este texto, con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentora	Natalia Pinilla Cortés
Asistente de línea	Julián Camilo Rodríguez

ISBN digital 978-628-7535-64-0

Primera edición 2023

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y con previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico utilizado, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores y no comprometen institucional y legalmente al IDEP

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**

Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento,  
Torre 1-Aire, Ofic. 1004. Código postal 111071.

Teléfono Movil +57 314 4889979 [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) – [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

# Saber pedagógico en Género y diversidad sexual

## **Autores y autoras**

Natalia Pinilla Cortés,  
Kelly Yojana Pulido Patiño,  
Yiseth Lorena Prieto Gómez,  
Piedad Camila Matallana Fierro,  
Ana Paola Ortega,  
María Victoria González Rico,  
Jenny Yurany Rojas Rojas,  
Adriana Carolina Fonseca Fonseca,  
Yeins Paola Méndez Prado,  
Ingrid Adriana Rosero Villota,  
Carlos Borja,  
Julián Camilo Rodríguez.

# Contenido

<b>Presentación</b>	7
JORGE ALFONSO VERDUGO RODRÍGUEZ	
<b>Introducción</b>	9
<b>El género y las ciencias sociales escolares, una discusión pendiente</b>	13
NATALIA PINILLA CORTÉS	
<b>El abordaje pedagógico de la educación sexual integral con niños y niñas en la educación básica primaria</b>	29
KELLY YOJANA PULIDO PATIÑO	
<b>“Ser niña-niño, un juego muy serio más allá del género”</b>	53
YISETH LORENA PRIETO GÓMEZ PIEDAD CAMILA MATALLANA FIERRO	
<b>El recreo: un escenario socializador desde la identidad de género para los estudiantes del colegio Altamira Sur Oriental</b>	69
ANA PAOLA ORTEGA	
<b>Desarrollo de habilidades para reducir las diferencias de género desde la primera infancia</b>	83
MARÍA VICTORIA GONZÁLEZ RICO	

<b>Gender in English: Proposal for a didactic innovation based on Teaching for Understanding</b>	97
JENNY YURANY ROJAS ROJAS	
<b>Mundo Animado 2.0 y los íconos femeninos, una apuesta pedagógica</b>	111
ADRIANA CAROLINA FONSECA FONSECA	
<b>Mariposas de Acero: una apuesta del colegio INEM Santiago Pérez para fortalecer las nuevas masculinida- des y feminidades a través del liderazgo femenino</b>	127
YEINS PAOLA MÉNDEZ PRADO	
<b>Descubriendo nuevas formas de comunicación de la equidad de género</b>	143
INGRID ADRIANA ROSERO VILLOTA	
<b>TDAH y masculinidad</b>	157
CARLOS BORJA	



## Presentación

Es un placer invitarles a explorar esta diversa y rica colección de 12 libros que hacen parte de *Maestros y Maestras que Inspiran 2022*, la tercera cohorte del programa de acompañamiento y formación docente del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Un logro que demuestra que el trabajo colaborativo entre pares, la motivación intrínseca de la labor docente, el intercambio de experiencias y saberes, son pilares fundamentales de programas que buscan la transformación de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, y que aportan al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Todos los textos aquí recogidos son un ejemplo de que la inspiración, la investigación y la innovación fortalecen el ser, el hacer y el saber de los maestros y maestras de la ciudad. El camino no ha sido fácil, pues la escritura es una habilidad compleja que exige a fondo nuestras capacidades humanas, pero gracias al componente de Acompañamiento a la Sistematización de Experiencias del programa, los docentes recibieron orientaciones, consejos, recomendaciones y tutorías para que los textos pudieran expresar sus experiencias con mayor claridad y rigor.

Aprovecho para manifestar un agradecimiento especial a los y las asistentes del programa, quienes en cada una de las 12 líneas desarrolladas, alentaron, apoyaron e incentivaron este proceso de sistematización que ahora recoge sus frutos.

Y, por supuesto, un reconocimiento afectuoso y lleno de admiración a ustedes, maestras y maestros, que a través de sus escritos comparten la riqueza de sus experiencias pedagógicas, nos muestran caminos de innovación para responder a unos entornos educativos cada día más desafiantes. También, porque al hacerlo contribuyen de manera especial a escribir las páginas de la transformación educativa de la ciudad.

Este proceso de reflexión, sistematización y escritura es ejemplo de un gran esfuerzo y compromiso individual de los educadores, sumado a un trabajo colaborativo y de intercambio de saberes; y estos elementos son centrales en el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*. El reto obligado es dar continuidad a estos ejercicios de comunicación e intercambio entre pares y ampliar cada vez más esta comunidad pedagógica.

Una de las mayores riquezas de la colección, que hoy entregamos a la ciudad, es su variedad de temas y estilos, pues los lectores y lectoras interesados encontrarán no solo textos de investigación o divulgación, sino también múltiples géneros o formatos, entre los que cabe resaltar el narrativo, el autobiográfico, el ensayístico y el testimonial, entre otros. Además, en esta ocasión se suma la línea de Directivos Docentes a las otras 11 del programa, con un libro que recoge sus experiencias y saberes pedagógicos.

Dejamos en sus manos estas páginas que son prueba de que la experiencia de nuestros maestros y maestras es fuente inagotable de saber pedagógico.

Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez  
**Director General del IDEP**

## Introducción

Natalia Pinilla Cortés<sup>1</sup>  
Julián Camilo Rodríguez<sup>2</sup>

Maestros y Maestras que Inspiran es una oportunidad para que los docentes movilizemos nuestros saberes y experiencias en innovación educativa. La línea de Género y Diversidad Sexual, en este caso, busca reconocer los proyectos de diez maestros que desde la cotidianidad de su aula de clases y las dinámicas que observan como docentes, orientadores y coordinadores se detienen a reflexionar sobre las condiciones culturales a las que se enfrentan nuestros y nuestras estudiantes en una sociedad que le cuesta admitir que hay tratos inequitativos por condiciones de género, sino que de manera sorprendente éstos patrones culturales se naturalizan tanto por hombres, como por mujeres, de todas las edades y roles en la comunidad educativa.

Este compilado de proyectos también busca sensibilizar a los diferentes integrantes de las comunidades educativas de nuestros colegios, comenzando por aquellos maestros que se cuestionan la discriminación por condiciones de género y diversi-

- 
1. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Estudios Feministas y de Género, Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito.
  2. Licenciado en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

dad sexual, que incluso también puedan reconocer en estos textos posibilidades de transformación para sus comunidades a través de la proyección de nuevas formas de llevar a cabo sus prácticas pedagógicas.

La manera en que hemos escrito nuestros proyectos se enmarca en una sistematización de experiencias diversas, pero que a su vez guarda el rigor de construir un hilo conductor con el abordaje de conceptos básicos y categorías sobre género y diversidad sexual, nos acercaremos a dichos proyectos desde las maestras de primera infancia, pasando por llamativas propuestas de maestros de primaria, hasta llegar a vincularnos con los proyectos que surgen desde los roles de orientación educativa y coordinación del bachillerato.

Comenzaremos entonces con un acercamiento a esos conceptos clave de nuestra línea a través del proyecto de la maestra mentora Natalia Pinilla, quien nos muestra una propuesta de cómo incluir la categoría de género como posibilidad disciplinar de las ciencias sociales escolares. En esta misma línea de abordar los proyectos a través de categorías y conceptos conoceremos la obra de la maestra Kelly Pulido, la cual se enfoca en generar una propuesta de abordaje pedagógico de la educación sexual integral desde un enfoque de género y ciudadanía.

Nuestros lectores conocerán las experiencias en primera infancia y primaria a través de los proyectos de las maestras Lorena Prieto, María Victoria González y Ana Paola Ortega, quienes con ese sentido de la atención plena y la observación constante, necesarias para trabajar en estas edades, nos enseñarán la importancia de potenciar en nuestros y nuestras estudiantes desde los primeros años escolares aquellas habilidades y cualidades que permitan forjar una transformación cultural en cuanto a la equidad de género y los roles en espacios comunes como el recreo y el salón de clase.

Las unidades didácticas basadas en los conceptos y categorías de nuestra línea serán un apoyo fundamental para la planeación de clases de los maestros de lengua extranjera, esta especial contribución la realizan las maestras Jenny Rojas y Carolina Fonseca, ya que desde su asignatura de Inglés han logrado planear, ejecutar y reflexionar sobre el género y los íconos femeninos, un par de proyectos que sin duda tendrán una trascendencia más allá de las instituciones donde fueron ideadas.

Pensando en aquellos proyectos que trascienden el aula de clase, y que tienen un enfoque más de orden comunitario, presentamos las propuestas: Mariposas de Acero y el programa radial Los Íconos Femeninos. La primera de estas propuestas surge de la coordinación de la maestra Yeins Paola Méndez y la segunda de la maestra Ingrid Adriana Rosero, quiénes gracias al lugar y las posibilidades que les ofrece su rol de coordinación y un programa radial potencializan a nivel institucional la reflexión sobre liderazgo femenino, nuevas masculinidades e íconos femeninos.

Finalmente, concluimos el libro con el proyecto del maestro Carlos Borja, quien desde su rol de orientador basándose en su valiosa experiencia y en estudios analíticos del Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Salud presenta un primer acercamiento de la relación entre el TDHA –Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad– y la afectación mayoritariamente en hombres, escenario que posibilita el análisis de condiciones culturales en la construcción de subjetividades masculinas.



# **El género y las ciencias sociales escolares, una discusión pendiente**

Natalia Pinilla Cortés<sup>1</sup>

## **El antecedente, una necesidad pedagógica**

En la edición pasada del programa Maestros y Maestras que Inspiran, en esta misma línea de Género y diversidad sexual, compartí el resultado de una investigación que tenía como objetivo la implementación de una unidad didáctica en ciencias sociales para grado octavo, la cual buscaba acercar a los estudiantes a la historicidad de las nociones de ser hombre y mujer en el siglo XIX en Colombia, partiendo de la premisa que el género es una construcción social e histórica.

En la primera fase de la implementación, se pretendía hacer una caracterización del concepto y experiencia de género de los estudiantes, para identificar los rasgos que conservaban de

---

1 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Estudios Feministas y de Género, Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Maestra investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, titular en los programas Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y Maestría en Infancia y Cultura. Miembra del grupo de Investigación Infancias. Contacto: anataliapinilla@hotmail.com

la tradición en la historia local. Así, se aplicó una asociación de palabras que vislumbró las representaciones sociales que se tienen del género a la edad de quince años. Las representaciones sociales revisten utilidad social porque son formas compartidas de comprender algún fenómeno social, son “como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, 2001, p. 3), actuando como organizadoras de la colectividad y el lugar para poner en juego la validez de la individualidad.

Las representaciones sociales se configuran como referentes frente a los cuales nos construimos como subjetividades individuales, cargadas de significados, de sentidos, de razones, de valores y de expectativas que empujan nuestras acciones y decisiones en la funcionalidad de lo colectivo, porque es allí donde se ponen en juego la capacidad de ser sujeto y sujeta social.

Entre los hallazgos de la investigación se debe mencionar que predomina una forma de comprender lo femenino y lo masculino de una manera tradicional

Las estudiantes de grado octavo se definen y las definen sus compañeros esencialmente desde el cambio que puede ser físico, hormonal, de humor y de pensar, preocupadas por su apariencia física y por la necesidad de “verse bonitas todo el tiempo” por lo que revelan interés por la práctica del maquillaje y los usos de la moda, dentro de los que se destacan faldas cortas, ombligueras, shorts y tacones, como lo refieren en el instrumento (Pinilla Cortés, 2022).

En sus preferencias afectivas mencionan que buscan hombres “al menos dos años mayores”, lo que puede dar pistas sobre sus exploraciones sexuales, ya que “cambiamos las muñecas por muñecotes, cambiamos las caricaturas por novelas dramáticas y, por supuesto, románticas en todos los sentidos” (*sic*).

En lo que respecta a los hombres señalan que:

Hay desarrollo de los gustos. “En sus preferencias desarrollan deseos sexuales, les empiezan a gustar más las mujeres con el cuerpo bien definido, o sea, es de extrañarse que les guste más su cuerpo que su mismísima cara” (sic), se connota como atracción y un despertar de la sexualidad, “que tiene que gustarle las mujeres”. La estudiante que habló del gusto de las chicas por los “muñecotes”, también señala “a cada instante no le pueden quitar el ojo a las mujeres que se atraen y créanme que con lo que he visto, se dejan notar mucho y son descubiertos”. Por lo que también hay referencias al mandato social al “sé hombre”, que también se define desde la fuerza, la competencia, la organización de equipos y su visibilidad en la calle (Pinilla Cortés, 2021).

Por supuesto, también emergen conceptos “progresistas” del género, que se acompañan de la vivencia de la libertad y el derecho de expresar sus preferencias, así como el deber de respetar la diferencia en el otro y en la otra, lo que puede relacionarse con la difusión jurídica que ha marcado la contemporaneidad frente a la construcción colectiva del género. A pesar de reconocer la diversidad, los y las estudiantes tienen como referencia central el esencialismo binario hombre–mujer, a través del cual se ha interpretado el género, de forma que una de las tareas pendientes es incluir la diversidad sexual en las formas de comprensión del género mismo.

En el marco de la escuela la distribución de roles de género es persistente en las prácticas, los usos y los intereses que se definen, ubicando a las niñas como las más interesadas en ser buenas personas y buenas estudiantes y quienes menos faltas cometen. También manifestaron sentirse menos fuertes y menos inteligentes que los niños y son mayoría el número de niñas que expresaron haber sido víctimas de alguna clase de abuso sexual.

Por su parte, los niños se muestran más interesados por la participación en actividades y grupos públicos como las barras bravas, las tribus urbanas y las competencias deportivas y de

fuerza. Las asignaturas con mejor desempeño fueron la educación física y las matemáticas, mientras que para las niñas, junto con español, inglés y artes, son las ciencias sociales la asignatura que mejores resultados cuantitativos obtuvo entre las estudiantes.

Buena parte de las acepciones, valores y prácticas con las que se han relacionado los lugares sociales de hombres y mujeres, y que explican diferencias desproporcionales en el acceso a los derechos por parte de las mujeres y las diversidades sexuales, están vigentes y cobran sentido en la experiencia de los y las jóvenes y se configuran como realidades, como ideales a seguir y frente a los que construyen su propia subjetividad, lo que justifica la pertinencia de promover una mirada crítica y transformativa en la escuela.

Esta propuesta continúa en el ámbito de las ciencias sociales como campo de conocimiento, en el que se ha desarrollado el concepto de género, comprendido como un fenómeno cultural que explica la distribución de unos roles y valores, que, a su vez, que determinan un privilegio y una marginalidad, según sea el caso, y que imprescindiblemente tiene que ponerse en diálogo con un saber cotidiano, el cual debe transformarse en aras de la equidad.

### **La escuela, el género y las ciencias sociales, la triada institucional**

La cotidianidad de la escuela revela importantes realidades alrededor de las diferencias de género que evidencian una imagen negativa de lo femenino, sumado a la práctica de la enseñanza y mi experiencia como maestra de ciencias sociales, me permiten identificar la permanencia de un lenguaje universalizante en los discursos disciplinares y científicos, y también en el día a día, en el saludo, en la forma de impartir instrucciones, en los usos discursivos que hacen invisibles a las mujeres, construyendo a ese sujeto que Simone de Beauvoir (1949) llamó el ser humano absoluto porque no sabe y no puede distinguir.

Es evidente que los hábitos reproducen la diferenciación sexual tradicional que destina a hombres y mujeres a roles, hábitos y prácticas, las cuales relacionan a ellas con valores maternos y domésticos, y a ellos con la fuerza y lo público; situación que ha conllevado al arraigo de múltiples violencias basadas en género, porque esta división condena a los sujetos a la repetición de estas prácticas. La escuela como institución también incurre en tal cadena de reproducción.

Durante las formaciones, en los pasillos, en los recreos y demás espacios de socialización se evidencia una connotación negativa de lo femenino en todos los niveles. El uso de frases como “no sea niña” para hacer un reproche a los niños que lloran; “el último en llegar es una niña” cuando se trata de competir; “no sea llorona” o “uy, muñeca” para los que se quejan, evidencian la naturalización de esas formas de violencia por parte de niños y niñas, conformando así la construcción de la diferencia.

Ante la necesidad de resolver algunas inquietudes personales me ubico en la realidad actual escolar colombiana, la cual muestra un favorecimiento de los hombres frente a las mujeres y la vigencia de valores propios de un sistema patriarcal que ha perpetuado múltiples tipos de violencia, evidentes en el ámbito escolar, en sus prácticas y en el tipo de saber que imparte.

Es cierto que las luchas y el bagaje teórico de género es amplio. Categorías de análisis se han instaurado en los análisis de diversas disciplinas sociales y las organizaciones internacionales las han incluido en sus objetivos, tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las agendas políticas internacionales dedican parte de sus esfuerzos a la cimentación de una equidad, incluso hoy no hay quien abiertamente se niegue a la necesidad de incluirlos en sus análisis.

Sin embargo, las medidas han sido insuficientes porque se ocupan de cuantificar los resultados. Como lo señalan algunas feministas de la tercera ola, se trata de un concepto de género

generalizado que desatiende a las particularidades de los contextos donde se ubica (Mohanty, 1984). De continuar así, sus respuestas no atenderían las demandas específicas, lo que abre el debate sobre el aporte que podemos hacer desde la investigación social y desde la escuela.

El entramado complejo de la escuela es parte de lo que contribuye al establecimiento de modelos y diversas formas aceptadas o sancionadas de ser,

Por ejemplo, por medio de las visiones y expectativas diferenciadas acerca del estudiantado en tanto hombres o mujeres, y del trato acorde que se da unos y otras; de las interrelaciones entre docentes y estudiantes, y entre el alumnado; del lenguaje, las imágenes y las metáforas que se utilizan; de lo que se enseña y no se enseña; de la forma en que distribuyen y ocupan los espacios; de lo que se castiga o no se castiga; de los modelos de masculinidad y feminidad (Mingo, 2006).

La situación que acabamos de caracterizar confirma lo que Aracely Mingo (2006) llamaría “ordenamiento de género dentro de los espacios educativos”, en el que se consolidan los rendimientos diferenciados que tienen origen en la escuela, y que posteriormente se verán reflejados en los intereses de los estudiantes al respecto de su orientación vocacional y de la elección de su profesión, que explican la afinidad de los hombres con las matemáticas y ciencias (biología, física y química) que con el paso del tiempo van marcando las trayectorias de los estudiantes, hasta materializarse en una concentración de hombres y mujeres por carreras y en la distribución de las tareas propias de cada uno según los modelos tradicionales de feminidad y masculinidad. (Mingo, 2006).

Mingo concluye, luego de hacer un análisis por los sistemas educativos de países como Inglaterra, Estados Unidos, Argentina y México, que los sistemas educativos ejercen una fuerte influencia en el establecimiento de la categoría de género, influencia mediada por instituciones y aparatos que “intervienen

significativamente en la construcción de las subjetividades, en el moldeamiento de los sujetos, de los deseos y comportamientos” (Mingo, 2006).

Nuestra experiencia abordará, por un lado, la vivencia de género en la cotidianidad de la escuela y, por otro, la manera como la ciencia a través del currículo escolar hace parte de los silenciamientos de esta desproporcionalidad de género, teniendo en cuenta que los términos formales de la enseñanza de las ciencias sociales están determinados por una idea de ciencia que permeó y se refleja en el currículo actual.

En el momento de hablar de su aplicación, los maestros lo vemos como un asunto lejano de la política educativa, la cual se queda corta a la hora de responder en la cotidianidad por problemáticas que no están contempladas en sus documentos y que, necesariamente, debemos atender porque tienen que ver con la manera como los estudiantes entienden la realidad y con su manera de darle un orden.

El currículum surge como una iniciativa para instituir objetivos del racionalismo instrumental en la década de los años setenta, cuando se introduce el “paradigma conductista del aprendizaje y del análisis de la conducta y con ello la inmersión de la tecnología educativa y el diseño instruccional como la única manera de reconocer lo científico” (Portela, 2004). Esta iniciativa ha tenido continuidad en las políticas educativas nacionales actualmente vigentes, en las que se refleja la preponderancia de la productividad en los espacios educativos y una visión de la ciencia en la escuela desde lo racional, al tiempo que ha desconocido el valor del proceso porque lo importante es el resultado. El predominio de lo cuantitativo sobre lo cualitativo pareciera diseñado para uniformar criterios educativos en diversos contextos de aplicación, desconociendo a la escuela en sus posibilidades de creación, reflexión e interpelación. Lo que ha causado la generalización de un concepto de ciencia en relación con los principios de universalidad y neutralidad, y

por otro lado, invisibiliza las dinámicas locales, subjetivas, cotidianas, que están en la base de dicha producción académica” (Pérez Bustos, 2010).

Para los enfoques feministas, que lanzaron fuertes críticas a las lógicas técnicas y racionales tradicionales, era claro que los currículos privilegiaban una cultura masculina e incorporan al género como los “aspectos socialmente construidos del proceso de identificación sexual” (da Silva, 1999). “No se trata sólo de aumentar el acceso a las instituciones y formas de conocimiento del patriarcado, sino de transformarlo radicalmente para reflejar los intereses y experiencias de las mujeres” (da Silva, 1999), destacando la necesidad de impactar los planteamientos curriculares con medidas tendientes a incluir y transformar las diferencias de género.

Por otro lado, un enfoque de género no es exclusivo de las mujeres, sino de las experiencias relacionales que se presentan entre géneros, en este caso, en la escuela; “no son simplemente las mujeres que son vistas como problema, sino principalmente los hombres, en la medida en que están situados en el polo del poder de la relación” (da Silva, 1999).

Como veremos, la discusión por la incorporación de género no ha perdido vigencia y en nuestra sociedad persisten sus imaginarios, éste es uno de los pilares de nuestra apuesta. La pedagogía feminista en concordancia con la pedagogía crítica norteamericana y con la investigación feminista, retomando fundamentalmente los postulados de la pedagogía de Freire sobre los que la educación debería volver para atender la realidad, en la que la pedagogía incide en la configuración de subjetividades masculinizadas y feminizadas (Pérez Bustos, 2010).

Su principal llamado de atención será la necesidad de asumir posturas más complejas en torno a la pedagogía liberadora propuesta por Freire, desde donde sea posible cuestionar los supuestos en torno al género, la raza, la clase social, entre otros, que esta tenga a su base o que promulgue (Pérez Bustos, 2010, p. 253).

Consecuentemente, he buscado la manera de entrelazar el ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales escolares con los procesos de construcción de identidad de género, a través de una propuesta de intervención que irrumpa en la esquematización de los planteamientos curriculares y pensada para estudiantes de los grados sexto y séptimo de un colegio del sistema de educación pública de Bogotá, y luego buscar un lugar reivindicativo para la mujer en la producción de ciencia escolar. La ruta será un acercamiento al concepto de epistemología y relacionarlo con sus posibilidades prácticas en la escuela.

Frente a esta realidad las ciencias sociales, tal como son comprendidas, pueden ser el lugar para la inclusión de problemáticas de una población que encarna las diferencias entre hombres y mujeres, que las reconocen, pero que no les han puesto nombre y que no han construido herramientas para configurarlas y para transformarlas. Así como las ciencias sociales se ocupa de diversas disciplinas en la escuela, que comprenden historia, geografía, sociología, economía y política, entre otras, también cuenta con el entramado conceptual y metodológico para incluir en sus discusiones las luchas feministas y, tal como lo veremos más adelante, el currículo que las esquematiza y las estandariza, y excluye esta demanda histórica y social.

La escuela conforma el sistema que pretendió establecer la racionalidad de la ciencia, pues la modernidad implicó la proliferación de estas instituciones, que engranadas con las universidades, pretendieron ser estandartes. Dentro de esta lógica, la escuela debía replicar los avances de la ciencia que tenía como lugar por excelencia a la universidad y sus métodos de conocimiento.

Es pertinente hablar de lo epistemológico que caracteriza a las ciencias sociales y en general a las ciencias y que como herencia han llegado a la escuela. Lo primero es señalar que conservan un rasgo constructivista “que no llega a cuestionar ni política ni éticamente el contenido de la ciencia y la tecno-

logía” como lo destacan Pérez (2010) y López (2014) quienes retoman los estudios de las emociones y de la afectividad, de la escritora y activista negra Audre Lorde, de quien toman la idea de que el feminismo le apueste al “giro emocional” y al “giro afectivo”, que actualmente están contribuyendo a resignificar los modelos constructivistas y discursivos de las ciencias sociales” (López, 2014).

Propuestas que ponen en el centro de las luchas feministas y antirracistas rasgos humanos como el sentir, la rabia y la inconformidad, postulando tres elementos:

Uno, lo emocional es político. Dos, lo emocional es una instancia epistemológica. Es decir, conocemos cuando sentimos. Tres, este conocimiento emocional requiere de una elaboración productiva, una traducción, para activarse como una acción transformadora (López, 2014, p. 3).

Por lo que sugiere la inclusión de perspectivas de la cotidianidad y del cuerpo en las formas de conocer, en nuestro caso, concatenar unos saberes disciplinares con unas vivencias cotidianas de los estudiantes en torno a las diferencias de género, para lo cual retomo el valor de la experiencia y la posibilidad de las ciencias sociales para incluir problemáticas propias del feminismo, hecho que representaría un aporte a la manera de pensar y ejercer su enseñanza en la escuela. La experiencia es parte del objetivo de “comprender la realidad, de-construirla y transformarla”, conceptúa Braidotti (2000, citado por Pérez Bustos, 2010).

La experiencia también invita a construir un conocimiento a través del aprendizaje formal, que permita en los sujetos una “traducción” pensada desde su subjetividad, la posibilidad de toma de decisiones y posturas críticas que conlleven a posicionamientos transformativos frente a una organización tradicional de la ciencia y las relaciones que se caracterizan por alejar a las mujeres del conocimiento académico y científico institucionalizado, por una heterosexualidad obligatoria y por

la confinación de humanos a unos roles sociales determinados, lo cual ha conllevado a unas diferencias que ponen a los hombres en situaciones de ventaja natural, frente a una mujer que conserva unas labores, unos sentires y unos hábitos que se asocian con la femineidad doblegada, sumisa, doméstica, que en nombre de la conservación del orden establecido ha tenido que vivir diversos tipos de violencia en espacios institucionales como la escuela, la familia y el trabajo, tal como se ha venido caracterizando.

La experiencia, además de la autoridad y la diferencia, es una de las tres dimensiones de la reflexión pedagógica feminista que Pérez Bustos propone. La experiencia en sí misma comprende una postura epistemológica que posibilita una manera alternativa de conocer, que desde la reflexión feminista en el campo pedagógico permite “el cuestionamiento a la oposición entre razón/objetividad y experiencia/subjetividad” (Pérez Bustos, 2010).

A propósito de estas oposiciones, Diana Maffía (2007) señala que las dicotomías tradicionales “dejan a las mujeres por fuera de la condición de sujeto epistémico, e impiden transitar caminos fructíferos para la creatividad y avance de la ciencia por la rigidez de los estereotipos androcéntricos del saber” (Maffía, 2007).

Y justamente estas dos problemáticas son centrales en esta investigación; la diferencia social que se presenta entre mujeres y hombres y la manera como la concepción de ciencia está presente en el currículo actual de las ciencias sociales. Tal como lo planteamos en el trabajo “Representaciones Sociales sobre la femineidad y la masculinidad escolar de Bogotá”, las dos se manifiestan de manera tangible y pueden significar para las mujeres decisiones trascendentales en su vocación, porque ella depende de los valores que configuran las formas de ser mujer, y proyectivamente,, en la selección y ejercicio de su profesión, según el estudio de Mingo (2006). Las mujeres se concentran en programas de formación relacionados con las labores del

cuidado, como se puede ver en las facultades de educación y de enfermería, así como es evidente su ausencia en las facultades de ingeniería, por lo que es imprescindible que la escuela contribuya a la transformación de los roles en los que tradicionalmente se ubican a mujeres y hombres.

Maffía invita a pensar en las oposiciones de manera no excluyente, es decir, que lo público no excluya a lo privado, lo subjetivo a lo objetivo, y que más bien busquemos establecer un campo de acción transformativo. En mi caso, se trata de lo que puedo hacer como maestra de escuela frente a problemáticas como las que vengo planteando. La intervención que propongo va en dirección de la apertura de espacios curriculares para las ciencias sociales.

“Las ciencias sociales enseñan cuáles son las ‘leyes’ que gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El Estado, por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científica legitimada” (Castro-Gómez, 2005, p. 148) y junto con estos parámetros se establece incluso la visión que tenemos del otro como sujeto; referentes para hacer las lecturas personales y colectivas que explican y dan orden a los contextos.

Es gracias a postulados como el anterior que surgen movimientos pedagógicos, sociales y, para este caso, feministas, que reclaman abrir esta perspectiva porque contribuye a la visibilización de sujetos y subjetividades latentes y emergentes en las sociedades. Es el caso del feminismo, el cual se abrió camino en las ciencias sociales e impulsó el género como una categoría de análisis en diversos campos como la antropología y la sociología, por lo que se espera que estos nuevos debates lleguen a permeare otros espacios de saber, como la escuela, pero no es así, como lo veremos más adelante, porque las temáticas se mencionan de una manera tímida en comparación con la necesidad social de superar estas diferencias.

De manera complementaria, Wallerstein propone a las ciencias sociales abrir sus límites disciplinares tradicionales y que se complementen en sus estudios en lo teórico y metodológico. También sugiere que para ser reconocidas como un campo de saber, al alcance de estudiosos de cualquier nivel, se deben poner a disposición de espacios que superen los tradicionalmente académicos y lleguen a lugares que no fueron tenidos en cuenta en sus análisis ortodoxos. Un lugar puede ser la experiencia, la escuela y las visiones que unos estudiantes puedan tener de las diferencias entre hombres y mujeres.

Castro-Gómez también reconoce la importancia de abrir esas fronteras epistemológicas tradicionales y lo ejemplifica mediante el papel que han desempeñado los estudios culturales, los cuales “han contribuido a flexibilizar las rígidas fronteras disciplinarias que hicieron de nuestros departamentos de sociales y humanidades un puñado de ‘feudos epistemológicos’ inconmesurables” (Castro-Gómez, 2005, p. 157). De allí la “violencia epistémica” que las ha caracterizado y que nos ha llevado al estudio de un tipo de sociedades y de sujetos que se nos muestran como ideales dignos de seguir, como los hombres blancos, las sociedades modernas y la heteronormatividad, y que han dejado al margen otras realidades, despreciadas por no hacer parte del orden.

Por eso, “el gran desafío para las ciencias sociales consiste en aprender a nombrar la totalidad sin caer en el esencialismo y el universalismo de los metarelatos” (Castro-Gómez, 2005, p. 158), que antes consideraban que discursos como el de la paz, la democracia o el del Estado articulaban a la sociedad, considerada como moderna. En la actualidad, esos discursos, se encuentran atravesando por evidente crisis, más epistemológicamente representan una oportunidad porque si bien hemos señalado que las ciencias sociales y la escuela son herederas reproductoras de una tradición hegemónica que impone un tipo de racionalidad y un tipo de sexualidad, es central ubicar en ellas un lugar para las transformaciones partiendo incluso de las estrategias que han usado para la impartición de esta manera de entender al mundo y las relaciones que en él tejemos.

De tal manera que en las ciencias sociales reconocemos una potencia y más aún cuando se entrecruza con la escuela por la capacidad que ambas han tenido para la difusión de un conocimiento y de unas maneras de entender el mundo, es la misma potencia que esperamos acrecentar a través de la investigación que permite cuestionar saberes científicos y sociales que parecen inmóviles.

Para cerrar, el campo epistemológico de las ciencias sociales, tal como se comprenden en los postulados curriculares vigentes, deben abrir posibilidades de abordaje de la realidad incluyendo al género, como una categoría que integra la experiencia de los y las estudiantes con los avances disciplinares que han representado la incorporación de la categoría de género en los estudios sociales interdisciplinarios y que posicionan el análisis de los sistemas culturales.

Deben adentrarse en la construcción de miradas críticas que permitan el reconocimiento de la diversidad como un orden al margen de la lógica que se impuso históricamente por la vía de la institucionalidad y la racionalidad académica escolar, como reflejo de los avances técnicos y científicos, y bien podría ser parte de la respuesta a la restricción que ha abanderado. De igual manera, podría atender las diversas formas de las subjetividades que emergen entre las infancias y las juventudes e impactar en sus realidades y experiencias.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. México: Coyoacán.
- Castro-Gómez, S. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. L. (comp.), *Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una Introducción a las teorías de currículo*. Auténtica.

- López, H. (2014). Emociones, afectividad, feminismo. En García, A. y Sabido, O., *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea*. México: UNAM.
- Maffía, D. (2007). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En Korol, C. *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Bogotá: La Fogata Editorial y América Libre.
- Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Bustos, T. (2010). Aportes feministas a la educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educacao e Pesquisa*, 36(1), 243 - 260.
- Portela, H. (2004). La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formación en los procesos educativos. *ieRed*.
- García, J. y Pastor, S. (2023). El estudio de las políticas curriculares: antecedentes, desarrollo, definiciones y marcos de análisis. *Revista Espacio del Currículum*, 16(1), 1-13.
- García, V. (2016). La teoría del currículum. Estudio introductorio. En W. Pinar, *La teoría del currículum*. México: Narcea.
- Pinilla, N. (2022). Transformación histórica y social del concepto de género en el aula: permanencia e irrupciones. En Bermúdez, L. M., *Género y diversidad sexual: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.



# **El abordaje pedagógico de la educación sexual integral con niños y niñas en la educación básica primaria**

Construyendo tejido desde un enfoque de género y ciudadanía

Kelly Yojana Pulido Patiño<sup>1</sup>

## **Educación sexual integral en la primaria: una búsqueda que parte de la necesidad de pensar la labor docente**

El proceso de educar es uno de los más complejos, se cimienta en la alteridad, ya que, parte del reconocimiento de sí mismo y del otro. Los tiempos de pandemia que vivimos hacen la labor docente cada vez más retadora, pues las realidades de nuestros niños y niñas superan lo imaginable, nos ponen a prueba. Para poder afrontarlas debemos empezar por cuestionar nuestra práctica pedagógica y rol docente, encaminarnos en una continua búsqueda pedagógica. En este caso, nuestra búsqueda fue impulsada por la hermosa comunidad educativa del colegio Juana Escobar IED, en la Localidad de San Cristóbal.

---

<sup>1</sup> Docente del colegio Juana Escobar IED. Licenciada en Pedagogía Infantil. Maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

En esta institución, la continua vulneración de derechos hacia los niños y las niñas, y entre ellos mismos, me motivó a tratar de entender sus complejas realidades, identidades, formas de relacionarse, pero sobre todo, buscar desde el quehacer docente cómo aportar a la transformación de estas problemáticas, que generalmente pasan desapercibidas entre clases, contenidos y salones. Evidenciar que algunos de los niños y las niñas cuando llegaban a quinto habían sido abusados sexualmente o incluso estaban siendo abusados me cuestionó, más que profesionalmente en mi ser, decidí que no podía ser indiferente.

Esta realidad me embarcó en un camino de incertidumbres, donde lo único que sabía era que no me iba a quedar quieta. Surge así el Proyecto de Educación Integral Sexual (PEIS) de aula en el 2015, con el cual empecé a aprender, a la par con mis estudiantes, lo que significa asumir mi cuerpo como territorio y ponerse los “lentes de género”. En el transitar por esta apuesta comencé a fortalecer mis conocimientos sobre educación sexual, repensar mis didácticas y a consolidar mis propósitos en una propuesta pedagógica e investigativa: el “Proyecto de Investigación Pedagógica: análisis de tensiones infancias-sexualidad-escuela: construyendo mi educación sexual con enfoque de género y ciudadanía” (Pulido, 2022), el cual hoy se encuentra consolidado y después de siete años ya se evidencian los frutos en impactos a la comunidad y siendo elegido el tercer puesto en investigación del Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2022.

Gracias al Proyecto tuve la oportunidad de aprender de 120 estudiantes diferentes cada año, en edades entre los 10 y 13 años, e identificar factores y causas comunes en las situaciones de violencias y convivencia que se presentaban, la mayoría de ellas asociadas a la falta de educación sexual, las violencias y estereotipos de género que recaen sobre los sujetos infantiles y que se reproducen institucionalmente tanto en la familia, como en la sociedad y la escuela.

La falta de educación sexual integral es la problemática principal que engloba a muchas otras. Esta carencia tanto de parte de los y las estudiantes, como de las familias, los maestros, las maestras, las directivas y la sociedad en general, se presenta como una necesidad permanente, de la cual se desprenden otras no menos importantes. Se evidencia esta “deuda social” en la institución, como expresión de una constante en la educación colombiana. No obstante, se resalta los esfuerzos, compromiso del equipo PEIS y las orientadoras en este colegio.

Entender el por qué de esta ausencia de educación sexual integral debe partir de comprender que falta formación e información en derechos humanos para los niños, las niñas y las mujeres. De igual manera, se legitiman prácticas y discursos en las familias, en la escuela, los medios, las redes sociales donde el maltrato es naturalizado, de allí surge la necesidad de un enfoque de ciudadanía y de género. Es imprescindible, reconocer a los y las estudiantes como sujetos activos, sujetos de derechos, agentes de transformación desde la primera infancia y, más aún, en una etapa vital de su vida como lo es “el paso de la infancia a la adolescencia”, proceso de transición y “metamorfosis” que nuestros estudiantes viven sin tener mayores saberes de los cambios sexuales, corporales, psicológicos, sociales y afectivos que están afrontando. Etapa donde se exacerbaban necesidades y problemáticas con respecto al conocimiento, exploración, vivencia y prevención de la sexualidad, de ahí la importancia de este proyecto que busca servir de inspiración e insumo a los educadores que estén dispuestos a transitar esta trayectoria de búsqueda y camino de incertidumbres.

Las características de esta población etaria nos llevan a reflexionar sobre muchas situaciones convivenciales presentadas en los estudiantes de quinto y mucho más en los de bachillerato. Se evidencia una forma poco asertiva de relacionarse consigo mismo, con su cuerpo, con los demás, con las niñas,

las mujeres y con su sexualidad. Al vivenciar su adolescencia sin ningún acompañamiento, construyen su identidad personal a partir de lo que tienen a mano: las redes sociales, los medios, Google, “un amigo más experimentado”, etc.

Así empiezan sus primeros noviazgos, sus primeras relaciones sexuales, el consumo temprano de pornografía, al igual que se presentan “relaciones tóxicas”, violencias sexuales y basadas en género, como acoso sexual, “manoseo”, expresiones de irrespeto de tipo sexual, conflictos por celos o chismes amorosos, situaciones de riesgos en la internet, riesgo de embarazo adolescente, entre otros. Pero estas problemáticas no solo ocurren en nuestra institución, pues en el transcurso del 2022 han sido numerosos los casos de abuso sexual de niños y niñas en colegios de Bogotá, quienes han sido víctimas de violencia sexual por parte de otros estudiantes (lastimosamente, también empiezan a salir a la luz casos donde los victimarios son maestros) y de prácticas de moda como el reto viral del “viagra”, todo lo cual prenden las alarmas y nos cuestionan como familias y educadores.

Esa realidad nos lleva a reflexionar sobre la manera como los adultos nos relacionamos con nuestros niños, niñas y adolescentes, a asumir la educación sexual como una “lucha educativa”, puesto que no se puede separar de las resistencias, tensiones, estereotipos y tabúes que recaen sobre ella y sobre las infancias. De allí la dificultad de su implementación, pues no la conocemos desde el saber científico y tampoco existe una fórmula pedagógica para su aplicación. Cada población es singular y tiene sus propias necesidades, intereses, problemáticas y potencialidades. Lamentablemente son pocas las didácticas y las pedagogías de la sexualidad que existen para las infancias, de ahí la trascendencia de esta labor, el impacto pedagógico, educativo y social de este proyecto.

## **Planteamiento del problema: ¿por qué nos es tan difícil institucionalizar la educación sexual integral e implementarla desde el preescolar y la primaria?**

Para dar respuesta a esta gran pregunta retomaremos los planteamientos de la Unesco (2021):

Quando hablamos de EIS, se hace referencia al desarrollo de la dimensión humana que involucra aprendizajes en torno a actitudes, valores, conocimientos, habilidades, destrezas y sentimientos profundos; está íntimamente ligada a creencias y convicciones de cada persona. El pluralismo social y cultural que vivimos hoy expone una diversidad de valoraciones y expresiones sociales acerca de la sexualidad. Ante esto, los Estados tienen el desafío de contrastar los imaginarios, las creencias, las valoraciones y las concepciones tradicionales con información y conocimiento verificado, fiable y contemporáneo, para garantizar una educación que se responsabilice de esta dimensión humana (p. 18).

Los anteriores planteamientos nos ubican frente a una primera premisa que es necesario tener en cuenta para una Educación Integral Sexual (en adelante EIS): la pluralidad y el enfoque cultural, pues no existe una única sexualidad, puesto que, esta es diversa en cada grupo sociocultural y en cada sujeto o sujeta. Es primordial partir del reconocimiento de que existen diversas sexualidades, así como no existe una única infancia sino múltiples infancias. En este sentido, no se puede abordar la sexualidad en la escuela sin una reflexión y análisis de las tensiones socioculturales que se entretajan en torno a ella y los sujetos infantiles, y adultos que participan. Esto conlleva a la necesaria integración de un enfoque de género que permita la comprensión de las relaciones estructurales desiguales y de poder que se establecen entre niños, niñas, los hombres, las mujeres y lxs otrxs...

Esta integralidad e integración debe pasar por un enfoque de ciudadanía en el que se reconozcan y ejerzan los derechos propios y se promuevan los de los otros, por un enfoque incluyente donde se reconozcan a los otrxs, a la diversidad como

condición humana, a los y las estudiantes con capacidades diferenciales. Un enfoque diferencial donde haya espacio para el reconocimiento de las diferencias socioculturales y étnicas. Por último, pero no menos importante, un enfoque intergeneracional que se pregunte por las relaciones que se establecen entre las diferentes generaciones (infancias, jóvenes, adultos, tercera edad...), entre sí y con la sexualidad, y la manera como los dispositivos y paradigmas de autoridad socialmente instituidos entre adultos y niños se están replanteando (Bermúdez, 2020, Gómez y Álzate 2014, Duarte, 2013). Asimismo, requiere resignificar las formas como nos relacionamos con nuestro cuerpo, género, consigo y los demás, esto implica pensar críticamente el adultocentrismo y los dispositivos de control que recaen sobre el cuerpo y la sexualidad en la escuela.

Una verdadera EIS en la escuela debe partir de lo humano, desde un abordaje que rompa con enfoques higienistas, salubres, biológicos, moralistas, prevencionistas, ajeno a la patologización y al miedo, pues, estos enfoques tradicionalistas conllevan a la fragmentación y parcialización. En esta perspectiva, se debe construir una propuesta de EIS que integre las cuatro dimensiones de la sexualidad: socioafectiva, comunicativa, reproductiva y, la más relegada, la erótica, que también debe ser trabajada con las infancias, con los maestros y familias para lo cual se debe realizar un complejo proceso de deconstrucción que permita el reconocimiento de los niños y las niñas como seres sexuados.

Pensar la educación sexual integral para las niñas y los niños debe pasar por varios procesos fundamentales, uno de ellos es el analizar las tensiones que se estructuran alrededor de las infancias, que se pueden clasificar en socioculturales, políticas, institucionales, familiares, generacionales, pedagógicas y personales, las cuales a su vez están influenciadas por los preconcepciones y estereotipos desde los cuales se construyen los ideales de sujetos y sujetas infantiles. Unas de estas “marcas

culturales” son los procesos de subjetivación e infantilización, la socialización diferenciada de género que los forja desde el nacimiento.

La infantilización como un proceso de inserción en la modernidad de los sujetos “menores”, que va de la mano de la individualización social, minorización basada en la “fragilización” y la “anormalización” de los niños y aún más de las niñas. Denominaciones, prácticas y discursos que han constituido un obstáculo para entender las infancias. Una dificultad determinante para educar en sexualidad, ya que se fundan en los estereotipos modernos y religiosos de “inocencia, divinidad, ingenuidad, angelicalidad, castidad y pureza” que recaen sobre nuestros sujetos infantiles. Estanislao Zuleta lo plantea de la siguiente manera:

Entonces uno puede preguntarse, de dónde procede esa idea de la inocencia infantil; idea que ha sido un obstáculo histórico tan importante para mirar la conducta de los niños. La inocencia es un concepto muy curioso, es una especie de ignorancia feliz o una felicidad en la ignorancia, o una ignorancia bendita y aprobada (1980, p. 6).

En el afán adultocéntrico de “salvaguardar” a las infancias del mundo adulto para preservar su “inocencia”, se ha instituido y justificado el no educarlos y educarlas en sexualidad, a pesar de que por ley desde hace décadas (Ley General de Educación. y la Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y la Adolescencia) la educación sexual es un derecho y un deber en corresponsabilidad. Esto conlleva a una contradicción en la contemporaneidad, ya que, por un lado, se niega la posibilidad a los sujetos infantiles de formarse en derechos sexuales y reproductivos, en el reconocimiento de su sexualidad, pero por el otro se exponen a contenidos sexuales pornográficos, violentos hacia las mujeres y hacia ellos, incluso los niños/as son erotizados, hipersexualizados, abusados, explotados y comercializados sexualmente, a través de las relaciones tecnomedidas, la internet, las redes sociales, la televisión, la música (reggaetón), la publicidad...

A los niños y las niñas no se les reconoce como sujetos sexuales que son, pero si se les lanza sin “herramientas para la vida” a contenidos sexuales, se les violenta y objetualiza, se les niega la posibilidad de relacionarse con su sexualidad y su cuerpo de una manera asertiva y preventiva. Es decir, desde la posibilidad de construir una ciudadanía sexual (Bermúdez 2019 y 2020) y unas formas diferentes de relacionarse con la autoridad adulta. Miguel Gómez y María Álzate (2014), retomando planteamientos de Postman Neil (1994), señalan:

Pero ya en los años 1950, asegura, la televisión no necesita del aprendizaje literario específico y confunde las fronteras entre las personas adultas (infantilizadas) y los niños y niñas (erotizados), a lo que hay que anotar que cuando Postman dice esto, no existía todavía la Internet. La multiplicación de los crímenes en que los niños y niñas son autores o víctimas, compartir la misma música y vestimentas, entre otros aspectos, ilustran, según Postman, esta desaparición de la infancia (p. 81).

Más que la desaparición de la infancia, asistimos al surgimiento de “otras” infancias. Las nuevas formas de relacionarnos, comunicarnos y aprender que brindan las TIC y las tendencias de consumo, han sido determinantes para que se “desdibujen” los límites entre la infancia y la adultez. Nuestros niños y niñas están construyendo sus subjetividades y educación sexual desde el contacto directo con contenidos sexistas, sexualizados, erotizados, violentos y pornográficos que hacen parte de su cotidianidad; sin embargo, no se les ha formado en sentido crítico al consumirlos, ni se les han fortalecido sus competencias sociales, emocionales, comunicativas y ciudadanas. En otras palabras, se les ha brindado una información parcializada, poco asertiva e informal sobre la sexualidad, lo cual los expone a forjar sus identidades juveniles y maneras de relacionarse desde modelos errados, negativos, machistas y patriarcales, lo que abre toda una gama de posibilidades y riesgos. Las familias y la escuela no constituyen los principales referentes en la apropiación, educación y vivencia de su sexualidad.

Estas problemáticas identificadas, tensiones y resistencias culturales, nos plantean la necesidad de fortalecer el saber pedagógico en la EIS, la prevención de riesgos sexuales, el enfoque de género y la construcción de ciudadanía con las niñas y los niños. La búsqueda personal y profesional conllevó a la comprensión de la corresponsabilidad en la educación sexual integral de nuestras infancias, por ende, fue fundamental integrar a las familias en este proceso. Surge entonces la siguiente pregunta problema, la cual se ha replanteando continuamente: ¿Cuáles son los elementos que debe tener una propuesta pedagógica con enfoque de ciudadanía y género, que contribuya a transformar las tensiones que se presentan en la educación sexual de niños y niñas del grado 5° de primaria del colegio Juana Escobar? A continuación, se tratará de abordar sintéticamente el proceso de dar respuesta a este horizonte pedagógico de investigación.

### **Construir desde el aula: en búsqueda de horizontes pedagógicos que contribuyan a la implementación de la educación sexual integral en la primaria**

En este texto, que hace parte del proyecto de investigación desarrollado en la Maestría Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se enuncian algunas estrategias didácticas y recomendaciones que en la práctica pedagógica se deben tener en cuenta a la hora de implementar una educación sexual integral pensada para las infancias, partiendo de una premisa basada en la experiencia que nos brinda esta trayectoria y la lectura de las realidades de nuestro contexto escolar, que se presentan en un marco de tensiones infancias-sexualidades-escuela.

Es necesario reconocer, analizar y resignificar las tensiones y resistencias para lograr un verdadero proceso de construcción y transformación. Desde este proceso de reconocimiento de sí y del otro, de las otras y los otros, se plantea el siguientes objetivo central: diseñar una propuesta pedagógica de educación sexual integral para las infancias / niñas y niños con un enfoque de ciu-

ciudadanía y género que contribuya a superar las tensiones que se presentan en la educación sexual del colegio Juana Escobar IED.

Dentro de esta finalidad pedagógica global, tenemos los siguientes objetivos específicos que atienden a cada fase del proyecto y contribuyen al logro de este:

- Identificar, a partir de un diagnóstico, las problemáticas, intereses, necesidades, fortalezas y dificultades de la implementación de una educación sexual integral con niños y niñas de primaria en el colegio Juana Escobar IED.
- Implementar una propuesta pedagógica de Educación Sexual Integral con enfoque de ciudadanía y de género donde se reconozca a los niños y las niñas como agentes activos en la construcción de saberes y transformación de sus realidades.
- Generar diálogos de saberes intergeneracionales a partir de encuentros lúdico-pedagógicos con las niñas, los niños y sus familias, que contribuyan a resignificar las formas en que se relacionan con su sexualidad, su género, consigo mismos y con los demás.

### **Una propuesta pedagógica de tejido social: la educación sexual integral para las infancias se construye en comunidad**

Este proyecto pedagógico integra el método de investigación etnográfico y como metodología la Reflexión Acción Pedagógica RAP (SED, 2014), este proceso se divide en 4 fases de trabajo, que se articulan con los momentos pedagógicos propuestos por la RAP, que se rige por los siguientes principios:

- Construir relaciones horizontales.
- Partir de las necesidades, potencialidades e intereses de los actores de la comunidad educativa.
- Unir la reflexión y la acción.

- Comprender la realidad como una totalidad, concreta y compleja.
- Transcender la escuela como espacio de aprendizaje (SED, 2014, p. 36).

Se agrega un último principio: liberar desde la pedagogía crítica y popular, el cual se fundamenta en la pedagogía de Paulo Freire.

A continuación, se describirán brevemente los momentos pedagógicos planteados por la RAP, los cuáles se constituyeron en los ejes de trabajo, abordando también los resultados, impactos y productos logrados en cada uno de ellos. Cabe aclarar que estos no se desarrollaron de manera lineal, sino que se construyeron simultáneamente en la implementación.

### **Momento 1. Pensarse y pensarnos: reconozcámonos como sujetos/as sexuales**

En este primer momento se construyó un diagnóstico con los actores de la comunidad, se identificaron necesidades, dificultades y fortalezas en la institución sobre la educación sexual. A partir de estos hallazgos se realizó una reestructuración curricular en las asignaturas Ética, Sociales, Religión (2021), Tecnología y Ciencias (2022) de grado quinto, integrando las Orientaciones Técnicas Internacionales para la Educación Sexual (Unesco, 2018) y Potencialidades, propuestas por Marina Bernal en su Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad (IDEP, 2019), transversalizando de esta forma el enfoque de género y ciudadanía desde el plan de estudios.

### **Momento 2. Diálogo de saberes: apropiémonos de nuestra educación sexual**

En esta fase se creó la propuesta pedagógica y se diseñó la planeación de encuentros pedagógicos con estudiantes y familias. Se crearon didácticas basadas en el juego como forma de aprendizaje, se elaboraron materiales didácticos como juegos de mesa, de socialización, juegos virtuales, entre otros. Se uti-

lizaron también espacios digitales como un video juegos, blogs y redes sociales. Se construyeron cuatro módulos pedagógicos de Ética y valores, uno por cada bimestre.

### **Momento 3. Transformando realidades: proponemos nuevas formas de relacionarnos**

En este momento de encuentro pedagógico los y las estudiantes, al igual que sus familias, construyeron saberes a partir del diálogo de saberes, tanto en las clases como en espacios extra-curriculares. A su vez, construyeron productos creativos como un noticiero infantil<sup>2</sup>, afiches, relatos, corpografías, historietas, diarios de campo, caricaturas, entre otros, en los que se hizo evidente su empoderamiento en educación sexual y el fortalecimiento de su sentido crítico en cuanto a género y relaciones inequitativas, violentas y discriminatorias.

### **Momento 4. Reconstruyendo saberes: resignifiquemos la forma de aprender nuestra sexualidad**

En esta última fase se realizó la sistematización, triangulación, análisis y reflexión de los resultados e impactos obtenidos en la construcción de saberes, cambios de mentalidad y aprendizajes significativos, mediante un ejercicio de escritura y reflexividad, teniendo como productos el portafolio pedagógico, la publicación de artículos, capítulos, wikis, etc. Además, se realizó la socialización del proyecto en diferentes espacios académicos, investigativos y mediáticos. Uno de los principales logros fue el liderazgo de la Red Nacional de Maestros y Maestras DIVERGENTE y la consolidación del semillero estudiantil Rompiendo Cadenas.

---

2 Propuesta: Noticiero Infantil ICG-Infancias Construyendo Género, ganadora del Reto EduCamp 2021, por la Línea Género y diversidad sexual, IDEP.  
<https://youtu.be/AhzAWJ0Xhyw>

## **Enfoque de género y enfoque de ciudadanía: los pilares que fundamentan una educación sexual integral para las infancias**

Se define la categoría género desde la perspectiva de Iskra Pávez, quien desde su tesis doctoral se pregunta por la relación género-infancia y lo que implica el enfoque de género:

Este enfoque comprende que el género actúa como un principio estructural básico de todas las sociedades humanas, es decir, como un organizador de los procesos sociales y también como un organizador del desarrollo individual de la persona (Pávez, 2011, p. 89).

El género se construye, según esta autora, desde una visión androcéntrica, construcción social de la diferencia sexual. Desde la infancia lo que es “ser niño o niña” está estrechamente relacionada con el cuerpo, la sexualidad, las prácticas inequitativas y sexistas reproducidas en nuestras sociedades.

Pávez (2011) sostiene que la categoría de género es inseparable de otras categorías sociales “Las relaciones de poder entre los géneros están marcadas por una jerarquía que produce desigualdad social, económica, de oportunidades y derechos” (p. 96). Estas formas de jerarquización legitimadas se basan en roles y estereotipos, donde a lo femenino se le asigna una valencia de inferioridad. Estas relaciones se construyen desde las categorías de raza, clase social, edad, la división sexual del trabajo y la maternidad naturalizada, desde la familia patriarcal, institución donde se apropian la feminidad y la masculinidad en la infancia, a partir de unas relaciones de subordinación de género y generacional, que recaen desde los adultos hacia los niños, los jóvenes y los ancianos. Pero después de ellos hay alguien aún más subordinado: las niñas, quienes reciben el último puesto en la jerarquía de género después de las mujeres, porque además sobre ellas recae la subordinación adultocéntrica.

El sistema sexo-género se soporta en la diferenciación de género basada en el sexo, se construye desde una socialización diferenciada y occidentalizada que inicia en la infancia e in-

cluso antes de nacer, se instituye en la familia con la crianza, en la escuela con los dispositivos sexualizadores: el currículo, el adoctrinamiento y vigilancia del cuerpo; en las sociedades con las prácticas y discursos, los cuales se refuerzan desde los medios de comunicación y las redes sociales, donde se naturalizan violencias e ideales del “deber ser”, regidas por la heteronormatividad y los determinismos biológicos que conllevan a la discriminación, el maltrato y la inequidad.

Echavarría y Luna plantean la categoría de género como una marca configurante que se encarna en la piel y que configura nuestra subjetividad e intersubjetividad, que hace parte de la cultura, de modo estructural y que nos configura como sujetos.

Desde esta perspectiva, es posible asumir la relación entre género y cultura como una relación circular que se encarna en el propio cuerpo, encarnación que sucede en tanto el género se naturaliza; naturalización que opera cuando las prescripciones culturales respecto a las “formas adecuadas” de ser hombre y de ser mujer toman forma en el cuerpo y configuran en cada sujeto los modos de ser ahí y de aparecer en el mundo (Echavarría y Luna, 2016, p. 46).

Las formas en que habitamos y nos asumimos como sujetos en el mundo se constituyen desde las relaciones de poder, que más que partir de la binariedad se basan en la centralidad, donde el centro es el hombre, raza blanca y clase media, y todo lo que no cabe dentro de esta, es lo “ex-céntrico”, Lopes (2019), en esta categoría se ubican las mujeres, los niños, las niñas y la población LGTBIQ+, los indígenas, afro, etc. En palabras de Echavarría y Luna:

(...) la cultura también se encuentra inscrita en unas relaciones de poder, pues ésta –o al menos la occidental– se ha soportado históricamente en estructuras de índole patriarcal que concentran el poder en todo aquello que es atribuible a lo masculino, específicamente en los varones con exclusión de las mujeres, constituyéndose así en un eje referencial para mirar la realidad que encasilla las formas diversas de ser un sujeto sexuado en el mundo (Echavarría y Luna, 2016, p. 45).

No obstante, y como Pávez (2011) resalta, retomando a Judith Butler (1990), que el género también puede ser definido como un acto performativo. La transformación de estereotipos, violencias, brechas y roles de género debe empezar a trabajarse principalmente en la infancia, pues es en este momento donde se apropian estas maneras de ser, de relacionarse, y en la pubertad, ya que es allí donde se refuerzan estas apropiaciones.

El maestro e investigador Luis Miguel Bermúdez plantea la categoría de ciudadanía sexual basada en un enfoque de derechos: "(...) La ciudadanía, pero ya no vista desde el punto de vista limitado de que el ciudadano es aquel que tiene derecho a elegir y ser elegido, sino desde una perspectiva más amplia en la que se empezó a abordar de una manera más integral al ser humano" (Bermúdez y Granja, 2019, p. 50). En esta medida, invita a romper con el paradigma de autoritarismo que recae de parte de las generaciones adultas sobre los niños, las niñas, su cuerpo y sexualidad.

Esto implica asumir los niños y las niñas como sujetos de derechos, agentes activos, no solo en el papel, empoderarlos y empoderarlas en sus derechos, incluso los sexuales y los reproductivos, de allí la importancia de acompañarlos en el proceso de construcción de su ciudadanía sexual y de su educación sexual.

Ellos nacieron bajo una nueva concepción de los derechos y del ejercicio de la ciudadanía, pues a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, se les otorgó protección para no ser maltratados, ni discriminados y se les relacionó libertades para expresar su opinión y desarrollarse desde su propia individualidad" (Bermúdez, 2020, p. 339).

La ciudadanía sexual de los sujetos infantiles debe buscar que no sean objetualizados por los adultos, que sus cuerpos no sean propiedad de los adultos, respetar su autonomía y soberanía sobre su propio cuerpo, garantizar sus derechos y que ellos los exijan, elementos fundamentales en la EIS que aportan a la prevención de violencias basadas en género y violencias sexuales.

Este proyecto investigativo evidencia que los niños y las niñas tienen una “plasticidad” de “aprender” y “desaprender” que los pone en ventaja con respecto a los adultos a la hora de transformar prácticas y discursos de género, y de construir, desde lo dialógico, el tejido, la ruptura, las resistencias y posibilidad de transformación. Como se puede evidenciar en las voces de los y las estudiantes, con la aplicación del cuestionario post, en Pulido (2022):

“Aprenderme a cuidar, quererme a mí mismo y tener siempre confianza con mis padres para evitar engaños de gente mala”, Jesús Rodríguez, 11 años, 29/11/21 (p. 173).

“Que no hay que irrespetar a las personas por su género o nacionalidad y que todos tenemos los mismos derechos y lo que más me gustó fue como prevenir los riesgos de las redes sociales”, Karen Ocampo, 11 años, 18/11/21 (p. 173).

“Aprendí a romper estereotipos sobre los hombres y mujeres, todos somos libres de escoger lo que nos gusta sin ningún límite y aprender los valores para respetar, valorar tanto mi cuerpo como la identidad de los demás, que los niños no debemos ser agredidos de ninguna manera”, Elber Becerra, 12 años, 20/11/21 (p. 173).

“No hay profesiones de hombres y mujeres, los juegos y los juguetes no tienen sexo, podemos hacer las mismas tareas en casa, podemos llorar, expresar nuestros sentimientos sin ser juzgados. Los dos podemos cuidar a los bebés y personas mayores. Todos y todas tenemos derecho a opinar”, Sharit Mira, 12 años, encuentro pedagógico, 4/5/22 (p. 182).

El mayor impacto evidenciado en este proyecto fue la transformación de las mentalidades de los niños y las niñas, su apropiación de un sentido crítico sobre sus derechos, género, ciudadanía y la construcción de saberes. Se evidencia que asumen su cuerpo como su territorio desde esa soberanía y convicción previenen situaciones de abuso, se relacionan de una manera más asertiva. Igualmente, el aprendizaje de las madres y padres en cuanto a la importancia de la educación sexual de sus hijos e hijas:

“Lo mejor que podemos hacer es decirles a nuestros hijos la importancia de hablar y de que conozcan su cuerpo para que así mismo sepan cuando se está realizando un abuso”, Jenny Flórez, madre de Larry Pardo 504, 9/12/21 (Pulido, 2022, p. 204).

Los enfoques de género y ciudadanía constituyen un horizonte que le brindó sentido y norte a esta investigación, en la que los niños y las niñas terminaron siendo educadores de sus familias e interpelando a los adultos, exigiendo su derecho a la educación, demandando información clara de parte de los maestros y sus familiares. Esto constituye un reto y una demanda social a los padres, cuidadores, pero sobre todo a los y las educadoras.

### **Conclusiones: recomendaciones para el abordaje pedagógico de la educación sexual integral con niños y niñas en la educación básica primaria.**

Esta trayectoria permitió encontrar respuestas, pero sobre todo generó más preguntas, aumentó la necesidad de saber y plantear nuevos elementos que se pueden incorporar en las prácticas pedagógicas para lograr una educación integral para la sexualidad en la primaria. A continuación, se enuncian brevemente los más esenciales:

- Construir en las clases espacios dialógicos de confianza, de relaciones de poder horizontales, donde los niños y las niñas se sientan escuchados, con oportunidad de participar. Reestructuración del currículo en las diferentes áreas y contenidos, integrando el enfoque de género, la ciudadanía y la sexualidad.
- Comprender la educación sexual como un acto político, al igual que su inclusión o exclusión en el plan de estudios. Más que traer un discurso “cerrado” al aula, se debe aprovechar las preguntas de los y las estudiantes como oportunidad de aprendizaje, hacerlo significativo partiendo de sus experiencias y vivencias reales, es decir, naturalizar hablar de sexualidad en la cotidianidad de la escuela, sin importar que ello implique que la clase tome un rumbo diferente, de eso se trata “este camino de incertidumbres”.

- El maestro, la maestra, la orientadora y el directivo deben perder el miedo a la sexualidad, a lo diferente, a lo “abyecto” (Echavarría y Luna, 2016), deben empezar un proceso de introspección, donde busquen romper con sus propios tabúes y cadenas. La educación de la sexualidad de nuestras infancias debe partir de un acto de reconciliación con nosotros mismos y de la conciencia de la sociedad en la que nos configuramos como sujetos. Podemos perder el miedo a reconocer el “no saber”, el miedo a no tener la respuesta ante un estudiante; el reconocernos “humanos” ante nuestros niños y niñas aportará a la creación de lazos afectivos, necesarios para que se cree la confianza del diálogo abierto y el intercambio de saberes. Aceptar nuestra “ignorancia” es el primer paso en el proceso de aprender, como lo afirma Stuart Firestein en su conferencia “La búsqueda de la ignorancia” (California, 2013).
- Ese transitar y volver a la infancia propia, debe ir acompañado de la deconstrucción de estereotipos socioculturales que hemos apropiado sobre los niños y las niñas desde nuestra cosmovisión occidental adultocéntrica. Entenderlos como sujetos de derecho y sexuados, que también sienten placer, aunque vivan su dimensión erótica de una manera diferente al adulto. Las formas de relacionarse entre adultos y niños están cambiando, por tanto, es necesario que la educación tradicional cambie también. Entender que la prevención en la educación sexual no debe tener un enfoque de control demográfico o de salubridad solamente, sino que debe abarcar las problemáticas, violencias basadas en género y riesgos sexuales, partiendo del reconocimiento de las realidades en contexto. El maestro y maestra deben brindar herramientas para que los sujetos infantiles puedan vivenciar y aprender su sexualidad de una manera plena y segura, desde la primaria se deben abordar todas las dimensiones de la sexualidad para no brindar visiones sesgadas o biologicistas.

- En este proceso de tejido comunitario, es esencial incluir a las familias, quienes también necesitan educación sexual. En la primaria esta debe partir del juego, de la creación de unas pedagogías, didácticas, lúdicas y materiales acordes con esta población etaria, a la vez que puede articular el trabajo con las TIC, lo digital, las redes sociales, entre otros.
- La labor del maestro y la maestra es imprescindible, pues debe asumir un rol de liderazgo, investigador, innovador, creador, amigo y de garante de derechos. En este camino empezará a identificar las vulneraciones de derechos que han sufrido sus estudiantes, no puede ser indiferente, es importante formarse en rutas y protocolos de atención, normatividad y legislación, y articular su labor de aula con los esfuerzos que se hacen desde las políticas públicas.

En conclusión, el trabajo colaborativo y en red es primordial, para identificar, analizar y afrontar las resistencias y tensiones que se entretajan en torno a la educación de la sexualidad en el ámbito escolar, familiar, social y político. En el análisis crítico realizado se identificaron algunas, entre ellas: adultocentrismo vs estereotipos de infancia “inocente”, “sexualidades adultas” vs “sexualidades juveniles e infantiles”, el ideal de lo que la sociedad y la escuela quiere que el niño aprenda de sexualidad versus lo que realmente necesitan aprender, lo que apropié de mi educación sexual vs lo que debo deconstruir de esta, finalmente, educación tradicional vs educación transformadora.

Construir reflexividad desde el rol de docente investigador y el abordaje crítico de la relación infancias-sexualidad-escuela requiere de la continua retroalimentación y sistematización, del trabajo en red desde el territorio, una escuela que trasciende sus muros. El aprender a la par con los niños y las niñas pasa por una necesaria reconciliación con nuestro cuerpo, sexualidad, consigo mismos y con el otro, entre generaciones, entre el sujeto niño/a y el sujeto adulto, confrontar resistencias ins-

titucionales, familiares y las propias, romper con brechas de género constituye un reto pedagógico al que la EIS aporta en la escuela.

## Referencias

- Bermúdez. L. y Granja. S. (2019). *Sexualidad sin pelos en la lengua*. Bogotá: Intermedio Editores.
- Bermúdez. L. (2020). *La familia en la construcción de la ciudadanía sexual en Escuela y familia misión imposible. 27 maneras de implicar a las familias educativamente*. Madrid: Ediciones Khaf.
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472.
- Firestein. Stuart. (2013) Conferencia: La búsqueda de la ignorancia. [https://youtu.be/nq0\\_zGzSc8g](https://youtu.be/nq0_zGzSc8g)
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89.
- Lopes Louro, G. (2019) (Trad. Viviana Seaone). Currículo, género y sexualidad: lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), 1-8. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf)
- Pulido, K. (2022) Análisis crítico de tensiones infancias- sexualidades- escuela. Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género (Trabajo de grado Maestría Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá).
- Secretaría de Educación del Distrito (2014). Currículo para la excelencia académica y la formación integral – 40x40. [https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/947/ORIENTACIONES\\_GENERALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/947/ORIENTACIONES_GENERALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Unesco (2018) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Unesco (2021). Oportunidades curriculares de Educación Integral en Sexualidad Educación General Básica: Preparatoria, Elemental y Media (2da Ed.). Ministerio de Educación de Quito, Ecuador. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380533>

Zuleta, E. (1980). Proceso de desnaturalización. El carácter social de la infancia (Texto inédito). <https://psikologika-mente.blogspot.com/2013/02/elcaracter-social-de-la-infancia.html>

## Anexos fotográficos

**Fotografía 1.** Clase de ética y valores.



Ejercicio de corpografía, mi cuerpo como territorio y prevención del abuso sexual infantil.

**Fotografía 2.** Taller PEIS grado quinto.



Juego Escalerita Prevención del abuso sexual infantil.

**Fotografía 3. Clase de Ciencias Naturales, quinto grado.**



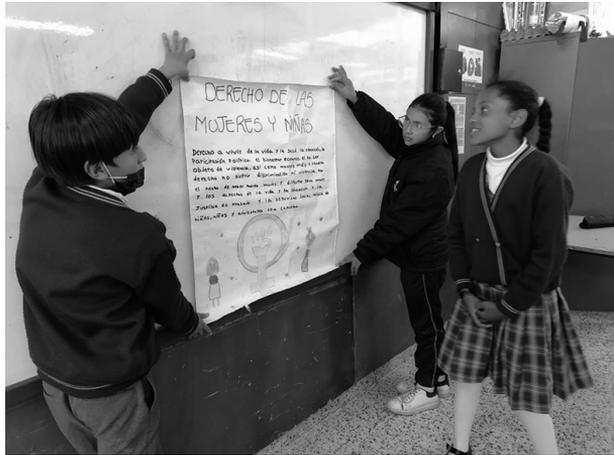
Exposición y sensibilización sobre el autocuidado y los hábitos de higiene en la pubertad, reconocimiento de mi cuerpo con territorio.

**Fotografía 4. Clase de Tecnología e Informática, grado quinto.**



Didáctica arma la frase, reflexión sobre la prevención de violencias sexuales en internet y las redes sociales.

**Fotografía 5. Campaña de sensibilización y promoción de los derechos de las niñas y las mujeres.**



Liderada por los estudiantes de quinto grado.



## **“Ser niña-niño, un juego muy serio más allá del género”**

Experiencias reflexivas y transformadoras  
en clave de equidad de género

Yiseth Lorena Prieto Gómez<sup>1</sup>  
Piedad Camila Matallana Fierro<sup>2</sup>

### **Experiencia... entre las fisuras y transformaciones**

La experiencia atraviesa, sin duda hace mella, en ocasiones genera hendiduras, fisuras, que se quedan ancladas en nuestros cuerpos, en nuestras mentes, en nuestras vidas, pero también están esas otras: las que movilizan, las que incomodan, las que transforman!

Al ser mujeres sabemos muy bien de lo que hablamos, porque desde nuestra niñez fuimos atravesadas por palabras, gestos,

---

1 Docente del colegio Centro Integral José María Córdoba IED. Licenciada en Educación Básica con énfasis en educación artística. Maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 Docente del colegio Carlos Arango Vélez IED. Licenciada en Educación Básica con énfasis en educación artística. Maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

miradas, imposiciones determinadas por nuestro género, que iban desde palabras tan normalizadas como “eso no es de una niña”, “siéntate como niña”, hasta el sentir temor constante en caminar solas por la calle.

Al volver a la escuela, convertidas en maestras, esas experiencias no nos son ajenas, aparecen nuevamente, como un déjà-vu, vuelven y crean una ruptura, ahora solo como espectadoras, vemos como se repite la historia : “eso no es de una niña”, “siéntate como niña”, “mírala toda juiciosita y quietica, toda femenina, así deberían ser todas la niñas”. “¿Tijeras rosadas?, ¿eso es de niñas!”, “los hombres no lloran”, “¡bien fuertecito, como todo un machito!” y otras, muchas otras, palabras y acciones que configuran, este bucle de disparidad.

La incomodidad era constante, la práctica en el aula, atravesada por una pandemia en el contexto virtual, puso de manifiesto múltiples formas en las que las niñas y los niños leían sus entornos evidenciando contextos machistas, que recargaban el rol de las mujeres en el hogar a través de la realización de su jornada laboral y el cuidado, la reproducción de roles sexistas por medio de los juguetes y su publicidad, la elección del vestuario, el binarismo en el uso del color, las profesiones, el lenguaje e incluso la clásica literatura infantil.

Demostrando que vivimos en una sociedad con múltiples imaginarios que determinan las prácticas de los seres humanos desde la infancia hasta la vejez, los cuales atraviesan todas las experiencias de vida, también determinan creencias naturalizadas e invisibilizadas sobre cómo ser niña o niño en determinado grupo social, afectando su calidad de vida, negándoles la oportunidad de vivir experiencias, enmarcando unas formas específicas para ellas y ellos, perpetuando los estereotipos que van desde el varón fuerte, poderoso e inteligente y la mujer relegada a las labores del hogar, invadiendo ambientes como la escuela, donde se les encasilla con actividades y tratos específicos para cada quien. Como lo menciona Andree (2001),

citando a la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza:

los niños [...] ya se encuentran con posibilidades de un futuro profesional e ilimitado, así como con el problema de la elección. Las niñas, en cambio, sólo pueden prepararse para convertirse en “mamá”. Y ya los tenemos, a unos y otras, etiquetados, encasillados, obligados a adaptarse a la imagen que se les ha dado, inculcados, de lo que se espera de ellos y de ellas. Ya los tenemos, si no dispuestos a aceptar todos los prejuicios y discriminaciones, al menos preparados para restar importancia a la desigualdad sexual y así contribuir a perpetuar la desigualdad pura y simple.

Pero no estamos llamadas a perpetuar desigualdades, sino a transformarlas, desde este lugar de incertidumbre y curiosidad nació, casi como una pulsión de la infancia, de la nuestra, de las pasadas y de las venideras, realizar intervenciones transformadoras en la escuela, en esa infancia temprana, alejada de estos temas, de muchos temas; ¿ambiciones? ¡muchas!, pues ampliar las posibilidades y crear un panorama de libertades con las niñas y niños, apalancar posibilidades para que realicen procesos de agenciamiento, emancipación, disfrute de una vida libre de sexismos, estereotipos de género, es sin lugar a dudas un trabajo de largo aliento. La apuesta era firme: crear experiencias, pero esas que transforman, liberan y empoderan, experiencias artístico-pedagógicas a través de las artes, el juego y la literatura que fomenten la equidad de género en niñas y niños de segundo grado de una institución distrital de la ciudad de Bogotá.

### **La escuela como escenario**

La escuela como lugar de encuentro, espacio socializador en el cual se entrecruzan diferentes subjetividades, múltiples culturas, se constituye como el lugar idóneo para reproducir estereotipos o suscitar transformaciones, pues esta interviene directamente en la configuración del sujeto, en la construcción de la personalidad, consolidando subjetividades, imágenes e imaginarios, en este caso de género, que median en las interacciones con los otros y el actuar en la sociedad.

La educación puede dar lugar a desigualdades de género y potenciar estereotipos tanto en los comportamientos como en los enfoques, o puede ser un catalizador del cambio que proporcione a los individuos la posibilidad y la capacidad de cuestionar y modificar actitudes y prácticas discriminatorias (UNESCO, 2016, p. 10).

En ese sentido, se cree que la escuela ha resuelto el problema de la desigualdad desde que niñas y niños pueden acceder a la educación, que idea más alejada de la realidad, pues las prácticas sexistas y estereotipadas siguen latentes en las aulas de clase, los pasillos y ni qué decir del patio del colegio, pues aunque se hable de una educación igual para todas y todos (conseguida apenas el siglo pasado), no es suficiente, ya que esta no es neutral, pues el modelo patriarcal domina y controla las diversas interacciones que se entablan en la escuela, por eso es necesario suscitar transformaciones que permitan el desarrollo pleno de las capacidades humanas sin distinción alguna entre niña, niño, mujer u hombre.

## **El inicio de la desigualdad**

Se puede reconocer, a lo largo de la historia, que las instituciones que ejercen más influencia y han creado modos diferentes de subjetivación para niñas y niños son la familia y escuela, pues la desigualdad de género, entre otras desigualdades, permeaban significativamente las relaciones en dichos espacios y por ende en la sociedad.

Basta con mirar unos pocos siglos atrás y ver la desigualdad imperante, el trato diferenciado para mujeres y hombres, ellas excluidas por completo de las instituciones educativas, recibiendo solo un tipo de formación: la moralista, cuyo objetivo era anclarlas a los “tres mitos sociales de la femineidad: el mito mujer igual madre, el mito de la pasividad erótica femenina y el mito del amor romántico” (Fernández, 2004, p. 15).

Solo por mencionar las primeras formas de subjetivación femenina de los comienzos de la modernidad europea, bien diferenciadas para cada género, pues “la demora adolescente pro-

porcionó a los varones autonomía y a las niñas dependencia. En síntesis, la fragilidad femenina y la consecuente necesidad de protección masculina es también una construcción social e histórica.” (Fernández, 2004, p. 33).

Este trato tan diferenciado para cada género que se gesta al interior de las instituciones, da paso, como lo argumenta Celia Amorós (como se citó en Fernández, 2004), a la construcción del “individuo” y las “idénticas”.

El individuo en tanto categoría ontológica y política está formado para circular en el espacio público y desde allí acceder a disputar el poder con otros, en tanto que iguales o pares. En oposición a este modo de subjetivación, identifica el espacio de “las idénticas”, término con el que alude a aquello que conformaría un modo de subjetivación específico de las mujeres. “Las idénticas” se formaron en el mundo doméstico en el que las niñas crecen sin demasiada particularización y se preparan para circular en el espacio privado de la indiscernibilidad, en el cual no hay nada sustantivo a repartir en cuanto a poder, reconocimiento, etcétera. Así, las mujeres, “sujetos tutelados, han instituido sus prácticas en un espacio precívico que produce idénticas y no individuos” (p. 18).

Esta forma de constituirse y entenderse como hombre o mujer, fundamenta la diferencia de casi dos siglos para que las niñas tuvieran acceso a la escuela y de doce siglos para el ingreso a la universidad (en el caso de las que tienen la posibilidad), pero sin duda este acceso a la escolarización no resuelve los problemas, pues, en primer lugar, cuando ellas se incorporan al sistema educativo traen sobre sus hombros todas las discriminaciones y desigualdades de género que instituciones como la familia han instalado, haciéndolas propias en su subjetivación, y en segundo lugar, la escuela, reproduce modos patriarcales que refuerzan las desigualdades, reflejado no solo en las aulas de clase, en el currículo, los libros de texto, sino también en la forma cómo se apropian los espacios, los autovaloraciones personales, las formas de interactuar, incluso en la propia organización estructural de la escuela.

Que las niñas puedan ser muy buenas alumnas, pero que “el cuerpo” y “la palabra” sigan siendo predominantemente masculinos en la escuela, nos habla del complejo entramado de la producción y la reproducción de los poderes de género aún vigentes. Nos habla de la feroz eficacia en la que se articulan dispositivos de objetivación y dispositivos de subjetivación en virtud de los cuales aún hoy niñas con excelentes niveles de escolarización “saben” que no es aconsejable intentar igualarse en los derechos del cuerpo y en los protagonismos argumentales. Pareciera optar por estrategias de resistencia más que de confrontación (Fernández, 2004, p. 33).

La cultura escolar dentro de sus prácticas cotidianas reproduce, sin notarlo, imágenes hegemónicas sobre el deber ser femenino y masculino que se distancia de relaciones en equidad, comprometiendo no solo la vida escolar, pues sus efectos trascienden a la vida misma. Por esta razón, es indispensable apostarle a procesos académicos que fomenten espacios más participativos, sin estereotipos de género, en los que por medio de acciones constantes se transforme de a poco esas prácticas en la escuela, que limitan el desarrollo integral de los que la habitan.

Este es uno de los desafíos de la escuela actual: educar en equidad, donde todas y todos cuenten con el acceso a las oportunidades y un desarrollo integral óptimo de acuerdo con las necesidades individuales, quizás sea una utopía, por ahora se vale con lograr una escuela en igualdad de género, la cual “está estrechamente relacionada con el derecho a la educación para todos. Lograrla requiere un enfoque basado en los derechos que garantice no solo que las niñas, los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella” (Declaración de Incheon, 2015).

El camino no es nada fácil, pues implica que todos los actores involucrados en el contexto escolar asuman una mirada crítica y reflexiva, tanto en el aula, la escuela y la comunidad. Dependerá de que tanto se puedan transformar las prácticas educativas y es ahí donde el papel del docente es fundamental, pues

su actuar definirá si se siguen reproduciendo desigualdades o si por el contrario se abren espacios de sensibilización que conduzcan a formas de reconocerse y reconocer al otro, sin que medien diferencia dadas por el género, propiciar ambientes colaborativos en el aula de clase, reflexiones que tengan un alto alcance y se desplacen hasta los hogares, pues,

Si se favorece una escuela en la que todos convivan, habrá que suponer que ese aprendizaje solidario se podrá mantener al salir de la escuela y al constituir la esencia de la sociedad general. Si se quiere una sociedad integradora, equitativa y solidaria, será imprescindible crearla en la escuela (Casanova, 2000).

Es así como la escuela se convierte en el escenario idóneo para propiciar espacios de reconocimiento, integración, diálogo, reflexión y transformación, al igual que el desarrollo de las capacidades de forma integral, indistintamente si se es niña o niño.

### **Nefelibatas... soñadoras de otras realidades**

Soñar, casi siempre despiertas, con otros lugares, con otros sentimientos, con otras realidades, es posible desde la experiencia que teje el arte “(...) que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mi a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro, sufrimos algunos efectos, somos afectados” (*Ibid*, p. 93), fue así como esos efectos se convirtieron en el pretexto perfecto para despegar la nave e iniciar un largo viaje por las extrañas cuestiones del género en la infancia.

Como soñadoras y jugadoras profesionales, trajimos del mundo de las ideas a dos personajes que acompañaron este viaje, un visitante diferente “Yuyu”, un robot sin género que vino de un planeta lejano donde todas y todos los robots independientemente de su género pueden hacer todo por igual, y “la Profe Lorena” conocida por las niñas y los niños, quien ayudo a “Yuyu” a resolver sus dudas respecto a este lugar.

El lugar de aterrizaje para “Yuyu” fue el salón de clases, un extraño espacio donde habían unas criaturas extrañas y desconocidas, estos se diferenciaban por su vestimenta, características

físicas y formas de ser , pensar y actuar, dependiendo del rol que la cultura y la sociedad les entregó desde antes de nacer. Desde luego Yuyu sintió mucha curiosidad, ya que para ella no era claro porqué las niñas jugaban con muñecas y vestían de color rosa-do, y porqué los niños jugaban con carros y vestían de azul, sí todas y todos en su planeta podían hacer todo por igual.

La curiosidad no se hizo esperar y en respuesta a las aventuras que la profe Lorena y Yuyu documentaban a través de un formato audiovisual para sensibilizar, reflexionar y descubrir en las niñas y los niños sus apreciaciones sobre los roles de género, aparecieron muchas cartas donde se explicaba a viva voz las cosas que les gustaban y las que no, sus sueños y su postura frente a las imposiciones de los adultos sobre cómo se deben vestir, corte de cabello, rutinas diarias y espacios que pueden habitar como la cocina o el patio de juegos.

### **Figura 1. Personajes.**

Fuente: elaboración propia (2021), archivo personal.



A medida que las experiencias detonadoras fueron pasando, el viaje con Yuyu nos llevó a conocer posturas y puntos de vista sobre temas que nos inquietan como investigadoras artísticas de la escuela. Una de las principales observaciones, realizada a través del diario de campo, se centró sobre como el patio de juegos no es preferido por muchas niñas, debido a que este está colonizado culturalmente por los niños, quienes a través de prácticas discriminatorias las relegan a espacios de juego simbólico donde no hay mucha posibilidad de explorar los juegos de fuerza o contacto físico, tan importantes para los humanos y los mamíferos.

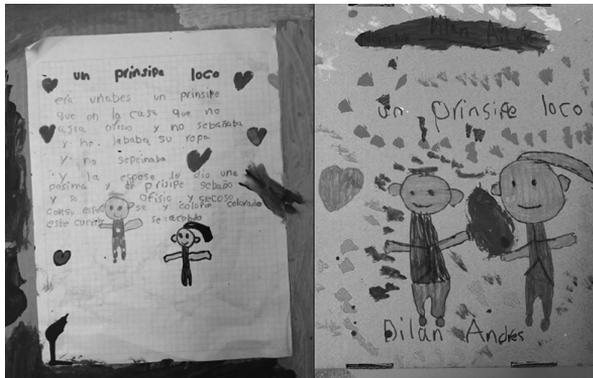
Es imperativo mirar a fondo y comprender esos marcos de representación de los que hace parte este tipo de juegos, pues los que tenemos relación cercana y constante con la infancia podemos constatar que el juego brusco, el empujón, el forcejeo, el escándalo, hace parte de la cotidianidad de niños y niñas (aunque estas lo van perdiendo a medida que van creciendo). Se ha comprobado que este tipo de juegos permite que niñas y niños se relacionen con el otro, desarrollen una competencia social, “El juego brusco es intrínsecamente social: se requiere colaboración” (Gopnik, 2018, p. 118).

Por lo tanto, se recalca que el juego brusco es necesario y fundamental, pues genera ambientes para que niñas y niños sean flexibles, variados y socialmente activos, la cuestión del género estaría estrechamente relacionada con lo que es permitido o no a niñas o niños, pues podemos constatar que a los niños se les aprueba abiertamente este tipo de juego y la mayoría de veces se motiva y exige que sea parte de su comportamiento, pero a las niñas se les cohibe, pues según el estereotipo ellas deben ser delicadas y frágiles. Es aquí donde nos preguntamos ¿qué posibles afectaciones trae para la dimensión social de las niñas estas cohibiciones respecto al juego brusco?

En contraste con este hallazgo, una observación trascendente para la investigación fue cómo a través de la literatura libre de estereotipos de género, las niñas y los niños mediaron la reali-

dad de sus sistemas sociales cercanos (familia y escuela), con su mundo fantástico y poético, donde realizaban la ilustración y la escritura de sus propios cuentos de hadas, creando narrativas que nos invitan como a adultos a darle la vuelta a la historia.

**Figura 2. El príncipe loco.**



Fuente: elaborado por Dylan Tangarife (2011), archivo personal.

Era una vez un príncipe que en la casa no hacía oficina y no se bañaba y no lavaba su ropa y no se peinaba y la esposa le dio una pócima y el príncipe se bañó, hizo oficina y se casó con su esposa, colorín colorado este cuento se ha acabado (Matriz de análisis taller historias descabelladas. Autor: Dylan Tangarife, archivo privado de las investigadoras)

Se observa cómo a partir de la narración breve, el autor, a su manera, crea una representación de los cuentos tradicionales de príncipes y princesas. La riqueza de su relato no solo se centra en la palabra escrita, sino en la plasticidad e interpretación que le aporta el dibujo, por medio de un lenguaje claro, explica la necesidad de transformación de los roles, estereotipos y prácticas desequilibradas hacia la mujer en el entorno privado del hogar, explica a su vez la importancia de ser responsable en las tareas del hogar, no desde el imaginario del hombre que “ayuda” en las tareas, sino del que asume sus propias responsabilidades para consigo mismo y los demás miembros del hogar, de esta manera el niño está creando su propia representación de la rea-

lidad, en palabras de Evelio Cabrejo (2006) toda la experiencia que uno ve del mundo exterior, del mundo social, lentamente la está escribiendo sin darse cuenta en su libro interno.

En cuanto a las representaciones de princesas, en el caso de las niñas se hacen nuevos planteamientos contra las estéticas hegemónicas propias de la sociedad contemporánea, añadiendo además un tono jocoso, cercano y original a la historia.

La princesa con gafas por Danna Ruiz

Había una vez una linda princesa que tenía unos maravillosos moños y unas maravillosas gafas, ella, su cara estaba llena de barros y de pecas, y ella tenía una linda sonrisa y nadie se fijaba en sus barros y en sus pecas porque tenía una linda sonrisa y se fijaban en su sonrisa, ella era tan diferente a las demás que le gustaba vestirse con ropa de varios colores, ella tenía muchos amigos, pero al dormir roncaba pero tan fuerte que soplabla su cortina, ella almorzaba muy diferente de las princesas, desayunaba aguapanela con pan y almorzaba menudencias con arroz y ella no vivía en un reino ni un castillo donde viven las demás princesas, sino que ella vive en Ciudad Bolívar y ella amaba su vida y ella nunca dejará de sonreír. (Matriz de análisis Taller historias descabelladas. Autora: Danna Ruiz, archivo privado investigadoras).

**Figura 3. La princesa con gafas.**



Fuente: elaborado por Danna Ruiz (2021), archivo personal.

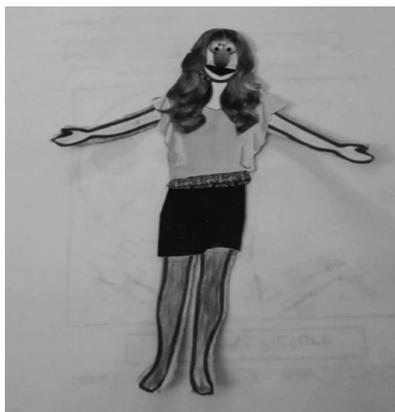
En el caso de Danna se plantea un escenario que tensiona los cánones de belleza establecidos, partiendo de su propia realidad, creando una contrarespuesta a partir de la narración oral

sobre las jerarquías sociales y estilos corpóreos establecidos en la literatura tradicional de princesas, plantea una forma diversa de feminidad, que en muchos casos es escondida a través del maquillaje, pero que existe en la realidad y en sus referentes de mujer y de hombre, evidenciando una tendencia a historias más equitativas, autónomas y aterrizadas.

La investigación arroja que niñas y niños registraron en sus historias personajes alejados de los cánones del príncipe salvador y rescatador, cuyas formas de salvamento tienen que ver con la violencia, mostrando una transición al cambio de los ideales machistas, a unos que plasman sus sueños y sus necesidades de manera justa, proponiendo con sus historias diferentes oportunidades, buen trato y garantías de derechos para ambos sexos.

Las experiencias artístico-pedagógicas que fomentan la equidad de género nos proporcionan un panorama reflexivo y alentador sobre los procesos que desde la escuela se proyectan a un cambio generacional del mundo a través del cuestionamiento de los imaginarios, demostrando la importancia de un ambiente saludable de diálogo y escucha asertiva, que nos muestra gestos de emancipación y empoderamiento en las infancias, en busca de un mundo justo y equitativo para todas y todos.

**Figura 4.** ¿Qué es ser una niña?



Fuente: elaborado por Sara Albornoz (2021), archivo personal.

Los gestos de emancipación, develan la necesidad de un cambio en las prácticas cotidianas, en la corporalidad misma, a través de representaciones artísticas se muestra una crítica al cuerpo de la mujer perfecta, liberándose de los cánones de belleza actuales, ¿por qué las mujeres se deben maquillar? ¿acaso tener la nariz de otra manera y ser diferentes está mal visto? Se evidencian posturas libres de estos paradigmas del cuerpo perfecto, mostrando la autenticidad, originalidad y discrepancias frente a los roles de género y a la forma estética que debe lucir la mujer.

Desde estos análisis es necesario que en la escuela y el hogar iniciemos un cambio en los imaginarios sobre lo propio de lo femenino en las niñas y lo masculino en los niños, ya que ejercen presiones invisibles en nuestras infancias. Sabemos que estos gustos por sí solos no representan ninguna dificultad ya que cada uno de nosotros tenemos orientaciones distintas respecto a nuestros gustos, habilidades y pasiones, el problema radica cuando los estereotipos influyen tanto, al punto de afectar actitudes, conductas y decisiones.

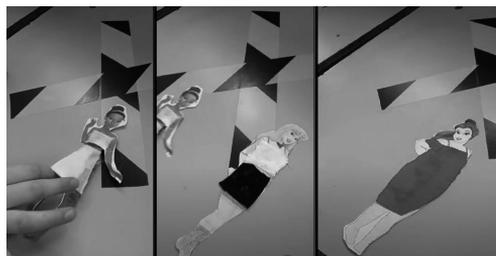
Diversos estudios, entre ellos el realizado por la Unesco (2019), exponen que los adolescentes a la hora de elegir sus materias o carreras universitarias lo hacen de acuerdo con la idea que consideran más correcta en relación a su sexo, pues no existen diferencias en el rendimiento de materias como matemáticas, física o química relacionadas con el género, sin embargo solo un 30% de las universitarias elige carreras relacionadas con la ciencia, tecnología o matemáticas, evidenciando que la percepción que se tiene, es que no poseen las aptitudes en ese campo, lo que explicaría que la elección de diversas materias sea dado por lo que consideran adecuado, socialmente aceptado, en cuanto a las habilidades que se cree tiene los unos y los otros, los niños en actividades físicas y/o procesos mentales, las niñas en actividades delicadas y emocionales.

Desde este lugar de enunciación, el diálogo constante con las niñas y niños en medio de las experiencias artístico-pedagógicas, devela su necesidad de co-crear un mundo con verdaderas liber-

tades instrumentales desde la primera infancia hasta la tercera edad, donde no se condene la fuerza e intelectualidad de las niñas, ni la sensibilidad y responsabilidad de cuidar al otro en los niños, necesitamos que nuestras infancias vivencien actitudes sanas y libres para interactuar en su entorno social, que por medio del juego, la pedagogía y el arte se entiendan, discutan y formulen prácticas de agencia donde se cuestionen los trasfondos de la prevalencia del color rosa y el azul en la historia de la humanidad, las historias de príncipes fuertes y princesas sumisas, la marcada diferencia entre los juguetes de cuidado y belleza entre los de acción y violencia, las profesiones, la estética corporal y ante todo el lugar en el mundo que cada uno presenta como sujeto teniendo en cuenta sus subjetividades, sueños y necesidades de participación.

Para ejemplificar estos hallazgos frente al tema de las princesas, se abarcaron referentes de literatura moderna con enfoque en equidad de género y versiones más cercanas a su realidad, allí se observó como en las niñas se dieron gestos de empoderamiento, los cuales, desde un enfoque de capacidades de Martha Nussbaum (2012), demuestran la necesidad de que las niñas y niños tengan panoramas amplios para tomar decisiones en sus vidas, a través de libertades y oportunidades que les permiten elegir y actuar en escenarios políticos, sociales y económicos. Se necesita que las actitudes aprendidas por las personas para interactuar en su entorno social generen habilidades psicosociales no solo desde el apoyo de las familias, la escuela, sino también desde las políticas públicas.

**Figura 5. Diseñando.**



Fuente: elaborado por Sara Albornoz (2011), archivo personal.

A ella le gusta mucho el estudio y trabaja siendo presidenta, ella es Luz le gusta la moda y le gusta mucho pintar, ella se llama Luna y es dueña de una empresa de hacer comida (Matriz de análisis Taller Semana 2, Historias descabelladas).

Como se observa en el fragmento, la figura tradicional de princesa cambia dándole ahora un sentido funcional en la sociedad, desde ahí se analiza como la capacidad de control sobre el propio entorno desde lo político que plantea Nussbaum, les da la opción de cambiar la vida de la princesa y de crearle una profesión, teniendo en cuenta su libertad de expresión y la igualdad con los demás, manteniendo relaciones valiosas y de reconocimiento positivo desde lo laboral y social.

De esta manera, “Ser niña-niño, un juego muy serio más allá del género” rompe con los esquemas establecidos, transgrede las normas frente al género y nos plantea posturas claras por parte de las infancias que confrontan los modelos patriarcales de mandatos como el adultocentrismo e incluso la escuela en su estructura, donde se agencian y nos convocan a pensar y crear otras herramientas para cuestionar nuestro saber cómo docentes, vislumbrando el arte, la creación de personajes auténticos y libres de estereotipos, más allá del rosado o la infantilización tierna del adulto. Para ello debemos reconocernos fuera de los estándares, escuchar como maestras a las niñas y niños en esas cosas que anhelan hacer y que desde su saber pueden lograr, no limitando sino brindando alas, volando y jugando con ellas y ellos al juego más serio de la vida: ser niña y niño.

## Referencias

- Cabrejo, E. (2006). Personaje invitado. Infancias imágenes. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/download/4538/6278/19396>
- Casanova, M. (2000). Evaluación y atención a la diversidad. En Melero, L. (director) *Reflexiones y aportaciones al estudio de la educación infantil y primaria en el marco de la LOGSE. Actas del I Congreso Nacional de Educación Infantil y Primaria en el marco de la LOGSE*, Zamora, CSI-CSIF, pp. 107-117.

Declaración de Incheon para la educación 2030, 19 al 22 de mayo de 2015. <https://catesco.org/es/2018/02/28/declaracion-incheon-y-marco-de-accion-paea-la-realizacion-del-objetivo-de-desarrollo-sostenible-4/>

Fernández, A. (2004). Historias de infancias. En *Hacerse mujeres, hacerse hombres: Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 25-46). Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores.

Gopnik, A. (2016). ¿Padres jardineros o padres carpinteros? Los últimos descubrimientos científicos sobre cómo aprenden los niños. Barcelona: Planeta.

Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere*, 5(12), 67-77.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601210>

Nusbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano, el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.

Nusbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* Barcelona: Paídos.

UNESCO (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00003666>

# El recreo: un escenario socializador desde la identidad de género para los estudiantes del colegio Altamira Sur Oriental

Ana Paola Ortega<sup>1</sup>

*Una actividad lúdica bien utilizada es una poderosa herramienta de cambio. Los juegos son herramientas de la alegría, y la alegría además de valer en sí misma es una herramienta de la libertad.*

Luis María Pescetti (2022)

La presente intervención pedagógica está motivada por acontecimientos que suceden en el recreo desde la mirada de la identidad de género. Ejercicio desarrollado en el colegio Altamira Sur Oriental IED. Dentro de mis actividades laborales tengo posibilidad de hacer acompañamiento en la hora de receso de los niños donde se observan relaciones entre los estudiantes que involucran relaciones diversas y conflictivas entre los niños y las

---

1 Docente del colegio Bravo Páez IED. Licenciada en Educación Preescolar. Especialización en Comunicación Educativa, Universidad Minuto de Dios. Magíster en Comunicación Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira. Candidata a Doctora de la Universidad Cuauhtémoc Cárdenas.

niñas. Es el recreo un escenario de relevancia dentro del espacio escolar, espacio dinámico, lúdico y recreativo, donde los niños compartes historias y aventuras diversas.

En el recreo se unen los unos con los otros y se constituye una juntanza de acuerdos y desencuentros desde la identidad género. De igual forma, se observan estudiantes que presentan dificultad para relacionarse con los otros; se perciben problemas de comunicación, porque algunos no encuentran canales adecuados de comunicación. En algunos casos los niños y las niñas optan por resolver sus problemas de manera conflictiva, culminando en agresiones verbales, físicas y psicológicas. Situación que ordinariamente se atribuía a los niños desde la construcción social del género masculino.

Esta situación despertó mi interés por analizar el escenario escolar del recreo. En primer lugar, explorar este entorno donde conviven los estudiantes en un periodo de 30 a 60 minutos y ocurren variedad de situaciones de socialización desde los roles de género, desde la configuración del ser niño y niña. En segundo lugar, identificar las relaciones que surgen entre ellos, y por qué se desencadenan posturas problemáticas. Con base en lo anterior, desarrollé una serie de estrategias para que los estudiantes compartan este espacio dialógico minimizando los acontecimientos de discriminación, conflicto o divergencia de género. En el momento de conclusiones se mostrarán los avances y resultados de la estrategia, como un aporte para generar espacios de buen vivir y equidad.

### **Contexto: esta es mi escuela**

La presente propuesta se realiza en el colegio Altamira Sur Oriental IED, institución educativa de carácter público que se encuentra ubicado en una zona deprimida en los cerros sur orientales de Bogotá. El colegio tiene 2.040 estudiantes distribuidos en tres sedes: La sede A ubicada en el barrio Altamira, la sede B en el barrio la Nueva Gloria y la sede C en el barrio

La Gloria. El estrato socioeconómico del colegio está ubicado en la escala de 1 y 2. La población estudiantil se encuentra en situación de vulnerabilidad y pobreza, un 30% de las familias trabajan en cargos asistenciales, servicios generales, vigilancia y construcción. Un 50% se desempeñan en cargos informales, ventas ambulantes, trabajo por días en casas de familia, o ventas por catálogo.

Los estudiantes pertenecen en su mayoría a familias compuestas o monoparentales a cargo de madres cabeza de hogar, abuelas o tíos. Esta situación hace que los estudiantes no cuenten con un acompañamiento adecuado para su formación personal y académica, y repercute en situaciones de drogadicción, hurto y permanencia en calle. Las circunstancias adversas, producto de la falta de autoridad y afecto familiar, repercute en el rendimiento académico de los estudiantes, según las pruebas externas el colegio tienen resultados por debajo del promedio nacional.

En la básica primaria los niños se encuentran en una etapa de exploración del mundo, socialización y encuentro con los otros. Se evidencian dificultades académicas, por el bajo compromiso y acompañamiento familiar. Los niños consumen uno o dos alimentos al día, presentan bajo peso y se observan dificultades de atención y bajo rendimiento escolar. El colegio ofrece un refrigerio, que en algunos casos es el único alimento de la mañana. Los niños no están acostumbrados a consumir frutas y cuando se les suministran en el refrigerio no las consumen.

El patio de recreo de la sede donde se lleva a cabo esta investigación carece de espacios verdes, en general la infraestructura de la sede C no cuenta con espacios adecuados para la recreación. El patio de recreo es bastante reducido, lo cual genera accidentalidad. En la mitad del patio hay unas escaleras que se han convertido en un lugar de diversión para los estudiantes, presentándose un alto índice de accidentalidad, en especial con los niños de ciclo I, transición y primero, que son bastante inquietos. La sede C tiene un total de 220 estudiantes,

140 niños y 80 niñas, cuenta con el nivel de transición y un curso por cada grado de básica primaria en jornada mañana y jornada tarde. La institución no tiene docente de educación física, artes o música, materias que deben ser asumidas por el docente titular.

## **Conceptualización**

El análisis del recreo como un espacio socializador desde la identidad de género surgió al observar en una jornada de acompañamiento lo que sucedía en este espacio de convivencia, en el que se evidenciaba un escenario de caos y quejas, donde los juegos y comportamientos de los estudiantes generan conflictos y agresividad. Se evidenciaba el predominio de los juegos de poder y de roles de género, donde los niños jugaban fútbol, pero las niñas no podían intervenir, ellas jugaban a las cogidas.

Durante los años como docente, en el sector privado y público, nunca me detuve a observar qué pasaba en este momento de la vida escolar, siempre asumí el rol docente tradicional, sintiendo que... cuidar el descanso era perder mi tiempo libre. Pero luego comprendí que tenía una tarea pedagógica por hacer y me propuse observar e intervenir de tal forma que se logrará mitigar las situaciones de subyugación, conflicto y discriminación.

El recreo es un tema relevante para comprender la importancia y las ventajas que este momento puede representar en el desarrollo del ser humano en la etapa de la infancia, sin perder de vista que es un espacio de formación. Es evidente que en los recreos el hombre ha tenido unos juegos que históricamente son exclusivos para ellos. Sucede lo mismo con las niñas, cuando se reúnen a practicar juegos simbólicos femeninos hay un código oculto donde no permiten a los hombres.

Es importante realizar una revisión teórica del tema del recreo y qué papel juega en la identidad de género, ya que al realizar una revisión son escasos los registros bibliográficos encontrados. La observación de situaciones de discriminación en el re-

creo y el relacionamiento entre niños y niñas permitirá diseñar e implementar estrategias de resolución de conflictos con los estudiantes de primaria del colegio Altamira Sur Oriental IED.

El tema de la resolución de conflictos ha tenido una mirada desde las situaciones que se presentan dentro del aula, pero es escasa su mirada desde el recreo y cómo los estudiantes lo viven en sus diferentes roles. En este sentido, el trabajo apunta a identificar situaciones de relaciones de poder, de género, que afectan la situación actual de la mujer, desde la mirada del ser masculino y femenino, el machismo, la violencia y la discriminación.

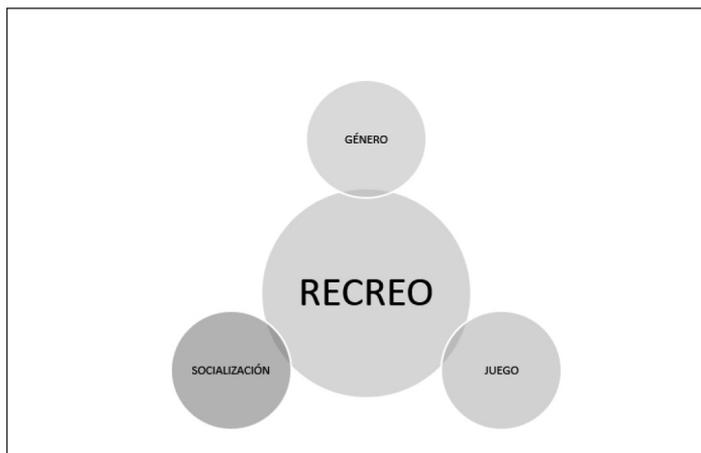
Nuestra institución es receptora de estudiantes que han sido víctimas del conflicto, estudiantes extranjeros que han migrado para encontrar mejores oportunidades. La escuela debe proveer un espacio pacificador y agradable que permita un ambiente incluyente y potenciar estas dinámicas desde la presente investigación “El recreo como un escenario socializador desde la identidad de género”, la cual busca generar estrategias para mejorar los actos de agresión, discriminación y “sectarización” de los roles de los niños y las niñas, transformándolos en relaciones cordiales, respetuosas, de igualdad y equidad. Es importante mirar a los niños y las niñas como sujetos de derechos que convergen en un espacio de igualdad.

La propuesta se desarrolla desde las siguientes categorías, las cuales permiten comprender mejor las situaciones desde una perspectiva y sustentación teórica.

Inicialmente se indagará desde diferentes fuentes el recorrido que ha tenido el recreo en los entornos educativos, el juego como actividad de disfrute, los procesos de socialización y la construcción de género desde lo cultural. A partir de los resultados que arroje la búsqueda en las fuentes, se establece una conceptualización propia que permita diseñar y ejecutar una experiencia pedagógica desde la apropiación y necesidades de

los estudiantes. De esta forma, se constituyen las categorías el recreo, la socialización y la identidad de género, temas estructurantes que permiten hilar con mayor certeza una propuesta consolidada para la escuela. En la Figura 1 se observan las temáticas estructurantes de la intervención.

**Figura 1.** Temáticas estructurantes de la intervención.



A continuación, se hace una breve descripción que permite comprender la función de las categorías en la experiencia del recreo como un escenario socializador:

- *El género* entendido como un proceso de desarrollo del ser humano elaborado desde la percepción de ser mujer u hombre, determinado por unas características y funciones preestablecidas por la sociedad y la cultura.
- *La socialización* comprendida como la forma en que los sujetos se relacionan, construyen y se configuran como ciudadanos e individuos con la ayuda de otros seres humanos.
- *El juego* como una oportunidad de encuentro, disfrute y recreación que permite desarrollar la individualidad y colectividad desde la corporalidad, la imaginación y la creatividad.

## ¡Llegó el recreo!

Para comprender el recreo es necesario verlo desde diferentes visiones. Una es la normativa, la cual exige a las instituciones educativas tener un espacio de tiempo en el cual los estudiantes puedan descansar durante la jornada escolar. En este tiempo, los estudiantes realizan actividades como juegos diversos, reuniones para charlar, intercambio de interés, entre otros. El MEN en el título XI, capítulo I, numeral a) de la Ley General de Educación, señala que es importante “enseñar la utilización constructiva del tiempo libre para el perfeccionamiento personal y el servicio a la comunidad”. No se presenta de forma literal el termino recreo, sino que su denominación es uso del tiempo libre.

El recreo es un lugar poco explorado como escenario investigativo, mucho menos es observado desde las relaciones de la identidad de género. Por el contrario, las investigaciones encontradas lo presentan como un espacio de educación para el cuerpo y la recreación. Es allí donde surge la oportunidad de estudiar este escenario desde otras construcciones de conformación del ser humano. Pavía referencia que “los trabajos sobre el patio escolar de recreo han sido realizados desde disciplinas consolidadas: sociología, antropología, psicología, economía, arquitectura, un poco menos desde la pedagogía, siempre renuente a valorar la holganza” (Pavía, 2005, p. 9)

La propuesta se realiza para los niveles de primera infancia y básica primaria, donde la población se encuentra en una etapa infantil, como lo refiere la UNICEF (2022) “la infancia es el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere a la condición de la vida de un niño: a la calidad de estos años”. En el contexto colombiano, la infancia se considera de los cero a los 7 años, sin embargo, la infancia va hasta los 10 años de acuerdo con lo que indica la Ley General de Educación, en los requisitos para cursar básica primaria.

El enfoque de infancia, pensado desde el hoy, es nuevo en los análisis sobre el progreso de la evolución humana. Antes los niños se consideraban como seres improductivos para sus familias y comunidades. En la responsabilidad del Estado, no existía un objetivo para visibilizar su desarrollo integral. Fue hasta el 20 de noviembre de 1989 con la Convención de los Derechos de los Niños, que los países se comprometieron a reconocer sus derechos. Es importante mencionar este antecedente porque es en la infancia donde se construye la identidad, la autonomía, el reconocimiento de ser mujer o hombre, de allí la importancia que adquiere el recreo, porque los niños desean jugar, divertirse, expresarse y compartir con sus pares.

Solo recientemente el recreo despertó el interés de algunos académicos y pedagogos en su análisis desde diferentes miradas, la lúdica, la convivencia, el comportamiento, las relaciones y los conflictos que generan violencia en los entornos educativos (Ortega, 2022).

En la búsqueda de fuentes acerca del tema del recreo se encuentran escasos referentes de intervenciones pedagógicas desde la mirada de la identidad de género y procesos de relaciones que promuevan una sana convivencia. Por ejemplo, De Castro y Marcano (2018) mencionan que “Es el recreo uno de los espacios escolares donde cotidianamente se observa en los niños y niñas acciones de violencia, como si nada pasara, al repetir como práctica normal lo observado en la calle y en su propia familia” (p. 125).

El recreo puede ser pensado como un espacio de formación desde la identidad de género, donde tanto niños como niñas se reconozcan como iguales, sin que ello requiera saber quién tiene el poder sobre el otro, sobre el espacio o los juegos. Es allí donde surge la gran tarea de la escuela de convertirse en mediadora, para recrear otro tipo de discursos acerca de los roles de género en un contexto educativo igualitario e identitario, donde se supone todos tienen las mismas oportunidades.

Con esta propuesta se espera llegar a un punto donde las niñas tengan los mismos derechos y oportunidades que los hombres, en cuanto a juegos, diversión, participación y colectividad. Donde los cuerpos no sean diferenciados por lo biológico para poder intervenir en una actividad propia del recreo, sino que se tengan en cuenta las ideas, las opiniones, habilidades y aportes del otro, para de esta forma conformar un ambiente seguro, cordial, incluyente y diversos entre los niños y las niñas. El recreo permite que ocurran encuentros y desencuentros, amores y desamores, amistades y enemistades porque esa es su función, generar relaciones que permiten que todos y todas crezcan desde la diferencia.

### **Conceptos estructurantes**

#### **Género: cuerpo, norma e identidad**

El papel constitutivo de género permite identificar cómo es concebido en una sociedad como la colombiana. Inicialmente, al hablar de género se hacía una conexión directa con el sexo que corresponde a la genitalidad. Hoy hay un concepto más amplio que permite relacionar e identificar el género con las normas sociales, culturales y políticas de la sociedad. Tal como lo afirma Tillman (2014), el género se usa para describir identidades sociales, roles, expectativas y normas que se conectan con el sexo biológico.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) afirma que: “el género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres”. En el caso en el recreo no se juzga abiertamente que es apropiado o no, pero los niños en sus reglas ocultas saben que deben hacer ellos y que deben hacer ellas. Que interesante hacerlos conscientes de esta división de roles para que el ambiente social sea más incluyente.

En esta propuesta no quiero hacer una diferenciación del papel de los niños y el papel de las niñas. El género es amplio y caben los dos como complementos y constructores sociales. Sin embargo, es importante deconstruir la visión del dominio de unos sobre los otros, de trabajos específicos de ellos y ellas. Al estar en un espacio escolar formativo y pedagógico es importante formar y generar espacios para la participación conjunta y responsable de la igualdad y la equidad.

En esta propuesta no se va a realizar una diferenciación entre sexo y género, solo se pretende ver que están profundamente relacionados. El género en la escuela está marcado por el poder que hay entre ellos y ellas, por las tareas sociales asignadas por la sociedad para ellos y ellas. Uno de los objetivos de esta propuesta es mediar entre los límites y lograr hablar “*de nosotros*” como un todo, donde no hay distinciones sociales, raciales de estrato, ni de poder. Generar en el recreo un espacio de socialización, conversas y acuerdos donde todos participen.

### **Socialización: un espacio para estar juntos**

Los entornos educativos tienen una connotación particular y es que están constituidos como territorios de aprendizaje. Sin embargo, esta propuesta quiere que el componente principal converja en las interacciones y relaciones de los niños y las niñas. Donde los estudiantes encuentren momentos para escapar de las adversidades de sus contextos, que ellos tengan amigos a los cuales acudir para vivir sus alegrías y tristezas, donde todos y todas se apoyen y colaboren desde el respeto y consideración por el otro, todo ello con el objetivo de desarrollar la autonomía, la identidad y la autoestima, abonando a la integralidad del ser humano. Los estudiantes deben tener presente que es con el otro como se edifica su personalidad.

Una forma de aprendizaje de los niños acerca del papel del género es a través de los aptitudes e interacciones que logra al observar e imitar a sus pares. El individuo no puede llegar

a desenvolverse como persona sin el soporte de los contenidos culturales específicos, necesita asimilar el lenguaje, modos concretos de pensar, de sentir y de actuar para desempeñar roles sociales (Yubero, 2005).

Es una necesidad del ser humano relacionarse con el otro para interactuar y conocer el mundo y qué mejor espacio que el recreo, donde los estudiantes hacen evidente su cultura, tradiciones y emociones a través de las relaciones con el otro. Allí se evidencian amistades, amores e infinidad de situaciones conflictivas y anecdóticas que también forman a los estudiantes, esta formación será positiva o no, de acuerdo con la habilidad que tengan de auto-reconocerse y auto-regularse para dar solución y respuesta a los problemas con el otro, para vivir en sociedad (Ortega, 2022).

### **El juego: un despertar del ser**

El juego es una necesidad de todos los niños, es la forma de estar en contacto con los objetos y lo abstracto. Los juegos pueden ser simbólicos, mediados, físicos e imaginarios. La sola creatividad permite construir el más maravilloso juguete con una hoja, una tapa o un palo, la más exquisita comida con pasto o una piedra. Construir el mejor balón con bolsas plásticas del refrigerio. Viajar a planetas inimaginados o a Narnia, el juego es uno de los pocos elementos propios de los niños y niñas. Su mente es tan poderosa que junto con sus amigos edifican fortalezas donde no le está permitido ingresar a los adultos. Aunque el docente o adulto no tiene permitido interferir en algunos juegos, puede encontrar en ellos una herramienta pedagógica poderosa para mediar en las relaciones y ciertas situaciones cognitivas, corporales, sociales, comunicativas o personales que ayuden a mejorar su exploración, locomoción, relaciones en el escenario de recreo. Según Martínez (2008) "El juego es un ejercicio preparatorio para la vida seria". Lo anterior permite comprender todos los elementos que están inmersos en

el juego, donde hay un organizador, un esquema, unas reglas, unas mediaciones, planes de mejoramiento y dispositivos de poder. Todos estos elementos están presentes en el recreo.

En la observación del juego se evidencian los roles que juegan los niños y las niñas desde su género, que les está permitido y que no. Se generan unas reglas visibles y otras invisibles que median los juegos. Por ejemplo, los niños se reúnen a jugar un partido de fútbol, si una niña quiere ingresar al inicio puede ser rechazada tendría que demostrar que realmente sabe jugar, debe anteponer su casta para hacer parte del juego; algo que se supone culturalmente es de exclusividad del ser niño. Por otro lado, las niñas llevan sus muñecas y si un niño quiere jugar a consentir la muñeca, a cambiarle la ropa o a peinarla, inmediatamente se escuchan los comentarios de sus compañeros, quienes consideran que no es un juego para niños. Los aspectos anteriores son más visibles entre más edad tienen los niños. Cuando son de corta edad no son los niños quienes los juzgan, sino sus padres o familiares.

### **Estrategias pedagógicas e integradoras durante el recreo**

“Dale otra oportunidad a tu juguete viejo”



En principio se realizó una campaña en todos los cursos de recolección de juguetes, la cual tuvo gran acogida por la comunidad educativa. En esta campaña se recolectaron variedad de juguetes entre ellos peluches, muñecas, carros y cocinas. Entendiendo que los juguetes son un instrumento lúdico que le permite tanto a los niños como a las niñas tener un instrumento de juego y al docente poder observar cómo son las dinámicas desde el género con este instrumento lúdico. A los niños y niñas les permite expresar su emocionalidad, fortaleciendo actitudes y valores.

### “Cante, aunque no cante”



Los niños y las niñas tienen la oportunidad de interpretar canciones que les gustan, por lo general escuchan géneros musicales como popular, reggaetón, romántico, pop y ranchera. El género musical es escogido por ellos, siempre y cuando no tenga contenido inapropiado. Por el contexto propio se evidencia que los estudiantes son influenciados por el tipo de música que escuchan los familiares y adultos que los rodean. En algunas ocasiones se proponen otros géneros musicales alternativos para que tanto niñas como niños preparen su canción y la presenten a sus compañeros, el ejercicio también está en presentarles sonidos y letras cordiales que no tengan una carga machista o viceversa, ofensivas para ambos géneros.

## “A mover el esqueleto”

Durante el recreo se realizan concursos para que los niños y niñas bailen y realicen coreografías, esto llama bastante la atención de los estudiantes, quienes se reúnen en la tarima, unos para bailar y otros para observar y votar por sus bailarines favoritos, contribuyendo al esparcimiento. Al ser una actividad libre, los niños escogen qué quieren bailar convocando en la tarima a sus compañeros.

## Videos

[https://www.youtube.com/watch?v=C-X\\_M-EFL\\_A&t=29s](https://www.youtube.com/watch?v=C-X_M-EFL_A&t=29s)

<https://www.youtube.com/watch?v=ynSH-PxV-Lo&t=1s>

## Referencias

De Castro, M. y Marcano, L. (2018). El recreo escolar y los valores de convivencia en la escuela primaria. *Revista Ciencias de la Educación*, 122.

Martínez, E. (2008). El juego como escuela de vida. *Revista Miscelánea de Investigación*, 9.

Ministerio de Educación (24 de 09 de 2022). <https://www.mineducacion.gov.co>

Ortega, A. (2022). *Educación a Distancia Universidad Cuauhtemoc*. <https://ead.ucuauhtemoc.edu.mx/>

Pavía, V. (2005). *Patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pescetti, L. (2022). *El verdadero papel del juego*. <https://www.luis-pescetti.com/ensayos/el-verdader-papel-del-juego/>

Unicef (2022). *Amnistía Catalunya*. <https://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/nin/inf-unicef.html>

Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. *Psicología social, cultura y educación*, 4.

# Desarrollo de habilidades para reducir las diferencias de género desde la primera infancia

María Victoria González Rico<sup>1</sup>

## Problematización

En la actualidad se percibe una amplia diferencia entre mujeres y hombres en el desempeño de ciertas disciplinas u oficios, siendo el género masculino el más favorecido, como se ha registrado históricamente. Beltrán (2014) considera que este fenómeno aplica en el campo matemático y su causa tiene origen en la educación inicial; de ahí que sea importante desarrollar habilidades desde la primera infancia, con el fin de reducir estas desigualdades que son más notorias en países como Colombia, donde las posturas conservadoras sitúan a la mujer en roles que tradicionalmente se les han asignado como el cuidado de la casa o de los niños.

Por ese motivo se hacen constantemente esfuerzos, en materia de política pública de educación inclusiva, para que el enfoque de género considere las inequidades presentes a nivel educati-

---

1 Licenciada en Educación para la Infancia. Especialista en Edumática. Magíster en Educación en Tecnología. Docente del colegio Gabriel Betancourt Mejía IED. Contacto: victoriagonzalezgr@gmail.com

vo y social. Sin embargo, en colegios como el colegio Gabriel Betancourt Mejía IED, ubicado en la localidad de Kennedy en Bogotá, estas políticas no generan el impacto esperado, porque la realidad refleja que las estrategias pedagógicas son escasas y los patrones tradicionales prevalecen, incluso en los libros de texto implementados, asignando roles diferenciados a hombres y mujeres de acuerdo con el género y la capacidad que se estipula habitualmente. En este sentido, Bonilla (2019) relaciona que se debe tener en cuenta el acceso, permanencia, promoción, clima escolar, igualdad de oportunidades y las variables sociodemográficas que limitan el derecho a la educación.

Cobra relevancia identificar aquellos aspectos que favorecen el desarrollo de habilidades en los estudiantes para reducir las diferencias de género, empoderando a las niñas desde la primera infancia, con el fin de que estas brechas sean mínimas a lo largo de sus vidas; por lo tanto, debe haber una acción conjunta entre el estado y la escuela, donde la formación docente sea la clave para ofrecer garantías de igualdad a las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad. Más aun, el empoderamiento debe trascender los escenarios académicos, laborales, sociales, entre otros, lo que se puede lograr con el desarrollo equitativo de las habilidades para que repercuta, por ejemplo, en los resultados de pruebas estandarizadas en Colombia, que según Beltrán (2014) favorece a los hombres.

Se hace necesario posibilitar la reflexión desde la cotidianidad de la escuela, que obliga una discusión sobre la práctica pedagógica que incluya el discurso de género como elemento que contribuya a reducir las brechas entre hombres y mujeres, la cual se mantienen por las estructuras patriarcales de la cultura. Para ello es importante contemplar desde los materiales de apoyo, hasta las tareas desarrolladas en casa con el acompañamiento de acudientes, procurando que se eliminen los estereotipos de género y haya una mirada más abierta al papel de la mujer en el desarrollo de la sociedad.

También es importante la relación familia-escuela para garantizar que los esfuerzos en materia de equidad de género se apliquen en todos los escenarios, teniendo en cuenta que el hogar es el centro de formación primario y muchas de las actitudes y aptitudes son aprendidas y reproducidas por niñas y niños del ejemplo que reciben de sus padres (Rodríguez y Saucedo, 2016). El ideal es lograr que las interacciones de los estudiantes demuestren respeto por la diversidad sin importar la mediación del adulto, gracias al desarrollo de la autonomía, donde los principios y valores que permiten la equidad de género y educación inclusiva fluyan naturalmente en lo cotidiano. No obstante, es importante tener en cuenta las realidades de ciertas familias afectadas por problemáticas sociales como el desplazamiento forzado, debido a que la equidad se dificulta por factores de tipo emocional o económico, dado que gran parte de las niñas pertenecientes a estas familias deben dedicarse en casa a labores domésticas, más aún cuando las familias son disfuncionales.

Es latente la oportunidad para que los lineamientos en materia de equidad de género se consoliden como un insumo importante para el progreso del país como potencia en respeto a la diversidad, donde se garantice la reproducción de contenidos inclusivos y transformadores de las estructuras patriarcales que prevalecen; por ello la investigación en este tema cobra relevancia, pues permite evidenciar los factores que inciden en el continuismo de estos roles tradicionales, también brinda recomendaciones para alimentar posibles rutas pedagógicas que permitan el desarrollo de habilidades para reducir las diferencias de género desde la primera infancia. Sin ir más lejos, el presente artículo reconoce algunas ideas que diversos autores consideran relevantes para lograr la igualdad entre hombres y mujeres, teniendo en cuenta el lenguaje, las competencias ciudadanas o las relaciones asertivas para lograr un aprendizaje estable y duradero que trascienda la escuela y sirva en la formación de una sociedad justa y equitativa.

## Desarrollo

El presente artículo recoge una exploración bibliográfica que permite vislumbrar de manera positiva el camino para lograr en los estudiantes de primera infancia un desarrollo equitativo de sus capacidades, donde se requiere de un acompañamiento adecuado y una orientación que permita en niñas y niños crecer individualmente a nivel cognitivo y motriz (Tipismana, 2018); dinamizado con el esfuerzo conjunto familia-escuela como garantes de la educación del estudiante, pues de esta relación depende un resultado estable para conseguir la equidad de género.

Cabe resaltar que en Bogotá las escuelas se quedan cortas en la exploración o diseño de rutas pedagógicas que fomenten nuevos modelos de género que modifiquen la orientación tradicional, donde la mujer es tratada de forma más cautelosa que el hombre y se le asignan tareas referentes a decoración y ornato (Piedrahita y Beltrán, 2008). Sin embargo, se han dado algunos pasos para modificar estereotipos con políticas públicas como el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 (PND), que busca la equidad de género y la ejecución de acciones sostenibles para la transformación cultural, a partir de procesos participativos y la colaboración de organizaciones nacionales e internacionales que contribuyen a la escritura de lineamientos, que se espera sean dinamizados de manera eficaz y efectiva en los colegios.

Es urgente capacitar continuamente a los docentes en el tema, porque las acciones realizadas no han tenido el alcance esperado, incluso Salas (2005) precisa que esta formación debe tener un enfoque sociopolítico, reduciendo el énfasis psicológico, pues de esta manera se disminuye la reproducción de desigualdades presentes en aspectos del diario vivir como lo son la política, los deportes, las ingenierías y la economía, donde la mujer no alcanza protagonismo para lograr la equidad de género. Hurtado y Pérez (2020) ratifican que la brecha en empoderamiento político y participación económica es demasia-

do alta a favor de los hombres, y Moreno (2017) establece que las mujeres acceden en su mayoría a programas académicos relacionados con ciencias humanas los cuales son menos remunerados en comparación con las ingenierías o cargos políticos que tienen un número de hombres significativamente mayor.

La actualización de los currículos en las instituciones educativas debe contemplar prácticas pedagógicas que minimicen las relaciones de poder en la construcción de identidad de género con aportes de toda la comunidad educativa, especialmente de padres de familia, dada la intención de involucrarlos en el proceso y que lo plasmado trascienda fuera del aula de clase. Al respecto Piedrahita y Beltrán (2008) consideran que la escuela es parte fundamental en las interacciones sociales para mermar las estructuras patriarcales y la exclusión de la mujer en actividades escolares.

Sin embargo, este propósito se consigue si los directivos-docentes y docentes son conscientes de la existencia de los fenómenos señalados y están dispuestos a actuar para disiparlos, sirviendo de ejemplo ante el estudiantado, pues en ocasiones se dan estas situaciones y se crea una cultura de la aceptación. Por ejemplo, en colegios como el Nelson Mandela IED es costumbre que en la semana inicial de planeación, donde se proyecta la bienvenida estudiantil, las profesoras se encarguen de la decoración y los profesores de las actividades lúdicas, experiencia que se reproduce con los alumnos en otros espacios como la inauguración de juegos escolares o la semana cultural.

Rodríguez y Salcedo (2016) destacan la repercusión del ejemplo, debido a que niñas y niños escuchan, observan y aprenden de sus cuidadores, especialmente del lenguaje empleado por ellos en las dinámicas de género. Las acciones para disminuir la desigualdad de sexos no sólo deben quedar plasmadas en el currículo oficial, también en el operacional, entendido como aquel que se pone en práctica, con actividades orientadas al desarrollo de habilidades y competencias en todos los ciclos

escolares que permitan eliminar estereotipos de género, especialmente en la primera infancia, pues allí se da el mayor desarrollo cognitivo y emocional del individuo, además se demanda que estas experiencias puedan ser reproducidas en el hogar y en otros escenarios de interacción del estudiante.

Beltrán (2014) ratifica la necesidad de trabajar desde el currículo para desarrollar en las niñas habilidades que reduzcan las desventajas de ellas frente a los niños; para ejemplificar, la autora refiere que en Estados Unidos, a pesar de que las niñas tienen ventajas académicas desde edades tempranas, esta realidad no se refleja en el mercado laboral, donde los hombres obtienen más y mejores empleos. La Nobel keniana Wangari Maathai de manera sucinta expresa que en los cargos más importantes y con mejor remuneración el número de mujeres es menor (Adichie, 2019), en parte porque permanece la creencia de que los hombres son mejores líderes por su capacidad física e intelecto.

Esta verdad se evidencia en Colombia, donde Moreno (2017) manifiesta que las mujeres reciben salarios significativamente más bajos que los hombres, aun cuando las funciones desempeñadas y nivel educativo es el mismo, por tal razón movimientos como la Red Nacional de Mujeres luchan por empoderar al género femenino, aportar conocimientos y modelos que favorezcan cambios en las relaciones y que eviten la reproducción cultural y social que mantiene estas disparidades, además de reclamar igualdad de derechos y oportunidades.

Entre estas oportunidades se destaca la búsqueda de estrategias que permitan mejorar los puntajes que obtienen las mujeres en las pruebas Saber, con prácticas docentes que despierten el interés de las niñas por el desarrollo de habilidades para alcanzar este propósito, disminuyendo así las brechas, lo cual repercute en el aumento de cupos femeninos para educación superior. Disminuir las brechas en el acceso a la educación superior acrecienta el desarrollo de una nación dado que se trabaja en pro de

la calidad de vida de sus habitantes, garantizando una adecuada distribución de recursos y ofreciendo diferentes alternativas de progreso para todos y todas (Beltrán, 2014).

En ese sentido, Tipismana (2018) reconoce que el desarrollo de las habilidades lingüísticas, comunicativas y lenguaje expresivo es uno de los factores que repercuten en relaciones asertivas, aumento del potencial académico, lúdico y social que modifica la dinámica generacional, donde las niñas participan activamente de actividades que se piensa son exclusivas de los niños. Potenciar las habilidades comunicativas es una recomendación que pueden ayudar a la resolución de problemas y generación creativa de opciones que conlleven a la equidad de género. Los maestros con el apoyo de las familias, siguiendo los lineamientos de equidad de género consagrados en PND 2018-2022, deben potenciar en sus prácticas pedagógicas este aspecto.

De ahí que cobre sentido la incorporación continua de los padres de familia y/o acudientes en el proceso educativo en la primera infancia para formar bases sólidas en equidad de género, debido a que las costumbres, la fraternidad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad no dependen exclusivamente del colegio, sino del ámbito familiar, con el fin de superar el dualismo (Bonilla, 2019). En varias instituciones educativas públicas este proceso se complica por las largas jornadas laborales de madres y padres que delegan el cuidado de los estudiantes a otras personas, también por problemáticas sociales como familias disfuncionales o desplazamiento forzado, entre otras, y que son evidentes en localidades como Kennedy.

Cabe resaltar la influencia directa que tienen los padres de familia en las ideas que imprimen al estudiante durante su crecimiento, concretamente en las primeras etapas de desarrollo de los niños y las niñas. Rodríguez y Saucedo (2016) destacan que la expectativa acerca del sexo hace que se dé un trato diferencial desde el nacimiento y el entorno que rodea al infante, infundiendo en las niñas cierto miedo hacia actividades que se

le atribuyen al género masculino. Por ese motivo, la igualdad de sexos debe ser trabajada del mismo modo desde edades tempranas para que el ser humano tome decisiones responsables sobre su vida como la aceptación y la tolerancia a la diversidad (Rodríguez y Saucedo, 2016), para que se disminuyan las brechas entre hombres y mujeres, rompiendo estereotipos, creencias o comportamientos que afectan de manera directa el desarrollo de las habilidades del estudiante.

Varios estereotipos de género se hacen presentes en la realidad del aula de clase, donde los estudiantes asumen diferentes roles o expresan gustos marcados. Salas (2005) en su estudio de caso con alumnos de preescolar observó comunicaciones y juegos en los que las niñas referenciaban flores y casas, en contraste con los niños que revelaban superhéroes y carros. Aunado, los textos escolares refuerzan estas ideas mostrando a mujeres en labores domésticas y hombres en actividades industriales, particularmente en el colegio Nelson Mandela IED algunos libros de apoyo exhiben este patrón, por lo tanto se hace necesario lanzar campañas pedagógicas en toda la sociedad para romper este paradigma y conseguir interacciones más equitativas desde la primera infancia.

La práctica docente debe ser inclusiva y generadora de competencias ciudadanas para lograr en los estudiantes empatía y respeto genuino hacia las otras personas. Por ello la cotidianidad debe rodear actividades individuales y sociales, donde se dé relevancia a las relaciones equitativas, revisando que los materiales empleados no posean contenido dominante o de discriminación hacia las minorías (Bonilla, 2019). La sociedad también juega un papel relevante a la hora de disminuir las diferencias de género, pues las características psicológicas que se le atribuyen a los sexos son el producto de una construcción social que incide en la forma de pensar y actuar de los estudiantes (Rodríguez y Saucedo, 2016). En efecto, los roles cotidianos de género no se dan de forma natural, sino que son permeados por el entorno, principalmente por los medios de

comunicación y el trato con personas que se niegan o resisten a dar este cambio generacional.

En pocas palabras, se debe empoderar a las niñas desde la primera infancia para evolucionar hacia una cultura no patriarcal, pues de no hacerlo la mujer seguirá asumiendo un papel de subordinación, resignadas a que los hombres decidan en el hogar y no colaboren en las tareas domésticas (Salas (2005).

Las campañas pedagógicas deben tener en cuenta todos los actores de la sociedad y ser difundidas a gran escala para que tengan un impacto extenso, donde el protagonismo no recaiga en la figura masculina, pero para lograr este propósito se requiere de la formación constante del profesorado con enfoque sociopolítico, siguiendo las directrices de calidad y equidad plasmadas en el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017).

Los docentes de primera infancia tienen la tarea de diseñar acciones de cambio mediadas por la literatura, el arte y la lúdica como insumos para poner fin a la desigualdad de sexos, de tal forma que en sus estrategias se ratifique que el género no es condición para asignar roles atávicos con mujeres sumisas y dedicadas a la crianza de los niños (Bonilla, 2019). Las actividades de aula deben reducir el dualismo masculino-femenino, por ejemplo, Bonilla (2019) revela en sus observaciones del aula de preescolar la asignación de tareas que acarreaban fuerza física exclusivamente a niños, por el contrario las niñas participaban en manualidades. Las actividades artísticas, lúdicas y deportivas pueden incluir a los dos sexos, evitando comentarios que restringen la participación de algunos de ellos por tratarse de actividades que socialmente hacen hombres o mujeres, esto permite que las niñas se mentalicen desde su subconsciente a realizar sin problema actividades de todo tipo.

## **Conclusión**

La primera infancia es un periodo fundamental para formar estudiantes con identidades críticas, autónomas y solidarias que den importancia al beneficio colectivo para construir sociedad (Salas, 2005); los currículos de las IE deben ser orientados a la construcción de identidad de género desde la creatividad y las pedagogías activas que permitan al estudiante apropiarse de una cultura de valores y principios, donde el rol de la mujer sea apreciado en iguales condiciones por todos los miembros de la comunidad educativa, minimizando las relaciones de poder y estructuras patriarcales, de modo que se superen ideas o creencias como afirmar que el hombre es mejor en labores que incluyen fuerza física y las mujeres en decoración, presentes en colegios como el Nelson Mandela IED de Bogotá.

Se invita a los colegios para que en las semanas de desarrollo institucional actualicen el currículo con la inclusión de prácticas y actividades pedagógicas que tengan en cuenta la construcción de identidad de género basada en la supresión de las relaciones de poder, donde la mujer participe igualitariamente en todos los escenarios. Esto se logra deslegitimando los estereotipos culturales que obligan, en cierto modo, a que niños y niñas se comporten de una manera “apropiada” para cada género, orientando su vocación profesional y educativa por el hecho de cumplir con una norma social que se refuerza en los libros utilizados en las clases, donde se refleja una identidad femenina tradicional. Concretamente, en los textos de lenguaje utilizados en el colegio Nelson Mandela IED se repiten imágenes de hombres superhéroes, deportistas y ejecutivos, en oposición a mujeres dedicadas a las compras del hogar, el cuidado de los niños y en ocasiones al lado del hombre y los hijos, representando el concepto de familia.

Para lograr la equidad de género se debe articular a la familia, ya que gran parte del desarrollo de las niñas y niños se da en casa, donde la calidad del entorno y el ejemplo contribuye

al desarrollo de habilidades cognitivas y físicas que son perdurables hasta la etapa adulta (Beltrán, 2014), entre ellas se destacan las competencias ciudadanas que son relevantes en la búsqueda de relaciones armoniosas, donde el respeto a la diversidad promueve el valor igualitario de todas las personas sin importar condiciones de ningún tipo, lo cual se reproduce en diferentes escenarios de interacción del estudiante.

Muchas familias no están preparadas para ayudar a sus hijos y/o acudidos en el desarrollo de estas competencias. Tipismana (2018) resalta la labor de la escuela para incluir a los padres o cuidadores en este propósito, donde los espacios y actividades que le permitan al estudiante explorar, crear y aplicar su conocimiento a situaciones cotidianas que puede afrontar en su interacción con otros individuos generan un desarrollo cognitivo significativo, perdurable y aplicable a sus relaciones futuras, sin olvidar el ejemplo como principal estrategia, especialmente en estas edades tempranas en las que el individuo aprende del entorno y de su actuar con los demás, además replica estas conductas en posteriores escenarios.

El ejemplo es importante en las dinámicas de género, de ahí que sea necesario brindar material de apoyo a las familias con actividades orientadas al desarrollo de habilidades como la empatía, toma de perspectiva, escucha activa, entre otras, necesarias para formar personas con la capacidad de vivir en armonía y con respeto por la diversidad; pero como toda habilidad requiere de un trabajo constante para volverse hábito, por tal motivo no bastan las escuelas de padres para poner en práctica estas estrategias, de algún modo se debe garantizar un compromiso diario que cree una cultura de la equidad de género.

El presente documento de trabajo tiene el propósito de cimentar las bases de nuevos modelos de género apartados de la orientación tradicional, dando el mismo trato y asignación equitativa de labores a hombres y mujeres, de acuerdo con el

PNDE 2016-2026 y su séptimo desafío estratégico que contempla “construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” (MEN, 2017, p. 56). En ese sentido, las actividades deben estar orientadas al desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y socioemocionales, resaltando el respeto a las diferencias y los derechos humanos.

Las rutas pedagógicas deben contemplar modelos de género incluyentes, donde no se encasille a hombres y mujeres en un rol tradicional, como lo establece Piedrahita y Beltrán (2008), dando cabida a las experiencias de otros países que puedan dinamizar de mejor forma los proyectos que se propusieron. Por este motivo, la formación continua es un insumo que puede dar una perspectiva más amplia para lograr la equidad de género en diferentes campos, no solo el académico, verbigracia potenciar las habilidades lingüísticas, competencias ciudadanas, desarrollo cultural y demás acciones que contribuyan a la equidad de género.

El material de apoyo y las prácticas docentes deben suprimir la asignación de roles tradicionales y desarrollar las habilidades mencionadas anteriormente: la empatía, escucha activa y respeto, desde lo individual y lo colectivo, desarrollar estrategias que brinden un aprendizaje duradero que encaminen al estudiante a ser constructor de su propio conocimiento. Salas (2005) establece que esta tarea no puede ser de largo plazo porque habrá generaciones que repliquen la cultura patriarcal y el ciclo se repetirá; por ende, es necesario buscar la forma de dinamizar este propósito, de modo tal que tenga una amplia difusión y lograr que la mayoría del país se una a la tarea de lograr una sociedad más equitativa.

## Referencias

Adichie, C. (2019). *Todos deberíamos ser feministas / Querida Ijeawele. Cómo educar en el feminismo*. Madrid: Random House. <https://n9.cl/5s6xg>

- Beltrán, L. (2014). *Diferencias de género en el desarrollo cognitivo durante la primera infancia*. <https://n9.cl/3nx8f>
- Bonilla, S. (2019). Enfoque de género en la educación preescolar: ¿Tolerancia disfrazada? (Tesis Doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://n9.cl/mg2q0>
- Hurtado, L. y Pérez, C. (2020). Análisis de los factores que estimulan la permanencia de las brechas de género en Colombia. <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/554/ANALISIS%20DE%20LOS%20FACTORES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)
- Moreno, C. (2017). Revisión crítica sobre las brechas de género en el mercado laboral colombiano. *Revista UNIMAR*, 35(1). file:///C:/Users/Vargas%20Cardozo/Downloads/1443-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2885-1-10-20180410.pdf
- Ngozi, Ch. (2013). *Todos deberíamos ser feministas*. Madrid: Random House.
- Piedrahita, C. y Beltrán, L. (2008). *Investigando la equidad de género en la escuela*. Bogotá: IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/204>
- Rodríguez, I. y Saucedo, M. (2016). Análisis de las construcciones de los roles de género en preescolares a través del dibujo. <https://n9.cl/aj3kt>
- Salas, L. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar, Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 5(1-2), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/439/43926968022.pdf>
- Tipismana, M. (2018). Desarrollo psicomotor según género en preescolares de 4 años de la IEI Nuestra Señora de las Mercedes – SMP – 2018. <https://n9.cl/qq26p>



# **Gender in English: Proposal for a didactic innovation based on Teaching for Understanding**

Jenny Yurany Rojas Rojas<sup>1</sup>

The teaching of English at Carlos Albán Holguín district school has enabled me to grow at a pedagogical and personal level, which is systematized in this article as an opportunity to impact other teachers on their reflections in the classroom. When I entered this educational establishment in 2010, the proposed English curriculum was based on grammatical aspect guidelines, an issue that began a restructuring process in 2017 with the publication of the Suggested English Curriculum (Secretary of Education of Bogotá, 2016). As a result of participating in the Fulbright scholarships offered by the Secretary of Education, following the design of a didactic unit applied to the eleventh-grade in 2018 that aimed at the professional field, I got an educational stay at University of California, Davis, United States.

---

1 Docente del colegio Carlos Albán Holguín IED. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Inglés, Universidad Distrital. Mágister en Educación, Universidad Santo Tomás.

Subsequently, from the reflective exercise, new didactic units were generated that allowed the consolidation of a book, in which the students narrated their autobiographies in 2019 and made a complete projection of their lives in the long term. As the eleventh graders' performance in Prueba Saber 11 was interrupted by the ongoing coronavirus pandemic, it was crucial to adapt the approaches to this new normal. That is why the didactic strategy, based on Design Thinking, called "I can. Can you?" consisted of a board game creation that involved learners' life projects and the Teaching for Understanding (TFU from now on, coming from Spanish "Enseñanza para la Comprensión" EPC) method.

Eventually, this strategy got recognition within the framework of Agreement 2234 of 2021 between the Secretary of Education and the British Council in Colombia once its impact was socialized for involved institutions.

I believe that life has brought me to generate the following unit because it was a topic that not only my students had to understand to live better in togetherness but also for myself. My work does not end yet. My classroom will be having hundreds of learners. I want them to improve their level of English as well as approach the world assertively to live better in different contexts.

### **Teaching English with a Gender Approach**

A didactic intervention with eleventh-grade students was implemented at Carlos Albán Holguín district school (IED). It aims to generate an educational scenario that enables reflections in the English class based on the recognition of gender diversity, resizing traditional structures that limit how subjects project themselves into a complex and diverse social fabric. In this sense, IDEP (2008) states the importance of addressing the issue at school because:

... it is there where the inputs to build a thought on gender from women's power, not from their lack of it. It is to make visible how they create new worlds, how they reinvent themselves, how they draw lines of flight concerning those discourses that outline their ways of being a woman or a man (p.9).

On the other hand, this scenario opens the possibility of reflecting on the potential that as social subjects eleventh-grade students (?) have in the generation of culture and society. Borja (2011) defines it well: "The city is perhaps the most complex system that can be studied, since it is an open and dynamic system that evolves or transforms in response to many social, economic and urban influences, among many others" (p. 17)

In this sense, the didactic intervention seeks to favor this social dynamic with responsible actors who are aware of their role in the country's growth. Within the framework of this innovation project, a didactic unit is designed and understood as the organization of teaching and learning activities that articulate contents, times, evaluations, and environments, among other aspects planned by the teacher, oriented towards the goals of a macro-curriculum (Astudillo, 2015). Regarding the pedagogical approach of Teaching for Understanding model adopted by the institution and regarding what Perrone (1999) claims:

Currently developing curriculum standards and frameworks emphasize the need for students to understand key concepts of the disciplines, develop intellectual dispositions and habits of mind associated with inquiry. The need for students to construct their understanding rather than absorb the knowledge created by others and identify connections between what they learn at school and their daily lives. Given the attention to understanding, the new standards require teachers to make a rigorous selection of curricular content be clearer about their purposes or goals and make performance-based assessments more integrated with the teaching-learning exchange" (p.52).

From this perspective, the teacher incorporates curricular contents that address global citizenship, imaginaries about gender, and the relevance of the leading role of women in the country's

growth. The project “Gender in English: Proposal for didactic innovation based on Teaching for Understanding” enables a transformation scenario at a pedagogical and didactic level that brings eleventh graders closer to intentional pedagogical practices, specially designed for reflecting on the role that they, as local and potentially global citizens, could have to influence the social dynamics of a nation and the rest of the world.

In fact, this proposal aims to make visible the subjectivities of individuals, recognizing different types of imaginaries that young people build from their interaction with each other and their gender identity conformation. Secondly, it serves to identify how these imaginaries affect their empowerment as social subjects (Pinilla, 2013). Despite being a recognized environment for the students’ empowerment, school interaction also enables forms of disqualification, invisibility, discrimination, and violence, among others. These forms of prejudice are evident in attitudes, glances, gossip, empowered (?) comments, gestures, mockery, or silence in the institution’s hidden curriculum.

One of the ways that teachers can intervene assertively is to design a didactic, methodological, and pedagogical path that contains strategies to promote the individual’s development until becoming subject and social actors. However, this exercise should not be naively just printed on paper (Acuña, 2008); its implementation will demonstrate how close these students’ ideas were about to respond to their specific needs while improving their sociocultural level. Oxfam, an international NGO, proposes it in the following way:

Education for All (EFA) means enrolling and retaining all girls and boys in school. It also entails ensuring that children and women of all ages develop their full potential through education and guarantee their full and equal participation in the growth of a better world (Oxfam GB, 2005, p.1).

This thematic incorporation is part of a scaffolding process made with a population utilizing English communicative skills.

Firstly, the afternoon shift eleventh-grade students reflect on their imaginaries about gender perspectives, re-structuring them if necessary, with which they began the planning. The interaction with students from different parts of the world was also involved using the PenPal Schools Platform. Students did not only show Colombian culture from their perspective and interpretation of the country (Lamas, 2000), but they also learned about other life perceptions of adolescents from different nationalities. This stage in the process allows the teacher to know, to a certain extent, if their actions denote responsibility and care about others by sharing meanings of diversity in the construction of the person (Lamas 2000), not only as global subjects but also as national and local ones

### **Gender in English: Proposal for didactic innovation based on Teaching for Understanding**

The escalation of egotistical, racist, and unjust practices endangers human rights. This transcends the ethical logic that should prevail in societies. Keeping in mind that discrimination is a social phenomenon that violates the dignity, human rights and fundamental freedom of the people, the discussions regarding gender become one of the approaches to face this reality at schools (Lamas, 1996). In this sense, a proposal with a gender approach was designed to carry out at a public school in Bogotá.

Carlos Albán Holguín district institution is located in Bosa, the seventh locality of Bogotá. It has approximately 5,300 students who belong to the 0, 1, and 2 socio-economic stratus classification system of the city. Borja (2011) describes a locality problem that constricts learning processes as it affects part of the daily lives of students and teachers:

Bosa is one of the poorest localities in Bogotá and has been marginalized from development and stigmatized as a dangerous place precisely because it has an urban structure without any type of planning and because it has houses, schools, hospitals, parks, etc. in a condition of deterioration, extreme poverty and with deplorable structural

conditions that affect the quality of life of its inhabitants, therefore putting their lives at risk (p. 48).

Because they belong to communities with limited resources, our students need pertinent pedagogical practices that enhance their academic prospects and respond to the formative deficiencies that should have been given in their families. On the other hand, students have little interest in learning English; contrary to this, they have an intrinsic motivation for physical activity, artistic expression, and technology (Piñeros, 2019). Regarding interpersonal relationships, coexistence at school reveals petty behaviors and radical views that lead to forming closed groups. When certain activities suggest the participation of new members in the group, this generates discomfort in one or several students.

The academic performance of eleventh-grade students is generally elementary. It means there is no genuine concern to stand out and enrich their previous knowledge. Therefore, approving the subject is more than enough. Additionally, the few study habits and lack of autonomy further hinder the performance achieved at the end of each academic stage.

Besides, school returning after the pandemic has entailed a series of emotional and mental health difficulties for boys and girls due to the prolonged lockdowns at home (Rosero, Córdoba y Balseca, 2021). These events lead us, as teachers, to propose pedagogical strategies that respond to this new, complex, and changing reality without neglecting the Basic Learning Rights that favor their elementary and high school studies.

From this perspective, a Teaching for Understanding (TFU) pedagogical proposal articulates the contents and activities schemed by the curriculum suggested by the Ministry of Education, a curricular program designed by the Ministry of Education for the teaching of English at public education institutions, which seeks to close the gaps and enhance human and professional aspects that guarantee educational equality in the teaching and

learning of English (MEN, 2016).

In the TFU framework, the proposed design involves elements that respond to the population's own interests, needs, and features. In other words, a plan is generated to incorporate new content that seeks to develop understanding in any of the levels: Naive (Ingenuo), Beginner (Principiante), Apprentice (Aprendíz), and Master (Maestría). This understanding is not only projected in terms of the disciplinary area, but, additionally, comprehension leads to gender equity from diversity recognition and the concept itself. The following is the planning description with contents designed to develop in a school semester. It means two terms.

### **Empowerment and inclusion strategy**

The planning includes two academic school periods. This intervention begins with an ICFES-type diagnostic test to characterize the population's level of English. The test consists of 45 questions divided into seven parts. This test assesses communicative, pragmatic, and sociolinguistic skills. From the Common European Framework Reference for Languages (2015), there is an assessment scale that places students in one of the levels of competence adapted by the ICFES.

After the initial diagnostic test implementation, the results are systematized, evidencing that about 83% of the total of 68 students who took the test are at level A-, the minimum assessment of the current Saber 11 test. 8% of the total number of students who took the test were at level A1. Approximately 5% were at level A2 and only 1% at level B+, the goal level for any national educational institution. An exit test is taken at the end of the two school periods to determine the impact of the completed intervention.

As part of the exploratory stage and within the framework of the

generative topic of the unit, “Who you are makes a difference?”, through an acrostic, students define their concept of global citizenship. This prior knowledge is socialized, and a definition of the term addressed is provided. A bingo game is being played to internalize the characteristics of a global citizen. Once familiar with the term, the video “The Man in the Mirror” is presented, a song that generates a reflection on the global significance that they can achieve, either positively or negatively. A listening exercise is carried out with the lyrics of the song.

During the process, students perform different exercises suggested in the Suggested English Curriculum material (SEC), “English Please!”. There, they confront themselves with the positive or negative actions that have a worldwide impact. Recognizing well-known global citizens who have left their mark through their profession and lifestyle was another piece of content included. They watch a TED Talk video about global citizenship. Likewise, a video made by a group of Asian students who created a tape with an environmental theme is presented, promoting responsible and sustainable behavior on the planet.

Finally, the students, organized into groups, work on the elaboration of a video per course in which they raise awareness of a social problem of their choice.

For the second part of the unit, the generative topic and understanding goal “How do you make the difference?”, students develop understanding about the recognition of difference and respect for it. After understanding the essential role of being a global citizen and how their actions make a difference, the aim is to sensitize how their behavior, comments, attitudes, and body language also make a difference. It continues by collecting students’ perceptions and imaginaries about gender and sex.

At this stage, students do not only give quite grounded definitions but also perceptions that move away or distort the terminology. These points of view are veils that do not allow us to approach reality properly. For instance, the consolidation of

exclusive stereotypes that determine what is feminine or masculine hinders the assertiveness with which they can interact other students.

Teenagers create a human silhouette by answering the following three questions by means of a collage placed on different parts of the outline, an activity adapted to this didactic proposal designed by Pinilla, and Ramirez, (2013):

1. How do you perceive yourself in the future?
2. What do you think society expects of you?
3. What do your family expects of you?

During this intervention, the boys pasted on it pictures of soccer players, lawyers, drug dealers, and businessmen. However, the girls' team revealed perceptions of having social and family plans using pictures of children, families, moms, and working women. Girls thought that society expected them to have families and to be employed. Finally, they agreed with the idea that their families desire success in their future at a professional and occupational level without rejecting the idea of conformation of families as a part of their lives.

In another session, boys and girls read, reflect, and discuss the following concepts: gender, sex, gender identity, binary gender, sexual orientation, and gender role.

In the introduction of this section, the teacher tells them that humanity must understand specific terms to prevent a war. Students would be the detectives in charge of looking for the concepts placed in different school facilities but who might also understand them deeply to avoid the worldwide disaster.

In the following activity, students work on relative pronouns, using information from the Internet. Likewise, they work on some (SEC) activities. Afterward, youngsters watch a TED Talk video of an adolescent sharing her experience in which her

gender identity does not respond to socio-culturally constructed and hoped-for gender parameters. Stemming from group work, students respond to questions based on biographies of women who have made a difference as global leaders in diverse fields. This exercise is an observation race placed within the educational establishment.

This stage also includes a demonstration of the proposed curriculum. For instance, how some real-life stories of adolescents overcome obstacles to gain access to the right to education. Following the terms discussed in this second part, they create a postcard detailing their achievements and reflections, shared on the PenPal Schools website, where they interact with students from all over the world. This interaction was in English, with comments concerning food, daily life, history, art and literature, popular culture, and reflections. The final exercise seeks to live all the values promoted in the unit, such as respect, empathy, responsibility, honesty, concern for others, and so on. These are and will be essential in the consolidation effort of their chosen life project.

### **There is far more to be done**

This didactic intervention, as previously mentioned, is in a stage of growth to generate awareness of the responsibility we have in interpersonal relationships established with others on a daily basis. Discrimination, racism, injustice, intolerance, and violence, among other discriminatory treatments against social diversity, are ideas and prejudices often born from ignorance and misinformation through a click on social networks frequently visited by teenagers.

The school must then promote proposals facing the new realities, opportunities, challenges, and skills that generations demand, building an increasingly fair and equitable society for all (Lamas, 2002). When the student sets his imagination from dysfunctional realities with a source of information as precarious

as social networks, we will likely have individuals who are not sufficiently responsible for their actions or comments towards others. Consequently, we will be increasingly far from guaranteeing a fair world for minority populations, invisible and marginalized, but which also have an accelerated growth rate. This experience showed that eleventh-grade students tend towards social inequality because of the male predominance over the female role in society.

Students have been familiar with sociocultural constructions that misunderstand diversity. Those exclusionary stereotypes are consolidating in school and going back to society. Although this panorama shows most of the participants' points of view against the current masculine gazes in discussions, it is crucial to mention that some others think differently. In this predominantly traditional scenario, the implementation of the didactic proposal and during the process, young people are very receptive, and skepticism is reduced and diminished. Each performance restructures that first look at gender diversity and the female role. They managed to understand how they impact and influence society, hence the importance of knowing how to behave in a community.

Keeping in touch with young citizens from different nationalities was another great success, since the learning process showed how they responded to such a diverse reality. To conclude, it is remarkable that every day teachers strive to generate increasingly assertive pedagogical and didactic proposals in the face of the challenges that each generation of students demands. However, that same reality points to the importance of educators learning about the issue of "gender" without being taught by a particular disciplinary field. Bullying, intimidation, discrimination, inequality, and violence, among others, need to be addressed by everyone. In this sense, gender becomes an opportunity to promote relationships with a projection of inclusion, equity, empathy, and responsibility. The main purpose

of participating in “Maestros y Maestras Que Inspiran” was to be recognized with the work carried out at Carlos Albán Holguín in the last 10 years on the afternoon shift, because of the conviction of social responsibility that I have as a teacher, and that what has been generated can inspire others to continue working to leave a mark on each of the students who come to our classroom.

## Referencias

- Acuña, C. P. (2008). *Investigando la Equidad de Género en la Escuela*. Bogotá.
- Astudillo, S. (2015). Diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera utilizando el storytelling para el desarrollo de la competencia comunicativa y del pensamiento crítico en niños de grado transición. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Bilingüe, E. C. (2016). *Esquema Curricular Sugerido*. Bogotá: Mineducación.
- Buitrago, D. M. (2011). *Fragmentación y marginalización urbana por los procesos de urbanización no planificados : Rehabilitación urbana en la localidad de Bosa, Bogotá*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Díaz, A. y Prada, M. (2009). Sistematización de la experiencia. *Proyecto Violeta. Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Educación, M. d. (2016). *Suggested Curriculum Structure*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- IDEP. (2008). *Investigando la equidad de género en la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, 221-229. Obtenido de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>

- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. México: Cuicuilco.
- Oxfam GB. (2005). Igualdad de género en las escuelas. *Serie Educación e igualdad de género*, 1-10. Pinilla, N. (2013). II Congreso Internacional en temas y problemas de Investigación en Educación, Ciencia y Tecnología y sociedad. *Sobrevaloración del papel central masculino en educación*. Bobogotá, Colombia.
- Pinilla, N., & Ramirez, F. (2013). Capítulo 2 Investigación. En *Imaginario en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas* (pp. 27-38). Bogotá.
- Piñeros, J. C. (Enero de 2019). Pedagogía de la Biomotricidad: Orientaciones didácticas basadas en el buen vivir. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Rosero E., Córdoba P. y Balseca A. (2021). La Inteligencia Emocional en Infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 229 -239.
- Wiske, M. S. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Barcelona: Paidós.



## **Mundo Animado 2.0 y los íconos femeninos, una apuesta pedagógica**

Adriana Carolina Fonseca Fonseca<sup>1</sup>

La sociedad actual nos muestra y presenta, desde diversos puntos de vista, un sin número de iconos, ideas y símbolos con los cuales pretende atraer nuestra atención y clasificar nuestro entorno en bueno y malo, sesgando la diversidad y la capacidad de mirar a color desde la subjetividad del ser en sí. Esta clasificación envuelve espacios como la música, el arte, la moda, las ideologías, hasta el entorno más neutro que es la escuela. Es en ella donde nace todo: la construcción de un ser íntegro y capaz de vivir en sociedad, de respetar la diferencia y ser lo bastante estable para afrontar todas las situaciones que trae el día a día.

Los movimientos e influencias diarias, extraordinarias y crecientes, son un privilegio del sujeto actual, de los jóvenes, quienes bajo el concepto de la posmodernidad y los cambios

---

1 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Con doble especialización, la primera en Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés de la Universidad la Gran Colombia, y una segunda en Gerencia de proyectos educativos de la Universidad Cooperativa. Asimismo, Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en la línea Cibercultura. Contacto: acfonseca@educacionbogota.edu.co

acaecidos en la cotidianidad provocan cambios en la estructura y naturaleza de los conceptos, en el lenguaje y en la visión de principios que se pensaban inmodificables, y que son su diario vivir. Lo que sucede es que esa estructura se ha transformado y los sujetos que esperamos no son los mismos de años atrás, sino que ahora tenemos sujetos con unos retos impresionantes que afrontan de varias maneras y para los cuales, como maestros, debemos estar capacitados para ayudarlos en su trasegar.

En ese caminar por la nueva sociedad apareció la necesidad personal de encontrar una mirada diferente del proceso de enseñanza aprendizaje y es en el corazón de la escuela donde aparece el detonante de este trabajo académico. Se parte de que la diversidad aparece en un espacio el cual se consideraba neutro, y hace que las prácticas pedagógicas se enfoquen en una realidad a la cual no se le había prestado suficiente atención, porque no se había considerado relevante.

Esa diversidad, a la que hace referencia la presente investigación, nace de la identificación de algunos estudiantes con géneros no binarios y la necesidad de ser reconocidos en el espacio escolar, enfocados básicamente desde tres categorías: los íconos femeninos, la feminidad y el punto de vista femenino. Sin embargo, cuando esta aparece empieza a generar un sinnúmero de ideas, de resquemores y de necesidades de aprender cómo desde un área de estudio académico se podría afrontar esa diversidad y ayudar a entender que todos tienen cabida desde el respeto, el aprendizaje y la libertad de ser.

En ese orden de ideas, se considera necesario formular una propuesta pedagógica en la que se reconozcan las tres categorías mencionadas anteriormente en estrecha relación con la propuesta curricular, las competencias comunicativas del inglés y la historia de vida, como elementos dinamizadores para ser desarrollados mediante una ruta de trabajo.

## **Iconos femeninos y plan de estudios**

Es importante aclarar que el estrecho vínculo entre un plan de estudios y el enfoque de los iconos femeninos se basa en entender que el plan de estudios debe dejar de ser visto solamente desde la óptica de la educación básica y se debe enmarcar en una perspectiva de género que conlleve a una reflexión crítica del tema en el aula, dando cabida a la diversidad y como una oportunidad de ampliar el espectro de aprendizaje.

Los iconos femeninos se conceptualizan como la imagen o el signo con que se muestra una idea o un concepto, o simplemente lo que representan o desean significar desde la postura femenina. Esa postura que se entiende como asumir comportamientos, actitudes y valores específicos en el contexto donde se encuentre el ser en sí, que le permiten mostrar formas distintas y dispares de actuar a partir de las cuales se conforman las practicas institucionales, en las que las personas son tanto gestoras como reproductoras (Arana *et al.*,1997).

El objetivo de transformar y adecuar el plan de estudios articulado con una postura desde el concepto de los iconos femeninos es una propuesta que se enfocara en visibilizar, desde cualquier área de estudios, las transformaciones de las practicas académicas y metodológicas, en pro de introducir una propuesta de respeto igualitario, de asumir hábitos y destrezas que ayuden a fortalecer la visión de igualdad y oportunidad.

## **La feminidad y las habilidades comunicativas (speaking)**

Es clave entender que el concepto de feminidad viene siendo abordado desde varios años atrás y que unificarlo en un solo criterio es complejo y de gran aliento. Sin embargo, se intentará delimitar este concepto a fin de realizar un acercamiento desde la institución particular y la propuesta pedagógica. La feminidad se puede conceptualizar desde una construcción social y cultural, variable, histórica y transformable, que se distingue de la identidad biológica-sexual (Arango *et al.*, 1995), que a su

vez puede y debe ser abordada desde diferentes entornos y con diferentes intereses. Es el caso particular de su relación con las habilidades comunicativas del inglés, las cuales se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que nos permiten participar con destreza y eficiencia en todas las esferas de la comunicación humana. Estas habilidades comunicativas en inglés son escuchar, hablar, leer y escribir. Y se relacionan estrechamente, pues se pretende lograr ejercicios de habla (speaking) partiendo de prácticas diarias donde el detonante este direccionado a la búsqueda de la feminidad y sus características que son: dirigir y manifestar el potencial hacia su propio desarrollo personal, resolver problemas desde la sensibilidad y el contexto del otro, el desarrollo de la creatividad e iniciativa y la igualdad de respuestas desde la diversidad (Chaves, 2002), ya que al estar aprendiendo y practicando una lengua extranjera cualquier medio es bienvenido y el contexto es fundamental.

### **Punto de vista femenino y la historia de vida (writing)**

Contemplar lo subjetivo como punto de vista puede entenderse como una apreciación personal sobre una temática establecida. Para el caso de este proyecto, el concepto de punto de vista se constituye en la tercera categoría de análisis de la propuesta. El punto de vista femenino no es encasillable en este caso, en masculino o femenino, universal o en un estándar, sino que se establece en palabras de Otegui (1999) “como un continuo de formas y expresiones de prácticas y vivencias sociales a través de las cuales las personas construyen su forma de ver el mundo, de actuar en el mismo y de resituarse con relación de sí mismos, su cuerpo y su entorno” (p. 153). En otras palabras, es la posibilidad de ver los mundos de cada estudiante desde sus experiencias y pensamientos.

Para hacer un reconocimiento de los mundos subjetivos de los estudiantes se utilizará la historia de vida como estrategia pedagógica de escritura (writing), que permitirá que “el historiador comparta con su audiencia nociones generales de las formas

que las situaciones humanas significativas deben adquirir en virtud de su participación en los procesos específicos de dotación de sentido que lo identifican como miembro de un cierto legado cultura” (White, 2003, p. 116).

Esta propuesta develara mediante la ruta de trabajo ¿Cómo es posible considerar la feminidad en el campo educativo desde sus cimientos pedagógicos y cómo mediante actividades alternativas como el mundo animado se pueden vincular áreas de estudio en el reconocimiento de la diversidad?

### **Ruta de trabajo**

En el ejercicio de trazar una ruta de trabajo para empezar un acercamiento a la visibilización y construcción de la feminidad en espacios académicos, partiendo del reconocimiento de iconos femeninos diferente de lo masculino, se proponen los siguientes momentos de desarrollo:

**1. Iconos femeninos en el proceso de aprendizaje de inglés,** apunta a dos enfoques:

- Revisión y adecuación del plan de estudios institucional
- Diseño y planeación de actividades enfocadas a los iconos femeninos en el plan de estudios

**2. Iconos femeninos y la expresión oral en Inglés,** apunta a dos enfoques:

- Socialización de un icono femenino elegido durante el trabajo de aula.
- Dialogar sobre iconos femeninos y su relevancia actual

**3. Iconos femeninos y la historia de vida,** apunta a dos enfoques:

- Conocer iconos femeninos y sus historias de vida
- Elaborar la propia historia de vida a partir de las historias trabajadas en el aula

Cabe aclarar que los momentos definidos están propuestos para ser desarrollados durante el año 2022, iniciando con la revisión del plan de estudios como base fundamental del acoplamiento de varios factores como las disposiciones nacionales sobre la enseñanza del inglés, los estándares de enseñanza de la lengua extranjera, el currículo sugerido de inglés, los derechos básicos de la enseñanza del inglés y las necesidades particulares de la población del grado décimo el colegio Francisco Primero SS IED.

El momento 1, denominado Iconos femeninos en el proceso de aprendizaje del inglés, está enfocado a la reflexión del actual plan de estudios del área de inglés, específicamente del grado décimo. Luego de la adaptación de estos referentes teóricos se desarrollarán una serie de actividades sobre iconos femeninos y el mundo animado. Este momento 1 se propone por la necesidad de adaptar e integrar los referentes teóricos y conceptuales de la enseñanza del inglés con las necesidades de los estudiantes, quienes a fin de cuentas son los realmente interesados en aprender y en ver la pertinencia del aprendizaje y las competencias para poder expresarse en lengua extranjera. En ese sentido, es necesario partir de un reconocimiento y explicación del actual plan de estudios, los componentes que lo conforman, su organización y sus directrices pedagógicas, para iniciar las respectivas adecuaciones y para comprender cómo esas adecuaciones permitirán generar procesos de pensamiento y de uso de lengua en pro del objetivo propuesto.

El plan de estudios, entendido como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos, se establece como la base teórica y pedagógica del seguimiento de los procesos de aprendizaje a nivel académico (MEN, 2006). Es el documento institucional encargado de direccionar la estructura pedagógica de todas las áreas, en este caso el área de inglés, se trabaja este

primer componente, ya que desde lo propuesto por Ali Chaves (2012) los programas de educación carecen de una perspectiva de género que conlleve a una reflexión crítica del tema en las aulas, y es desde ahí donde el impacto y la igualdad debe tomar un significado real.

Los referentes del currículo sugerido de Inglés son la Guía No. 22 sobre Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, Inglés, los Derechos Básicos del Aprendizaje y el Marco común europeo. Estos referentes organizan el formato institucional de manera general y da cabida a la autonomía del docente en apartados como las *Acciones pedagógicas* (entendidas institucionalmente como las diversas estrategias y/ o actividades que el docente desarrolla y guía en forma creativa, atractiva, motivante y atrayente para el logro de los aprendizajes); *Desempeños y afirmaciones* (actividades de evaluación que permitan recoger las evidencias que se requieren para hacer juicios pertinentes sobre el logro o no de los resultados esperados); y *Evaluación* (son los productos que pueden observarse y comprobarse para verificar los desempeños o acciones a los que se refieren los aprendizajes).

La concordancia y sincronía que debe llevar este plan de estudios debe permitirle al docente y al estudiante conocer su punto de partida y los resultados que obtendrá al finalizar, por ende, es importante precisar que este plan de estudios se enmarca en el Aprendizaje Significativo (método elegido a nivel institucional) y el Enfoque Comunicativo, que es la metodología que sustenta las prácticas de los docentes de inglés para el desarrollo de las clases en la institución.

El Enfoque Comunicativo da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Además, hace énfasis en ayudar a los estudiantes a usar la lengua de aprendizaje en una gran diversidad de contextos, a través de diferentes medios, con el fin último de lograr un proceso de comunicación efectivo.

Partiendo de que el plan de estudios para grado décimo debe armonizar los componentes del formato previamente explicado y socializado con las nuevas demandas de los estudiantes, fue necesario partir de un diagnóstico con los alumnos para focalizar las temáticas que deseaban trabajar y así realizar la adecuación. Para este diagnóstico se realizó una encuesta a partir de los gustos de los estudiantes y se encontró que los temas como medio ambiente, acoso escolar, la situación actual de las mujeres y la política actual les generaban interés.

Para lograr esa adecuación se debe evidenciar en cada uno de los componentes la relevancia de los iconos femeninos. En el diseño todo el engranaje académico debe dar cuenta de la intención de aprendizaje, entendiendo que desde la escuela se puede romper esa representación binaria del género, recreando de manera creativa los contenidos de la feminidad y su impacto en todas las áreas de desarrollo del ser humano (Arana *et al.*, 1997).

La estructura del plan de estudios institucional de la nueva propuesta es la siguiente:

Institución Educativa Distrital IED Plan de Estudios 2022					
Área: Humanidades	Asignatura: Inglés	Ciclo: 4	Grado: Décimo	Periodo: I	Intensidad: 3 horas/sem
<p><b>Estándar general (Referentes comunes):</b> Participo en conversaciones en las que puedo explicar mis opiniones e ideas sobre temas generales, personales y abstractos. Mi pronunciación es clara y adecuada. Escribo textos que explican mis preferencias, decisiones y actuaciones. Con mi vocabulario trato temas generales, aunque recorro a estrategias para hablar de hechos y objetos cuyo nombre desconozco. Manejo aceptablemente normas lingüísticas, con algunas interferencias de mi lengua materna. Comprendo textos de diferentes tipos y fuentes sobre temas de interés general y académico.</p>			<p><b>Derechos Básicos de Aprendizaje:</b> Distingue información general y específica en textos de opinión y discusiones orales y escritos sobre temas conocidos. Explica las ideas de un texto oral o escrito acerca de temas de su interés o que le son familiares a partir de su conocimiento previo, inferencias e interpretaciones. Intercambia opiniones sobre situaciones de interés personal, escolar o social. Sostiene conversaciones espontáneas y sencillas acerca de temas que son de su conocimiento, interés personal o académico. Responde preguntas e inquietudes después de hacer una exposición oral sobre temas generales o académicos de interés.</p>		
<p><b>Competencias del Área (Núcleo Común Curricular):</b> Competencias Comunicativas: Competencia Lingüística, Pragmática, Sociolingüística.</p>					

Componentes Habilidades	Escucha	Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas.			
	Lectura	Identifico palabras clave dentro del texto que me permiten comprender su sentido general.			
	Escritura	Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión.			
	Monólogos	Narro en forma detallada experiencias, hechos o historias de mi interés y del interés de mi audiencia.			
	Conversación	Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo.			
<b>Módulo CSI – Eje temático</b>	<b>21st century skills</b>	<b>Aprendizajes (Conocimientos, capacidades, habilidades actitudes)</b>	<b>Acciones Pedagógicas</b>	<b>Desempeños-Afirmaciones</b>	<b>Evidencias de Evaluación</b>
Módulo 1 Democracia y paz: deberes	Pensamiento crítico. Resolución de problemas. Vocabulary: Iconos femeninos. Medio ambiente.	Conozco y uso los temas simples en inglés para explicar mis opiniones e ideas relacionadas con diferentes iconos femeninos. Expreso de manera clara y adecuada mis ideas frente a temas de feminidad. Socializo de manera respetuosa mi punto de vista frente a temas de medio ambiente y el impacto de las mujeres en espacios académicos.	1. Explicar las bases gramaticales del tema a trabajar (por parte del docente). 2. Analizar, con la dirección del docente, diferentes recursos audiovisuales y escritos enfocados en el medio ambiente y los iconos femeninos resaltando características, impactos y problemáticas. 3. Construir, analizar y aplicar los temas vistos en clase en actividades enfocadas a socializar la relevancia del medio ambiente y los iconos femeninos en entornos académicos con la guía del docente.	Emplea las temáticas vistas en clase para expresar de manera oral y escrita sus opiniones frente al medio ambiente y los iconos femeninos. Comprende recursos audiovisuales acerca de los temas de interés propuestos en clase (videos, lecturas). Pone en práctica los aprendizajes adquiridos para socializar las temáticas de su interés.	Construye una serie de actividades que dan cuenta de los conocimientos adquiridos a nivel de lengua con los tiempos simples. Socializa sus opiniones acerca de temáticas de su interés (medio ambiente e iconos femeninos) frente a sus compañeros.

Para lograr la implementación del plan de estudios se planificaron una serie de actividades enfocadas al aprendizaje de las competencias de lengua y al reconocimiento de diversas situaciones históricas y actuales referentes al medio ambiente y a los iconos femeninos, apoyándose en el mundo animado como herramienta pedagógica creativa para su socialización.



## Actividad 1

Se desarrolló en 6 horas de clase y se enfocó básicamente en el reconocimiento temático de los tiempos simples del inglés (presente, pasado y futuro); una explicación conceptual y un acercamiento práctico a la comprensión del tema mediante ejercicios relacionados con aspectos del cambio climático; iconos femeninos relevantes en la historia y su respectivo vocabulario.

El aporte al proyecto se relaciona con la adquisición de vocabulario pertinente al tema, el manejo de las normas lingüísticas, la inferencia de información relevante sobre situaciones actuales del medio ambiente y el reconocimiento de mujeres a lo largo de la historia en ambientes académicos y sociales.

## Actividad 2

Se llevó a cabo durante 6 horas de clase, se enfocó en el reconocimiento de mujeres que inspiran específicamente en el ámbito ambiental. Se trabajaron recursos audiovisuales, ele-

mentos del mundo animado como *cartoons*, caricaturas y lecturas dispuestas y adecuadas que integraban los componentes temáticos y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El aporte al proyecto consistió en observar experiencias de jóvenes mujeres que inspiran un cambio, específicamente en el área ambiental, y generar una serie de preguntas orientadoras que pretendían proponer experiencias y detonantes de cambio en el grupo de estudiantes.

### **Actividad 3**

Se desarrolló durante 6 horas de clase, se direccionó hacia el reconocimiento histórico de la mujer y sus derechos y se relacionó con el módulo de derechos y paz, lo cual permitió abrir caminos para la construcción de opiniones sobre el reconocimiento de la mujer en diversos espacios.

El aporte al proyecto final de curso se enfocó en la elección de diversas mujeres que los estudiantes consideraban representativas en entornos políticos, académicos, sociales. El conocimiento de sus historias de vida y la relación con mujeres en el mundo actual.

### **Actividad 4**

Se desarrolló en 6 horas de clase en consonancia con 4 horas de trabajo de la EMI. En este espacio los estudiantes propusieron una serie de micro talleres (que se presentarán a continuación) enfocados en la mujer, para ser socializados con toda la comunidad el 8 de marzo en conmemoración del Día de la Mujer. Estos microtalleres fueron elegidos a voluntad de los estudiantes haciendo uso de espacios institucionales así:

- ***Emisora escolar.*** Emisión de radio planeada por estudiantes de decimo, involucrando a estudiantes de otros grados, con el fin de reconocer elementos históricos del Día de la Mujer.

- ***Periódico Mural.*** Un espacio común institucional donde se plasmaron mujeres colombianas relevantes en varios ambientes académicos y políticos, mostrando la diversidad de talentos con los que cuenta nuestro país, haciendo uso de elementos del mundo animado, como las caricaturas.
- ***Mural femenino.*** Un espacio direccionado a mostrar a las mujeres y sus habilidades específicas en el mundo, en ambientes donde no se conocía el impacto de estas y que se consideraba básicamente masculino, rompiendo con la rotulación social de los espacios de participación femenina.
- ***Sonido interno institucional.*** Este espacio es utilizado únicamente por las directivas del colegio para información relevante de aspectos de la institución. Luego de una serie de encuentros con rectoría y coordinación se pudo utilizar para compartir una *playlist* de canciones alusivas a la mujer, su lucha y la reivindicación de sus derechos.
- ***Encuentro institucional.*** Introducir este tema en el colegio, involucrando a toda la comunidad, fue una oportunidad para que los estudiantes profundizaran y aprendieran juntos sobre la importancia del rol de la mujer, enfocados en la mujer cotidiana. Se realizó de manera interdisciplinaria, permitió que los estudiantes se expresaran de varias maneras y que hubiese una participación “bilingüe” desde los pequeños de preescolar, hasta los de grado décimo.
- ***Reconocimiento a las mujeres de la institución.*** A partir de entender el valor de todas en la cotidianidad un grupo de estudiantes realizó las “mujeres estrella”, una serie de estrellas encarnando frases que aportaban al reconocimiento de los valores de las mujeres, su lucha y trascendencia. Fueron involucradas todas las mujeres de la comunidad.
- ***Expres-ARTE.*** Fue un espacio institucional generado por los estudiantes para que cada integrante de la comunidad pudiese expresar una idea, a partir de cualquier medio artístico

escrito sobre el tema “Cómo ve a la mujer en los espacios académicos”. Muchas personas participaron ya que era la primera vez que podían dar su punto de vista frente a un tema que no se había manejado antes en la institución.

El momento 1, Adecuación del plan de estudios y de las actividades en pro del reconocimiento de la mujer en espacios académicos, fue una oportunidad para generar un espacio de reflexión, que empezó a movilizar de una manera diferente las dinámicas institucionales en todos los niveles, permitiendo romper estereotipos que condicionaban los roles femeninos en la institución y potenciando las capacidades de la mujer en muchos espacios, visibilizando cuestiones fundamentales de la organización social y la representación femenina en espacios como la economía, la política, la educación y particularmente en la institución escolar. Se abrieron espacios que antes parecían intocables para las propuestas e ideas de los estudiantes, se dispusieron situaciones que la comunidad no pensaba en relación con la mujer y su relevancia social, se conmemoraron luchas y se rompieron estigmas sobre el valor real y la participación de la mujer.

Sobre el Momento 2, Iconos femeninos y la expresión oral en Inglés, es importante subrayar que busca la consolidación de la habilidad de oralidad de los estudiantes, a partir de trabajar con iconos femeninos desde el aula y para el colegio. Las actividades están enmarcadas en el diálogo respetuoso de un sinnúmero de representantes del género femenino, no exclusivamente mujeres, sobre diversidad del concepto de feminidad. Es una oportunidad para aprender sobre diversidad de género. Esta actividad se llevará a cabo durante el segundo periodo académico y parte del tercero. Y se pretende finalizar con un conversatorio donde ex alumnas que deseen participar manifiesten sus experiencias y sus desafíos como parte del reconocimiento de la propia historia institucional.

Finalmente, el Momento 3 es la oportunidad de construir cada estudiante su propia historia de vida a partir de características de la feminidad y su punto de vista. Se denomina Iconos femeninos y la historia de vida, para darle rienda suelta a un proceso de escritura en inglés, a la imaginación y a la socialización de sus personalidades, a la creatividad. Esta historia de vida será socializada en un libro digital llamado "Recognising my light within" y será presentado como documento final de la experiencia anual.

Esta propuesta, que nace desde el corazón de la escuela y pasa por varias etapas, permite tener impacto en lo curricular (plan de estudios), en lo lingüístico y conceptual (habilidades comunicativas), y en lo social (historias de vida), logrando reflexionar sobre dinámicas que se están volviendo palpables y visibles y a las cuales debemos darle cabida desde todos los puntos de vista y en todos los entornos.

Como conclusión se puede decir que la propuesta pedagógica desarrollada hasta el momento en esta investigación muestra que los estudiantes son cada vez más sensibles y están atentos a las dinámicas institucionales y sociales sobre temas que a ellos les llama la atención.

Que la feminidad poco a poco ha ganado un terreno, que solo era concebido para lo masculino. Donde la pertinencia de las ideas y puntos de vista de todos no eran tenidos en cuenta, sin embargo después del reconocimiento y conmemoración se abre a las posibilidades de ser nutrido por una diversidad y construcción en colectivo.

Se confirma que temas como la feminidad deben ser trabajados en la escuela como un elemento fundamental de formación y de manera transversal, ya que los planes de estudio deben promover aprendizajes no sólo centrados en temáticas, estándares y competencias, sino también en otras dimensiones de la vida personal y colectiva. Son imprescindibles para la autonomía y el bienestar individual y para unas dinámicas sociales de mayor calidad.

Las experiencias educativas tienen que asumir las necesidades que circundan su entorno, entendiendo la nueva conciencia de las mujeres sobre sí mismas y sobre su papel en la historia y la sociedad actual, así como las relaciones sociales entre mujeres y hombres, garantizando la riqueza de la diversidad y las oportunidades para la igualdad.

## Referencias

- Arana, H., Jiménez J. y Díaz, M. (2009). Roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital.
- Arango, L., León, M. y Viveros, M. (1995). Introducción. Estudios de género e identidad: desplazamientos teóricos.
- Hayden, W. (2003). *El texto histórico como artefacto literario* (Introducción de Verónica Tozzi). Barcelona: Paidós.
- Jiménez, A. R. C. (2012). Masculinidad y feminidad ¿De qué estamos hablando? *Revista electrónica Educare*, 16, 5-13.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras*. Bogotá: MEN.
- Otegui, R. (1999). La construcción social de las masculinidades. *Política y sociedad*, 32, 151.



# **Mariposas de Acero: una apuesta del colegio INEM Santiago Pérez para fortalecer las nuevas masculinidades y feminidades a través del liderazgo femenino**

Yeins Paola Méndez Prado<sup>1</sup>

*Somos mariposas valientes, volamos a lugares desconocidos seguras de que no corremos peligro porque nuestro aleteo es tan fuerte que se siente en cualquier parte del mundo y nos permite comunicarnos para que unidas no dejemos que un ataque vulnere nuestro ser.*

Yeins Paola Méndez Prado

Las mujeres han gestado luchas pacíficas en diferentes momentos de la historia por el reconocimiento y respeto de sus derechos, la participación, el crecimiento y el liderazgo. En la búsqueda de esta visibilización se han realizado avances importantes en la construcción de políticas públicas de Mu-

---

1 Licenciada en Química. Especialista en Higiene en Salud Ocupacional de la Universidad Francisco José de Caldas. Magister en enseñanza de las ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia. Directiva docente, coordinadora del colegio INEM Santiago Pérez IED. Lideresa de diferentes proyectos dentro y fuera de la institución en donde se promueve el liderazgo, la inclusión, la reflexión y participación en niños, niñas y jóvenes.

jeros y Equidad de Género<sup>2</sup> y se ha consolidado una cultura de reflexión continua acerca de su divulgación y acercamiento a lugares donde ellas siguen siendo víctimas de violencia de género.

Los movimientos que han surgido a través de este camino han permeado los imaginarios de niñas, jóvenes y mujeres, quienes ahora sienten mayor libertad de expresar lo que sienten y piensan sin temor a ser juzgadas y que, además, están cada vez más interesadas en hacer parte de estos colectivos o generar los propios en los diferentes contextos donde se desenvuelven.

La institución educativa INEM Santiago Pérez se ha caracterizado por la formación de ciudadanos críticos, responsables de su proyecto de vida y con incidencia de liderazgo en diferentes contextos. Tratando de promover esta cultura institucional, encaminar los diferentes liderazgos que se desarrollan y utilizarlos como estrategia para fortalecer los lazos entre los directivos, docentes, padres y estudiantes se originaron los proyectos: Líderes socioafectivos: empoderamiento y trabajo colaborativo para mejorar la convivencia escolar (Prado 2020) y Líderes Inemitas en Acción, LINEA (Méndez y Henao 2022).

Estos proyectos tuvieron una amplia aceptación en la población femenina de la institución, quienes por iniciativa decidieron generar un colectivo denominado “Empoderamiento femenino INEM SP”. Las estudiantes que lo conforman han participado en diferentes actividades que les han permitido reconocerse como lideresas, apropiarse de sus habilidades de comunicación y visibilizarse en la institución y en la localidad. Se han sumado a esta apuesta docentes, directivos y orientadores para consolidar el Proyecto “Mariposas de acero INEM SP”<sup>3</sup> cuyo

---

2 Decreto 166 de 2010 “Por el cual se adopta la política pública de Mujeres y Equidad de género en el distrito capital y se dictan otras disposiciones”.

3 Nombre que surge de la inspiración que nos dio la historia de las hermanas Mirabal. Mantecón, A. O. (2021).

objetivo principal es fortalecer en las niñas, niños y jóvenes de la institución las nuevas masculinidades y feminidades a través del intercambio de experiencias y diálogos con pares a nivel local, distrital, nacional e internacional.

El proyecto ha tenido un impacto tan positivo que muchas de las chicas que participan han mejorado su autoestima, la cual al principio del desarrollo de la propuesta estaba fracturada porque no se sentían seguras de participar en estos espacios, temían hablar en público y no aceptaban su apariencia física. Lo anterior fue comentado por ellas en una charla inicial. En este momento son reconocidas por la comunidad y motivan a niños y jóvenes para realizar actividades encaminadas a la defensa de los derechos de las mujeres, la equidad de género y el desarrollo de nuevas masculinidades.

El presente texto detallará las actividades que se desarrollan en la apuesta, la reflexión personal de la maestra inspiradora que las ha dirigido y las metas que se tienen a futuro para potenciarla y enriquecerla.

### **Reflexión maestra inspiradora**

Después de muchos años de estar liderando proyectos en la institución, verlos fortalecerse y crecer, el fruto se recoge con la decisión de un grupo de chicas para empezar a construir su propia historia de mi mano. En el año 2021 la estudiante Juliana de los Ángeles Hernández Castro solicitó mi apoyo para crear un colectivo femenino, ella ya hacía parte del proyecto Línea (Líderes Inemitas en Acción) con el cual se busca fortalecer y encaminar los liderazgos de los estudiantes a través de la formación, la reflexión, la acción y la participación. Esta última expresada en diferentes escenarios como la Simulación de las Naciones Unidas (SIMONU)<sup>4</sup>, visitas al Congreso de la

---

4 <https://www.redacademica.edu.co/estrategias/simonu>

República, participación en foros locales e internacionales, entre otros.<sup>5</sup> Sin desconocer las habilidades que tenía Juliana para liderar estos procesos, el proyecto orientó sus deseos en la generación de un colectivo de niñas, jóvenes y mujeres en el cual se promoviera el respeto por los derechos femeninos.

Como coordinadora considero que el aporte principal que brindó al desarrollo de los proyectos en la institución es la gestión, pues a través de alianzas con redes, colectivos y otros maestros inspiradores hemos logrado consolidar una metodología asertiva que nos ha llevado a ser reconocidos con la experiencia.

Las dinámicas que se llevan al interior de la experiencia comprenden los siguientes aspectos:

- Formación y capacitación: durante el año se realiza una programación en la cual se incluyen talleres de formación en equidad de género, contruidos por la Coordinación de convivencia y orientación.
- Seguimiento a través de reuniones periódicas: estas reuniones son espacios diferentes a los espacios de formación, en las cuales se retroalimentan las actividades realizadas y se establecen las estrategias para las próximas actividades a desarrollar.
- Participación en escenarios: nuestros niños, niñas y jóvenes participan en modelos como el de las Naciones Unidas SIMONU, chicas STEAM, Saber digital 4.0 y encuentros de empoderamiento femenino.
- Evaluación y retroalimentación: en una reunión de cierre cada año se evalúan las fortalezas y debilidades para plantear estrategias de mejoramiento en la construcción del Plan de anual del proyecto.

---

5 <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/maestros-y-maestras-que-inspiran-beneficia-los-colegios-de-bogota>

Aunque se maneja la metodología RAP (Reflexión-Acción-Participación) propia de los proyectos de ciudadanía y gobierno escolar de los cuales se desprende este proyecto y que son transversales a nivel institucional. Es importante destacar que se pretende establecer un modelo que forme comunidades género-sensibles, en las que se dé la equidad, aceptación y no violencia (Ariza, 2015).

## Nuestra línea de tiempo

La primera participación de las estudiantes se llevó a cabo en Chicas STEAM<sup>6</sup> 2021. Un programa de formación orientado por Maloka y el Ministerio de las TIC. Se inscribieron 74 estudiantes de las cuales fueron aceptadas 24 y se certificaron 17. Las estudiantes que se inscribieron inicialmente en la convocatoria decidieron continuar, motivadas por esta experiencia, en el colectivo de empoderamiento femenino. Para ellas fue importante tener un espacio para intercambiar diálogos con otras chicas, generar ideas de transformación del rol de la mujer en la institución y ser reconocidas por la comunidad.

**Figura 1. Participación en el Foro educativo.**



6 STEAM: Es una manera de transversalizar la educación desde diferentes áreas ciencias, tecnología, robótica, artes y matemáticas.

La oportunidad para darse a conocer e invitar a otras estudiantes de la institución para que hicieran parte del equipo fue a través de la participación en Foro Educativo Institucional 2021. El impacto generado en la comunidad fue tan grande que algunas maestras y orientadoras se sumaron a la apuesta.<sup>7</sup>

El proyecto tiene una alianza estratégica con la Red de Docentes Investigadores REDDI. En el mes de septiembre de 2021 se desarrolló una actividad que consistió en la participación como ponentes en el Coloquio-Feria REDDI 2021: “El rol del docente investigador en la transformación social del siglo XXI”.<sup>8</sup>

El Primer encuentro Latinoamericano y del Caribe de empoderamiento femenino, organizado por el proyecto tuvo un impacto internacional, logrando llegar a poblaciones rurales y urbanas en países como México, Colombia, República Dominicana y Argentina. Se certificaron 65 personas, quienes establecieron diálogos a través de la metodología STEAM, durante los días 15 al 19 de noviembre de 2021. Fue reconocido como evento municipal por resolución 327/21 en el municipio de Riachuelo – Argentina.<sup>9</sup>

Participaron como organizadores del evento: el proyecto LINEA (Líderes INEMITAS en acción) del colegio INEM Santiago Pérez, la escuela 553 de San Cayetano de Corrientes–Argentina, la Universidad Veracruzana–México, el Distrito Educativo 04-03, San Cristóbal Sur, del Ministerio de Educación de la República Dominicana, Pensar las músicas del colegio Fernando Mazuera, DOKUMA (Creatividad y tecnología), el grupo

---

7 Foro institucional del colegio INEM Santiago Pérez IED 2021 “Volver a vernos, volver a pensarnos. Retos, desafíos y oportunidades del retorno a las aulas”  
<https://www.youtube.com/watch?v=AHCrJeNmrIk>

8 Coloquio-Feria REDDI: El Rol del Docente investigador en la transformación social del siglo XXI. <https://www.youtube.com/watch?v=P2eIW8kv3sU>

9 <https://www.municipioriachuelo.gob.ar/?q=content/declaracion-interes>

física STEM del colegio República Dominicana, ECOCHATA-RREROS del colegio Francisco José de Caldas y la Universidad Iberoamericana.

Dentro de los encuentros participaron mujeres y hombres reconocidos en Latinoamérica como Nahuel Hollman (Argentina) docente finalista entre los mejores de Argentina; Sindy Bernal (Colombia), mejor docente de Iberoamérica; Laura Idárraga Bastidas (Colombia), científica más joven en obtener una patente.

**Figura 2.** Lanzamiento del Primer Encuentro Latinoamericano y del Caribe de empoderamiento femenino.

Lanzamiento

**1ER ENCUENTRO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE DE EMPODERAMIENTO FEMENINO**

Estableciendo diálogos a través de la metodología STEAM

**Sindy Carolina Bernal Villamarín**  
Mejor Docente Iberoamericana 2021

**Janny Karina Turbí Dipré**  
Coordinadora de Colegios Privados Rep. Dominicana

**Mariana Hernández**  
Líderesa estudiantil Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

**Yeins Paola Méndez Prado**  
Líder nodo dirección educativa REDDI Moderadora

lunes 15 de Nov 08 - 10 a.m.  
\* Hora colombiana

Síguenos en: Red de Docentes Investigadores REDDI

El objetivo principal del Primer Encuentro de Empoderamiento femenino era convocar a niñas y jóvenes empoderadas para que realizaran un diálogo reflexivo en torno a la metodología STEAM y su incidencia en la formación de la mujer transformadora del siglo XXI. Se dividió en siete momentos de la siguiente manera:

Primero (Apertura): lanzamiento y explicación de las intenciones del encuentro, la metodología utilizada y presentación de los organizadores del evento. En ese momento contamos con

la participación de Sindy Carolina Bernal, quien hizo una invitación para que las participantes continuaran estos procesos formativos que enriquecen su formación como líderes.

***Dos al seis (Desarrollo de talleres):*** espacios cortos aplicados en diferentes temáticas STEAM (Ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas). En ellos se presentaron videos cortos denominados “cápsulas” de mujeres empoderadas reconocidas, quienes mencionaban en qué se destacaban e invitaban a las chicas a esforzarse por participar en estos procesos.

Seguidamente se hacía un taller práctico aplicando recursos para la comunicación y participación para estos encuentros virtuales. Finalmente se realizaba un conversatorio en donde los y las participantes tendrán la oportunidad de compartir sus ideas.

***Siete (Cierre):*** se realizaron las conclusiones del evento identificando aciertos y desaciertos, posteriormente se entregaron los certificados a las y los participantes, ya que, aunque la convocatoria era inicialmente para mujeres, hubo chicos que quisieron estar en el encuentro.<sup>10</sup> Este evento permitió a los y las estudiantes explorar sus capacidades más allá del plano institucional, antes pensaban que era difícil hacer actividades en torno al género desde la escuela, pero ahora tienen ideas novedosas que hacen que el proyecto sea mejor.

A principios del 2022 fuimos invitadas a un conversatorio para comentar sobre la manera como se está empoderando la comunidad educativa con las iniciativas de maestros, maestras y estudiantes en torno a la equidad de género. Estos espacios permiten que las y los estudiantes dialoguen con otras comunidades educativas y colectivos acerca de la importancia de comprometerse con generar cambios a nivel institucional para garantizar la equidad de género, la libertad, el pensamiento crí-

---

<sup>10</sup> Primer encuentro Equidadgenero ([encuentrolatinoyde.wixsite.com](http://encuentrolatinoyde.wixsite.com))

tico y la transformación social desde la escuela. Los estudiantes manifiestan que su impacto es trascendental ya que como líderes son ejemplo para los más pequeños de esta manera dejan un legado que a futuro transformará a toda la comunidad.

**Figura 3. Conversatorio.**

The poster is titled "CON\_TACTO PEDAGÓGICO" and features a large central graphic of a hand holding a pen. Below the title, it reads "LINEA" LÍDERES INEMITAS EN ACCIÓN." and "La Central del Trabajo CU - USCTRAS invita al trabajo comprometido de los maestros y maestras". Two circular portraits of women are shown. The first is Yeins Dora Méndez Drodo, with text identifying her as a leader in the "Milenio de Ciencia, Innovación en gestión y Salud" at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The second is Juliana Hernández, with text identifying her as a leader in the "Línea de Investigación en el estudio del Proceso de Enseñanza, Gestión del Proceso Educativo del Currículo y del Currículo en el Proceso de Enseñanza" at the Universidad del Cauca. At the bottom, it indicates a live broadcast on January 26 at 06:00 pm on the Twitter handle @USCTRABCOLOMBIA. Logos for USCTRAS, CU, and CU LADRO are also present.

Utilizar como estrategia la participación de los estudiantes en conversatorios y encuentros permite que el aula sea reconocida como un organismo vivo, en donde hay la oportunidad de expresarse verbalmente, realizar intercambios sociales y culturales y permitir potenciar actitudes de reflexión, argumentación y el análisis de diferentes contextos sociales (Pulido, O. L. y Rodríguez, F. J., 2008).

**Figura 4. Capacitación en micro: bit a niños y niñas de la institución.**



También las chicas participaron del 11 al 17 de enero en el curso online *Girls Desing With Code*–Edición latina. Es una iniciativa que se realiza a nivel mundial para enseñarles a programar utilizando *Makecode.microbit* de Microsoft. Se unieron jovencitas de diferentes países con las cuales se trabajó de manera remota e interactiva. En la institución varios docentes han tomado la decisión de realizar el curso del *British Council Coding for kids 2021-2022*, esta iniciativa ha permitido conseguir varias *micro:bit*<sup>11</sup> para potenciar en los estudiantes, especialmente en las niñas la formación como programadores. Esta será una actividad que se comenzará a desarrollar a finales de año para dar continuidad en la formación teniendo en cuenta la educación STEAM.

La participación en *Maestros y Maestras que Inspiran 2022* ha permitido que se consolide y sistematice la propuesta. Además, en los diferentes encuentros y mentorías se han recibido herramientas en torno a cómo establecer una comunicación asertiva, estrategias para la gamificación, la innovación y las TIC, fortalecimiento de habilidades como la asociación, la escucha activa y el pensamiento crítico. El portafolio para registrar las reflexiones se ha convertido en una herramienta clave a la hora de evidenciar en línea de tiempo lo que se va realizando. Es un espacio para escribir lo aprendido, pero también lograr identificar nuestras dificultades y fortalezas con la finalidad de ir estableciendo una ruta de trabajo.

Generar alianzas con otros maestros que están realizando experiencias en torno al género es tal vez la ganancia más grande de este programa, porque en nuestro diálogo de saberes constantes podemos aprender de todos, hacer alianzas y crecer en red.

---

11 La BBC *micro:bit* es una computadora de bolsillo que te presenta cómo el software y el hardware funcionan juntos. Tiene una pantalla de luz LED, botones, sensores y muchas características de entrada/salida que, al programarse, le permiten interactuar con el programador y el mundo. <https://microbit.org/es-es/get-started/first-steps/introduction/>

En mayo el proyecto se presentó en el IV Encuentro Distrital de Mujeres y Nuevas Masculinidades. Sorpresivamente tres maestras de la línea de género que estamos en el programa Maestros y Maestras que Inspiran expusimos nuestras experiencias, aprendimos de otros y otras. Pudimos llegar a unas reflexiones interesantes acerca de la importancia de la investigación y el trabajo de aula en este campo.

**Figura 5.** Participación en el IV Encuentro Distrital de Mujeres y Nuevas Masculinidades.



Actualmente las estudiantes se encuentran en una etapa de formación en la Escuela Violetas y Colores “un nuevo espacio de aprendizaje y práctica, en el que se proyectan oportunidades pedagógicas para la construcción de redes desde el encuentro, la reflexión y problematización de las niñas y mujeres y demás integrantes de las comunidades educativas que quieren aprender y profundizar sobre el enfoque de género, partiendo de sus intereses, necesidades, sueños y expectativas”.<sup>12</sup>

---

12 <https://educacionbogota.edu.co/noticia/secretaria-de-educacion-del-distrito-inaugura-la-escuela-violetas-y-colores-para-el>

En Violetas y Colores se pretende reflexionar acerca de la participación de las niñas como protagonistas de su propio agenciamiento político, posibilitar la movilización, el crecimiento y fortalecimiento de propuestas que surjan de ellas, para enfrentar las desigualdades y dificultades en el ejercicio de los derechos de las niñas y mujeres a nivel local y distrital. Así mismo, se promoverán diálogos y prácticas en comunidades educativas que conlleven a una transformación de las relaciones desiguales de poder que se producen en sus diferentes contextos. Las principales líneas que se profundizarán en la escuela, fundamentales en la formación de las mariposas de acero, son: vida libre de violencias, garantías y derechos, cuidado y relaciones, participación, movilización e incidencia.

Los integrantes del proyecto participarán también en el diplomado “Derechos de las mujeres a una vida libre de violencias en el camino hacia la paz”, ofrecido por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, durante los meses de junio, julio y agosto. Esta formación permitirá abordar los conceptos de género, identidad sexual, mujeres y diversidad, marco normativo, violencias basadas en género, definición del feminicidio, estrategias para la prevención, el cuidado y la denuncia. Estos dos espacios de formación les permitirán integrarse y reflexionar sobre su papel como transformadores de la comunidad educativa y pensar la manera como organizarán el Segundo Encuentro Latinoamericano y del Caribe de empoderamiento femenino, que se llevará a cabo en el último trimestre del 2022 y que tendrá como tema central el diálogo de las nuevas masculinidades y la incidencia de la educación STEAM en la ruralidad. Como líderes deben comenzar a formar otras comunidades con sus experiencias y permear la localidad, pues los procesos tienen significado en el contexto cuando salen de la institución y tienen impacto a nivel local y distrital. Esto ha llevado a que las niñas se movilen en diferentes espacios donde son reconocidas por la comunidad, tienen liderazgo e inspiran a otros y a otras a continuar ese mismo camino.

**Figura 5. Equipo de lideresas INEM Santiago Pérez.**



## Retos

Es imperante realizar unas sesiones de retroalimentación de los talleres de formación que tienen los estudiantes durante el segundo semestre del 2022. Revisar las políticas locales que se están discutiendo en clave de la equidad de género y contextualizar estos procesos en la escuela. Un acercamiento puede darse con la participación en el Foro Institucional 2022.

- Las nuevas masculinidades deben ser abordadas desde las escuelas de padres, ya que es en la familia donde se deben generar principalmente estas transformaciones. Un reto importante es vincular a las familias para que participen activamente del proyecto. Las escuelas de padres-hombres pueden convertirse en espacios donde ellos asumen su corresponsabilidad, también a través de esta estrategia se hace visible la figura paterna (Borja, 2020d).
- Después del desarrollo de las actividades de este año es necesario comenzar a enfocarse en el proceso investigativo, ya que de manera cualitativa y cuantitativa se pueden medir los índices de impacto del proyecto en la comunidad. Finalizando el año se realizará una encuesta para comenzar a recoger las percepciones de la población y de las y los participantes del proyecto.

- La evaluación como un proceso de mejoramiento será el pilar para trazar el Plan de Trabajo 2023 con miras a fortalecer procesos y buscar acciones para superar las dificultades identificadas.

## **Conclusiones**

Esta sistematización nos ha permitido darnos cuenta de la necesidad que existe, dentro de la institución INEM Santiago Pérez, de generar espacios para el diálogo reflexivo en torno a la equidad de género. Este proceso se ha venido potenciando por los proyectos que fortalecen los liderazgos que se dan en la institución y que ya arroja sus frutos con las intenciones de niñas y niños de comenzar su propio camino hacia la innovación y la investigación.

La propuesta es apoyada y reconocida por la comunidad educativa. Continuamente se vinculan más estudiantes, docentes y orientadores a la misma. También es un apoyo para la coordinación de convivencia y las orientaciones, porque cuando identificamos estudiantes que tienen dificultades en las relaciones con sus compañeros, son conflictivas y tienen bajo rendimiento académico, las vinculamos inmediatamente. Son ellas las que necesitan cambiar su proyecto de vida y enfocar sus emociones.

Los estudiantes que hacen parte de este proyecto han comenzado a destacarse en otros espacios de liderazgo como la emisora escolar, la participación en cargos de dirección en SIMONU 2022, educación STEAM, saber digital y periodismo.

A pesar de que el proyecto lleva poco tiempo, es visible en la localidad y hemos recibido propuestas para hacer conversatorios con otras instituciones e instancias de participación de la localidad, los cuales se desarrollarán en el segundo semestre del 2022.

El impacto del proyecto ha sido grande, tenemos en este momento varios estudiantes “hombres” participando en las actividades. Al igual que estudiantes de la comunidad LGTBIQ han encontrado un espacio para compartir con sus compañeros en torno a la equidad de género.

## Referencias

- Ariza-Sosa, G. R., Gaviria, S. L., Geldres-García, D. A. y Vargas-Romero, R. (2015). Hombres cuidadores de vida: formación en masculinidades género-sensibles para la prevención de las violencias hacia las mujeres en Medellín. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(2), 106-114.
- Borja, C. Escuela de padres; Hombres! Masculinidades entre el hogar y la escuela. *Educación para el siglo XXI: Derechos humanos, ciudadanía y diversidad sexual*, 43.
- De Valdés, G. y Figueroa, J. (2016). Escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes en el sector educativo: una apuesta política para la construcción de paz. *Educación y Ciudad*, (31), 83-93.
- Díaz A. y Prada M. (2019). Proyecto Violeta. Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2100>.
- García, V., Cruz, E. y Mejía, C. (2021). Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura. *Reflexiones. Revista Facultad Ciencias Sociales*, 101(1), 1-19.
- Mantecón, A. O. (2021). La revolución de las Mariposas en el trópico de sangre, una visión cinematográfica. *En la otra isla, Revista de Audiovisual Latinoamericano*, (4), 100-118.
- Méndez, Y. y Henao, J. (2022). Liderazgo, emprendimiento y autogestión: aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI. *Liderazgo, emprendimiento y autogestión: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*, 77.

- Pulido, O. L. y Rodríguez Barragán, F. J. (2008). El conversatorio: una estrategia de enseñanza para docentes de básica primaria que permite construir conversación pedagógica y promover la interacción entre niños en condición de desplazamiento y niños que no presentan esta condición.
- Prado, Y. P. M. Proyecto de líderes socio-afectivos. Empoderamiento y trabajo colaborativo para mejorar la convivencia escolar. *Educación para el siglo XXI: Corporeidad, bienestar y socioemocionalidad*, 69.
- Ruiz, J. (2017). Nuevas masculinidades y feminidades rurales. Una experiencia en el Caribe colombiano. *Swissaid–Colectivo Hombres y Masculinidades*, Bogotá.
- Toro Peña, A. (2014). Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia-PECC: gestión del conocimiento.

## Descubriendo nuevas formas de comunicación de la equidad de género

Ingrid Adriana Rosero Villota<sup>1</sup>

El propósito principal del proyecto es empoderar a las niñas y niños sobre la importancia de la equidad de género en torno a la comunicación asertiva, por medio de una sección de Notisotavento llamada Reconociendo Heroínas.

El curso en el que se desarrollan mis prácticas pedagógicas es el grado quinto, en el que se observan situaciones de convivencia donde el juego brusco se naturaliza entre pares, en épocas anteriores ocurría más entre niños, pero de algunos años para acá las niñas cambiaron esta dinámica. En conversaciones con algunos maestros y padres de familia se resalta “las niñas antes eran más delicadas”, “piden que las respeten, pero ellas no lo hacen”, “antes no eran así”, pero analizando a profundidad la situación con una de las orientadoras del colegio llegamos a la conclusión que la violencia no es cuestión de género, sino

---

1 Docente básica primaria del colegio Sotavento IED. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Aprendizaje y sus dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

de relaciones interpersonales y estereotipos que vienen de generación en generación. Esta situación se observa también en el lenguaje de los niños: “usted es un macho, no llore”, “niña, niña, solo las niñas lloran”, “tan gay, se puso una camiseta con lentejuelas”. A esto se suma la preferencia musical por canciones que hipersexualizan a los niños y las niñas, los invitan a incursionar en redes para buscar información al respecto o a generar inquietudes. En este grado escolar los niños y niñas experimentan cambios a nivel físico y psicológico y, en algunas ocasiones, no cuentan con el acompañamiento de sus padres o acudientes. Un gran porcentaje de ellos tienen acceso a dispositivos, lo cual ha traído como consecuencia que accedan a información que no es apta para su edad, en algunas ocasiones el lenguaje que las niñas utilizan para sí mismas es de no puedo, no soy capaz, etc...

Teniendo en cuenta la situación descrita, se toma la decisión de abrir un espacio en el noticiero escolar llamado Reconociendo Heroínas, cuya finalidad es contar las historias de mujeres heroínas, narradas por niños y niñas y/o protagonistas de las historias; modificar o fortalecer la comunicación asertiva entre pares, para reconocer las luchas, resiliencias, triunfos; posicionamiento en la comunidad, con el fin de inspirar a otros a seguir sus ejemplos y empoderarse para sacar adelante sus sueños y proyectos de vida.

De acuerdo con Piedrahita y Acuña (2008) se entiende por equidad de género el reconocimiento que hace la sociedad sobre la igualdad de oportunidades y que está relacionada con la cantidad de justicia que se le otorga a un género con relación a proporciones de beneficios en diferentes ámbitos. La equidad de género permite ofrecer a las mujeres y a los hombres las mismas oportunidades, condiciones, y formas de trato, sin dejar a un lado las particularidades que permitan y garanticen el acceso a los derechos que tienen como ciudadanos y ciudadanas.

La equidad no elimina el principio básico de igualdad, el cual se basa en el trato igualitario, teniendo en cuenta las particularidades de cada persona y ofrece posibilidades de desarrollo específicas. Es importante que la escuela genere espacios donde los niños y las niñas apliquen estos principios ya explicados y puedan descubrir y/o crear ambientes de aprendizaje donde la equidad de género sea prioritaria, y reconozcan en el otro la importancia de reconocerlo como un ciudadano de derechos con igualdad de oportunidades.

El colegio Sotavento IED está ubicado en la localidad 19 Ciudad Bolívar de Bogotá, su población es de estratos socioeconómicos uno y dos. Tiene un Proyecto Educativo Institucional (PEI) llamado “Fortaleciendo proyectos de vida, con espíritu de servicio, compromiso y calidad”, el cual no es ajeno a la equidad de género, ya que pretende impactar vidas para transformarlas y sus entornos inmediatos, a través de la sección Reconociendo Heroínas, del noticiero escolar Notisotavento, la cual está dirigida a niñas y niños entre los 9 y 13 años de los grados quintos de primaria, con el fin de empoderarlos sobre la importancia de la equidad de género en torno a la comunicación asertiva y a la proyección de diversas experiencias. Trata temas relacionados con las diferentes problemáticas que se dan en las familias y los colegios. Es importante resaltar que este magazín escolar está asociado a TV Profe, programa que surge como producto de una alianza entre varios colegios que tienen como finalidad tratar diversos temas en torno al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, culturales y sociales, se proyecta a través del Canal Cinco Tu Canal, Facebook y YouTube, lo cual permite una amplia difusión.

El fin principal de Reconociendo Heroínas es que los niños y niñas descubran historias de mujeres que hacen parte de la historia, sus entornos inmediatos y como a través de su empeño y valentía han logrado hacer la diferencia, superando las barreras establecidas por la sociedad sobre el rol que cumplen

las mujeres. Se destaca la vida de diferentes mujeres que han sido guerreras y vencedoras a través de la historia nacional y mundial. A la par de dar a conocer estas historias de lucha y valentía, también los niños y las niñas indagan cuáles son las vivencias de las mujeres que hacen parte de sus familias y colegio, esto con el fin de empoderar a las niñas y los niños en la importancia de luchar por alcanzar nuestros sueños y metas, no importan los obstáculos que por diferentes causas surjan en nuestros caminos, lo importante es no rendirse, forjar nuevos aprendizajes y fortalecer proyectos de vida.

Al final del programa se realiza una conclusión de los logros de estas personas y se destaca la importancia del rol de ellas en la sociedad, motivando a desarrollar estrategias para fortalecer la equidad de género. De igual manera se invita escuchar a nuestros abuelos y abuelas sobre la historia de las mujeres a través de la historia y como han logrado superar obstáculos. Es importante encontrar palabras o frases claves que fortalezcan la transformación de la comunicación de los niños hacia las niñas, entre ellas y consigo mismas. Las niñas mediante biografías expresan cada una su mayor logro, sus lemas y cuál es el ejemplo que podríamos imitar de ellas, y reconocerse como ciudadanas de derechos, lo cual implica unos deberes, enfatizando en los derechos de las mujeres de forma permanente y progresiva, evitando prejuicios y discursos de discriminación en los lenguajes cotidianos en la escuela, en la familia y en la sociedad.

Además, tendremos el apoyo de expertos que hablen sobre el tema y finalmente se elaborará material de apoyo que permita trabajar sobre la equidad de género, realizado por los niños de grado quinto.

## **Desarrollo**

La escuela tiene gran poder sobre los niños y las niñas para transformar lenguajes, comportamientos, ideales, proyectos de vida, familias y sociedades. En Reconociendo heroínas se ven

reflejados todos los saberes que se van tejiendo en torno a la meta inicial de este proyecto que es empoderar a las niñas y niños sobre la importancia de la equidad de género, aprovechando que este es un medio de difusión observado por la comunidad de Ciudad Bolívar. Uno de los objetivos es visibilizar el papel de las niñas en ambientes escolares, al igual que diferentes personajes que hacen parte de la comunidad, quienes a través de resiliencia, empeño y perseverancia han logrado salir adelante y alcanzar sus metas, a pesar de que nadie creía en ellas o las misma sociedad ha establecido estigmas sobre ciertos roles femeninos o costumbres.

**Fotografía 1. Noticiero escolar.**



<https://www.facebook.com/tucanal5/videos/1102962496952054/>

[https://youtu.be/IVcICI\\_aSZI](https://youtu.be/IVcICI_aSZI)

El noticiero escolar se proyecta a nivel local, a través de la página del colegio y por el Canal 5 Tu Canal, Facebook, promoviendo redes integrales de cuidado socioemocional para las niñas y niños, donde pueden obtener apoyo si es necesario o solicitar información con respecto a algunas temáticas. La idea es abrir espacios de difusión sobre asuntos que hacen parte del día al día de los niños y las niñas, y que puedan encontrar respuestas a sus problemáticas, donde la voz se visibilice y se comparta con sus pares y obtengan respuestas a

diversas situaciones que en ocasiones no pueden expresar o compartir en otros ámbitos, ya sea por temor o por falta de oportunidades.

Es importante abrir espacios donde la voz de las niñas y niños sea escuchada, puedan expresar las vivencias, emociones, necesidades, inquietudes que tengan con respecto a diversos temas propios de la escuela, la familia y la sociedad en general, al igual que motivar a las niñas y niños a plantear estrategias para fortalecer la equidad de género, reconociéndose y reconociendo a otros como actores con derechos y deberes que implican la equidad. Al aprovechar la experiencia y conocimientos de personas que conocen a profundidad sobre el tema, se abren caminos para fortalecer preconceptos al respecto y llevar a la modificación de comportamientos poco adecuados con respecto al tema tratado.

Es también necesario concientizar a la comunidad sobre la cultura escolar de equidad de género, ya que si se transforman imaginarios y practicas a nivel individual y la comunidad se resiste, no será tan fácil participar en actividades que requieren de su concurso y apoyo.

También es importante fortalecer la conciencia histórica, reconociendo que a través de diversos acontecimientos las mujeres han afrontado situaciones que no han favorecido la equidad de género y a pesar de estas dificultades han planteado estrategias para poder vencerlas y romper el círculo de inequidad, por esta razón se propone escuchar la voz de los abuelos y abuelas con respecto a la cultura escolar de equidad de género en diferentes épocas y compararlas con vivencias actuales para generar una conciencia histórica, que no permita repetir historias que no han contribuido a la equidad, o al contrario, rescatar aquellas tradiciones y propuestas que han reconocido la justicia entre géneros como una igualdad de oportunidades.

Dentro de las dinámicas escolares es muy importante enseñarles y motivar a los estudiantes a comunicarse asertivamente con el fin de garantizar la equidad de género, rompiendo paradig-

mas y prejuicios creados a través de la crianza y la interacción con las familias y la sociedad. Las palabras asertivas pueden afectar de diferentes formas a los demás y generar actitudes y comportamientos de equidad y justicia, respeto y amabilidad y empatía entre pares.

En concordancia con lo ya descrito, se deben impulsar acciones que promuevan la equidad de género, es decir, que se comprenda que no solo se deben conocer los conceptos, las teorías al respecto, sino que lo más importante es llevar a la práctica lo aprendido y hacer realidad la justicia e igualdad de oportunidades, sin importar todas las diferencias que existan o puedan surgir en las interacciones sociales y escolares, esto se lograra participando en campañas sobre transformaciones del lenguaje cuyo eje sea la equidad de género.

**Fotografía 2. Mujer Inspiradora,  
Angela Montaña, Vigilante Colegio Sotavento.**



A través de esta experiencia se han conocido diferentes historias inspiradoras, las cuales son un reflejo de la evolución que han tenido diversos roles y oficios a través de la historia como fruto de la lucha y el triunfo de algunas mujeres heroínas y luchadoras. Tal es el caso de nuestra querida vigilante del colegio, quien narra cómo en su profesión le tocó abrirse campo porque inicialmente eran tenida en cuenta para ser recepcionistas y no le permitían el entrenamiento en armas y defensa personal, lo que actualmente ya no existe, porque participan de forma igualitaria con respecto al desempeño entre hombres y mujeres. Ella recalca que no fue fácil, pero que gracias a su insistencia y empeño logró romper barreras y asumir roles que eran solo reservados a los hombres.

De igual manera, nuestra apreciada maestra de gimnasia narra a los niños y niñas del noticiero cómo logró forjarse un camino y una profesión en un deporte de alto rendimiento, como lo es la gimnasia, y qué estrategias tuvo que adoptar y practicar para lograr ser una de las mejores en su área. Los obstáculos la han convertido en una mujer, madre y profesional más fuerte, se considera una heroína porque, a pesar de ser madre soltera, logró sacar adelante a sus hijos hasta alcanzar su desempeño como profesionales.

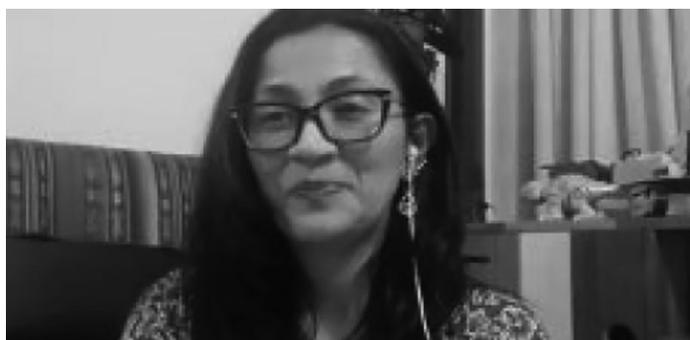
**Fotografía 3. Visitas de las heroínas a través de la máquina del tiempo.**





Las visitas de las heroínas a través de la máquina del tiempo tiene como finalidad que tanto los niños, como las niñas, conozcan cómo se rompieron las barreras de las costumbres históricas y lograron incursionar en mundos que eran solo ocupados por hombres y como llegaron a ser las mejores. La intención principal de este ejercicio es modificar y fortalecer el lenguaje de los niños y las niñas para que sepan que pueden llegar a ser lo que se propongan, que la vida es de lucha, trabajo, éxitos y fracasos que nos permitirán la equidad y el triunfo.

**Fotografía 4.** Natalia Pinilla, hablando con expertos en Notisotavento.



La visita de expertos. como la doctora Natalia Pinilla, fortaleció la conciencia histórica de niños, niñas y jóvenes narrando el origen del Día de la Mujer, 8 de marzo, que conmemora la visi-

bilidad de las mujeres en espacios que tradicionalmente fueron masculinos, particularmente en espacios laborales no solamente desde la protesta de las obreras de Nueva York, sino desde hechos anteriores ocurridos en Rusia y la Unión Soviética. Esta fecha se convirtió en un espacio para la visibilidad de la lucha femenina y la participación en el mundo laboral.

Hoy en día sigue siendo una reclamación el por qué las mujeres siguen llevando una carga laboral muy fuerte, pues además de conquistar roles profesionales sigue cumpliendo con lo que tradicionalmente se le ha delegado como madres y compañeras en labores domésticas, y en no pocos casos se dedican también al cuidado de otros familiares, oficio que significa sacrificios, esfuerzos físicos, mentales, actividades todas ellas que sin duda alguna son una forma de participación económica no reconocida. Es importante que en los espacios escolares se hable al respecto, enfatizando en el buen trato encaminado a la equidad de roles, de habilidades y de posicionamiento y de espacios de participación.

Por otra parte, los niños y las niñas hacen reconocimiento al importante rol que cumplen las mujeres en la sociedad a través de poemas, canciones y homenajes que pretenden fortalecer y modificar los vocabularios en torno a la equidad de género.

**Fotografía 5. Mujer Inspiradora. La abuelita Flor Alba.**



La memoria histórica es importante tenerla en cuenta, porque a través de la voz de nuestros abuelos y abuelas se pueden conocer los obstáculos que tuvieron que vivir y cómo a pesar de ellos, en la familia, la escuela y la sociedad, lograron sus valiosas victorias, como es el caso de una hermosa abuelita que cuenta que pudo llegar a ser profesional superando obstáculos como la negativa de sus mismos padres, quienes le decían que no lo podría lograr y que las mujeres deben solo quedarse en casa. Sin embargo, y ya con cinco hijos, logró graduarse y ser independiente económicamente. Sus sabios consejos son: sigue tus sueños, no escuches aquellas voces que no te impulsan a alcanzar tus ideales.

**Fotografía 6. Estrategia Tejiendo Mundos de Igualdad con Niños y Niñas de la Secretaría de la Mujer.**



[https://youtu.be/\\_r\\_bYmm9X3Q](https://youtu.be/_r_bYmm9X3Q)

El proyecto participa en la estrategia Tejiendo Mundos de Igualdad con Niñas y Niños, promovido por la Dirección de Territorialización de Derechos y Participación de la Secretaría Distrital de la Mujer, quienes realizan diferentes actividades pedagógi-

cas y artísticas que permiten construir reflexiones con niñas y niños en torno a la igualdad de oportunidades, los derechos de las mujeres y el enfoque de género. Las actividades se acompañan con artes plásticas y visuales, títeres, música y literatura, como un vehículo para la libre expresión y apropiación de nuevos conocimientos desde una nueva perspectiva.

En el marco de la Conmemoración del 21 de junio, Día Internacional de la Educación No Sexista, se participó el Taller sobre el Derecho a una Educación No Sexista, con el propósito de acopiar herramientas que permitan construir una sociedad equitativa y sin discriminación para las niñas.

Una de las metas principales del proyecto es crear material de apoyo sobre equidad de género, tales como escaleras, dominós, loterías, crucigramas, sopas de letras, materiales que serán socializados a través de la sección Reconociendo Heroínas del Notisotavento. Este material es un producto esencial para reflejar los valores y estrategias adquiridas en torno a la temática equidad de género.

Sin duda alguna el noticiero escolar permite que las voces de los niños y las niñas sean escuchadas, se visibilicen y permitan que la acción en torno a la equidad de género sea cada vez más fuerte.

A modo de conclusión, se puede afirmar que la escuela ejerce una fuerte influencia sobre los niños y las niñas fortaleciendo las habilidades comunicativas, actitudes, prácticas, entornos cotidianos. En tal sentido, el noticiero escolar Notisotavento y la sección Reconociendo Heroínas abren espacios para fortalecer hábitos y rutinas en torno a la equidad de género.

En algunas ocasiones los ambientes educativos no permiten que los niños y las niñas se expresen de forma libre y natural, pues se han convertido en espacios de transmisión de saberes, donde la voz de sus participantes se pierde, no es audible o tenida en cuenta, lo cual a veces también pasa en la familia y la socie-

dad. Ante esta realidad, la escuela puede ejercer un papel muy importante para romper estas prácticas y abrir espacios donde niños y niñas hablen de sus sentires, vivencias, inquietudes, que los motiven a proyectarse de manera segura y resiliente.

La escuela está rodeada de expertos en el tema de equidad de género, quienes a través de sus saberes y experiencias pueden encaminar a los niños y las niñas a reconocer a otros y a ellos mismos como ciudadanos de derechos, con posibilidades de ejercer la igualdad y equidad como parte de sus rutinas de vida, modificando sus lenguajes al respecto y siendo más empáticos y tolerantes entre pares, sin importar las diferencias que el ser un humano conlleva.

En las dinámicas escolares es importante enseñar y motivar a los estudiantes a comunicarse asertivamente con el fin de garantizar la equidad de género, rompiendo paradigmas y prejuicios creados a través de la crianza y la interacción con las familias y la sociedad. Las palabras asertivas pueden generar actitudes y comportamientos de equidad y justicia, respeto y amabilidad y empatía entre pares.

La escuela debe ser promotora de acciones para suscitar la equidad de género, de allí la importancia de organizar escenarios de interacción social dentro del marco del respeto y la equidad de género, participando en campañas, programas que inviten a modificar hábitos y acciones contrarias a esta meta de equidad planteada.

Los medios audiovisuales en el proyecto se han convertido en el espacio de difusión de historias inspiradoras de heroínas que hacen parte de la cotidianidad de los niños y las niñas, quienes al descubrirlas pueden tener parámetros o ejemplos a seguir y transformar los imaginarios con respecto al tema central y empoderarse en sus proyectos de vida y desafíos que se les presenten en el camino.

La sección Reconociendo Heroínas destaca las historias de mujeres luchadoras, triunfantes, quienes vencieron obstáculos generacionales. Historias que sirven de ejemplo para romper paradigmas sobre el rol que cumplen las mujeres en diferentes ámbitos. De igual manera, los abuelos y abuelas a través de sus narraciones sensibilizan y enseñan para no repetir historias o, al contrario, seguirlas y mejorarlas.

La alianza con diferentes entidades fortalecen la comunicación asertiva, las costumbres e interacciones que permiten el reconocimiento como ciudadanos de derechos, que practican y promueven la equidad de género en la escuela.

## **Referencias**

Piedrahita, Claudia (2008). *Investigando la equidad de género en la escuela* (comp.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá: Editorial Magisterio.

## **TDAH y masculinidad**

¿Validar este trastorno en niños  
es intervenir las masculinidades?

Carlos Borja<sup>1</sup>

La actual y ya recurrente sigla (TDAH–THDA) utilizada al referirse a personas –particularmente niños–, con alteraciones comportamentales, en especial en su hipermovilidad e impulsividad frecuentes (mostrando comorbilidad para trastorno negativista desafiante), reconocida como déficit (dificultades) de atención con hiperactividad –o viceversa–, categorizado como Trastorno hiperactivo del neurodesarrollo en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5) y en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11). Se ha caracterizado como “patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad, que interfiere con el adecuado desempeño” de niños o adolescentes (varones), es decir que en general ha sido más prevalente en hombres que en mujeres, afectando su área escolar, social, familiar y hasta mental (psi-

---

1 Psicólogo, Orientador Escolar de la Secretaría de Educación de Bogotá. Contacto: cborja@educacionbogota.edu.co

quiátrico); mostrando mayor agresividad hacia otros, además de relaciones alteradas con pares de estudio, mayor riesgo de problemas académicos, pérdida de años escolares, dificultades en su relación con padres o cuidadores y deficiencias en sus capacidades / habilidades convivenciales. Sin atenderlo oportunamente, el TDAH persiste hasta la adultez con consecuente deterioro del funcionamiento sociofamiliar (por ejemplo, violencias), académico y ocupacional, aparte que puede ser el inicio de un amplio rango de trastornos mentales y psicológicos.

## **Introducción**

Teniendo en cuenta la salud mental en niñas y niños, que a partir de aproximadamente 7 años de edad, “se encuentran mayores problemas y trastornos relacionados con dificultades en el habla, ansiedad de separación e hiperactividad con déficit de atención” (Minsalud, 2015, p. 19), categoría última que motiva el presente escrito, en su relación con mayor actividad comportamental, situada en este caso en contextos escolares y específicamente en el aula, donde algunos docentes bastante agobiados y fastidiados se refieren a estos estudiantes con descripciones bastante categóricas de tener, elicitar, mostrar, evidenciar “comportamientos disruptivos”, “conductas opoisionistas”, “hipermovilidad”, siendo muy mesurados en sus comentarios, mientras que otros sin pensar tanto en eufemismos, conceptos teóricos o palabras técnicas, coloquialmente los describen como “desobedientes”, “voluntariosos”, “cansones”, inquietos”, “molestos”, “terribles”, “desaplicados”, “desatentos”, “indisciplinados”, “terremotos”... y enésimos sinónimos, que reflejan la problemática común que manifiestan y presentan estos infantes, que aunque tienen pocos años de edad y muchos menos de escolaridad (se encuentran en preescolar o apenas en primero, segundo y tercero de primaria), ya hacen y deshacen en el salón de clases, en el descanso, en la ruta escolar, en la biblioteca, en diversos espacios abiertos y cerrados a donde lleguen dentro y fuera de la escuela, con su impetuosidad, impulsividad, escaso autocontrol, no segui-

miento de normas, ni instrucciones, exagerada curiosidad, ávidos deseos por manipular, desarmar, fragmentar y volver pedacitos todo lo que pasa por sus inquietas manitas, que incluso aun no escriben (grafomotricidad), pero ya tienen la habilidad de “desbaratar una esfera de acero”, como lo mencionan, entre jocosa y sorpresiva preocupación, las maestras que han tenido oportunidad de tener a estos “angelitos” en algunas de sus clases y que identifican inmediatamente, en tiempo récord, de tan solo 5 minutos –o menos– de estar dictando su asignatura y con su ojo clínico, sumado al gesto de preocupación, ya saben que pasa con estos chicuelos, lo que les espera con ellos, pensando en los ajustes pedagógicos, metodológicos y convivenciales frente al grupo, y con la imperiosa necesidad de pedir –¡gritar!– auxilio, y salir corriendo con las manos en la cabeza en busca del Orientador Escolar.

Aunque todo esto parezca una anécdota o meme, como dicen ahora, lo cierto es que es muy real y preocupante, aunque sumamente interesante, porque las cifras son contundentes, lo más curioso, asunto que ha generado esta propuesta de investigación, es que la mayoría son niños, y no me refiero al plural en masculino para englobar el conjunto de niños y niñas (desde el polémico lenguaje de género), sino que literalmente ocurre en infantes del género masculino. Esta “problemática” que muchos teóricos, estudiosos y académicos han explorado, adicional a las investigaciones serias –con estadísticas serias–, descubriendo que la mayoría de situaciones relacionadas con trastornos comportamentales, dificultades cognitivas, cerebrales, mentales y atencionales, que para Colombia, han sido incluidas en el SIMAT y las cuales son “diagnosticadas” como THDA o TDAH, según sea el caso (ver DSM 5 y CIE 11).

Es por lo anterior, que mi propósito actual –entre otros colaterales–, además de hacer una revisión de la literatura al respecto, es entrecruzar y relacionar estas dos categorías (Trastornos con hiperactividad o impulsividad y ser niño), desde el marco de las

masculinidades actuales en la escuela (por ejemplo, en Borja, 2020, 2021 y 2022), en conjunto con dos trasfondos robustos y amplios, la salud mental infantil y la pedagogía de la infancia; situado como lo mencione antes, en contextos y escenarios escolares, con el anhelo intencionado de encontrar quizás otras respuestas, estrategias y soluciones para afrontar este fenómeno –problematizado–, que se ha vuelto común y recurrente, en apoyo de nuestras incansables maestras de transición y primaria, además de la tranquilidad de los familiares en su angustia por dejar de ser llamados y citados tantas veces al colegio a recibir las quejas de sus hijos, que les alimenta el dilema para ellos, por un lado, querer tener un niño “normal” –como los otros–, sin sentir que tiene una enfermedad mental o incluso que padece una “discapacidad”; pero por el otro, tratando de aceptar que su hijo si tiene una dificultad marcada y evidenciable, la cual debe ser tratada, para que tenga mejor desempeño y rendimiento académico, sino sobre todo para que su desarrollo sea lo más equilibrado, pensando en su adolescencia y vida futura, en la cual la hiperactividad e impulsividad pueden convertirse en violencia hacia otras personas (como una afirmación propia, talvez especulativa de parte mía).

### **Trastornos (atencionales) y Salud Mental Infantil**

Los trastornos del neurodesarrollo son un conjunto interrelacionado de afecciones que comienza en el período del desarrollo, manifestándose de manera temprana en el desarrollo, en general antes que el niño comience su educación primaria en Colombia, evidenciada desde los tres grados de Preescolar (Borja, 2021, p. 57), como son: Prejardín (a los 3-4 años), Jardín (4-5 años) y Transición (5-6 años), a primero de Primaria (6 años, edad ideal de inicio de la escolaridad, según Ley 115 de 1994), caracterizados (según el Manual Diagnóstico para Trastornos Mentales-DSM 5, p. 31) por déficit del desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, familiar, académico u ocupacional. Déficits -o trastornos- del

desarrollo que varían desde limitaciones muy específicas del aprendizaje o adecuado dominio en funciones superiores ejecutivas, hasta deficiencias globales en habilidades sociales o del intelecto (aun sin superar la clásica definición y ahora actual polémica categoría de inteligencia).

Es imprescindible hacer diferenciación entre edades y etapas de la vida de los estudiantes que coinciden con los grados de su escolarización desde sus primeros años hasta la adolescencia plena (alrededor de los 15-17 años de edad) cuando terminan su bachillerato, “puesto que existen enfermedades mentales cuyos inicios se encuentran en la etapa de la niñez o infancia” (OMS, 2005, en Minsalud, 2015, p. 206). Coincidente con esta equivalencia, la Organización Mundial de la Salud (de aquí en adelante, OMS), ha definido etariamente la niñez –al niño– como “individuo mayor de un año y menor de 10 años”; niños y niñas quienes –por primera vez– a partir de los 7 años, les indagan sobre su salud mental, encontrando por ejemplo: “dificultades en el habla, ansiedad de separación (y nuevamente agregado fuera del texto) hiperactividad con déficit de atención” (Minsalud, 2015, p. 19).

Siguiendo con el DSM 5, afectaciones del neurodesarrollo que concurren con frecuencia en infantes con autismo o TEA (Trastorno del Espectro Autista), evidencian al tiempo discapacidad intelectual / cognitiva, reconocida como trastorno del desarrollo intelectual; de la misma manera, niños con trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH) tienen trastorno específico del aprendizaje. Es decir que, “para algunos trastornos, la presentación clínica incluye síntomas por exceso, además de los atribuidos al déficit y a la demora en el alcance de los hitos esperados” (p. 31), evitando el uso de términos como “retraso” o “retardo”, por la malinterpretación que ha conllevado en progenitores, palabras que ocasionan en padres y acudientes expresiones de horror en sus rostros, al escucharla asociada con sus hijos. Aclarando que, el trastorno del espectro autista se diagnostica solamente cuando los déficits (persistentes) caracte-

rísticos de la comunicación –verbal y no verbal–, interacción y reciprocidad social –en múltiples contextos– como habilidades no desarrolladas, están acompañados por comportamientos excesivamente repetitivos, intereses restringidos, insistencia en la monotonía, además del deterioro intelectual y del lenguaje, sin que se evidencien mecanismos compensatorios (DSM-5, p. 31).

En tal sentido, la prevalencia de condiciones crónicas de índole mental –como trastorno– en población infantil (7 a 11 años), incluyen “depresión mayor, ansiedad de separación, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno negativista desafiante, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y trastorno de la conducta” (Minsalud, 2015, p. 206). Es decir que, los trastornos mentales/cognitivos pueden combinarse o encubrirse también con otros trastornos como el depresivo mayor, distimia, ansiedad por separación, trastorno de ansiedad generalizada, trastorno oposicionista desafiante, cualquier tipo –del mencionado– TDAH y trastorno de conducta (Minsalud, 2015, p. 262).

Respecto a este último (el trastorno de conducta), de inicio infantil, los afectados –suelen ser niños–, a menudo muestran agresividad física hacia los demás, relaciones alteradas con compañeros, haber tenido un trastorno negativista desafiante durante la infancia temprana y suelen tener síntomas que cumplen criterios del trastorno de conducta antes de la pubertad. En efecto, muchos niños con este subtipo también tienen un trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) concurrente y otros problemas del neurodesarrollo. Así pues, estudiantes con inicio infantil tienen probablemente mayor porcentaje para un trastorno de conducta que persiste en su edad adulta, que los de inicio en la adolescencia (DSM-5, p. 471). Quizás por esto –y pensando en el interés superior de la niñez– es que se hace indispensable estar “muy atentos” (paradójicamente con la inatención en muchos de estos niños), con la identificación, apoyo, atención y seguimiento (además cum-

pliendo los principios de la “ruta de atención integral” –promoción, prevención, atención y seguimiento– para menores de edad, de la Ley 1620 de 2013, establecida en los Manuales de Convivencia Escolar (y Familiar, porque no), con tratamientos especializados a infantes –y adolescentes– quienes estén presentando y manifestando comportamientos aislados o combinados que infieran este posible trastorno específico, del cual se ampliara en seguida.

### ¿Como se dice? TDAH o THDA

Cuando alguien habla de hiperactividad o inatención en algún infante, se nos viene a la mente asociado –casi que automáticamente– a cuatro letras, con dificultad de recordar cual es el orden de cada una, que nos ocurre a la mayoría de quienes la hemos escuchado decir con frecuencia hasta memorizarla (sobre todo mencionada por profesionales del sector médico en sus valoraciones); por lo menos, acertamos por ser de fácil recordación que comienza con **T** (de **T**rastorno), de ahí en adelante ya se genera dudas, si sigue la **D** (por **D**éficit), la **H** (de **H**iperactividad), o la **A** (que refiere a **A**tención o **A**tencional). Entonces, ¿será THDA o TDAH?, o quizás otras combinaciones como TADH, THAD y demás... Pero, no hay porque angustiarse sobre cómo se escribe, ya que las dos primeras son válidas (ver comparativo en la Tabla 1), debemos enfocarnos, en que es una situación, condición, característica, particularidad –no discapacidad, como aclara el SIMAT<sup>2</sup> (MEN, 2018 y 2021)–, recurrente en estudiantes entre 4 y 12 años.

Así, el déficit de atención con hiperactividad –o viceversa– es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por “un patrón persistente de inatención, hiperactividad e impulsividad, que interfiere con el adecuado desempeño del niño o adolescentes en sus áreas académica, social y familiar” (Minsalud, 2015,

---

2 Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media.

p.207). Definido en el Manual Diagnóstico y estadístico de trastornos Mentales (DSM, versión 5, publicado por la APA<sup>3</sup>) y la Clasificación Internacional de Enfermedades -incluyendo las mentales- (CIE, versión 11, publicada por la OMS<sup>4</sup>), como trastorno hiperactivo (APA, 2013; WHO, 1993). Estas dos categorizaciones (Tabla 1), incluyen infantes que:

presentan alteraciones en atención, hiperactividad e impulsividad, sin embargo, para el diagnóstico del trastorno hiperactivo en el CIE-10, es necesaria la presencia de un número mínimo de síntomas en las tres dimensiones sintomáticas (inatención, hiperactividad e impulsividad). Entre tanto, el TDAH del DSM-5, el trastorno es concebido en las dimensiones sintomáticas de inatención e impulsividad y de hiperactividad, que permite hacer el diagnóstico con un mínimo de síntomas en cada una de estas dimensiones para los tres subtipos del trastorno, uno de predominio inatento, uno de predominio hiperactivo/impulsivo y otro mixto (Biederman y Faraone, 2005, en Minsalud, 2015). El TDAH se ha relacionado con dificultades ejecutivas como planeación, inhibición, memoria de trabajo y control cognitivo (Vélez y cols., 2013, citado en Minsalud, 2015, p. 207).

**Tabla 1. Comparativo del Trastorno entre DSM 5 y CIE 11.**

DSM-V (2013)	CIE-11 (2019)
Trastornos mentales, específicamente: Trastornos del Neurodesarrollo [p. 31].	Trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo [06], específicamente: Trastornos del Neurodesarrollo.
TDAH: Trastorno por déficit de atención/ hiperactividad [p.59].	THDA: Trastorno por hiperactividad con déficit de la atención [6A05].

3 Asociación Americana de Psicología (en inglés, American Psychological Association).

4 Organización Mundial de la Salud.

DSM-V (2013)	CIE-11 (2019)
<p>Inatención (+6 síntomas) [314.00 (F90.0)]:</p> <p>a. Con frecuencia falla en prestar debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (p. ej., pasan por alto o pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).</p> <p>b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o lectura prolongada).</p> <p>c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (p. ej., parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).</p> <p>d. Con frecuencia no sigue instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o deberes laborales (p. ej., inicia tareas, pero se distrae rápidamente y evade con facilidad).</p> <p>e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (p. ej., dificultad para gestionar tareas secuenciales, dificultad para poner materiales y pertenencias en orden, descuido y desorganización en el trabajo, mala gestión del tiempo, no cumple los plazos).</p> <p>f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).</p> <p>g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (p. ej., materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles del trabajo, gafas, celular).</p> <p>h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).</p> <p>i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (p. ej., hacer tareas o diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas -este, es el mío, jajajajaja-).</p>	<p>Falta de atención y / o hiperactividad-impulsividad (al menos 6 meses) [6A05.0]:</p> <p>Impacto negativo directo en el funcionamiento académico, ocupacional o social. Existe evidencia de síntomas importantes de falta de atención y / o hiperactividad-impulsividad antes de los 12 años, generalmente en la niñez temprana o media, aunque algunas personas pueden recibir atención clínica más tarde.</p> <p>El grado de inatención e hiperactividad-impulsividad está fuera de los límites de variación normal esperada para la edad y el nivel de funcionamiento intelectual.</p> <p>Se cumplen todos los requisitos de la definición para el trastorno por hiperactividad y déficit de la atención, y los síntomas de falta de atención son predominantes en la presentación clínica.</p> <p>La falta de atención se refiere a dificultad significativa para mantenerla en tareas que no proporcionan un alto nivel de estimulación o recompensas frecuentes, distracción y problemas de organización. Algunos de los síntomas hiperactivos e impulsivos también pueden estar presentes, pero estos no son clínicamente significativos en relación con los síntomas de la falta de atención.</p> <p>El equilibrio relativo y manifestaciones específicas de las características de falta de atención e hiperactividad-impulsiva varían de un individuo a otro y pueden cambiar a lo largo del desarrollo. Para que se pueda hacer un diagnóstico, las manifestaciones de falta de atención y / o hiperactividad-impulsividad deben ser evidentes en múltiples situaciones o entornos (por ejemplo, hogar, escuela, trabajo, con amigos o familiares), pero es probable que varíen según la estructura y exigencias del entorno.</p> <p>Los síntomas no se explican mejor por otro trastorno mental, del comportamiento o del neurodesarrollo y no se deben al efecto de una sustancia o medicamento.</p> <p>Inclusiones</p> <p>Síndrome de déficit de atención con hiperactividad.</p> <p>Trastorno de déficit de la atención con hiperactividad.</p>

DSM-V (2013)	CIE-11 (2019)
<p>Hiperactividad e impulsividad (+6) [314.01 (F90.1)]:</p> <p>b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en clase, en la oficina, en otro lugar de trabajo, u otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).</p> <p>c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado. (Nota: En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto).</p> <p>d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.</p> <p>e. Con frecuencia está “ocupado”, actuando como si “lo impulsara un motor” (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está intranquilo o le resulta difícil seguirlos).</p> <p>f. Con frecuencia habla excesivamente.</p> <p>g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros, no respeta el turno de conversación).</p> <p>h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una fila).</p> <p>i. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (p. ej., se mete en conversaciones, juegos o actividades, puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).</p>	<p>Hiperactividad - Impulsividad [6A05.1]:</p> <p>La hiperactividad se refiere a una actividad motora excesiva y dificultades para permanecer quieto o inmóvil, más evidente en situaciones estructuradas que requieren autocontrol comportamental.</p> <p>La impulsividad es una tendencia a actuar en respuesta a estímulos inmediatos, sin reflexión, deliberación o consideración de los riesgos y consecuencias.</p> <p>También pueden presentarse algunos síntomas de falta de atención, pero estos no son clínicamente significativos en relación con los síntomas hiperactivos e impulsivos.</p> <p>Se cumplen todos los requisitos de la definición para el trastorno por hiperactividad y déficit de atención, y los síntomas de hiperactividad e impulsividad son predominantes en la presentación clínica.</p>
<p>Trastorno por déficit de atención / hiperactividad, presentación combinada [314.01 (F90.2)].</p>	<p>Trastorno por hiperactividad y déficit de la atención, presentación combinada [6A05.2].</p>

Es decir, que el TDAH como se reitera atrás en el texto, está categorizado también como trastorno del neurodesarrollo, determinado por variaciones problematizantes de inatención y desorganización, que involucran incapacidad (no “discapacidad”, respecto al Decreto 1421 de 2017), para continuar con actividades o tareas, pareciendo que no escucharan y que constantemente pierden sus materiales, útiles escolares y objetos personales a niveles que son atípicos con la edad o el nivel del desarrollo equiparable en pares y compañeros de edades similares. Mientras que la hiperactividad-impulsividad implica una actividad excesiva

va, movimientos que parecen nerviosos o evidencian ansiedad, imposibilidad de permanecer sentados o en quietud (teniendo en cuenta que de por sí, la niñez implica mucha movilidad y activación corporal por el desarrollo psicomotor grueso y fino, que conlleva al desarrollo cognitivo), intromisión en actividades de otras personas y adultos –como sus profesoras–, e incapacidad para esperar; igualmente de forma excesiva para su edad o nivel del desarrollo respecto a niños de su misma edad.

Dicha hiperactividad con déficit de atención, que tiene otros factores asociados en cuanto genéticos, ambientales y psicosociales, también puede deberse a exposición al cigarrillo y alcohol durante el embarazo, o problemas perinatales (Minsalud, 2015, p. 208). Por este motivo el TDHA, al entretenerse con diferentes comorbilidades en la infancia y la adolescencia, puede dificultar su identificación, valoración, diagnóstico, tratamiento y presentación clínica. Así, las “más frecuentes entidades asociadas al TDAH a edades tempranas son los trastornos de conducta, del aprendizaje, depresivos y de ansiedad, del lenguaje, del espectro autista, epilepsia, síndrome de Gilles de la Tourette, entre otros” (Larson y cols., 2011; Kessler y cols., 2014, en Minsalud, 2015). Específicamente, el TDAH se presenta en el 35 % de niños y jóvenes con trastorno negativista desafiante (Nock y cols., 2007, en Minsalud, 2015, p.209), como se amplía enseguida.

### **Trastorno atencional e hiperactividad y además... ¡Negativista Desafiante!**

Entre comorbilidades del trastorno por déficit de atención e hiperactividad y el trastorno negativista desafiante, los pacientes primariamente diagnosticados con TDAH, su comorbilidad con el negativista desafiante es del 61,5 %; mientras que en los primariamente diagnosticados con trastorno negativista desafiante su comorbilidad con el TDAH es del 19,8 % (Maughan y cols., 2004, en Minsalud, 2015, p. 209).

Destacando que el TDAH infantil está vinculado con un “mayor riesgo de presentar problemas académicos, pérdidas de años escolares, dificultades en la relación padres-hijos y dificultades en las competencias sociales”. Ya que, “se manifiesta a temprana edad y no remite de forma espontánea con el paso del tiempo; de hecho, puede ser más claro en la medida que las exigencias del entorno son mayores” (van Meerbeke y cols., 2008, en Minsalud, 2015). Por ello, investigadores encontraron que alrededor del 50 % de sujetos con TDAH en la infancia persisten con el trastorno en la adultez, especialmente aquellos con el subtipo de TDAH combinado/mixto (Lara y cols., 2009, en Minsalud, 2015, p. 209).

Quizás por esta razón, como mencionan en el informe de Minsalud (2015), en la niñez el TDAH con frecuencia se oculta con otros trastornos que se consideran “trastornos exteriorizadores”, como el trastorno negativista desafiante y el trastorno de conducta. Como se mencionó en párrafos anteriores, el TDAH puede persistir hasta la adultez con consecuentes deterioros del funcionamiento social, académico y ocupacional (DSM-5, p. 32). Este trastorno –TDAH–, puede ser inicio de un amplio rango de trastornos mentales, en el trayecto de la vida (paradójicamente categoría muy mencionada en el proceso de orientación vocacional, desde Orientación Escolar), se estima que el 94,9 % de casos presenta por lo menos un diagnóstico psiquiátrico relacionado, muchas veces no reconocido, ni diagnosticado por los profesionales correspondientes.

Por ejemplo, el mayor riesgo en la adolescencia y adultez, de comorbilidades con el trastorno afectivo bipolar, depresivos, por consumo de sustancias psicoactivas incluido alcohol, cigarrillo y vape/vapeo, es decir, cigarrillos electrónicos (de moda entre chicos actualmente), o por ansiedad generalizada, estrés postraumático, fobias específicas y trastornos de personalidad histriónica, límite, narcisista, antisocial y esquizotípica (Bussing y cols., 2010; Yoshimasu y cols., 2012, en Minsalud,

2015). Asociados, además, con “comportamientos impulsivos por dificultades en planeación y control inhibitorio, involucramiento en situaciones potencialmente peligrosas, menor calidad de vida, menor percepción del estado de salud, altos niveles de tensión emocional y necesidad de apoyo social por un peor funcionamiento” (Larson y cols., 2007, en Minsalud, 2015, p.210). Otros autores del mismo informe de Minsalud (2015), dicen que:

Teniendo en cuenta el mayor riesgo de involucramiento en situaciones potencialmente riesgosas, un estudio reciente mostró que niños, adolescentes y adultos con diagnóstico de TDAH presentan mayor riesgo de muerte prematura en comparación con población sin este diagnóstico. En lo nacional dos estudios desarrollados en Bogotá y Medellín establecieron relación entre presencia del trastorno negativista desafiante y dificultades en las condiciones sociales de las familias de estos niños; encontrando alta comorbilidad con el TDAH y mayores dificultades desde lo comportamental, cuando se presentó esta comorbilidad (Muñoz y Franco, 1998; Torres, 2012, citado en Minsalud, 2015, p. 209).

## **Niños, masculinidad y riesgos del TDAH**

Poniendo de marco todo lo anterior, es indispensable resaltar ahora –de acuerdo con el informe– que niños menores de 6 años tienen 1,9 veces más de riesgo de muerte prematura que niños de la misma edad sin diagnóstico; niños entre 6 y 17 años tienen 1,6 veces más de riesgo de muerte prematura en comparación con controles; y mayores de 18 años tienen 4,3 veces más riesgo de muerte prematura; relacionadas principalmente con situaciones accidentales (Dalsgaard y cols., 2015, citado en Minsalud, 2015, p. 210). Estudios de prevalencia del TDAH han mostrado gran variabilidad en sus resultados, al oscilar entre el 1 % y el 20 % (Ford y cols., 2003; Fleitlich-Bilyk y Goodman, 2004; Green y cols., 2004; Zwirs y cols., 2007; Vicente y cols., 2012; Canino y cols., 2004; Dodangi y cols., 2014; Polanczyk y cols., 2015, citado en Minsalud, 2015).

La amplitud de este rango se ha atribuido a diferencias culturales, demográficas y geográficas, aunque recientemente esta variabilidad se atribuye a diferencias metodológicas de diversas investigaciones, y la presumible heterogeneidad en estudios –metaanálisis y revisiones sistemáticas– (Polanczyk y cols., 2015, en Minsalud, 2015). Dejando por fuera de este escrito, el interesante –y al mismo tiempo–, lamentable asunto de muertes por suicidio, que de manera similar muestran estrecha relación con la masculinidad, mientras que el TDAH “se presenta con mayor frecuencia en varones que en mujeres con proporción que varía de 1:1 a 9:1, dependiendo del estudio analizado” (Tyano y Manor, 2005; Palacio y cols., 2009, citado en Minsalud, 2015, p. 2011); comparativo consistente con el DSM 5 (2013, p.63), al referir que este trastorno es “mas frecuente en el sexo masculino que en el femenino entre la población general, con proporción de aproximadamente 1,6:1 en adultos y 2:1 en los niños”; esta última proporción, similar a la evidenciada en remisiones de estudiantes de primaria a Orientación Escolar del INEM de Kennedy (Borja, 2022, resultados presentados en ponencia, Universidad Politécnico Grancolombiano). Como dato interesante, el sexo femenino tiene mayor tendencia a presentar principalmente rasgos de inatención (DSM 5, en APA, p. 63).

Siguiendo con lo nacional, en Colombia se han realizado estudios de prevalencia para el TDAH, uno realizado en Antioquia, encontrándose prevalencia del 16,9 % en niños entre 7 y 11 años, y en los de 12 a 17 años, prevalencia del 14,2 %. Este trastorno fue más prevalente en hombres que en mujeres (20,9 % vs. 10,1 %), con prevalencia de 3,9 a 1, respectivamente; en relación con los subtipos del TDAH –nombrados atrás– fueron más frecuentes en esta muestra el subtipo combinado y el hiperactivo/impulsivo (Cornejo y cols., 2005, citado en Minsalud, 2015, p. 212).

Similarmente, un estudio transversal realizado en niños escolares sanos entre 5 y 12 años en Bogotá, encontró prevalencia de 5,7 para el TDAH, y las prevalencias de los subtipos fueron:

inatento (2,5 %), combinado o mixto (2,4 %) y el hiperactivo/impulsivo (0,8 %), además, se halló una mayor prevalencia del trastorno entre los 7 y 9 años para cualquier subtipo. Los varones presentaron mayor prevalencia de los subtipos mixto e hiperactivo, y en general fue más prevalente en varones que en mujeres (van Meerbeke y cols., 2008, en Minsalud, 2015). En otros estudios realizados en Colombia se han encontrado prevalencias tan altas como del 16,4 % al 17,1 % (Pineda y cols., 2001 y 2003, citado en Minsalud, 2015, p. 212).

Teniendo en cuenta la anterior mención sobre la alta correlación con el trastorno negativista desafiante, se ha porcentuado su prevalencia entre 2,8 % y 11 % (Ford y cols., 2003; Fleitlich-Bilyk y Goodman, 2004; Green y cols., 2004; Zwirs y cols., 2007; Vicente y cols., 2012; Canino y cols., 2004; Dodangi y cols., 2014; Polanczyk y cols., 2015, en Minsalud, 2015), pero en un metaanálisis reciente reportan entre 3 % y 5 % (Polanczyk y cols., 2015, en Minsalud, 2015). De hecho, en Bogotá fue llevado a cabo un estudio para evaluar la prevalencia de psicopatología en una población escolar, encontrando prevalencia del 11,9 %. Así mismo, se halló que tales trastornos, junto al trastorno de la conducta, fueron más prevalentes en varones preescolares y escolares (semejante a la proporción de 2:1 en niños frente a niñas remitidos a Orientación en primaria del INEM de Kennedy, Borja, 2022); mientras que en las mujeres escolares los trastornos afectivos fueron más frecuentes (Giraldo y cols., 2008, en Minsalud, 2015, p. 212).

Finalmente (sin ánimo de finalizar este interesante asunto), referente a la epidemiología del trastorno de la conducta, los datos encontrados en la literatura son muy variados: desde el 0,6 % hasta el 3,0 % (Ford y cols., 2003; Canino y cols., 2004; Fleitlich-Bilyk y Goodman, 2004; Green y cols., 2005; Vicente y cols., 2012; Minsalud, 2015), no obstante, encontrando una prevalencia mayor en niños que en niñas (Minsalud, 2015, p. 213).

## **TDAH y sus tres variedades: inatento, hiperactivo y combinado (mixto)**

Volviendo al TDAH, la variedad más frecuente encontrada es de tipo hiperactivo (1,3 %), seguido del inatento (0,8 %) y el combinado (0,2 %), ligeramente mayor en niñas que en niños (2,4 % vs. 2,1 %). De hecho, los trastornos de la conducta tienen prevalencia de 0,2 %, con más frecuente en niños con 0,4 % (Minsalud, 2015, p.213), observándose que el subtipo más preponderante es el hiperactivo (1,7 %), seguido del predominantemente inatento (1,1 %) y el combinado (0,3 %), ligeramente mayor en niñas que en niños (3,3 % frente a 2,6 %), el subtipo inatento es el más frecuentemente observado en niñas (1,4 % vs. 0,7 %), de estos similares resultados se citan en el DSM 5 (2013).

Antes de cerrar los datos estadísticos, una breve mención aquí sobre el diagnóstico del trastorno Afectivo Bipolar durante la adolescencia, el cual presenta grandes retos debido a cambios biológicos, mentales, psicológicos y sociales que están presentando estos púberes (Kowatch y cols., 2005; en Minsalud, 2015); lo que en general, retrasa el momento del diagnóstico por similitudes entre síntomas de este y otras patologías, tales como el TDAH o las variaciones en comportamientos propios de esta etapa de la vida (Singh y cols., 2014; Gudienne y cols., 2008; Frías y cols., 2015; citado en Minsalud, 2105, p. 218).

## **Problemas de atención - inatención y de hiperactividad**

Aquello que afecta la función cognitiva que permite filtrar estímulos considerados irrelevantes para focalizar la percepción en aquellos relevantes, donde la capacidad de retener la atención varía normalmente según la motivación y edad del estudiante (menor en preescolares y mayor en adolescentes), que pueden o no acompañarse de hiperactividad, identificada por intranquilidad, habla excesiva, dificultad para permanecer sentado / quieto cuando se requiere, problemas para jugar tran-

quilamente e inquietud frecuente (Gómez y cols., 2022, p. 17). Algunos transitorios o circunstanciales pueden resolverse solos o sin mayores intervenciones; sin embargo, otros son más duraderos y requieren de acciones específicas a largo plazo. Por ello, si no se intervienen oportunamente se aumenta el riesgo de fracaso escolar, problemas emocionales, pobre rendimiento laboral, consumo de sustancias psicoactivas y problemas comportamentales, especialmente cuando se trata de un TDAH.

Según estos autores, el estudiante tiene conductas de inatención cuando se observa pobre atención a detalles y minucias, comete errores por descuido, se le dificulta mantener la atención en tareas y actividades –primordialmente escolares– que requieren más tiempo de ejecución, pareciendo que no escucha cuando se le habla directamente (entorpeciendo su proceso socializador), le resulta difícil mantener una conversación o seguir el hilo de un pensamiento –sobre todo si le interrumpe–, se le dificulta seguir instrucciones, terminar sus deberes escolares y oficios en el hogar, organizar tareas o actividades, dedicarse a trabajos que requieren esfuerzo continuo y permanente, repetidamente pierde objetos personales, se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes y parece que estuviera “pensando en otras cosas”, tiene olvidos frecuentes, se golpea o tropieza con muebles u otros objetos porque “no los ve”, cambia repentina y frecuentemente de actividad, tiene un disminuido rendimiento escolar y muestra dificultades para aprender.

De otro lado, tiene conductas de hiperactividad, cuando muestra inquietud con las manos, los pies o juega en el asiento, se levanta de la silla constantemente, en especial cuando no lo debe hacer, corre en situaciones en las que es inapropiado hacerlo, tiene dificultad para realizar tranquilamente actividades de ocio, habla excesivamente y responde impulsivamente antes de que se hayan completado las preguntas, tiene dificultad para esperar su turno, interrumpe o se mete en actividades de otros, se conduce con torpeza y se golpea muchas veces.

Entonces, hay que indagar con acudientes y cuidadores, si el estudiante tiene factores de riesgo y vulnerabilidades para problemas de atención o hiperactividad, en cuanto a: hábitos alimenticios, problemas familiares o emocionales, padres con antecedentes de consumo de alcohol o tabaco (en especial la madre durante el embarazo), historia de dificultades en el embarazo o parto, nacimiento prematuro, antecedente de trastorno por déficit de atención e hiperactividad o del aprendizaje en sus padres, tíos y abuelos.

### **¿Validar el TDAH en niños es intervenir las masculinidades?**

Es posible que tengamos un sesgo histórico cultural, al indagar problemas de atención que se presentan mayormente con niños varones, en diferentes contextos (en varias asignaturas, en la institución educativa, en el hogar, con ciertas personas, etcétera), cuyas fallas de la misma atención en áreas aisladas suelen ser secundarias a dificultades puntuales, amerita mostrarse comprensivo ante la situación, ya que el estudiante –masculino– no debe sentirse juzgado o rechazado doblemente (por su género y por su “trastorno”); en las recomendaciones de intervención y atención oportunas se pueden establecer las que se mencionan en las siguientes líneas para niños y también para niñas (a quienes quizás ¿les damos otra categorización o diagnóstico?).

Acostúmbrese a hablarle al estudiante de frente y a su altura. Fragmente las actividades e imparta una instrucción a la vez, en lugar de todas al principio. Pida al estudiante que le repita las instrucciones que acaba de oír. Promueva la realización de actividades que tienen puntos de inicio y final definidos (rompecabezas, laberintos, unir puntos). Origine actividades de organización, categorización y selección para fomentar la atención sostenida. Disponga de un cronograma de actividades para fomentar la organización temporal. Suscite entre estudiantes que hablan exageradamente o interrumpen con frecuencia, juegos en los que se limite el número de preguntas o respues-

tas. Pierde puntos aquel o aquellos que jueguen o participen fuera de su turno. Origine actividades en lugares sin estímulos adicionales y progresivamente incluya otros estímulos de fondo como música clásica. Varíe tiempos y tipos de actividades para ayudarle al niño a mantenerse motivado. Realice cambios en el espacio (por ejemplo: ubicar al estudiante en primera fila, lejos de distractores como ventanas, computadores o puertas). Asígnele responsabilidades sencillas para motivar su participación en clase (repartir hojas del ejercicio, borrar el tablero y botar la basura al finalizar la clase).

## **Conclusiones**

Estas distribuciones, que se enmarcan desde el género (no de diferencias por sexo únicamente), llaman la atención frente a lo encontrado en las estadísticas publicadas; sin embargo, hay que recordar que la percepción de educadores –docentes, coordinadores y orientadores escolares– posiblemente asumen como masculinos, comportamientos hiperactivos e impulsivos más propios en niños que en niñas, naturalizándose como lo que es “más común” en los estudiantes varones. De manera similar, entrecruzado en la convivencia escolar (no se dan ambos procesos por separado), corroboran estadísticas de debidos procesos convivenciales, observadores del estudiante repletos de faltas y citación de acudientes a coordinación y a comités escolares de convivencia (Ley 1620 de 2013), en quienes se aceptan y validan –desde imaginarios histórico culturales– mayores problemáticas en niños al calificar sus conductas como masculinas y para casos hoy en día que involucran niñas y jovencitas –además de ser enjuiciados como atípicos– se consideran tales comportamientos o actitudes como masculinizadas, al compararlas con los niños más disruptivos, problemáticos o “indisciplinados”, (¿lo que está constituyendo una marcación negativa para los varones, al tiempo se hace discriminación positiva de las niñas?); asimismo, con el trastorno negativista, desafiante y de otras conductas problematizadas o patologiza-

das se presenta “prevalencia” mayor y natural en niños, que posteriormente aparecen dificultades sociofamiliares, laborales y ocupacionales, afectivas, emocionales y psicológicas, en adultos hombres.

Entre las indicaciones de evaluación que se vuelven ya críticas, para este trastorno, están: los determinantes sociales que lo generan, los cambios bruscos e inexplicables, la labilidad anímica e irritabilidad permanentes, la disminución del rendimiento escolar, la detención o regresión en el desarrollo, la evitación o aislamiento, los problemas (serios de comportamiento), los primeros episodios (de otro trastorno más complejo), no mostrar mejoría, las autolesiones/autoagresiones (físicas o con pensamientos recurrentes); en cuanto a los familiares del estudiante afectado por esta condición o similares, se presenta el llamado “golpe al narcisismo”, al recriminarse a sí mismos con el interrogante “qué hice/hicimos mal”, respecto a las posibles fallas tenidas, experimentando culpas y responsabilidades en la crianza y paternidad.

## Referencias

- American Psychiatric Association – APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, D.C., American Psychiatric Publishing, (5a. ed).
- Asociación Americana de Psiquiatría – APA (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (DSM-5), 5ª Ed. Arlington VA.
- Borja, C. (2019). *Escuela de padres hombres... redescubriendo las nuevas masculinidades. Caminando en la ruta sentipensante, Configuración de experiencias pedagógicas*, IDEP. ISBN Digital 978-958-5584-84-6. Bogotá. 263–292. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2424>

- Borja, C. (2020). *Escuela de padres ¡Hombres! Masculinidades entre el hogar y la escuela. Educación para el Siglo XXI: Derechos Humanos, Ciudadanía y Diversidad Sexual*. IDEP, ISBN 978-958-5584-81-5, Bogotá, 43–54. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2387>
- Borja, C. (2021). Percepciones de familias sobre su participación en la escuela. Articulando voces de madres, padres y acudientes de estudiantes en Jardín y Transición. Capítulo en Libro *Resignificando la educación: 12 reflexiones pedagógicas sobre la escuela*. Serie Programa Incentiva IDEP - SED. ISBN digital 978-958-5584-90-7 (43–68), Bogotá. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2523>
- Borja, C. (4-7 de octubre de 2022). TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y masculinidad [Ponencia]. Congreso Internacional de Investigación en Innovación Educativa, Politécnico Grancolombiano, Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de febrero 8, por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá.
- Gómez, C., Sarmiento, M., Ramírez, M., y Verhelst, P. (2022). Salud Mental Escolar. *Guía de evaluación y manejo para docentes y orientadores escolares*. Pontificia Universidad Javeriana - Hospital Universitario San Ignacio, con apoyo de Colciencias (697-14).
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 de marzo 15, por la cual se 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. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2018). Orientaciones generales sobre el proceso de identificación y reporte de estudiantes con discapacidad en el SIMAT. Primera edición ISBN Online, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2021). SIMAT, Sistema Integrado de Matrícula. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistemas-de-Informacion/168883:SIMAT>

MINSALUD (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental*. Tomo 1, Colciencias. Bogotá.

OMS (2019). CIE-11. Trastornos Mentales y del Comportamiento. Onceava Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico. Organización Mundial de la Salud, Ginebra.

WHO (1993). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders [Internet]. World Health Organization. <http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf>



Maestros y Maestras  
que Inspiran  
IDEP

Maestros y Maestras que Inspiran abre el espectro del debate pedagógico y educativo sobre las alternativas y lo que ellas han significado y pueden significar para la escuela, las maestras y los maestros. Este programa constituye un ejercicio de construcción colectiva que pone en diálogo las prácticas educativas institucionalizadas frente a nuevas alternativas educativas, que habilitan la palabra y la acción de los maestros de otra manera, porque da cuenta de aquello que se teje en la trama de los vínculos, del encuentro con el otro y con la realidad que nos toca vivir en el día a día de las aulas y de la cual somos parte.

Esta obra es un reconocimiento a los maestros y maestras como autores y creadores. Es también una colección que registra la riqueza pedagógica del trabajo de innovación e investigación de decenas de maestros de Bogotá, quienes ofrecen a los lectores una variedad temática de problemas, todos ellos de gran actualidad, tratados en diferentes géneros y formatos, como el narrativo, autobiográfico, ensayístico y testimonial.