

La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género

Mónica Andrea Alarcón Amaya

John Ricardo Flórez Duarte

Pontificia Universidad Javeriana

Faculta de Educación

Maestría en Educación

Línea de Investigación de Prácticas Educativas y procesos de formación

Trabajo de grado presentado a la PUJ como requisito para la obtención del título de

Master en Educación

Bogotá D. C. 2015

La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género

Mónica Andrea Alarcón Amaya

John Ricardo Flórez Duarte

Tutor

Jorge Eliecer Martínez

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de educación

Maestría en Educación

Línea de Investigación de Prácticas Educativas y procesos de formación

Bogotá D. C. 2015

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

*A Antonia. Por tener en su mirada el brillo que impulso la
búsqueda de nuevos senderos.*

A mi familia, por su paciencia y compañía.

Agradecimientos.

A los niños y niñas del colegio Villas del Progreso, junto a quienes transitamos caminos que nos permitieron comenzar a mirarnos y mirarnos distinto. A nuestras familias, por ser fuente de afecto y sobrellevar nuestras ausencias. A los maestros y maestras con quienes compartimos la tarea de pensar una escuela distinta. A Jorge Eliecer Martínez, nuestro tutor, por su apoyo y sabiduría. A la Bogotá humana, por dar lugar al papel del maestro en los procesos de investigación y construcción de una escuela y una ciudad más democrática.

Tabla de contenido

Introducción	18
Constitución de las subjetividades Infantiles desde la perspectiva de género	18
Formulación del Problema	20
Objetivos	26
Objetivo General	26
Objetivos específicos.....	26
Justificación	27
Población	30
Estado de la Cuestión	40
Capítulo 1	53
Emergencia de las infancias como sujeto social	53
Emergencia de “la niña”	64
Infancia contemporánea	75
Capítulo 2	83
Género: Entre la construcción cultural de la diferencia sexual y la deconstrucción de la identidad generizada	83
Breve mirada acerca de la categoría del género.....	91
Género y escuela	104
Modos de subjetivación.....	107
Consideraciones metodológicas	113
El enfoque cualitativo.....	116
El método etnográfico	119
Ruta de exploración	123
Un acercamiento a las subjetividades infantiles de género en la escuela, a través de las narraciones, la expresión artística y corporal	123
Narraciones infantiles.....	125
Expresión artística y corporal	126
Figura 1. Diseño de exploración	127
El resultado de los encuentros	128

Camino inaugural	131
¿Quiénes son ellos y ellas?	133
Mi familia.....	142
Juegos de rol.....	149
Niños y niñas en la escuela.....	154
¿Qué significa ser niño o ser niña?	160
Figura 2. Ser niño o niña	160
Y en las clases.	162
Los medios de comunicación. ¿Cómo nos dicen que seamos?	165
A modo de conclusión	171
Referencias	177

Tabla de figuras

Figura 1. Diseño de exploración	127
¿Qué significa ser niño o ser niña?	160

Introducción

Constitución de las subjetividades Infantiles desde la perspectiva de género

Ubicarnos en la compleja trama de significados que por nuestros días se han elaborado acerca de la infancia como categoría epistemológica, en relación a su experiencia como sujeto, centrándonos particularmente en la escuela, es adentrarnos en un amplio campo discursivo que por nuestros días posibilitan su comprensión como una construcción histórica y social de reciente descubrimiento que, por su condición, no debe ser pensada desde una sola perspectiva disciplinar, ni mucho menos, puede continuar siendo nominada en singular, dado que, las infancias “no son eternas ni naturales; por el contrario, son una institución social ligadas a prácticas familiares, modos de educación y, en concurrencia con esto, de distintos espacios sociales” (Martinez J. E., 2014, p 8). Con lo anterior, es posible señalar, que transitamos una senda que permite visibilizarlas desde su carácter heterogéneo y divergente al interior de los ámbitos concretos encargados de marcar sus límites y a su vez, los bordes de su potencia.

De tal manera, es preciso decir que uno de los aspectos que permite reconocer la compleja condición de la constitución de las subjetividades infantiles es, en primera instancia, una comprensión de la subjetividad a partir de su carácter constituyente, móvil y cambiante que se modifica en concordancia a la experiencia vital de cada sujeto, “siempre establecida en las condiciones históricas, políticas, culturales, religiosas, entre otras, y

como la capacidad de interacción a partir de la intencionalidad y negociación (...) es la capacidad de constituirse a sí mismo como un individuo a partir del lenguaje, la interacción y la interpretación” (Matinez, J. E., 2008, p. 16).

Por consiguiente, una entrada válida para acercarse a la comprensión del devenir del sujeto niño y niña puede darse a la luz de la lectura de los entramados sociales y culturales que históricamente se han encargado de configurar la organización concreta y simbólica que sustenta la trama interrelacionar, a través de la cual, ellos y ellas se introducen y progresivamente se apropian del orden cultural vigente en respuesta a los diferentes modos de subjetivación que dispone cada contexto, modos bajo los cuales, toman forma prácticas, dispositivos e instituciones que permean las diferentes dinámicas en las que el sujeto se halla inmerso, las cuales, entrecruzadas por distintas fuerzas de poder, moldean el cuerpo, el pensamiento, los sentimientos y la percepción, elementos sobre los que se forja la subjetividad humana, pero a su vez, es necesario llevar la mirada más allá, y trasladarnos hacia los escenarios simbólicos que abren la puerta a “la posibilidad de constituirmos a nosotros mismos como sujetos de nuestras acciones, pues, el ser sujetos de la propia experiencia es la capacidad de transformación, es la posibilidad de ser de otro modo” (Martinez J. E., 2009, p. 47).

En este sentido, el presente ejercicio investigativo emerge bajo la imperiosa necesidad de dar lugar a una mirada cuidadosa y crítica acerca los modos en que están

siendo constituidos los tipos de infancias que toman forma en un contexto escolar particular situado en Bogotá - Colombia, ligado a las construcciones sociales de género que niños y niñas elaboran a partir de su experiencia social en la escuela, que alcanzan su máxima expresión por medio de sus prácticas, discursivas y no discursivas que se materializan en sus cuerpos, para ofrecer un panorama acerca de la pluralidad de elementos que hoy en día apuntan a su configuración y en esta ruta, dar luces sobre las rupturas de arquetipos tradicionales al interior de los escenarios, en los que por tradición histórica la diferencia sexual se erige como ente organizador de rituales simbólicos que pretenden dar un lugar a cada quien en correspondencia al carácter sexuado de su cuerpo.

Formulación del Problema

Al reconocer que los sujetos niño y niña a los cuales se hace referencia en este trabajo son sujetos situados históricamente y que su constitución se despliega a través de prácticas concretas, es pertinente señalar que por su condición, estos no pueden ser considerados como “una superficie plana y constante, sino poliédrica y variable, lo que implica dar cuenta de los procesos heterogéneos que lo configuran” (Piedrahita C. & Acuña L., 2008, p. 138). En este sentido, denotando el carácter social que lleva implícito el desarrollo de los niños y las niñas ya que los pliegues de la subjetividad no se constituyen fuera de la experiencia de sí mismo, sino que es bajo la prerrogativa del ser social se desplegado en los escenarios culturales y las instituciones sociales que toman partido en dicho proceso, que se debe despejar un panorama que apunte a la ubicación de la infancia como sujeto social e

histórico, pues, al encontrarse inmerso en un escenario particular, en el que se materializan diversos dispositivos de control, es subjetivada, y en esa imbricada red de fuerzas, emprende la trayectoria hacia la constitución de su esfera subjetiva, en torno a la cual, se configuran las formas de ser, sentir, pensar, expresarse y actuar, que se objetivan tanto en el plano individual, como en el colectivo.

Una lectura a los procesos de constitución de los sujetos niño y niña puede darse a partir de la comprensión de los modos de subjetivación que se despliegan en el plano de cultura, apoyados en los caracteres instituidos que se validan en la esfera social más próxima a la experiencia del sujeto y que apuntan a la formación de su dimensión subjetiva, por tanto, se puede afirmar que las infancias como construcción social se hallan inmersas en las disposiciones de poder y las lógicas institucionales, encargadas del disciplinamiento del cuerpo y de la conformación de un sujeto que responda al proyecto cultural de sociedad vigente, sin embargo, esta interpretación no debe obviar que las y los sujetos a los que aquí nos referimos son “portadores de un cuerpo donde se entrecruzan líneas biológicas, sociales, simbólicas e inconscientes, que marcan hasta el límite de su potencia su responsabilidad social” (Piedrahita, 2007, p 35). Lo cual permite integrar al discurso sociológico algunos señalamientos que ubican un sujeto lleno de deseos, afectos y corporalidad.

Desde esta perspectiva, la constitución del sujeto, los diferentes devenires y desplazamientos subjetivos pueden, y deben ser definidos a partir de la experiencia de sí mismo que entrecruzada con las múltiples variables que lo componen, apuntan tanto a su estructuración psíquica como social; así, la nacionalidad, la clase social, la raza y el género entre otros, juegan un papel relevante, como repertorio diferencial e identificador en la multiplicidad de intersecciones que nutren dicho proceso.

En este sentido, y reivindicando la heterogeneidad de factores que participan en la comprensión de la dimensión subjetiva del ser humano, ubicándonos en el marco de nuestro actual momento histórico en el que los referentes simbólicos, las prácticas sociales y culturales están cambiando a gran velocidad, la sexualidad y propiamente el carácter generizado que es adquirido por medio de los mecanismos de control que se ponen en juego bajo la experiencia social, se transforma en un elemento para pensar la estructura de las subjetividades infantiles emergentes en este tránsito contemporáneo, principalmente porque “la sexualidad es uno de los ejes que acompaña otros poderosos ejes de subjetivación” (Braidotti, 2004, p. 44), y permea de forma significativa la experiencia de sí mismo, que en cada sujeto; se particulariza en relación a los significados, las representaciones y estereotipos vigentes en un contexto temporal y espacial concreto.

Así pues, como lo da a conocer Lamas, el género, viene a convertirse en una especie de tamiz por el que pasan todas las experiencias (Lamas, 1997, p. 66), que a partir del

cuerpo, ubican al sujeto en los sistemas encargados de perpetuar las maneras con las que culturalmente es asumida la diferencia sexual, “desde este lugar asignado de género, mujeres y hombres ocupan un espacio, una forma de auto representarse –masculina o femenina- de acuerdo con el modelo ofrecido por su cultura, ingresando en un sistema social y simbólico donde habitan las normas, la clase social, las relaciones económicas, los estilos de vida, el lenguaje, el arte, la tradición y la ciencia” (Piedrahita, 2012, p. 15-16), particularmente en la escuela, “la pertenencia a un género no solo influye en las condiciones sociales sino, básicamente en lo experiencial y lo cognitivo” (Bonilla, 2000, p. 91).

Ahora bien, es innegable el hecho de que en la actualidad, la institución escolar continua estando organizada en torno a los esquemas patriarcales de género. La diada feminidad/masculinidad se despliega como un principio hegemónico productor de la subjetividad, y se pone de manifiesto en toda la dinámica que nutre la cotidianidad de niños y niñas escolares, cobijada bajo principios institucionales provenientes a su vez, de otros espacios de experiencia del sujeto (familia, iglesia, Estado) que en conjunto, han sido los encargados de perpetuar los órdenes y jerarquías en procura de una especie de bienestar colectivo, que garantice una posición a cada sujeto en correspondencia a su sexo y que así mismo, legitime las relaciones de poder establecidas tradicionalmente.

En este sentido, vincular la perspectiva de género al presente estudio como una categoría analítica de la dinámica escolar tradicional, deja abierta la posibilidad a reconocerla en primera instancia, como un elemento que involucra las diversas maneras de vivir el carácter sexuado del cuerpo humano, favoreciendo el acercamiento a la comprensión de las construcciones sociales de realidad, específicamente, acerca de lo esperado para mujeres y hombres; y que, bajo esta lógica, permite poner en cuestión los elementos culturalmente naturalizados que a partir de la diferencia sexual que se encargan de regular el deseo y los roles sociales en función del carácter biológico del cuerpo, ubicando a cada quien en el papel que debe jugar de acuerdo a su género, favoreciendo la lectura sobre las relaciones de poder productoras de sujetos, encargadas de dar forma al ordenamiento jerárquico que regula las relaciones sociales en un espacio y momento histórico concreto.

Los referentes de este proceso tienen arraigo en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas de la Mujer, celebrada en Pekín hacia el año 1995, en la cual se estableció la necesidad de involucrar la perspectiva de género a todos los proyectos sociales como parte del trabajo por elevar los niveles de equidad entre géneros, de este modo, en julio de 1997 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) definió el concepto de la transversalización de la perspectiva de género en los siguientes términos:

“Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros.”

(OIT, 2002)

Bajo tales premisas, y reconociendo la necesidad de dar lugar a miradas de sospecha acerca de lo instituido, lo no documentado y lo invisibilizado en la escuela tras el telón de “normalidad”, que respecto al género, ya no se reduce únicamente a situaciones de inequidad -aún existentes- sino que atraviesa las estructuras de poder que refuerzan los arquetipos tradicionales sobre lo esperado en clave homogénea y masculina, que en últimas, apuntan a configurar la subjetividad de niños y niñas, se plantea la pregunta del presente estudio:

¿Cómo se constituyen las subjetividades de niños y niñas de cuarto grado de del colegio distrital Villas del progreso (Bogotá – Colombia) , desde la perspectiva de género?

Objetivos

Objetivo General

Visibilizar cómo se constituyen las subjetividades infantiles desde la perspectiva de género, de niños y niñas de cuarto grado del colegio Villas del Progreso.

Objetivos específicos

Analizar los modos en que se expresan los componentes de género de las subjetividades de niños y niñas de cuarto grado del colegio Villas del Progreso.

Develar los modos de subjetivación que en la actualidad apuntan a la configuración de la infancia del colegio Villas del Progreso.

Distinguir al interior de las prácticas discursivas y no discursivas los elementos que reflejan la experiencia de sí mismo, frente al ordenamiento de género en la escuela.

Justificación

Cuando se precisa develar las formas de control, los dispositivos de dominación y los modos de subjetivación correspondientes a los escenarios en los que se desarrolla la vida cotidiana de los niños y niñas sujetos de este trabajo, se entiende que “la condición de posibilidad de las subjetividades no es una estructura formal (...) *esta*, atiende a ciertos modos de subjetivación propios de prácticas sociales concretas y situadas” (Díaz, 1993, p. 11), para interpretar las expresiones de feminidad y masculinidad de niños y niñas de cuarto grado del colegio Villas del Progreso en el marco de una escuela que obvia el impacto de carácter diferencial del sujeto, pero que no puede continuar siendo ajena a la clara necesidad de comprender los significativos cambios que en la actualidad dan sentido al tejido social y que impactan de manera contundente la experiencia de cada sujeto en relación al modo en que vive el carácter sexual diferenciado de su cuerpo.

En efecto, cuando entendemos al sujeto como “una forma que se puede modificar a sí misma o que puede ser modificada desde sus relaciones externas y que, por lo tanto, entra en interacción con el medio que lo rodea en sus circunstancias.” (Martínez J. E., 2009, p. 17) Podemos vislumbrar que los modos de hacerse sujeto están cambiando a ritmos acelerados, especialmente cuando nos ubicamos en un contexto en el que la modernidad con sus promesas de libertad e igualdad se han ido fracturando, como producto del declive de las instituciones tradicionales, la emergencia de nuevos modos de sociabilidad, la globalización, el capitalismo y la cultura de consumo, los medios de comunicación y las

relaciones virtuales entre otros, que de forma profunda y extensa han tomado partido en el despliegue de los acontecimientos consuetudinarios que permean de modo insondable la experiencia biográfica del ser humano, alimentando así de particularidades la trayectoria subjetiva que emprende cada sujeto, niña o niño en su proceso de devenir sujeto, y en consecuencia pueden llegar a promover, o no el despliegue de agenciamientos que favorezcan el desarrollo de las potencias subjetivas.

De cara a este panorama, se puede identificar el vacío conceptual que existe sobre la mirada de género en la institución en la que situamos el proyecto, reconociéndola como el ámbito por excelencia en el que transcurre buena parte de la vida cotidiana de los sujetos motivo de la investigación, escenario que, debido a su composición se convierte en un espacio proclive para la materialización de imaginarios, representaciones, dispositivos y relaciones de poder que no solo se producen allí mismo, sino que provienen de otras y más amplias esferas sociales, materializamos esta propuesta.

Ahora bien, hasta nuestros días, la escuela se erige al interior de las sociedades como un lugar privilegiado por su condición, para que desde la premisa de igualdad que alimenta el ideal democrático, se produzca el acercamiento a los saberes de corte formal, a los valores y a las disposiciones cívicas que permitan a los niños y niñas adquirir competencias para más adelante, desenvolverse con eficacia en el mundo de la vida adulta, ejercicio que se materializa bajo las condiciones intersubjetivas propiciadas por el encuentro con adultos

significativos, los pares, la heterogeneidad y las relaciones de poder que en distintas dimensiones entretejen su dinámica.

Por tanto, el establecimiento de reflexiones sobre las imágenes, los discursos y las acciones que de forma implícita o explícita, circulan sobre hombres y mujeres en la escuela, sumado a los significados que a partir de la diada feminidad-masculinidad se construyen sobre el cuerpo, ganan relevancia, en primera medida por ser un asunto que no debe desligarse de la preocupación pedagógica y política de la escuela, teniendo en cuenta su impacto en el proceso de formar de ciudadanos y ciudadanas libres en pleno ejercicio de sus derechos y respeto por la diferencia, y por otro lado, por tratarse de factores que, de forma decisiva, permean la dinámica escolar y con ello, la experiencia particular de cada sujeto, los modos de acercarse al conocimiento, los roles sociales, el tono de las relaciones, los devenires subjetivos, abriendo caminos que pueden promover, o no, las potencias subjetivas de niños y niñas tras el telón que esconde en el día a día el juego de inclusión o exclusión latente en la dinámica escolar que se objetiva en función del género.

Diversos estudios de este corte coinciden al señalar que las trayectorias subjetivas que se despliegan en el escenario educativo son distintas según el género, por lo cual, y a pesar de que niños y niñas transiten por circuitos educativos de calidad y educación “iguales”, según el sector social o geográfico de pertenencia, las niñas y los niños aprenden conocimientos y desarrollan capacidades distintas en las mismas instituciones escolares

(Martín, I. R. 2011). Frente a lo cual, resulta eminente develar las formas en que está siendo asumida la diferencia sexual en una de las instituciones educativas del Distrito capital que no ha sido ajena a las transformaciones familiares, culturales, económicas y políticas dadas en el complejo social circundante, y sus efectos sobre la constitución de las subjetividades de niños y niñas.

En esa medida, y bajo el anterior panorama, reconociendo que la escuela es sustentada bajo rituales y dinámicas instituidas tradicionalmente que apuntan a la obtención de aprendizajes formales, de sociabilidad y convivencia, “se convierte en lugar estratégico bien, para la reproducción de las desigualdades o bien, para la generación de estrategias de resistencia frente a éstas, que allanen el camino para vivencias más libres” (Fernández, 2004), y abran paso al reconocimiento, respeto y disfrute ante la riqueza que ofrece la diferencia, en las que niños y niñas puedan desarrollarse libremente sin condicionantes o limitantes impuestos según su sexo.

Población

Para la construcción de este apartado, se tuvo como insumo, por una parte, los hallazgos encontrados tras el proceso de delimitación del espacio biográfico de los y las estudiantes participantes del proceso de investigación, en el que se produjo, el reconocimiento de elementos sobresalientes de su historia de vida, lugares de origen,

principales aficiones y estructura familiar entre otros, sumado a la lectura de un documento institucional titulado “Caracterización general de la Población escolar” elaborado hacia el año 2011, por el equipo directivo de la institución con base a la aplicación de un instrumento matriz, (Villas del Progreso, 2011), bajo el propósito de realiza una identificación de la población asistente al colegio Villas de Progreso, texto del cual, se rescatan algunos de los elementos que retratan cierto nivel de coincidencia con las condiciones del contexto actual del grupo infantil con el que se concentró el trabajo.

El colegio Villas del progreso, es una de las instituciones de carácter público de reciente conformación que tiene lugar en la localidad 7 de Bosa, en Bogotá – Colombia, exactamente en el barrio El Recuerdo, y sus instalaciones acoge cerca de 3.000 estudiantes en ambas jornadas (mañana y tarde), desde el nivel de educación inicial hasta la media vocacional, Buena parte de su población, está compuesta por hijos e hijas de familias fragmentadas, con bajo nivel de escolaridad, pertenecientes a los estratos 0 y 1, pobladores de este barrio producto del vertiginoso proceso de urbanización y reorganización de vivienda de interés social que beneficio a familias de bajos recursos, de reubicación por ser víctimas de la violencia, o aquellas cuyos miembros se encontraban en proceso de reinserción. Condiciones que nos ayudan a pensar que las infancias que dan vida al grado cuarto, de la institución en la jornada mañana “deviene sujetos de un modo particular” (Larrosa, 1995, p. 292), dada la multiplicidad de factores que enriquecen su condición de sujeto social.

El ejercicio de caracterización realizado a nivel institucional, en contraste con la exploración relacionada con la delimitación del espacio biográfico de los niños y niñas, mostró que una pequeña parte de los estudiantes del colegio Villas del Progreso, crecen al interior de familias nucleares,

“hogares conformados por padre, madre e hijos, estructura que generalmente mantiene las jerarquías afectivas y económicas que posibilitan que su dinámica familiar sea estable y funcional en cuanto a normas, pautas de crianza, despliegue de procesos afectivos, responsabilidades y rutinas, etc. Estos estudiantes, en promedio mantienen buenas relaciones interpersonales, autoestima y auto-cuidado positivo, su rendimiento escolar y sus prácticas sociales son las esperadas por el colectivo institucional; bajo esta estructura familiar no son frecuentes los alumnos que se encuentren en extra-edad o que presenten atrasos en su nivel de desarrollo, son aislados los casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o comportamiento y no se hacen tan evidentes los casos de agresión o violencia intrafamiliar, maltrato infantil o negligencia” (Villas del progreso, 2011),

Si bien, son estudiantes que no gozan a plenitud del cubrimiento de sus necesidades físicas, psicológicas o materiales, son poseedores de una estructura familiar sólida que, a la luz de los resultados analizados, permite concluir que, es un hecho que favorece “la construcción

de cierto andamiaje que posibilita la materialización de un procesos de desarrollo integral”
(Villas del progreso, 2011).

Ahora bien, cabe mencionar que uno de los patrones observados en este tipo de familia, es el hecho de que tanto el padre como la madre se hallan vinculados al sector productivo de la ciudad pues, emplearse es el medio para cubrir las necesidades básicas del hogar, en consecuencia, y teniendo como agregado el lugar de ubicación de sus viviendas, (extremo sur occidente de la ciudad) que hace que el trayecto de regreso a casa se calcule alrededor de las dos horas, el cuidado de los niños y las niñas es delegado a terceros (abuelos, tíos, cuidadores o hermanos mayores), razón que conlleva a que su ausencia de los progenitores se prologue por largas horas, y que los niños y niñas gocen de sus presencias por cortos lapsos de tiempo.

Por su parte, el documento muestra de forma cuantitativa, que buena cantidad de la población está conformada por aquellos estudiantes, que hacen parte de familias extensas, es decir, aquellos que conviven con uno de sus padres y padrastro o madrastra, encontrando así que:

“(…) alrededor del 71.7 %, de familias tienen unas particulares
situacionales que llega a generalizarse al interior de este segmento de

población, donde, la familia es producto de dos o más intentos de formalización, razón que lleva a encontrar parentescos entre hermanos, medio hermanos y hermanastros, estas familias a diario conviven con las consecuencias del pasado de su familia, por ejemplo situaciones legales por custodia y alimentos (la más común), inestabilidad en la convivencia, vivienda, situación laboral; disfunción en las jerarquías y patrones de autoridad, debido a la ruptura de los lazos sanguíneos, frente a lo cual, los hijos o hijas tienden a estar en desacuerdo con las normas y pautas propuestas por los adultos, aún más, cuando el dominio tiende a ser establecido por parte de la figura de su padrastro o madrastra, lo que de manera casi recíproca, se replica en las conductas de los adultos forma los adultos no asimilan responsabilidades y obligaciones con los menores que no son consanguíneos a ellos, existe rivalidad entre los hermanos, medio hermanos y hermanastros, se hace difícil establecer rutinas y cumplirlas, no se establece un esquema afectivo con responsabilidad, puesto que en la mayoría no hay la disposición de adaptación y aceptación de la nueva estructura familiar, por lo tanto no se establece una unidad funcional (Villas del progreso, 2011).

Al interior de esta clasificación se tipifican aquellos estudiantes que mantiene procesos denominados “especiales”, cuyo proceso académico se despliega en

acompañamiento y seguimiento de las instancias de apoyo con las que cuenta el colegio, orientación, inclusión entre otros, puesto que se considera que son:

Estudiantes dispersos, con procesos de atención no constantes, manifiestan el desorden estructural en sus actividades, tienen un concepto claro frente a su realidad familiar aunque no lo disfrutan, tienen habilidades sociales en cuanto a la expresión verbal, son adaptables a los cambios, aunque presentan conductas agresivas, de dominación y liderazgo negativo, se les dificulta reconocer figuras de autoridad, no son constantes en sus rutinas, presentan en ocasiones baja autoestima, situaciones de depresión y frustración aun en las edades más pequeñas, que se evidencia claramente la falta de figuras protectoras y afectivas que posibiliten y enseñen rutinas de cuidado e higiene, se hacen manifiestas las carencias y ausencias típicas del post divorcio o la post ruptura de unión parental, entre otros signos.

En estas familias existe el riesgo de vulnerabilidad de los derechos del niño, aumenta el número de casos por maltrato infantil, negligencia, abuso sexual, abandono, pautas negativas de crianza entre otros; además, la construcción de la personalidad se hace no por determinación ni autodecisión sino que es consecuencia de las circunstancias y necesidades inmediatas propias de los estudiantes, en este grupo, estudiar no cuenta como proyección sino como obligación a fin de alcanzar aprobación para seguir haciendo parte de la familia y sociedad. (Villas del progreso, 2011).

Frente a tal panorama, es interesante resaltar los procesos de resiliencia adoptados por esta población, entendida, como la capacidad para emprender nuevos horizontes al interior de circunstancias adversas, como la vulneración de los derechos básicos, el desplazamiento forzado, la muerte violenta de familiares, la ausencia de alguno de sus progenitores, entre otras situaciones del mismo orden, que hacen parte de las experiencias que algunos de ellos y ellas narran como parte de su historia. Así pues, es común encontrar que buena parte de los niños y las niñas de cuarto grado, han ido naturalizando las distintas formas de conformación familiar, aunque tienen claro el modelo tradicional, identifican las cualidades de la propia, asumiendo como parte del diario vivir, las rupturas sentimentales, los cambios de domicilio, la inestabilidad económica, pues son situaciones con las que han tenido que convivir y que en la mayoría de los casos son narradas con naturalidad. “los estudiantes que pertenecen a este tipo de familia como aspecto positivo desarrollan mayor independencia y autonomía, sin embargo en ocasiones pueden presentar signos de descuido personal y familiar, desinterés, falta de guía y orientación para tomar decisiones acertadas en situaciones determinadas” (Villas del progreso, 2011).

De ese modo, a las particulares formas de organización familiar se suman:

“circunstancias, tales como condiciones de desplazamiento, sobrevivencia de abusos y/o maltrato, madres- padres solteros (en algunos casos con hijos fruto de violación), familias con adultos desempleados, estudiantes trabajadores, estudiantes que son padres y en estado de embarazo, consumo

de SPA, estas condiciones hacen difícil el buen desarrollo personal, escolar, familiar y social de estos estudiantes hay aumento en las necesidades básicas externas como alimentación, vivienda, vestuario, y déficit en la satisfacción de necesidades afectivas” (Villas del progreso, 2011).

Los niños y niñas del colegio Villas del progreso crecer y se desenvuelven en un entorno barrial y local, en el que la delincuencia, las pandillas, la violencia como principal medio para resolver los conflictos, el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas hacen parte de la cotidianidad, por lo cual, las experiencias barriales varían de forma considerable, por una parte, en función del género, haciéndose más nutridas en el caso de los niños, pues a ellos se les permite jugar en la calle más que a las niñas, quienes salen menos de casa o lo hacen acompañadas, y por otra, en función de la actividad económica de sus familias, pues, son comunes los casos en los que algunos de ellos o ellas colaboran en los puestos de venta ambulante de sus padres, lo cual, otorga diversos matices a su experiencia.

Otro rasgo importante de la composición de la población escolar, está dada por aquellos niños y niñas que por diversas circunstancias, marcadas por el abandono o la vulneración de sus derechos, no viven sus padres, y su cuidado recae sobre terceros o se encuentran bajo custodia en instituciones como el Bienestar Familiar, figura que al parecer

todos y todas conocen muy bien, pues se suele recurrir a ella como última instancia, incluso en casos en los que, como producto de la misma inestabilidad familiar, los patrones de autoridad de los padres se han desdibujado y estos mismos, acuden a la institución para hacer entrega de sus hijos o recibir tratamiento ante problemáticas como el consumo de drogas o el alcoholismo, al respecto, vale aclarar que si bien, ninguno de los niños y niñas participantes directos del proceso se encuentran vinculados bajo esta forma de custodia, no han sido del todo ajenos a experiencias de este corte, pues son recurrentes estos casos entre los miembros de la familia o en los hijos del vecindario.

Así pues, según datos condensados en el documento institucional referenciado:

“el 7.8% son estudiantes que NO conviven con sus padres y que por el contrario están al cuidado y custodia de familiares como abuelos, tíos, hermanos mayores, primos, padrinos, entre otros. Estos estudiantes se pueden clasificar en dos grupos los que tienen factores de protección y los que no, esto depende de las condiciones, situaciones y características que hacen parte de cada familia, importa el porqué de la separación de sus padres, el cómo, el cuándo y las demás situaciones que rodean el hecho. Están los que han sido separados por algún tipo de calamidad como enfermedad o muerte, dificultades sociales como retiro de custodia legal por eventos de maltrato, negligencia, inhabilidad, nivel económico y/o abandono voluntario de los menores por parte de sus padres, hay estudiantes

que fueron apartados de sus padres por algunas de estas situaciones desde el nacimiento, en su primera infancia (0-5 años), en la infancia (5-10 años), pre-adolescencia (10-12 años) o adolescencia (13-16 años), algunas de estas separaciones fueron difíciles y conflictivas sobre todo en los casos legales de cambio de tutor y en otros casos se manifiestan situaciones de dolor y ausencia cuando los padres han fallecido o cuando el menor ha hecho conciencia sobre el abandono voluntario de sus padres”. (Villas del progreso, 2011).

Por lo demás, se debe señalar, que el grupo con el que se llevó a cabo la intervención, es el grupo de cuarto grado de la jornada mañana, conformado por 43 niños y niñas con edades que oscilan entre los 9 y los 13 años, algunos nacidos en la capital y otros tantos oriundos de diversos departamentos de Colombia en su mayoría, lo cual, dota de un híbrido cultural el aula de clase, son alegres y espontáneos, disfrutan de la puesta en marcha de actividades que involucran sus intereses, mantienen un clima de aula estable, sus interacciones evidencian manejo de habilidades comunicativas básicas, con algunos signos de agresividad propios del contexto, y las condiciones biográficas particulares que delinear su historia de vida.

Estado de la Cuestión

A continuación desarrollaremos un ejercicio de escritura que pretende establecer un balance conceptual acerca del desarrollo de las categorías subjetividad, género e infancia, encaminados principalmente a resaltar investigaciones sobresalientes en el campo de la educación con referencia a la formación de sujetos y subjetividades desde la perspectiva de género, que se han desarrollado en diversos contextos de educación básica en Colombia desde mediados de la década de los 90 hasta nuestros días. Se incluyen investigaciones, que bajo el enfoque cualitativo, han ido mostrando las maneras en que ha venido siendo asumida la diferencia sexual al interior de escenarios escolarizados formales, principalmente, bajo el objeto de comprender los múltiples efectos que origina el significado de ser mujer u hombre, y por ende, su incidencia en la construcción de subjetividades en niños y niñas, en esta misma dirección, nos encontraremos con investigaciones que en la actualidad, han asumido por objeto visibilizar las rupturas que han ido tomado forma en la materialización de nuevas maneras de asumir y vivenciar el carácter generizado del sujeto humano y que de esa manera, apuntan a la deconstrucción de arquetipos tradicionales, con lo cual, se pone en evidencia la necesidad de delinear nuevas rutas que promuevan el despliegue de vivencias más igualitarias, pero sobre todo, más libertarias al interior de las instituciones de educación básica de nuestro país.

Esto, permitirá observar hasta qué punto, una sociedad tradicional y patriarcal como la nuestra se ha encargado de perpetuar a través de diversos dispositivos e instituciones, las relaciones de poder que ubican a cada sujeto al interior de estructuras que determinan su posición en cada contexto en relación a la composición sexuada de su cuerpo, y en esa misma dirección, los trayectos que han comenzado a dibujar líneas de fuga que deconstruyen viejos imaginarios ligados al género, de mano de propuestas innovadoras que dan lugar a las subjetividades que se despliegan en el margen de lo instituido superando las fronteras socialmente construidas y culturalmente aceptadas del género, abriendo paso a la reivindicación y a la celebración de la diferencia y por supuesto, a un nuevo tipo de ciudadanía.

Colombia no ha sido del todo ajena a esta preocupación, razón que nos permite encontrar buen número de trabajos que encaran la preocupación de investigadores e investigadoras sociales y maestros(as) acerca del trato que se le da al género en la escuela, frente a la construcción de subjetividades en niños, niñas y jóvenes, por lo tanto se puede afirmar que en Colombia los estudios sobre mujer y género han seguido en gran medida el mismo devenir teórico que en Europa y en Estados Unidos. Al comienzo se entendió la condición de opresión y marginalidad femenina como un producto de la dominancia patriarcal en donde la dicotomía naturaleza / cultura subsume a la mujer en sus funciones de maternidad y cuidado familiar como algo natural, excluyéndola de la vida pública y asumiendo lo doméstico como lo privado. Posteriormente apareció el concepto de género, que cuestionaba las supuestas bases biológicas de los comportamientos femenino y

masculino y afirmaba que son construidos socialmente. Esa nueva categoría ampliaba los temas en la agenda feminista. Lo que comenzó a interesar a las estudiosas del feminismo no fue sólo el interés por desentrañar la subordinación como un supuesto hecho natural, sino el significado de los grupos de género en el pasado histórico. La construcción de los roles de género, su significado y sus funciones (Piedrahita & Acuña, 2008).

Siguiendo las elaboraciones de Acuña y Piedrahita (2008). Encontramos que el tema de la equidad de género en la educación emerge en Colombia durante la década de los años 90. En este proceso, fue muy importante el rol de las ONG y las agencias de cooperación internacional, pues éstas introdujeron la obligatoriedad de incorporar la perspectiva de género como condición de financiación. Las investigaciones que se realizan en el país en el campo del género y la educación apuntan generalmente hacia la elaboración de reflexiones y comprensiones sobre la cotidianidad de los actores educativos y las relaciones que se construyen en los contextos escolares.

Sin embargo, se puede observar que a pesar de los avances y la preocupación sobre la intención de dar lugar a pensar el género y las subjetividades en la escuela:

La investigación sobre género en educación aún se mantiene en un nivel puramente descriptivo y diagnóstico, sin mostrar derivaciones hacia el nivel aplicativo que logren efectivamente la implementación de prácticas transformadoras orientadas a la visibilización de los sesgos sexistas, androcéntricos, patriarcales y excluyentes que

aún existen en la educación. Igualmente, se considera, en algunos contextos académicos y gubernamentales, que el problema del género y la mujer son secundarios ante la ingente cantidad de problemas de la escuela como la violencia, la drogadicción o los embarazos, que tienen un carácter de urgencia. (Piedrahita & Acuña, 2008, p. 122).

En principio, los trabajos de investigación alrededor del tema que nos convoca se dieron a la tarea de elaborar diagnósticos que con base a densas descripciones e interpretaciones evidenciaron el papel fundante de la escuela en la creación de imágenes e identidades rígidas de género en el marco de la lógica patriarcal que se encarga de poner en desventaja lo femenino relegándolo a espacios de menor importancia y con ello, reforzando la consolidación de estereotipos de feminidad y masculinidad que atribuyen normas, legitiman y reproducen los valores que ubican a cada quien en los lugares que le corresponden según su género, aspecto que por lo demás, alimenta la cadena de sometimiento e inequidad latente en esferas más amplias de interacción, como afirma Acuña (2008):

La escuela es una institución igualitaria que, sin embargo reproduce la desigualdad (...) Allí se aboga por el respeto a la diversidad, a las diferencias y a las múltiples formas de ser mujer y hombre, sin embargo, al mismo tiempo, circulan imaginarios que trazan una forma de relación, hombre mujer dicotómica y esencialista que

deslegitima cualquier atisbo de equidad y deconstrucción de identidades generizadas esquematizadas” (p. 107)

Desde esta perspectiva, bien se afirma que la escuela no es neutra frente al tratamiento del género, las prácticas que se desarrollan al interior de las instituciones educativas se encuentran atravesadas por la inequidad de género tanto en sus contenidos, o sea, en los materiales del currículo, como en las actitudes y relaciones que se materializan tanto, entre los estudiantes como en la relación maestro alumno, “la red falogocéntrica que circula en la escuela es un sistema que regula las formas de pensar entre los sexos, las maneras como los sujetos se representan a sí mismos y las formas como proyectan sus devenires al interior de un tejido social” (Piedrahita & Acuña, 2008, p.125).

Por lo anterior, siguiendo las investigaciones sobre género y escuela es importante señalar que, uno de los ejes de subjetivación en la escuela es el cuerpo, por medio de éste el sujeto es introducido en ritos y dispositivos de tiempo y espacio que se encargan de regular sus acciones y su pensamiento, en este sentido:

La urgencia de controlar el cuerpo generizado en la escuela es producir no sólo cuerpo dóciles y en consecuencia, ciudadanos sumisos, sino una ideología esencialista, excluyente y despolitizada del género. En efecto, al reducir el género a

su naturaleza biológica, al separar espacios tiempos, lenguajes y actitudes entre hombres y mujeres y reproducir la igualdad abstracta y formal que el Estado-Nación propugna, la cultura escolar crea el caldo de cultivo para el ejercicio de una ciudadanía excluyente patriarcal, inequitativa y esencialista. (Gomez, 2006, p. 21)

Entre las propuestas investigativas al respecto encontramos planteamientos como los presentados por Gracia (2001), en la revista *Nómadas* N 14, donde se exponen en buena medida los alcances y resultados del proyecto *Arcoíris: Una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*, proyecto de investigación de enfoque cualitativo que bajo métodos etnográficos tuvo por objeto develar la acción e interacción en la cultura escolar desde la perspectiva de género, al interior de varias escuelas públicas de Bogotá, lo cual les permitió fijar una mirada crítica frente a “los dispositivos de poder que prescriben las identidades de género y perpetúan las relaciones de este orden existentes, y a su vez, mostrar las construcciones contra hegemónicas que frente a los modelos de socialización del género tienen concurrencia en el contexto de la escuela” (García, 2001, p. 11), a partir de la observación de las acciones que tienen lugar en los contextos estudiados, puesto que estas se transforman en el insumo para mostrar la experiencia de los actores sociales en el marco cultural de las relaciones de poder.

En esta dirección nos permitimos traer a colación los principales supuestos bajo los cuales se delineó la propuesta y sus hallazgos más sobresalientes. Asumiendo el género

como un hecho social duro, este se transformó en el lente para mirar, analizar e interpretar las acciones en los salones de clase y en los demás escenarios que componen la escuela, lo cual, por medio de la acción del etnógrafo permitió evidenciar los principales dispositivos pedagógicos y de poder asociados a la acción e interacción de acuerdo a los géneros intervinientes en la vida cotidiana.

Entre los aspectos destacados puede resaltarse que, en la cultura escolar local circulan imágenes y contraimágenes naturalizadas sobre lo femenino, lo masculino, la sexualidad y las relaciones de pareja como elementos, casi ideográficos que configuran los procesos de construcción de sentido que motiva la acción e interacción social, por tanto, existe una marcada tendencia a clasificar según el género las acciones, los espacios y los objetos con base a una lógica binaria que regula lo femenino y lo masculino, lo cual tiene una alta incidencia sobre la percepción, trato y evaluación que se hace a los estudiantes, de ese modo, se encuentra que lo masculino está más asociado a actividades académicas que involucran las ciencias y la tecnología, mientras que lo femenino se mueve en el terreno de la pasividad, el orden y la moral.

Por otra parte, es claro que la mirada no puede sesgarse solo frente a lo que ocurre al interior de las aulas de clase, por tanto, fueron objeto de observación las demás zonas comunes que comparten los estudiantes, con lo que se pudo constatar que los roles de género se materializan en cada momento actuando como un cerco que demarca los límites

de comportamientos adecuados y aceptados como propios, aunque en casos minoritarios puede observarse que los sujetos juegan distintos roles en variados momentos, por ejemplo, cuando una minoría femenina lleva a cabo un proceso de empoderamiento en contextos excluyentes e inequitativos reestructurando de manera autónoma las condiciones acerca de alguna tarea académica.

De ese modo se afirma que el escenario educativo es generador de narraciones e imágenes sobre hombres y mujeres a partir de sus características físicas, dichas imágenes y repertorios se transforman en dispositivos fuente de tratamientos diferenciales, pues imprime a cada género actitudes que le validan o le invisibilizan al interior de la trama cultural de la escuela, por lo que, se continúa esperando que las mujeres sean dóciles y pasivas mientras los hombres son considerados activos y agresivos, solo por nominarlo de algún modo. En consecuencia lo masculino continúa teniendo una valoración más alta y sigue siendo utilizado como patrón de referencia.

Como producto del proyecto Arcoíris (2001), fueron elaborados una serie de nueve fascículos bajo el título: *Edugénero* (Fernandez A. M., 2003) en los cuales, partiendo del reconocimiento al entorno escolar y de la existencia de unas pedagogías de género, se perfiló la noción de dispositivo pedagógico “entendido como cualquier mecanismo social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad” (Fernandez A. M., 2003, p. 23) para elaborar una mirada más amplia acerca

de este problema, revelado como uno de los elementos sustanciales para la interpretación acerca de la construcción de las subjetividades de niñas y niños en nuestros días.

Ahora bien, resulta importante señalar el papel que ha ido ganando la infancia como campo epistemológico, evidenciado en la proliferación de estudios que desde distintos ámbitos concentran sus esfuerzos en la elaboración de explicaciones orientadas a su comprensión involucrando para tal fin, muy diversas perspectivas que han nutrido el campo discursivo que nos permite hoy en día hablar de un sujeto niña o niño como actores sociales participantes activos en la construcción de tejido social y cultural, de naturaleza plural y cambiante, que se mueve al ritmo de las transformaciones del amplio espectro de la cultura, por lo tanto es dar lugar, al su ubicación emergente al interior de las sociedades modernas, y a su configuración actual, en el marco del establecimiento de las sociedades contemporáneas.

De tal manera, la infancia, en cuanto concepto, se gesta en el marco del establecimiento de la sociedad moderna a partir del siglo XV y logra avances significativos en los siglos XIX y XX. Se piensa como una categoría que permite enmarcar a los niños y niñas, en la que se “(...) nombran conjuntos de saberes, representaciones y prácticas que los "adultos" han construido históricamente para asignar lugares y funciones a los niños en nuestras sociedades” (Saldarriaga & Sáenz, 2008, p. 393).

En consonancia, se logra visibilizar la infancia como el resultado del conjunto de prácticas diseñadas por cada sociedad respecto del trato, crianza, educación, espacios, para los niños y niñas, encargándose de configurar un sujeto en correspondencia a las expectativas del modelo social y cultural vigente, es decir que ingrese a los juegos de saber-poder que dan soporte a las estructuras organizacionales de cada contexto geográfico-temporal, ante este panorama la escuela, ha sido un espacio privilegiado para el modelado y transmisión de conocimientos, a partir de prácticas educativas homogeneizantes que sitúan al individuo al interior de dispositivos encargados de producir subjetividades, formas de ser, sentir, pensar, hacer y estar.

El tema de la infancia en la investigación ha sido tratado de forma aislada y discontinua, o desarrollada desde la perspectiva adultocéntrica. Sin embargo, en las perspectivas encontradas principalmente en los estudios de corte social, educativo y antropológico, se hace evidente un nuevo posicionamiento del sujeto niño y niña, en las que como lo expone Castro, Ezquerro y Argos: “escuchar la voz del niño en la investigación, amplía la visión que el investigador tiene de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido una voz silenciada frente a la visión y perspectiva hegemónica de los agentes educativos adultos, tanto familiares como escolares.” (2011, p. 1)

Una de las prácticas homogeneizante de la sociedad, que más se evidencia en la cotidianidad, es la relativa a la construcción del género, donde se consolida una

clasificación binaria de los sujetos participantes en los procesos de interacción social, en la que la escuela no es del todo ajena en la perpetuación de los regímenes de normatización de lo esperado en correspondencia al sistema sexo - género que organizan la trama de significados que los niños y niñas asumen como verdades para sí, de tal modo, escuela es un espacio en el que confluyen niños y niñas con diferentes formas de ver y hacer el mundo, con ellos la experiencia de la familia, la casa, el barrio, la ciudad, el país y el mundo van de la mano con ellos y ellas, sus miradas y sus cuerpos conviven a partir de lo que han aprehendido a fuerza de intercambios con los pares y adultos significativos.

Sus aprendizajes en el contexto social y familiar van impregnados con prácticas sociales y culturales que hacen que los niños y las niñas se comporten como tales, es decir, la constitución del ser niño o del ser niña posee diferencias impuestas, desde discursos que contienen y se construyen en la cultura y el contexto socio histórico al cual pertenecen. Al respecto, indican Wenwtz y Stigger que “tales discursos no poseen un carácter de neutralidad, ya que siempre son insertos en formaciones culturales que se configuran como un campo de luchas de poder” (2011, p. 53).

La escuela entonces, se configura como espacio socializador y reproductor de fuerzas de poder que intervienen por la construcción de un ser masculino y un ser femenino al servicio de la sociedad.

Reafirmando el anterior enunciado, los autores Wenwtz y Stigger expresan, respecto al recreo escolar, que como espacio:

“(…) está vinculado a diversas formas de control/regulación sobre el cuerpo infantil (Foucault, 2002a), donde diversos mecanismos contribuyen a la construcción/conformación de niñ@s, actuando en el sentido de producir una imagen femenina o masculina. Aquí vemos las pedagogías culturales (Steimberg, 2001) y otras instancias sociales que de diferentes modos actúan en la construcción de niñ@s como poseedores de diferentes características” (2011, p. 66).

Estas fuerzas inciden en el cuerpo de los niños y de las niñas, lo que se evidencia en las prácticas corporales que realizan. Es así que los deportes en la escuela parecen estar clasificados para niños, como es el caso del fútbol, y para niñas, como lo es el baloncesto. De igual forma los juegos de roles, juegos de la casa que están asignados para las niñas y el juego de carros para los niños.

De esta forma sus movimientos, sus gestos están enmarcados en representaciones socialmente aceptadas para cada uno. Los autores cuentan como la danza en la escuela permitió pensar la categoría de género como relacional, pues en esta las niñas se mueven con más facilidad al ritmo de la música de moda reafirmando su feminidad, mientras que

los niños desde la quietud reafirman su masculinidad. (Wenwtz y Stigger, 2011, p. 62).

En concordancia con el ámbito de la escuela, ésta proporciona un campo generizado desde la mirada binaria hombre – mujer, que se mantiene presente tanto en la palabra de los estudiantes, así como, en la palabra de los docentes. Al respecto Rodriguez Menendez en su artículo: *La construcción del género en los primeros años de escuela*, nos muestra que:

“Niñas y niños observan un mundo diferenciado por razón de género y lo plasman en el diferente tratamiento que proporcionan a sus cuerpos respectivos, influyendo en la configuración del dualismo de género. De modo que, en ocasiones, las niñas proyectan inconscientemente la importancia que para ellas tiene el aspecto corporal” (2005: 6).

Por otra parte, en un lugar dinámico en el que convergen múltiples visiones y haceres de la vida, en el libro *La sexualidad como desafío pedagógico*, el autor Carlos Iván García (2007), presenta la escuela como lugar donde se “configura como un vivo fluido y complejo intercambio de mensajes, costumbres e imaginarios de las culturas pública, institucional (organizativa y normativa), docente, familiar, comunitaria, de los medios de comunicación y también de la cultura privada de niños, niñas y adolescentes” (p. 12).

Desde esta perspectiva una institución educativa no es igual a otra, los sujetos que la constituyen poseen un saber y una cultura diferente, provocan el cruce de culturas que la

hacen una cultura local, esto plantea un reto investigativo, ya que lo establecido como normal en una institución puede ir en contravía a otro colegio u otra cultura local.

Capítulo 1

Emergencia de las infancias como sujeto social

*“La verdad de la infancia es el modo en que nuestros saberes la dicen;
por ende, queda reducida a lo que nuestros saberes puedan objetivar y abarcar,
y a lo que nuestras prácticas puedan someter, dominar y producir” (Perez, 1997).*

Los desarrollos logrados en el campo epistemológico acerca de la categoría infancia son notoriamente amplios, por tanto, la tarea de conceptualizarla lleva implícito el rastreo sobre los discursos y verdades que sobre ésta se han elaborado y que han dado forma al cuerpo infantil tal como lo conocemos hoy en día. Bajo esta lógica, se ha producido un tipo de sujeto siempre en relación con el sistema social dominante, lo cual, convirtió la infancia en un vasto campo de conocimiento, que la ubicó epistemológicamente como sujeto de conocimiento de la mano de nutridas perspectivas, que desde diferentes disciplinas han concentrado sus esfuerzos en la producción de discursos que posibilitan además de la comprensión de los sujetos niña y niño, su visibilización como una construcción social,

histórica y cultural de reciente descubrimiento que responde a las particularidades propias de cada sociedad y cada momento histórico. Lo anterior, ha posibilitado el acercamiento a los procesos de subjetivación que niños y niñas experimentan bajo la prerrogativa de ser social.

En ese orden, bien puede afirmarse que en la actualidad los niños y desde hace algún tiempo las niñas, son objeto de la pediatría, la psicología, la pedagogía, el derecho, la publicidad, que entre otras, han sido las encargadas de abonar el camino para el establecimiento de unos saberes especializados sobre la infancia que a su vez, producen discursos, prácticas e instituciones que toman cuerpo en las formas de organización cultural, política y económica de cada sociedad, así pues, “la infancia parece haber generado un ancho abanico de discursos que la contextúan axiológicamente, la perfilan éticamente, la explican científicamente y la predicen de acuerdo a esos cánones” (Narodowsky, 1994, p. 24), lo cual, en última instancia, nos permite hoy reconocerla como un fenómeno de estudio complejo que demanda para su abordaje una mirada de carácter holístico

Por lo anterior, no es objeto de este documento profundizar en el grueso de teorías bajo un sesgo puramente disciplinar, sino dar cuenta de aquellos elementos epistemológicos que por su relevancia nos permiten hoy hablar de los sujetos niño y niña, atendiendo a las particularidades y necesidades propias de este periodo de vida, reconociendo en ellos además de una naturaleza biológica y psíquica diferente a la del adulto, la heterogeneidad

de elementos, (entre ellos el género), que apuntan a su configuración como sujetos portadores de una voz, un cuerpo y un espacio biográfico que delinea los bordes de su trayectoria subjetiva.

De tal modo y por el corte de este proyecto, asumiremos la infancia como una construcción social, cultural e histórica, que por las diversas condiciones de su constitución debe ser pensada en plural, lo que posibilita la entrada a su comprensión a partir de su carácter cambiante, múltiple y heterogéneo, por lo demás, como “categoría social, da cuenta del lugar que ocupa en la sociedad, de su cultura, de sus formas de organización, donde se producen sentidos y significados (...) como categoría histórica es entendida como acontecimiento y transformación que se construye políticamente como consecuencia de las elaciones de poder que se establecen” (Martinez, 2014, p. 70).

Desde esta perspectiva, el presente se capítulo se traza como objetivo presentar un panorama que permita la ubicación de la emergencia de la infancia al interior de la constitución de las sociedades modernas, recurriendo de ese modo, a diferentes voces que desde distintos focos dieron forma al cuerpo infantil tradicional, seguidamente trasladaremos la disertación hasta nuestros días, para abordar lo que estudiosos del tema han denominado como infancias contemporáneas, los niños y niñas de nuestro actual transito histórico, y bajo esta lógica, nos acercaremos a la identificación de los elementos que participan en la constitución de sus subjetividades, sin dejar de lado una mirada crítica que posibilite el acercamiento a la comprensión de que, la gran categoría de infancia por

universal no es suficiente para definir los distintos tipos de niñez que se materializan al interior de nuestras sociedades, y así mismo, develar que las condiciones de posibilidad para los niños y especialmente la niñas siguen estando sesgadas por los patrones socioculturales que arrojan la organización generizada que sustenta los valores patriarcales imperantes en muchas de las instituciones de nuestra sociedad, porque, sin lugar a duda, estas son “singularidades que en su cotidianidad *están* produciendo modos peculiares de subjetividad” (Muñoz, 2008, p. 10) en niñas y niños.

Como se hace mención líneas atrás, las infancias son una producción social y cultural que atiende a los modos de sociabilidad sobresalientes en cada época, por tanto, el acercamiento a su comprensión, hace necesario adentrarse en la compleja trama de significados que culturalmente se elaboran con base a las nociones de verdad que legitiman las prácticas que apuntan a su construcción como sujetos. Así pues, introducirnos en los pasajes que dan cuenta de los elementos que posibilitaron la particularización la niñez, nos ubica de cara al contexto de la modernidad, periodo de transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas que permearon de forma extensa y profunda las dimensiones de la vida pública y privada, dando paso al surgimiento de nuevas representaciones y sentimientos respecto a la población infantil, especialmente hacia los niños varones quienes fueron los primeros “privilegiados” de los acontecimientos que comenzaron a tomar forma en la transformación de pautas de crianza, prácticas y modos de sociabilidad, a los que le siguieron un sinnúmero de procesos que señalaban un cambio significativo en las maneras de atender y posteriormente entender a los niños.

En este sentido, la mirada de tipo histórico, posibilita observar las condiciones que acompañaron la emergencia de la “infancia como una experiencia vital de la modernidad, asociada a la inocencia y la fragilidad” (Jimenez, 2012, p. 14), y el umbral de las transformaciones expresas en el cambio de actitud de los adultos hacia los niños, que bien puede ser ubicada de la mitad del siglo XVII en adelante, particularmente si tenemos en cuenta que, “la infancia tradicional termina de tomar cuerpo entre 1850 y 1950” (Muñoz, 2008, p. 35). Uno de los autores reconocidos en este campo es el historiador Philippe Aries (1987). Quien desde una perspectiva sociológica pone en evidencia a través de un estudio de la iconografía los modos en que la población infantil era representada evidenciando a través de las pautas de crianza y de los patrones de sociabilidad “el carácter invisible de las concepciones de infancia, y *las dificultades que tenía* la antigua sociedad occidental para representarse bien al niño (...) La duración de la infancia se reducía al periodo de su mayor fragilidad; en cuanto podía desenvolverse físicamente se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos” (Alzate, 2003, p. 24), en consecuencia, “la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (Aries, 1987, p. 59).

De este modo, sin afán de sacar conclusiones puede afirmarse que “la infancia es un producto histórico moderno” (Narodowsky, 1994, p. 28), y como tal, su descubrimiento alcanza auge teniendo como marco, la expansión del modelo disciplinar entre las sociedades, emergencia que encontró resguardo bajo la consolidación la burguesía como clase social dominante, la instauración del modelo de familia nuclear, tradicional y

patriarcal, el establecimiento de la escuela pública como lugar destinado a la educación de niños, el fenómeno de industrialización y la instauración del capitalismo como principal fuerza económica, y el reordenamiento de las esferas privada y pública a través de la disposición de espacios institucionales claramente delineados: la familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, entre otros, por los que circulaban de forma sucesiva los individuos, y cuyo último fin se concentraba en moldear cuerpos y mentalidades bajo distintos modos de subjetivación que con diferentes dispositivos de poder se encargaron de “repartir el espacio, ordenar el tiempo (...) implantar un poder masificador e individúante, es decir, formar un cuerpo con aquellos sobre quienes se ejerce al mismo tiempo que moldear la individualidad de cada uno de los cuerpos” (Deleuze, 1999, p. 5-6).

Es así, como los discursos y las prácticas sociales fueron delimitando una concepción de sujeto niño que difieren claramente de las encontradas en el Medioevo, dando espacio a la configuración de lo que se denominó como el sentimiento de infancia, que en nuestras sociedades, “queda expreso *en* la dependencia personal del niño al adulto y la necesidad de protección por parte de este” (Narodowsky, 1999, p. 40), no obstante, este tipo de sentimientos y las preocupaciones respecto a el manejo que se da a la población infantil se despliega en el contexto de las relaciones de dominación, que se objetivan a través de agentes y dispositivos que median de forma prominente en la trama sociocultural, y en la puesta en marcha de prácticas que buscan controlar en su totalidad el cuerpo infantil por parte de las instituciones que tomaban parte en el desarrollo infantil, la familia y posteriormente la escuela, dando cuerpo con ello, a la construcción de la subjetividades de

niñas y niños que los posicionaba como, “una infancia dócil, moldeable, disciplinable y por tanto, obediente y sometida” (Noguera, 2007, p. 119).

En este orden de ideas, el sentimiento de infancia subyace del sentimiento de familia, dado que, con el establecimiento de nuevos modos de producción como efecto de la revolución industrial, la reorganización de las ciudades, la delimitación de las esferas de lo público y lo privado, toma cuerpo la familia nuclear, que descansa en el imaginario colectivo como una de las invenciones del mundo burgués, dando lugar a la configuración de nuevos elementos que posibilitaron la modificación de pautas y sistemas de creencias encargados de moldear el cuerpo de los sujetos niño y niña, un acercamiento más profundo frente al análisis de las pautas de crianza se puede encontrar en Loyd De Mause, “quien desde un enfoque psicogenético enseña que las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza” (Martinez, 2014, p. 71), de cara a este panorama, las demás instituciones de la sociedad responden de forma efectiva con la elaboración de propuestas que sin alejarse de sus propios intereses apuntarán a la consolidación de estrategias para atender las necesidades particulares de este periodo de vida con todo y su natural disposición para el aprendizaje. Pues se asume que la infancia “es una etapa ideal que para ser moldeada y, una vez que se ha justificado la necesidad de un gobierno específico para esta, algunos dispositivos institucionales concretos hacen su aparición” materializados en lo que Foucault denominó lugares de encierro. (Martinez, 2014, p. 8)

En consecuencia, el sujeto infantil “tradicional se afianza al interior de la familia y la escuela que, como instancias socializadoras buscan aislar al niño del peligro de la calle y *el mundo adulto*, y finaliza así, un proceso de domesticación iniciado a finales del siglo XVIII” (Muñoz, 2008, p. 38), con el cuerpo infantil ubicado en el centro de las preocupaciones pedagógicas, bajo el establecimiento de premisas que reivindicando su individualización lo sitúan como dueño de su propia experiencia, de una historia biográfica particular que marca los diferentes modos de percepción del mundo, señalando a la vez, su potencial educativo y las determinadas etapas de desarrollo que se dan en función de su misma naturaleza, se ratifica al niño como un sujeto dotado de una subjetividad que se constituye y se modifica en el marco de las interacciones y las disposiciones regulativas de cada sociedad. Por tanto, fue “a partir del nacimiento de la escuela moderna en Europa, hacia los siglos XV y XVI la práctica pedagógica se generaliza como el dispositivo cultural que, para las sociedades occidentales y occidentalizadas, condensa el saber y el gobierno de la infancia como objeto de conocimiento, como categoría conceptual, y como forma y experiencia subjetivas” (Saldarriaga, 2007, p. 54).

De ese modo, en el proceso de delimitación del sujeto infantil la escuela tradicional toma un papel preponderante, pues como hija de la modernidad se transformó en el segundo escenario participante en el proceso de desarrollo de los niños, cuyo objeto se centra en el despliegue de acciones que organizadas en el tiempo y el espacio, que moldean y disciplinan el cuerpo en función del proyecto de Estado, dando cabida a la construcción de conocimientos más formales que solo ocurren al enviar al niño lejos de la casa y la familia,

para lo cual, se produce un necesario alejamiento del mundo de la vida de los adultos y lo introducen a su vez a el clima de la formalidad, “el cuerpo infantil es moldeado lejos de su casa y familia, con un discurso, un tratamiento y unas prácticas formales” (Aries, 1996, p. 315) dotadas de especificidad en procura a la consolidación de nuevos saberes de tipo académico y religioso, bajo estas circunstancias, la escuela pública fue la constitución de un dispositivo al que se confió la creación de una infancia “moderna” por tanto se veía como semilla de esperanza de una futura nación civilizada (Saldarriaga, 2007).

En esa medida, las instituciones tradicionales asisten la delimitación del cuerpo infantil, que a la luz de las sociedades disciplinares en la cual, la escuela bien puede ser definida como uno de los “dispositivos que se construye para encerrar la niñez (...) como un espacio de inscripción de saberes y poderes en un cuerpo inerme que debe ser formado, disciplinado y educado, en función de una utopía sociopolítica preestablecida” (Aries, 1996, p. 315).

Un buen acercamiento a este lento pero profuso proceso bien puede hacerse a través de la mirada de Rousseau, quien en su obra el Emilio, ofrece además de una aproximación para la interpretación de la revolución afectiva que comenzó a experimentarse en este escenario histórico respecto de la familia su percepción frente a los niños, señalando detalladamente la importancia de este periodo de vida, reconociendo en el niño un ser sustancialmente distinto del adulto y de los animales, y como tal, sujeto a sus propias leyes de evolución (Muñoz, 2008, p. 32), con necesidades particulares y un espacio subjetivo que

se despliega en correspondencia a las cualidades de este periodo de vida, en este sentido, es enfático al enunciar que los niños debían ser tratados conforme a su edad, puesto que, “la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si nosotros queremos invertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni gusto y que no tardaran en corromperse (...) *Por lo demás, resulta preciso señalar que*, la infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias” (Rousseau, 2002, p. 74-75), en ese sentido, Rousseau se encarga de establecer un buen número de preceptos que ubicando al niño en el centro de las preocupaciones educativas y haciendo una crítica a la enseñanza de su época propone nuevos elementos que se deben tener en cuenta para la crianza y educación de los niños en procura de su bienestar y libertad.

La infancia develada en las líneas del *Emilio* es la infancia tradicional, cuyo carácter oscila entre la obediencia, la fragilidad, la indefensión y la inocencia, pero a su vez, “es el descubrimiento de lo que sería posteriormente la infancia blanca y burguesa” (Muñoz, 2008, p. 33). En este punto, niños y niñas de las clases privilegiadas parecen encarnan los ideales de formación de un nuevo ciudadano, en relación a los roles que ellos y ellas debían jugar en la adultez, en el marco de la conformación del Estado moderno.

En correspondencia, puede afirmarse que buena parte de la experiencia social y cultural de la población infantil de aquella época se desplegaba al interior de prácticas institucionalizadas, que les llevaba a transitar principalmente entre la familia y la escuela,

escenarios que se instituyeron bajo la pretensión de alejarlos de la calle y de los peligros que el mundo adulto podía llegar a representar, con lo cual, se “contribuye a la determinación de la estructura del cuerpo infantil” (Narodowsky, 1994, p. 50), delimitando los elementos y experiencias que debían brindárseles con el fin de formarlos como buenos ciudadanos y así, lograran integrarse a la maquinaria simbólica y de producción vigente, para el caso de las niñas, estas debían ser preparadas para ser buenas madres y esposas.

La infancia que toma forma con el proyecto de modernidad es aquella infancia que se configura al interior de las instituciones tradicionales emergentes del modelo disciplinar, (familia-escuela) de la mano del conjunto de discursos que se encargaron de delinear los preceptos médicos, higiénicos, psicológicos, educativos que concentraron su esfuerzo en la producción de un cuerpo infantil frágil, inocente que encarnaba las promesas del futuro, “esta infancia fue naturalizada por medio de ciertas prácticas propias: ser niño era ir a la escuela, jugar y no tener responsabilidades” (Jimenez, 2012, p. 13) con lo anterior, es posible comenzar a visibilizar el lugar que le fue asignado a los niños y las elaboraciones disciplinares sobre infancia implementadas con el fin de actuar sobre ellos y producir cierto tipo de sujeto que estuviera acorde al proyecto de Estado, y es necesario hacer este tipo de miradas si asumimos que “ la comprensión de las infancias implica el reconocimiento de variadas formas de leerlas, entenderlas y actuar con y por ellas” (Martinez, 2014, p. 70), para identificar resistencias y rupturas frente a los modelos hegemónicos de poder.

Emergencia de “la niña”

A esta altura se abre un gran paréntesis, cuyo propósito es dar lugar a la emergencia de la niña, entendida como distinta del de niño, y por supuesto de la de infancias, pues si bien hemos intentado hacer un ejercicio que nos de luces en el lento proceso de construcción social de la infancia, muy pocas líneas se ocupan del sujeto niña y de su particular proceso de visibilización. Lo hacemos de esta manera por que coincidimos al pensar que las categorías niño, niñez, infancia por universales no agrupan al conjunto de experiencias de niños y particularmente de niñas que pueden llegar a darse en un mismo contexto, debido a que su construcción ha sido pensada en clave blanca, homogénea y masculina. Este análisis crítico lo posibilita la perspectiva de género, elemento transversal del presente ejercicio de investigación que particularmente, abre la posibilidad de visibilizar lo que se ha uniformizado bajo la mirada dominante indistinta, que se encarga de poner en desventaja lo diferente.

Existe una enorme brecha en el proceso de particularización de las niñas respecto al vivido por el niño, diferencias que se hallan sustento al develar el “juego de asimetrías sociales y culturales que en las que se conjugan dimensiones significativas de la experiencia humana moderna (...) lo cual, da posibilidad a explicar la historia de las relaciones de poder y desigualdad, y los procesos de legitimación y naturalización social” (Carreño, 2014, p. 25). Diferencias que toman forma en el trato y formación que recibían

unos y otros, cuya vinculación más profunda encontraba arraigo en las diferencias biológicas que estructuraban cierto tipo de jerarquías de cara al ordenamiento social y a los roles que deben jugar en relación al mismo, es decir en el dispositivo de género vigente.

En ese sentido, vale señalar que las maneras de tratar y educar a los niños y niñas contiene marcadas diferencias, particularmente, como consecuencia de que, el proceso de reivindicación de la niña como sujeto autónomo y de derechos, distinta del niño y del gran universo de la infancia es mucho más tardío en nuestras sociedades, “debido *por un lado*, a que, en el mundo moderno los científicos sociales se constituían en fabricantes de representaciones del mundo, y al omitir estas diferencias reproducían (...) la perpetuación de las desventajas” (Jimenez, 2012, p. 166) y por otro, debemos ser claros al reconocer que este tipo de consideraciones tiene asiento en la cuna de una sociedad de dominación patriarcal, homogeneizante y universalizante.

Ahora bien, lo anterior nos permite abrir la mirada y develar las particularidades del proceso de aparición de la niña en el amplio horizonte de las infancias, puesto que si el descubrimiento de la infancia y del niño como un ser sustancialmente diferente del adulto, sujeto a sus propios deseos, necesidades y leyes de evolución, es un fenómeno tardío en nuestras sociedades, y lo es aún más, el descubrimiento de la niña como “un sujeto diferente del niño y del gran universo de la infancia” (Fernández, 1996, p. 6), pues, entre las voces especializadas que abrían paso hacia el reconocimiento de las particularidades que

encierra la categoría de infancia, la noción de las aquellas que sin ser niños comparten por lo menos las características etarias de este grupo: las niñas, se encontraba casi desdibujada.

Así pues, sin el afán de lanzar conclusiones demasiado apresuradas, cabe indicar que la niñez fue particularizada desde la perspectiva del varón, numerosos datos historiográficos nos permiten hoy en día “confirmar muy bien entre los otros testimonios de las costumbres: que los varones fueron los primeros niños especializados (...) puede suponerse así que a la hora de representar algo infantil hubo una *marcada* tendencia a representar lo masculino” (Fernández, 1996, p. 21-22).

Las niñas eran fácilmente encontradas mezcladas y confundidas entre las mujeres mayores, dedicadas a los trabajos domésticos, a la crianza de los más pequeños y al aprendizaje de las buenas costumbres, pues su formación estaba “encaminada principalmente a hacer de ellas unas buenas esposas y madres de familia (...) Esta infancia transcurría en el hogar bajo la autoridad materna hasta la edad para el matrimonio” (Foz, 1997, p. 27, p. 50), así pues, este periodo de vida para las niñas se convertía en una pequeña antesala que las conducía a ser mujeres adultas y futuras madres.

En esa medida, es evidente que “los valores patriarcales imperantes en todas las sociedades hacen que desde el momento de la concepción, las niñas se enfrenten a un trato

diferencial” (Tarducci, 1998, p. 75), así pues, el sentimiento de infancia que en principio solo beneficio a los varones trajo consigo el arribo de la escuela moderna, y como claro ejemplo, cabe señalar que este fue uno de los lugares del cual la niña también fue excluida, “en el siglo XVII la escolarización no constituía todavía un monopolio de clase, era sí un monopolio de sexo” (Fernandez, 1996, p. 24), valdría pues, traer a colación que, como lo recuerda Ana María Fernández en la obra ya citada: Hay una diferencia de dos siglos en el ingreso de las niñas a la escolarización y doce siglos para su ingreso en la universidad, y por supuesto no para todas las niñas; entre ellas las diferencias de clase son obvias.

Por lo anterior, mientras la gran masa de niños varones comenzaba a asistir a la escuela, la niña continuaba sumergida en los modos de vida tradicional al ser considerada incluso inferior biológicamente, pues se hablaba en ese entonces de las supuestas diferencias existentes entre el cerebro de uno y del otro sexo, de los alimentos que debían suprimirse de su menú por su potencial afrodisíaco, se sospechaba el peligro que podría acarrear el permitir a la mujer potenciar su imaginación con la lectura de novelas, y demás textos importantes de la época, llegándose a la conclusión de que los valores que debían preservarse en ella eran la inocencia y la sumisión, aun a costa de la ignorancia que se erigía como el más fuerte bastón para la conservación de la virginidad y la pureza, ignorancia que traspasaba los bastidores de la educación formal, pues calaba incluso en el uso y manejo de sus cuerpos, alimentando con ello su fragilización.

Algunos manuales de historia ilustran el lento proceso que se tuvo que atravesar para que en algunas culturas se prolongara la edad de los casamientos, para que las niñas accedieran junto con los niños al sistema de educación formal, bajo condiciones más o menos similares y aún más, para que tuvieran acceso al currículo que era diseñado únicamente para los varones donde primaban la enseñanza de las ciencias exactas y los idiomas, mientras la formación de la niña discurría entre la religión, la culinaria y las artes manuales, pues los objetivos tradicionalmente señalados no se perdían del todo de vista, “la educación de las niñas debía ser preservada y, al mismo tiempo, debía procurar su casamiento. Por eso, hilar, tejer, confeccionar vestidos, preparar los alimentos, etc. *Eran aspectos de relevancia en su instrucción*, (...) incluso hasta el renacimiento, se consideraba que el objetivo de la educación femenina era la conquista de la virtud” (Foz, 1997, p. 51-52).

Particularmente en Colombia, el acceso de la niña a educación formal toma cuerpo bien entrado el siglo XIX, de la mano de algunas compañías de religiosas que adelantaron campañas para que una parte de la población femenina accediera a el conocimiento de “la gramática castellana, la geografía, la aritmética, la historia sagrada y el francés” (Foz, 1997, p. 254), antes negado para ellas, hay que decir, que este tipo de cambios comenzaron tomando forma en el interior de las sociedades urbanas, sin lugar a duda para de las poblaciones de niñas y mujeres campesinas, indígenas y negras las condiciones debían ser aún más especiales. Con esto, en las grandes ciudades apenas se inauguraba la tarea de visibilización del sujeto mujer en las esferas de dominio público de la sociedad, pues cabe

señalar que adelantos de este tipo no tuvieron mayor impacto sobre las concepciones y representaciones que socialmente y culturalmente se gestaban acerca de la mujer, acerca de la niña, sus especificidades, el reconocimiento de sus semejanzas y sus incalculables diferencia y sobre todo el respeto por sus derechos.

En otros términos, es innegable reconocer que a partir del surgimiento del sentimiento moderno de infancia se ha recorrido un largo trecho que no ha conseguido hacer a la niña menos vulnerable a los estragos de la cultura patriarcal aún vigente en nuestros días, quizá en parte como consecuencia de la dificultad para conceptualizar la niña, quizá como producto de los estereotipos que aun las ubican en correspondencia a los roles que debería jugar en la adultez, quizá porque el problema no ha sido solucionado con el ingreso de la niña a espacios que antes le eran vedados, pues dichos escenarios se han encargado de “reproducir aun sin advertirlo, modos patriarcales de violencia invisible” (Fernandez, 1996, p. 34), quizá, porque particularmente la escuela y sus actores protagónicos a pesar de sus ideales de igualdad ofrece experiencias desiguales encargándose de reproducir en sus aulas de clase y los patios de recreo los arquetipos que refuerzan los ideales de feminidad y masculinidad, que nos condenan a vivir al interior de lo presupuestado para cada quien, o quizá, porque en los últimos días su visibilización se ha dado a costa de la desprotección y vulneración de sus derechos para desde allí ser pensada su asistencia.

Bajo esta lógica, “la emergencia de la niña como sujeto ha sido producto de un proceso de objetivación en el cual una serie de situaciones y prácticas discursivas y no discursivas han demandado un ejercicio de decantación de la niña, la cual es diferenciada del niño como sujeto de derechos en los años noventa” (Jimenez, 2012, p. 367), que en nuestras sociedades, se despliega más bajo la bandera de la asistencia y la protección, de cara a un panorama de una sociedad que se ha encargado de vulnerar y “dejar en un segundo plano al más débil, como lo es la infancia, en general, y la situación de la niña en particular” (Jimenez, 2012, p. 368).

En la actualidad, la niña como sujeto social ha tomado forma a partir de los discursos jurídicos, que se han encargado de otorgarles un lugar desde la fragilidad y vulneración a sus derechos fundamentales, ubicándolas en el centro de las preocupaciones políticas, tras la búsqueda de subsanar las huellas de un sistema violento y patriarcal que, además de invisibilizarlas, ha relegado sus trayectos vitales a la sombra del ideal masculino, estudios de corte señalan las maneras en que “ sus saberes, sus trabajos, sus iniciativas y hasta sus cuerpos han sido ubicados en un segundo orden, y relegados al mundo de lo privado, una intimidad de la que todos los seres humanos provienen pero que no se considera tan importante como aquello que pasa por el mundo público masculino” (Fundación plan, 2012, p. 14).

En un contexto como el nuestro, hablar de la población infantil femenina es remitirnos de forma amplia a develar los flagelos encargados de estampar las huellas de la marginalidad, la exclusión y la pobreza que tienden a perpetuar destinos de subordinación para ellas, a condenarlas a un único sentido de vida, que se agrava, a raíz de diversas circunstancias que se materializan dentro y fuera de las familias, en la escuela y en diversos escenarios sociales, en los que el conflicto armado constituye un factor que vuelve sistemáticos los riesgos y vulneraciones. (Fundaciòn plan, 2012, p. 17)

Estudiosos del tema, coinciden al mencionar que es precisamente durante el periodo de la infancia donde se inaugura el proceso de devenir de la subjetividad de género construcción en la que se imprimen o transforman las coordenadas del género de las subjetividades lo cual, abre la posibilidad a experimentar feminidades y masculinidades amplias y con multiplicidad de vectores para su realización, “los sentidos de su género se construyen justamente durante la niñez, por lo que éste es un momento vital muy potente para cambiar las relaciones inequitativas entre mujeres y hombres, así como las concepciones de lo femenino que las sustentan. Esa niña es la oportunidad de construir otra mujer, de potenciar otras realizaciones que fueron negadas para generaciones anteriores” (Fundaciòn plan, 2012, p.27).

De tal manera, es preciso decir que las diferencias que configuran el sujeto humano en un entramado social y cultural se definen a partir de múltiples variantes, sin embargo, la clase social y el género, en este caso, evidentemente se transforman en un tamiz a través del cual es posible acercarse a la comprensión del plano simbólico que históricamente se han

encargado de la distribución de los poderes y de los posicionamientos que le son atribuidos a partir de este y otro tipo de distinciones. Por lo tanto, hablar de las niñas como sujetos plenos de derecho diferentes de los niños y de la gran categoría que encierra el universo infantil, es traer a colación una larga historia de invisibilización y vulneración, es también ubicarnos en el borde del universal, neutro, homogéneo y masculino, es hablar de igualdad, pero sobre todo, es reconocer que si fue posible conceptualizar lo idéntico, es posible hoy avanzar en la construcción de conocimientos sobre lo diferente. (Fernandez, 1996, p. 12).

Hasta este punto, se traza una breve mirada sobre el contexto de las sociedades modernas en el que toma forma la infancia tradicional, aquella que crecía y se desarrollaba bajo la protección y vigilancia de la familia y posteriormente, la escuela; infancia que denotaba un carácter inocente y vulnerable, a la que no le eran revelados todos los secretos del mundo adulto en procura de la conservación de los mismos y del establecimiento de límites que en parte garantizaran la existencia y permanencia de un cuerpo dócil y moldeable a los requerimientos de organización social.

La infancia de este pasaje es pues, una infancia que arriba al siglo XX objetivada por diferentes discursos que apuntan a su definición desde distintas perspectivas, entre ellas, sobresalen los discursos biológicos, psicológicos, pedagógicos, jurídicos, sociales y culturales entre otros, que fueron arrojando elementos que al ampliar el rango de discusión

posibilitaron en primera instancia, visibilizar la complejidad de su abordaje y por otro, el acercamiento a un sujeto infantil de nuestros tiempos.

Por su parte, la biología se nutre de las elaboraciones médicas que con su discurso higienizante consolidó un fuerte dispositivo que se encargó de establecer los límites de lo normal, en esta línea, las producciones de la psicología, bajo autores como Jean Piaget, se encargaron de establecer en términos cualitativos las habilidades que debían desarrollar los niños en correspondencia a su clasificación etaria, así, por ejemplo, en términos cognitivos se reconoce un estadio sensorio motor, que va de los 0 a los 2 años, un estadio operacional concreto, de los 2 a los 12 años, periodo en el que el niño puede pasar del pensamiento concreto en el que es necesaria la presencia de los objetos para su representación a un proceso de abstracción en el que entran a jugar parte la simbolización y la representación de objetos aun, ante su ausencia material, lo que le permite elaboraciones más complejas respecto a los fenómenos cotidianos que en últimas, favorecen la aprehensión del mundo, posteriormente, se encuentra el estadio de las operaciones formales que va de los 12 a los 15 años, que según este orden, permite al ser humano la elaboración de explicaciones más formales, a partir de la formulación de hipótesis, el manejo de variables (Jimenez, 2012, p. 199), y la producción de interpretaciones que se aproximan más al pensamiento científico. Este tipo de consideraciones, son implementadas ampliamente hasta nuestros días en las escuelas, quienes organizan los cursos y contenidos en correspondencia a la edad y los desarrollos que se esperan en relación a estos dispositivos.

Ahora bien, objetivado el niño por diversas disciplinas adquiere un lugar central en las preocupaciones pedagógicas, pues se asume que este grupo etario es poseedor de capacidad de aprendizaje y como tal, este debe ser regulado, distribuido y organizado en un espacio y un tiempo determinado, de esta manera la pedagogía, nutriendo su discurso de las construcciones disciplinares médicas, psicológicas, principalmente es la encargada de ubicar la escuela como principal institución encargada de dar forma al cuerpo infantil escolarizado, y con ello al sujeto alumno, “la tecnología escolar más allá de la transmisión de los pretendidos contenidos académicos contribuye a la determinación del cuerpo infantil” (Narodowsky, 1994, p. 60), en esa medida, en el momento en que la pedagogía se acerca a otras ramas de las ciencias sociales, particularmente la psicología y a las teorías de desarrollo cognitivo, alcanza un mayor grado de cientificidad, lo cual, tiene reflejo en la consolidación de un sujeto que participa activamente en la construcción de conocimiento, el cual, pasa a ser concebido como un producto de la experiencia con el mundo circundante y de las relaciones significativas que se tejen al interior del escenario escolarizado con los pares y adultos significativos que acompañan el recorrido por diferentes niveles y contenidos que regulan la formación del individuo en relación a el modelo de ciudadano en particular, por lo tanto, cabe señalar que la escuela como uno de los productos más tangibles de la sociedades disciplinares se articula a la trama social como uno de los ámbitos de mayor relevancia en formación de los niños y las niñas; ella es la encargada de transmitir además de conocimientos formales, los valores de igualdad y democracia que se incorporan como bandera del estado social democrático, pese a que sus prácticas en buena medida sean homogeneizantes, y ofrezca experiencias desiguales a los miembros que la conforman.

Infancia contemporánea

En el marco de los estudios sociales, la infancia como categoría de investigación ha tomado fuerza en los discursos históricos, antropológicos y sociológicos, quienes se han ocupado de visibilizar el papel de la niñez al interior de las estructuras sociales tradicionales hasta ubicarlas en los fenómenos emergentes en contextos más actuales marcados por la fragmentación, la marginación, la violencia o las subculturas bajo una mirada que privilegia los estudios de corte cualitativo, con metodologías que a través de la observación y sistematización de las interacciones entre ellos y de los diálogos con otros actores sociales dan lugar a escuchar sus voces y así favorecen la aproximación a una serie de prácticas situadas en espacios temporales específicos que niños y niñas describen a través de sus narrativas, que incluyen acciones de aprendizaje performativo que conllevan prácticas complejas de género, sexualidad, etnicidad y clase social (Milstein, et al. 2011) con lo cual, ha ido permitiendo dar cuenta del matiz de los nuevos escenarios formales y no formales en los que transcurre la cotidianidad de niños y niñas y con ello las nuevas maneras de habitar el espacio, la materialización de sus vivencias y su papel como actores sociales.

Es así, como en la actualidad se puede reconocer un sujeto niño o niña que es producto del andamiaje elaborado para su configuración mediado por una serie de prácticas discursivas donde si bien, continua teniendo parte las instituciones tradicionales (familia y escuela) integran con gran fuerza los dispositivos propios de los medios de comunicación,

las nuevas tecnologías, la globalización y el consumo como elementos que propician nuevas y muy diversas formas de experiencia, configurando con ello nuevas prácticas y distintos usos del tiempo, el espacio, el cuerpo y el lenguaje al interior de cada cultura.

De tal modo, cobran vigencia las nuevas formas de verdad, tras discursos como el jurídico, que especialmente a partir del siglo XX ubican la infancia como sujeto de derechos, abriendo el panorama de reconocimiento también a las niñas con miras al fortalecimiento de “la igualdad de género”, luego de examinar una larga situación de vulneración y desventaja a la que se veía enfrentada la población infantil femenina, materializado en el déficit de su educación, alimentación y escaso acceso al sistema de salud, a lo que políticas de estado respondieron lanzando programas para “incrementar la conciencia pública sobre el valor de la niña, proveer a las niñas los servicios básicos para su supervivencia y desarrollo, aumentar la edad para el matrimonio, crear un medio ambiente positivo para permitirle a las niñas convertirse en mujeres productivas y seguras.” (UNICEF, 2001) Vale señalar, que estas y otras iniciativas públicas a favor de la población infantil llegan de la mano de la declaración universal de los derechos del niño, “aspecto que trajo como derivación que la dinámica jurídica y política sobre la infancia, bajo el principio de protección integral, apuntara hacia el cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños a todos los niveles sociales, tanto a nivel macro social como de la vida intrafamiliar” (Jimenez, 2012, p. 237).

Bajo este tipo de consideraciones nos acercamos al siglo XX, para, desde esta polifonía de voces, intentar definir al sujeto niño y niña que se materializa en nuestros días, este ejercicio demanda el acercamiento a una infancia que, como lo hemos visto, ha sido objetivada desde muy diversas perspectivas, y alrededor de la cual se han tejido muy diferentes discursos que se han encargado de darle un lugar en el escenario de la coyuntura histórica actual, en la que experimentamos el tránsito de las sociedades modernas a las sociedades contemporáneas en las que la globalización, la cultura de consumo y los avances tecnológicos han permeado de forma profunda la esfera de la vida cotidiana de los sujetos, y por ende, nos ponen de cara a la “dificultad de aprehender la naturaleza infantil en los discursos vigentes” (Muñoz, 2008, p. 7). Haciéndose necesarias nuevas miradas que la ubiquen más allá de las fronteras de las instituciones que tradicionalmente la atendían y nos permitan hacer su lectura a partir de los muy diversos modos de comunicación que se gestan en los escenarios en los que ahora se despliega su experiencia social, lo cual, nos posibilitara el acercamiento a los nuevos procesos de subjetivación que experimentan niños y niñas en una sociedad en la que la disciplina y la autoridad han dejado de ser el bordón garante de su formación y con su debilitamiento han dado campo a nuevas formas de poder no menos efectivas pero si más sutiles que controlan la experiencia infantil en nuestros días.

Es pues, momento para realizar un breve abordaje sobre las infancias que toman forma en nuestros días, en el escenario del tránsito de las sociedades modernas a las sociedades contemporáneas en las que la globalización, la cultura de consumo y los avances

tecnológicos han permeado de forma profunda y extensa las esferas de la vida cotidiana de los sujetos, particularmente de niños y niñas, en los distintos contextos donde se despliega su experiencia social, generando con ello nuevas formas de ser, pensar, percibir y habitar el espacio, en otras palabras, nuevas formas de subjetividad.

La población infantil no ha sido ajena a los vertiginosos cambios que como sociedad estamos experimentando, por el contrario, son los niños y las niñas de nuestro palpitante tránsito histórico quienes advierten de forma directa o indirecta los flagelos que impactan los intersticios de la realidad, ellos y ellas crecen y se desarrollan en una red de intercambios que se hallan atravesados por el apogeo de los avances tecnológicos, la globalización y la cultura de consumo, y a su vez, son testigos del declive de las instituciones tradicionales (familia y escuela) que anteriormente se erigían como las únicas encargadas de su protección y educación, tan complejo marco de interpretación nos invita a pensar que “la niñez no constituye un objeto homogéneo ni universal, sino que particularidades de género, clase, etnia, religión, incluso edad conforman la diversidad de la misma” (Delgadillo, 2009, p. 19).

Es esta la infancia, a la que estudiosos del tema han denominado como infancia contemporánea, a quien dedicaremos la segunda parte de este acápite, entendiendo “la infancia contemporánea como un actor y sujeto más de nuestro escenario sociocultural y de nuestra historia presente vive un proceso de socialización y *subjetivación* que se ubica más

allá de del papel que puedan jugar las instituciones y *dispositivos de disciplinamiento* tradicionales” (Muñoz, 2008, p. 42).

Desde esta perspectiva, en la actualidad no podemos hablar de la infancia en general, dado que su materialización cuenta hoy en día con tantos matices como aristas que nos impiden encerrar toda su complejidad tras un solo termino, los niños y niñas de hoy en día, son sujetos que crecen y se desarrollan en el marco del tránsito de la sociedad moderna hacia “la sociedad contemporánea y globalizada, orientada hacia el consumo y marcada por una cultura mediática y los avances tecnológicos” (Muñoz, 2008, p. 121). Dicho desplazamiento parece darse a ritmos tan acelerados que hacen emerger la necesidad de decantar las modificaciones en la nuevas y diversas formas de constituirse como sujeto que se materializan en el terreno de las experiencias, las acciones y los discursos, transformando lo que considerábamos la verdad acerca de la infancia.

Es claro que, aunque la infancia continua participando de los vestigios de los modos de disciplinamiento que antes resultaban efectivos (escuela), sus procesos de subjetivación ya no se despliega únicamente al interior de los planos tradicionalmente establecidos; pues si hay algo que se puede afirmar, es que los niños y niñas de ahora son poseedores de una nueva y más compleja plataforma de acceso al mundo de la información y de la cultura, que llega como consecuencia del impacto generado por los medios de comunicación, la televisión, la internet, el celular, que han irrumpido en la intimidad de los hogares y las

escuelas cargados de la posibilidad de fácil acceso a un gran flujo de información que, sumado a los factores propios de su formato, se despliega con un alto potencial educador que rompe las fronteras existentes entre el mundo adulto y el universo infantil, pues con está, el niño queda expuesto a todo tipo de conocimiento, inmerso al interior de nuevas formas de comunicación frente a la posibilidad del establecimiento de las relaciones virtuales como herramienta para interactuar con los otros, factores frente a los que los niños y niñas de las últimas generaciones se adaptan con gran naturalidad.

Es indudable el hecho que los niños y niñas de ahora son poseedores de una especie de “inteligencia tecnológica” que les dota de la capacidad de desentrañar la lógica de funcionamiento de casi cualquier artefacto, y teniendo en cuenta que estos están haciendo de este parte de su trayectoria vital, es preciso mencionar que “la tecnología produce unos efectos, provoca cambios sociales y psicológicos con independencia del modo en que sea utilizada, (...) está transformando nuestras relaciones sociales, altera nuestro funcionamiento mental, cambia nuestras concepciones básicas de conocimiento y cultura, y algo fundamental en este contexto, transforma lo que constituye aprender y lo que significa ser niño” (Buckingham, 2001, p. 58) o niña.

En definitiva, los nuevos tiempos anuncian una nueva era de la infancia, aquella que ya no es subjetivada únicamente por el poder emanado de las agencias tradicionales, familia y escuela, sino también por el papel de los medios de comunicación, la economía del

consumo y la globalización, el impacto de la guerra y la violencia. En este sentido, por lo menos desde la segunda mitad del siglo XX en occidente debemos empezar a hablar histórica y sociológicamente de una infancia contemporánea.

La infancia contemporánea vista como una categoría conceptual y como un nuevo tipo de sujeto materializa una “identidad descentrada que implica un sujeto de identidades cambiantes y fragmentadas, de manera que las personas no se componen de una, sino de varias y a veces de contradictorias identidades. Así el sujeto asume diferentes identidades en diferentes momentos que no se unifican alrededor de un yo coherente” (Barker, 2003, p. 42). Esta imposibilidad de representarse en una sola posición, como recientemente lo da a conocer Leonor Arfuch, “permite desplegar una concepción no esencialista de su identidad, que enfatiza el inacabamiento y, por lo tanto, es más apta para dar cuenta de la creciente fragmentación contemporánea (Arfuch, 1992, p. 22).

Este panorama facilita el acercamiento a los modos en los que están siendo subjetivados niños y niñas, bajo la línea de pensamiento de Michael Foucault, nos remite al tránsito de las sociedades disciplinares a las sociedades de control, en el cual se comienza a experimentar la agonía de las antiguas instituciones y se abre camino hacia una nueva forma de dominación y control que produce un nuevo tipo de sujetos y de subjetividades más plurales, móviles y cambiantes.

Bajo tales circunstancias, en este aparte estamos haciendo referencia a una infancia que en este territorio de extensas transformaciones emprende “la lucha por la conquista de su identidad en un contexto urbano mucho más individualizado, en el que la familia nuclear se encuentra amenazada; la crisis entre las generaciones cada día son más estrechas, y los niños, aunque cada día más dependientes en el orden social de su estructura familiar, son a la vez más precoces” (Jimenez, 2008, p. 153).

Por lo anterior, y en el marco del reconocimiento de los cambios significativos respecto de los modos de ser niño o ser niña que experimentamos, no pretendemos caer en análisis reduccionistas que vaticinan la muerte de la infancia ni menos, pensar en un nuevo sujeto universal que se gesta tras el telón de los factores anteriormente mencionados, por el contrario, al reconocer dicha escena de transformaciones nos situamos desde una perspectiva que reconoce que ya no podemos seguir hablando de infancia en singular, de niño como categoría que por mayoritaria cobija las particularidades de este periodo de vida, sino de infancias en plural, de niños y niñas iguales en derechos, pero diferentes entre sí y con particularidades significativas al interior del gran universo de la niñez, para de ese modo, asistir a la escritura de un nuevo guion, desde la complejidad, la diversidad y la pluralidad dando cabida a la incertidumbre y la sospecha, donde no existe una verdad única, existen múltiples historias que en la voz de sus protagonistas nos muestran las otras caras del mundo, las que en muchas ocasiones se escapan de los tratados oficiales, las que son producto, de un capital cultural distinto (Narodowsky, 1999), que a su vez aportan una trayectoria vital particular, de donde emergen las voces y los relatos de niños y niñas que

escriben la historia no oficial, donde existen las resistencias y contingencias que nos permiten dar lugar a “la heterogeneidad de la infancia y la dificultad de condensar disimiles fenómenos y situaciones en un solo término” (Narodowsky, 1994, p. 24).

Capítulo 2

Género: Entre la construcción cultural de la diferencia sexual y la deconstrucción de la identidad generizada

A través de diversos estudios de corte social es posible entrever que con el establecimiento de los Estados Modernos se instituyeron las formas de distribución, dominación y organización de todas las esferas que constituyen el entramado social que sustenta la organización cultural de los grupos humanos, lo cual, conllevó a que los acontecimientos y la historia oficial contara con una larga tradición, que fue registrada desde una óptica homogenizante, universal y masculina, que de forma tácita dejó de lado las voces de indígenas, campesinos, negros, y particularmente, entre estas, las voces de mujeres y niñas, quienes históricamente fueron ubicadas en lugares que se han encargado de reproducir la desigualdad e inequidad, confinándolas a la invisibilización y por ese mismo camino, a la vulneración de sus derechos.

Por lo anterior, a partir del siglo XX comenzó a hacerse evidente la necesidad de resignificar y superar los elementos que se han encargado de configurar los patrones de

exclusión materializados a partir de las diferencias étnicas, etarias, de clase o de género, dando paso a la construcción de nuevos referentes para el reconocimiento y la visibilización de lo diferente, y en esa misma dirección, para la toma de conciencia acerca de la igualdad, en el marco de una sociedad cuyas concepciones han sido gestadas a partir de una lógica masculina, binaria y jerárquica que se ha encargado de dejar en desventaja a las minorías, especialmente, a las mujeres y lo femenino relegándolo a un escenario de devaluación, discriminación y subordinación.

En este sentido, es posible encontrar nutridas perspectivas que bajo la corriente del pensamiento feminista abren la brecha para poner en cuestión los valores absolutos de la sociedad racional y patriarcal, que median de forma prominente en la constitución de los referentes simbólicos encargados de mantener el orden social y de dar forma a la construcción de sujetos, subjetividades, y con ello, al papel de las instituciones encargadas de la trasmisión y reproducción de las formas validas, en este caso, de “ser mujer” o “ser hombre” en correspondencia al carácter biológico del cuerpo humano y lo que se espera a partir de aquella diferenciación.

Reflexiones de este tipo, invitan a poner en escena la cuestión de la sexualidad, entendida como dispositivo de ordenamiento y disciplinamiento del cuerpo, por ende, da paso a una línea de análisis que conduce a pensar en las relaciones de poder y saber que emergen alrededor del carácter sexual y generizado del cuerpo materializadas en prácticas y

discursos que culturalmente se encargan de naturalizar buen número de verdades sobre lo aceptable y lo que no lo es, a través de líneas de poder cuya principal tarea es la de producir sujetos, subjetividades, instituciones, por medio del juego discursivo permanente dado en la cultura. Así pues, hablar del poder articulado al dispositivo de la sexualidad es introducirnos en “la multiplicidad de relaciones de fuerza que son inmanentes al dominio en el que ellas se ejercen (...) de manera que forman una cadena o sistema” (Martinez, 2014, p. 34) capaz de producir subjetividades que, al reconocer los plegamientos que señala el dispositivo pueden llegar o no, a allanar el camino de su experiencia desde la agencia y la ruptura de los señalamientos más duros del poder, o puede quedarse plegado al dispositivo de modo tal, que al reproducirlo perpetúe el esquema de dominación.

Ahora bien, la emergencia de la categoría género en el campo epistemológicos de los estudios culturales encontró resguardo en el distanciamiento de los discursos biológicos, al otorgarle el estatus de construcción de carácter cultural, “desde mediados de los años 70, la definición que más se ha conservado es considerar el género como una construcción cultural de la diferencia sexual” (Garcia, 2007. P,18) sobre la cual se inscribe los supuestos y las expectativas de vida en cada ser humano en correspondencia a los arquetipos vigentes acerca de la feminidad y la masculinidad. “El discurso de género que surge como respuesta al biologismo, plantea que la cultura presenta a los sujetos formas simbólicas que llevan a la fabricación del individuo social, la cual es una institución distinta en cada sociedad y es el lugar para la imputación y la atribución de normas sociales” (Vivencias, 2006. P, 8).

En consecuencia, teniendo en cuenta que el género se ofrece como una de las variantes que permite dibujar la multiplicidad de diferencias que se materializan en el campo de la constitución de sujetos de modo particular en cada contexto cultural e histórico y que, por su carácter posibilita dar una mirada a las relaciones de poder y construcciones sociales sobre las cuales se edifican las formas apropiadas de ser, en correspondencia a la naturaleza social culturalmente construida, la sexualidad se transforma en un elemento prolífero para el análisis de la constitución y transformación de las subjetividades de niños y niñas en nuestros días.

Por su parte, es preciso mostrar que el género como categoría analítica involucra tanto a las mujeres y lo femenino, a los hombres y lo masculino como a las nuevas maneras de vivenciar y expresar el carácter sexuado de nuestro cuerpo. Sin embargo, en las elaboraciones teóricas que se encuentran al respecto, es evidente visualizar distintas posiciones que abren la brecha hacia la complejidad que encierra dicho concepto. Por lo demás, sobra decir que, históricamente, hombre y mujer se constituyen en categorías simbólicas ordenadoras que favorecen la comprensión de las representaciones y arquetipos contruidos por cada sociedad en particular “al hecho de haber nacido varón o hembra (...) el dato biológico aparece aquí únicamente como punto de partida para entender los entramados de prácticas, instituciones y significaciones asociados a las imágenes de hombre y mujer” (Gomez, 2009, p. 38), es decir, para acercarnos a la construcción cultural dada a partir de la diferencia sexual.

Estudios de tipo sociológico y antropológico muestran la manera en que el ser humano es introducido al andamiaje cultural construido por la sociedad a través de procesos de socialización, o, para el caso de este estudio, por medio de los procesos de subjetivación, que introducen al individuo en la trama de significados que ordenan la cultura de la cual ingresa a ser parte, proceso que lleva consigo el acercamiento al lenguaje y a los primeros referentes identificatorios, que para el caso del género vincula al niño o niña con los significados sobre ser mujer u hombre al interior del su contexto, siguiendo a Gómez y Piedrahita (2009, p. 113) se puede señalar que para “el caso de la cultura occidental la vinculación con los significantes maternos y paternos en las estructuras de familia, es un proceso orientado a la afirmación de la identidad de género, a su confirmación como "hombres" o "mujeres" con roles particulares que los acreditan para vivir en sociedad, a la reafirmación de la segregación sexual presente en todos los aspectos, materiales y simbólicos de la vida y la división de lo masculino y lo femenino. Es por estas razones que se hace imprescindible inscribir el análisis de la construcción simbólica, social y cultural del género, dentro del marco de la sociedad patriarcal.

Uno de los referentes claves para tener en cuenta en el proceso de categorización de las fuerzas de poder que influyen en la consolidación del repertorio identificador de género es la dominación masculina y patriarcal como elemento fundante de nuestros escenarios culturales “la dominación masculina. Dentro de este marco se inscribe, por supuesto, la dinámica sociopolítica y socioeconómica mediada por la dimensión de género,

visible en los procesos de construcción de la identidad y subjetividad política” (Gomez, 2009 p. 42).

Sin embargo, la perspectiva de género no concluye en el carácter simbólico fundado culturalmente, de tal modo, es recurrente el encontrarse con diferentes focos que sustentados en distintas disciplinas han intentado dar explicación a los significados y al lugar que ocupan los sujetos a partir de las diferencias sexuales. No obstante, cualquier posición “coincide (hoy por hoy) en admitir que el género no es una propiedad de los sujetos ni es un constructo fijo y determinado, condenado a una perpetua repetición” (Bonder, 1998), por el contrario, superando en parte las connotaciones biológicas y culturales que se han elaborado al respecto y que parecen perpetuar una cadena de sometimientos y poderes atribuidos a partir primero del sexo y luego de la cultura, hoy nos encontramos con la reivindicación del deseo (entendido este, como el deseo ontológico, de ser, sentir, pensar, expresar), del cuerpo como espacio habitado por una subjetividad, que a su vez, demarca nuevas trayectorias vitales, que a su vez, dan muestra de la multiplicidad de expresiones que acompañan el proceso de devenir sujeto.

En consecuencia, resulta pertinente volver sobre la idea acerca de que el género y la forma en que es asumida la diferencia sexual han tenido un tratamiento particular de acuerdo al momento histórico y el contexto cultural en el que se ha planteado la discusión, por lo que, se involucran directamente los discursos y dispositivos de poder vigentes que circulan en los escenarios en los que se despliega la interacción social, debido a que, en

buena medida otorgan el marco de posibilidad a la experiencia biográfica de cada individuo y desde esta perspectiva, promueven el despliegue de procesos de subjetivación que modelan cuerpos, imaginarios otorga los elementos para la constitución de la esfera subjetiva de cada sujeto.

Por tanto, el abordaje de las diferencias vinculadas con los valores y los significados culturalmente atribuidos a lo femenino y lo masculino que marcan el modo de vivir el cuerpo sexuado, es decir las relaciones de género, gana relevancia en nuestros días debido a que en buena medida posibilitan la visibilización de las formas en que tradicionalmente han sido subjetivados hombres y mujeres bajo pautas de diferenciación y exclusión, y las rupturas que progresivamente se han venido materializando en este campo, considerando la prominente incidencia que elementos de este corte tiene sobre las maneras de ser, sentir, pensar y actuar en contextos concretos, en otras palabras, sobre las formas de devenir sujeto, entendiéndose pues, que este proceso “requiere elementos de mediación cultural, puesto que el sujeto tiene que negociar con condiciones materiales y semióticas, es decir con conjuntos de normas y reglamentaciones institucionales, así como con las formas de representación cultural que las sustentan” (Braidotti, 2005, p. 39), sin desconocer de su propia potencia.

Desde esta perspectiva, el presente acápite tiene por objeto señalar una serie de claridades que posibiliten dar una mirada a la categoría de género como un elemento proclive para la comprensión de los fenómenos sociales que toman cuerpo en espacios de

significación determinados, y que a su vez, perimir un acercamiento a las diferentes formas en que se articula respecto a la constitución de las subjetividades en un escenario concreto, la escuela; sin dejar de lado, las principales discusiones que alrededor de dicho concepto se han materializado en correspondencia a las transformaciones tanto de corte epistemológico, como sociales y culturales que se han ido gestando y que, nos permiten hoy día, identificar los sesgos de la cultura tradicional y patriarcal aún vigente y así mismo, perfilar los albores de la deconstrucción de la identidad generizada.

Bajo este panorama, es imposible dejar de lado toda una serie de reivindicaciones sociales, culturales y jurídicas que progresivamente se han ido materializando dando lugar a la emergencia de transformaciones en materia de las relaciones de género tanto al interior de las esferas públicas como de las privadas, que por su carácter permea las diversas instituciones que conforman la sociedad, la familia y la escuela, dando paso a la visibilización de nuevas maneras de asumir el carácter sexuado del cuerpo y con ello a nuevas maneras de devenir sujeto, puesto que, delinean su experiencia vital al borde de los límites tradicionales presupuestados para ellos.

Apuntarle a la deconstrucción de las identidades rígidas de género es comprender que a pesar de que existen claras igualdades y deferencias entre los sujetos dichas construcciones responden a una multiplicidad de circunstancias de orden social, simbólico e imaginario y no solamente a las estructuras tradicionales de nación, clase, género, raza. (Gomez, 2009, p, 125) con lo cual, se da cabida a la emergencia de un sujeto que se crea a

si mismo desde una historia particular, desde su propia experiencia, a partir de las rupturas que él o ella misma van elaborando a fuerza de los intercambio significativos que dan forma a su práctica social, que se deja permear por el acontecimiento, “en este devenir sujeto, aparecen líneas de fuga o líneas mutantes que escapan a la territorialidad y temporalidad de las prácticas sociales instituidas, se configura en una subjetividad nómada, poseedora de una identidad siempre en tránsito, siempre en camino, siempre cruzando fronteras impuestas.(...) desde una postura reflexiva y deliberativa de la subjetividad” (Gomez, 2009, p.134).

Breve mirada acerca de la categoría del género

Ahora bien, tal como lo da a conocer Piedrahita (2008) en referencia al devenir teórico de los estudios de género, permitiendo con esto gestar un nuevo paradigma que dio cabida a la emergencia de nuevas y diversas perspectivas teóricas:

En Colombia los estudios sobre mujer y género han seguido en gran medida el mismo devenir teórico que en Europa y Estados Unidos (...) *así pues*, al comienzo se entendió la condición de opresión y marginalidad femenina como un producto de la dominancia patriarcal en donde la dicotomía naturaleza / cultura subsume a la mujer y sus funciones de maternidad y cuidado familiar como algo natural excluyéndola de la vida pública y asumiendo lo domestico como privado. *Posteriormente*, aparece el concepto de género que cuestionaba las supuestas bases biológicas de los

comportamientos femenino y masculino afirmando que estos son producto de la construcción social. (p. 107-108)

Desde este lugar, la cultura juega un papel preponderante en la constitución de los sujetos y en el entramado simbólico que la configura, cada ser humano tiene lugar asignado a partir de su primer referente de identidad, que en este caso es su cuerpo, a pesar de que este ingreso a la cultura no garantiza que todos y todas accedan de la misma forma al capital cultural existente, si se señalan claramente los lugares que debe ocupar a partir de los ideales ofrecidos por su entorno social, de manera tal, que “a partir del género la persona es obligada a ocupar un lugar, una forma de auto representarse, de acuerdo con un modelo ofrecido desde la cultura, ingresando en un sistema simbólico en el que habitan las normas, las relaciones económicas, el lenguaje, el arte, las religiones, la tradición, la ciencia.” (Vivencias, 2006, p. 13).

Este proceso de construcción de sentido a partir de la relación que el sujeto establece con un otro significativo media de forma prominente en la cimentación de una identidad de género a través de la cual cada individuo es introducido en prácticas, dispositivos e instituciones que se encargan de mostrarle su lugar en correspondencia a los valores vigentes y a las maneras como se espera que se desenvuelva en relación a los comportamientos y roles socialmente aceptados en correspondencia a la lógica de género dominante, en este caso, bien puede señalarse que “los procesos de subjetivación,

responden a procesos de representación y significación que generan un claro movimiento de asignación/exclusión, mediante la asignación y a partir de atributos de raza, etnia y sexo presentes en los cuerpos reales, se determinan lugares y actuaciones sociales del sujeto” (Piedrahita, 2010, p. 34), por medio de las cuales el individuo queda inscrito en el contrato social vigente.

Una de las críticas que se hace a esta perspectiva, es que la producción de sujetos se despliega al interior de un proceso de construcción de identidades rígidas que enmarca el destino del deseo de mujeres y hombres dentro de pautas de feminidad o masculinidad respectivamente, en referencia a los caracteres biológicos de su cuerpo al interior de estructuras que garantizan la sostenibilidad del orden social determinado y por ende, se constituyen en favor de la trama de significaciones configuradas ancestralmente con lo cual, se continua alimentando el universal homogéneo y neutro que ratifica la preeminencia de posiciones dicotómicas que fracciona el bien del mal, lo blanco de lo negro, y en esa dirección, lo femenino de lo masculino, por tanto, nutre experiencias desiguales de sometimiento que perpetúan la cadena de desigualdad y exclusión de cara a las normas y valores más sobresalientes.

Bajo esta óptica, fueron gestadas tensiones sustanciales, pues, por un lado, se señalaba como una elaboración teórica que “se encarga únicamente de reflejar o describir lo instituido, dándole un estatuto de universalidad a aquellas posiciones de género dicotómico

y de teorías que invisibilizan nuevas figuraciones referidas a la deconstrucción de comportamientos de género y hacia la constitución de un concepto de subjetividad como campo de lo instituyente” (Vivencias, 2006, p. 14), y por otro, como lo veremos más adelante, esta lógica de pensamiento posibilitó la elaboración estudios sociales en los que se inauguraron procesos de análisis que desenmarañando la compleja urdimbre de nuestras estructuras sociales en contextos concretos, posicionan a las relaciones de género como un nuevo foco en la mirada de las y los investigadores por medio del cual, se acude al ejercicio de revelar las maneras en que se da la producción de sujetos en correspondencia a los significados culturales que se asignan al cuerpo sexuado involucrando tanto a las mujeres y lo femenino, como a los hombres y lo masculino, mostrando las formas de poder que circulan materializadas a través de diversos dispositivos que toman partido en el cotidiano juego de la interacción.

Por otra parte, en vista de que “el género se empieza a pensar como una categoría identitaria muy estrecha respecto a las categorías subjetivas en tanto que, limitan la vida a espacios considerados culturalmente como femeninos o masculinos (...) delineando fundamentalmente un cuerpo o superficie sobre el cual se inscribe lo instituido como es, la exclusión de la homosexualidad y la instauración de lo masculino como significante universal que oculta lo femenino” (Piedrahita, 2010, p. 16), emergen nuevas perspectivas, entre ellas, la del feminismo de la diferencia sexual que rescata el papel del deseo y del cuerpo como elementos presentes en los pliegues constituyentes del espacio subjetivo que a su vez, se cimienta en devenires discontinuos y mutaciones, lo cual traspasa las

connotaciones que apuntan hacia el señalamiento de la primacía del carácter identitario en cada sujeto, pues, bajo este panorama se considera que, “un cuerpo identificado desde la cultura disuelve la dimensión de la subjetividad” (Vivencias, 2006, p. 13).

Así pues, uno de los enunciados sobresalientes de esta corriente señala que “la afirmación feminista de la diferencia sexual está estrechamente ligada con el rechazo de identidades esencialistas, (...) lo cual, permite representar el juego de las múltiples diferencias que estructuran al sujeto, en la medida en que las mismas no son ni armónicas ni homogéneas” (Braidotti, 2005, p. 45), exponiendo así, la dirección hacia la deconstrucción del sujeto unitario que podía ser explicado a partir de variables específicas como la raza, la etnia, la clase social o el género que delineaban las formas únicas de ser, en concordancia a dichas particularidades.

Esta perspectiva, otorga nuevas luces para la comprensión sobre las maneras en que se configuran los sujetos en el contexto de las sociedades contemporáneas, al asumir que los modos de subjetivación dados en la actualidad sobrepasan los señalamientos disciplinares por ubicarse al interior de lógicas más complejas, en las que el capitalismo, el consumismo, los medios de comunicación y las relaciones virtuales muestran nuevos modos de control que operan a partir de la persuasión hacia la obtención de objetos deseables, que sean materiales o no, responden a un estilo de vida sobresaliente, de esta manera, bien se afirma que, este proceso opera sobre las emociones, los afectos y deseos del individuo.

De tal modo, en las elaboraciones teóricas del pensamiento del feminismo de la diferencia es recurrente encontrarse con términos como devenir, trayectoria, metamorfosis, acontecimiento, como elementos sustanciales para la interpretación de las subjetividades emergentes, estos subyacen de una “nueva comprensión de la diferencia, ya no desde una perspectiva lineal que asume la diferencia como solución o como problema (...) *sino, como una manera* de reflejar procesos y no conceptos fijos” (Piedrahita, 2010, p. 45) que se entrecruzan la producción de los sujetos en nuestros días, teniendo en cuenta que “el sujeto no se desarrolla sino que acontece en un devenir que no tiene punto de inicio ni de llegada” (Vivencias, 2006, p. 35).

En consecuencia, una de las críticas que emerge de esta perspectiva se centra sobre la oferta unívoca de la sociedad sobre las formas canonizadas de ser mujer o de ser hombre en el marco de la feminidad y la masculinidad, de lo que es correcto o no, para cada quien en respuesta a los estándares que históricamente se han configurado como parte del ordenamiento cultural de cada sociedad por lo tanto, vale resaltar que

La filosofía de la diferencia centrada en el nomadismo y los devenires, aparece como una propuesta alternativa para enfrentar esta lógica (...) *delineando las rutas para la interpretación de las subjetividades al interior de* agenciamientos nómadas referidos a su clara intención de mostrar los movimientos de las subjetividades que avanzan hacia lo virtual, o sea, hacia lo que no está aún nombrado: metamorfosis, mutaciones, transposiciones (...) *delineados* como movimientos transversales que atraviesa las

fronteras dicotómicas expresadas en las lógicas de pensar, los códigos sociales del actuar y las formas de habitar el mundo” (Piedrahita, 2010, p. 54).

Bajo esta consideración, en varios de los trabajos citados en el presente acápite, se coincide al mencionar que bajo la óptica del feminismo de la diferencia sexual los debates sobre las diferencias que surcan al sujeto, deben ser pensadas en términos de las relaciones de poder que entrecruzan líneas duras como las de la raza, la etnia, la clase y el género, para permitirnos volver sobre la compleja red de discursos, prácticas e institucionalidades situadas históricamente que dan luces hacia la comprensión de las divergencias que configuran el carácter heterogéneo y multidimensional de la subjetividad y del sujeto, para de ese modo, extender la mirada hacia lo que aún no está registrado, y desde allí, traza nuevas rutas que apunten a la deconstrucción de las fronteras que delimitan los arquetipos tradicionales referidos al género.

Con lo anterior, puede afirmarse que “cambia el campo de análisis y la óptica del feminismo, en tanto que recoge un concepto de diferencia que no enfrenta a mujeres y a hombres sino que se interesa por la particular forma como cada mujer y cada hombre va zigzagueando a través de la potencia de su subjetividad, en clara oposición al poderoso género instituido” (Piedrahita, 2010, p. 56).

Entre tanto, también debe señalarse que las presunciones del feminismo de la diferencia sexual instalan su debate por una parte, en campo de lo público y lo político debido a que en buena medida se ocupa de decantar la necesidad de que las instituciones, y la sociedad misma, abran espacios para el reconocimiento del carácter diferencial y constituyente de la subjetividad, para que desde allí se propicien los espacios para la deconstrucción de modelos culturales asociados con las relaciones de género dicotómicas fundamentadas en la inequidad. En segunda instancia, pero no de menor relevancia, se ocupan de resaltar el carácter corporal de la vida humana,

(...) para Rosi Braidotti y Lucy Irigaray, representantes de este feminismo de la diferencia, es precisamente en la corporalidad donde se originan los tránsitos y los devenires que redefine lo subjetivo, no como instancia cerrada y esencial, sino como movimiento (...) rechazando la visión de un sujeto neutro, poseedor de un cuerpo designado socialmente, esto es un cuerpo generizado y sujetado a formas culturales significadas como masculinas o femeninas. (Piedrahita, 2010, p. 95).

El feminismo de la diferencia, otorga un lugar primordial al cuerpo, trasladando su interpretación al margen de las connotaciones biológicas y sociales, subrayando la potencia que en relación a los elementos emocionales, afectivos y de poder lo atraviesan, al respecto, Braidotti reconoce al “cuerpo como una interacción compleja de fuerzas sociales y simbólicas sofisticadamente construidas: no es una esencia, y mucho menos una sustancia biológica, sino un juego de fuerzas, una superficie de intensidades. (...) esta redefinición

coloca al mismo, en el seno de una compleja interacción de fuerzas sociales y afectivas” (Braidotti, 2005, p. 36), a partir de lo cual, ha construido diversas categorías que exponen en buena medida, las múltiples trayectorias que darían luces a la elaboración de interpretaciones acerca de las subjetividades contemporáneas emergentes de experiencias corporeizadas, con lo que se da lugar a la conceptualización de

(...) subjetividades encarnadas que devienen a través de los afectos, la memoria y el deseo; se constituyen desde el poder y son atravesadas por relaciones sociales, posicionamiento que se nutre del nomadismo deleuziano que aspira a metamorfosear valores negativos atribuidos a lo femenino en posturas afirmativas, a través de la reformulación de la subjetividad, no como una identidad sino como un proceso múltiple y discontinuo, sostenido a través de intercambio y transposiciones de búsqueda de márgenes y desterritorializaciones que superen los límites falocéntricos y logocéntricos” (Piedrahita, 2010, p. 111).

Este tipo de señalamientos nos acercan a pensar el tema de la diferencia sexual que tradicionalmente fue condensada en los sistemas de género desde las categorías del deseo, la memoria, el devenir y la metamorfosis que se despliegan en el marco de experiencias subjetivas dadas en el plano de las sociedades capitalistas y globalizadas lo cual, nos lleva hacia la consideración de la pertinencia de recoger conceptualmente el carácter nómada de las subjetividades noción que soporta a las “subjetividades constituidas en un deseo de realización atravesado por el acontecimiento, como convergencia de afectos, imaginación, memoria desidentificación y localización política” (Piedrahita, 2010, p. 89).

Ahora bien, otro aspecto sobresaliente en las elaboraciones epistemológicas alrededor del pensamiento de la diferencia nos ubica frente a un nuevo tipo de subjetividad materializada en el contexto de las sociedades capitalistas y es decantado desde esta perspectiva bajo el concepto de subjetividades blancas refiriéndose al tipo de sujeto que responde a las lógicas de consumo y producción la maquinaria capitalista, al respecto debe señalarse que “el poder se expresa en los cuerpos y estilos de vida que exhiben las maneras de lo deseado (...) este concepto es el que le ha permitido al actual feminismo interrogar las formas únicas de existir como mujeres y hombres que circulan en la memoria mayoritaria de lo social y que se refleja en el culto al cuerpo, a lo exterior a las marcas al dinero y el éxito” (Piedrahita, 2010, p.23) en nuestra actualidad.

Hasta este punto se ha ofrecido una rápida mirada sobre dos de las perspectivas más sobresalientes respecto de las rutas epistemológicas que han surgido en el campo de los estudios de género, en la primera se observa una clara tendencia por describir e interpretar las relaciones de género en el plano de la cultura, es decir bajo las figuraciones de lo instituido que alimentaban el estatuto de universalidad y con ello, daban sustento al orden dicotómico como rector que salvaguarda el orden social, seguidamente, nos adentramos en una de las perspectivas que cuestiona el orden de valores absolutos, dando campo a la interpretación de los sujetos por medio de la comprensión del espacio subjetivo, ubicando a este, en el plano de lo instituyente, reflexión bajo la cual, se devela la necesidad de deconstruir las identidades de género estáticas que no dan cabida a las disimiles maneras de vivir el carácter sexuado del cuerpo humano.

Bajo la emergente premisa de deconstruir las identidades generizadas encontramos perspectivas significativas, que sin desconocer la primacía de una cultura gestada a partir de lógicas dicotómicas y los vestigios de una cultura patriarcal que sobresale como un fuerte bastidor bajo el cual se han gestado toda una cadena de inequidades que bajo formas de violencia sistemáticas e invisibles han naturalizado hechos de discriminación y exclusión como parte de nuestro devenir cotidiano, se han dado a la tarea evidenciar aquellos movimientos instituyentes que se articulan al margen del juicio diferencial de los géneros revelando con ello, la construcción de nuevas representaciones sociales al respecto de diferencia sexual, y por esa vía la necesidad de crear caminos que favorezcan la escenarios realmente equitativos y libertarios.

En esta corriente se inscribe el pensamiento del feminismo de la diferencia sexual citado líneas atrás, por haber inaugurado el camino hacia una reformulación creativa de la subjetividad, trascendiendo las posturas identitarias y resaltando que nos encontramos frente a un proceso multiestratificado que va más allá de los señalamientos tradicionales respecto a lo que debe significar ser mujer u hombre en el contexto de nuestras sociedades actuales.

En esta dirección, habiendo puesto en evidencia la necesidad de reinventar otras rutas que permitan deshacer las ataduras a identidades fijas que circulan en los imaginarios y significaciones sociales que se erigen como entes reguladores en los procesos subjetivación,

sobresale el hecho de que la categoría de género es la que ha sido encargada de “reproducir identidades típicas donde habita la raíz de la inequidad y la injusticia social. Por tanto, el punto central de una acción teórica y política es la deconstrucción referida a las diversas dicotomías establecidas a partir de identidades fijas, masculino / femenino, hetero / homosexual, hombre / mujer; donde se asume que la primera define a la segunda y la segunda es la devaluación de la primera” (Vivencias, 2006, p, 32).

Estas consideraciones, encuentran un claro anclaje en los señalamientos teóricos que se establecen bajo la nominación de pensamiento post-género, una de sus representantes es Judith Butler, (Butler, 2006), quien afirma que el binarismo bajo el cual se daba tratamiento al género, no es más que una

(...) expresión de un imaginario masculino, devenido en el discurso científico, en el que la naturaleza ha sido representada como parte de una práctica regulatoria que produce los cuerpos de varones y mujeres como diferentes y complementarios, que asume la heterosexualidad como una norma. En este sentido, el sexo antes que ser algo dado y pre simbólico es una categoría política, (...) con lo cual revitaliza la famosa afirmación de Beauvoir acerca de que no se nace mujer sino que se hace. (Butler, citado en: Bonder, 1998, p. 3)

Así también, en sus elaboraciones teóricas sobresale la teoría Queer, en la que Butler (2006) le da lugar al género para deconstruirlo como categoría universal, y así, trasladarlo

como fundamento de una acción política, “considerando que el género se produce discursivamente en referencia a las formas de poder ancladas en las identidades esenciales de género y sexo, a partir de la reiteración ritualizada de formas de comportamiento” (Piedrahita, 2010, p. 17) tradicionales.

En el campo de representación de las teorías post-genero el foco se sitúa en la crítica que se hace a las subjetividades blancas, desarrollado de forma amplia por Braidotti, (2005) superando cualquier interpretación de corte étnico, que se articulan de modo funcional a los estereotipos vigentes de belleza, estatus y modelos económicos, que apuntan a la consolidación de una red homogénea cuyo poder circula de forma más sutil, lo que permite visualizar la materialización de nuevos códigos de exclusión que circulan en las esferas de la vida cotidiana. “la crítica es, entonces, a las nuevas formas de subjetivación que circulan en espacios institucionales como la escuela, los cuales no tienen un ostensible objeto subordinar y dominar, sino de crear subjetividades receptivas y comprometidas con las propuestas patriarcales, estableciéndose desde allí exclusión a las subjetividades que se sitúan en el margen” (Piedrahita, 2010, p. 93).

Ahora bien, en las posturas post-género se “concibe el género como una red de poder que atraviesa todo lo social” (Piedrahita, 2010. p, 98) y por ende, se cuele en todas las instituciones y esferas en las que se despliega la experiencia social del individuo, vale aclarar que, en las elaboraciones encontradas al respecto existe “una convergencia de discursos que van desde planteamientos políticos (...) pasando por perspectivas subjetivas

que articulan el deseo y el inconsciente y afirmándose en discursos críticos del posestructuralismo y el feminismo de la diferencia sexual” (Piedrahita, 2010. P, 98).

Así mismo, es importante señalar que el género y el sexo se cimentan con base a los discursos de poder vigentes, sin embargo, desde esta consideración, no es el único medio de materialización restricciones y exclusiones, a estas, bien pueden sumarse aquellas dadas a partir de la raza, la etnia o la clase social, razón por la que, bajo esta óptica la reflexión está dada a pensar las subjetividades de hombres y de mujeres, de cara a un patriarcado que como red de poder, instituye realidades sociales, cruzadas por variables de género, sexo, raza, nacionalidad y clase social.

Género y escuela

*“En este principio de siglo, las mujeres ya son iguales a los hombres.
Civil, política y jurídicamente las cosas han cambiado y existen progresos,
Por supuesto. Pero la mirada no ha cambiado.
Esta demasiado anclada en los poros de nuestra piel,
demasiado inscrita en la memoria de nuestros imaginarios,
en nuestras maneras de gobernos, de actuar, de esperar y de soñar”* (Thomas, 2003).

La escuela como fenómeno propio de la modernidad se perfila en el contexto de las sociedades actuales como una de las instituciones encargadas de la formación, disciplinamiento y educación de niños y niñas, en otras palabras, como una de la

instituciones clave para acceder a los modos en que se materializa la producción de sujetos, bajo estas condiciones, y debido a su composición densa y compleja, esta se convierte en un escenario proclive para la materialización de imaginarios, representaciones, dispositivos y relaciones de poder que no solo se producen allí mismo, sino que provienen de otras y más amplias esferas sociales, “la escuela no es una institución aislada de la sociedad, sino que se halla inserta en ella y tiende a inculcar a las niñas y a los niños, los roles y normas sociales de la época y de la sociedad que los rodea” (Ruiz, 2006, p. 36).

En consecuencia, hasta nuestros días la escuela se erige al interior de las sociedades como un lugar privilegiado por su condición, para que desde la premisa de igualdad que alimenta el ideal democrático, se produzca el acercamiento a los saberes de corte formal, a los valores y las disposiciones cívicas que permitan a los niños y niñas adquirir competencias para más adelante, desenvolverse con eficacia en el mundo de la vida adulta, dicho ejercicio se materializa bajo las condiciones intersubjetivas propiciadas por el encuentro con adultos significativos, los pares, la heterogeneidad y las relaciones de poder que en distintas dimensiones entretejen su dinámica.

Por lo anterior, en el campo de los estudios sociales ha venido siendo alentada la necesidad de elaborar interpretaciones y establecer una mirada crítica que posibilite la comprensión y la elaboración de reflexiones y propuestas acerca de las imágenes, los discursos y las acciones que de forma implícita o explícita, circulan sobre hombres y

mujeres en la escuela, sumado a los significados que a partir de la diada feminidad-masculinidad se construyen sobre el cuerpo, por tratarse de factores que, de forma decisiva, permean la experiencia vital de cada sujeto, los modos de acercarse al conocimiento, los roles sociales, el tono de las relaciones y los devenires subjetivos abriendo caminos que pueden promover, o no, las potencias subjetivas de niños y niñas tras el telón que esconde en el día a día el juego de inclusión o exclusión latente en la dinámica escolar que se objetiva en función del género.

Estudios de este corte han señalado que las trayectorias subjetivas que se despliegan en el escenario educativo son distintas según el género, por lo cual, y a pesar de que niños y niñas transiten por circuitos educativos de calidad y educación “iguales”, según el sector social o geográfico de pertenencia, las niñas y los niños aprenden conocimientos y desarrollan capacidades distintas en las mismas instituciones escolares (Bonder, La coeducación un desafío, 2008).

En esa medida, la escuela sustentada bajo rituales y dinámicas instituidas tradicionalmente bajo una lógica patriarcal de dominación apunta a la obtención de aprendizajes formales, de sociabilidad y convivencia, convirtiéndose así “en lugar estratégico bien, para la reproducción de las desigualdades o bien, para la generación de estrategias de resistencia frente a éstas, que allanen el camino para vivencias más libres” (Fernandez, 2010, p.19), que den paso al reconocimiento, respeto y disfrute ante la riqueza

que ofrece la diferencia, en la que niños y niñas puedan desarrollarse libremente sin condicionantes o limitantes impuestos según su sexo.

Bajo estas consideraciones, la escuela es una de las instituciones encargada no solo de la construcción de conocimientos disciplinares sino también, de la producción de sujetos, por ser el lugar en el que niños y niñas comienzan a vivir como iguales a pesar de las múltiples diferencias que los configuran como sujetos, y por tanto, también puede convertirse en la ruta de deconstrucción que conlleva en sí misma la implementación de acciones educativas que recojan la categoría de subjetividad y permitan la emergencia de un sujeto que encarna posturas políticas -afirmativas y deconstructivas- orientadas a potenciar la capacidad de acción histórica de las mujeres y a contrarrestar los efectos del poder regulador, a través de nuevas configuraciones subjetivas que entran en el dominio de lo ético, la experiencia y lo personal y que, como tal, están llamadas a proliferar y resignificar lo simbólico mismo en los espacios educativos. (Piedrahita, & Acuña., 2008, p. 107).

Modos de subjetivación

En este apartado señalaremos algunas consideraciones que nos invitan a visibilizar los principales modos de subjetivación de la infancia, que toman forma en los diversos dispositivos que permean de forma significativa las trayectorias subjetivas de niños y niñas

en nuestros días. Es en el marco del tránsito de las sociedades disciplinares, donde sobresalen instituciones como escuela y familia, a las sociedades de control, en las que el poder toma diferentes dimensiones y se da entrada a los medios de comunicación, la cultura de consumo y el capitalismo, tomando partido en la configuración de subjetividades plurales, móviles y cambiantes.

La sociedad actual nos presenta un modo de vivir. Es así que este planteamiento se sustenta en la producción de sujetos, encaminados a la protección de un sistema y en este caso el del consumo y el capitalismo.

Cada sociedad se caracteriza por las prácticas que en ella se configuran, y enmarcadas en su propio tiempo, el poder ejerce sistemas de control encargados de producir distintos modos de subjetivación que producen y determinan al sujeto, al respecto Esther Díaz (1993) explica:

Foucault piensa a los sujetos como construcciones históricas, sujetos que nos vamos construyendo a través de la historia. (...) para quienes pensamos que nos construimos a través de las prácticas y los discursos, más importante es saber qué quisieramos llegar a ser, porque sabemos que tenemos la posibilidad de construirnos, reconstruirnos y de ayudar a construir a estos seres que se ponen en nuestro cuidado.

La institución escolar que contiene el dispositivo “del modelo económico globalizado” (Martinez, 2010, p.27), contribuye a la cadena de sostenimiento de poder, en ella se produce el tipo de sujetos que el capital necesita. Los dispositivos de sujeción presentes en la escuela se cristalizan “desde la perspectiva de la disciplina, en el sentido foucaultiano, es caracterizarla como dispositivo de sujeción y como un modo de producción de la subjetividad” (Martinez, 2010, p.2).

La escuela entonces, no es ajena a esta condición, al contrario ejerce su fuerza de control y de disciplinamiento, el dispositivo se estructura de forma total e incide en el sujeto que habita en él. El sujeto disciplinario se forma desde afuera, desde las instituciones, la familia, la escuela, la iglesia, la sociedad en general (Diaz, 2008).

Los diferentes dispositivos presentes en el mecanismo escolar, generan nuevas prácticas y nuevos discursos que generan nuevas subjetividades (Diaz, 2008). Estas prácticas y discursos surgen desde la dinámica de la sociedad que se presenta de forma multimodal, “relaciones entre instituciones, prácticas sociales (...) buscan determinar las formas de ser, hacer y conocer el sujeto” (Martinez, 2014, p.7).

Ahora bien, al interior de estas dinámicas, es posible distinguir el tránsito de las sociedades disciplinares a las sociedades de control, lo cual, nos permite ubicar distintas formas de acción de los modos de subjetivación, la primera desde el disciplinamiento y la vigilancia, y la segunda con modos más sutiles que se mueven por medio de dinámicas de

control, ya no solo sobre el cuerpo, sino también, sobre el deseo de los sujetos. Al respecto Ferrer señala siguiendo a Deleuze:

La fábrica constituía a los individuos en cuerpos, por la doble ventaja del patrón que vigilaba a cada elemento en la masa, y de los sindicatos que movilizaban una masa de resistencia; pero la empresa no cesa de introducir una rivalidad inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre ellos y atraviesa a cada uno, dividiéndolo en sí mismo. (1991, p. 2)

Las instituciones disciplinares como la escuela y la familia, están destinadas a la producción de sujetos que favorezcan la producción y encarnen las herramientas para mantenerla, favorece la domesticación del sujeto y merman sus potenciales de resistencia, así como la producción de sujetos que sostengan su propio sistema. El control potencia el individualismo, se centra en el control del alma y del deseo, mientras el control del disciplinamiento el cuerpo.

Es así que se configuran las sociedades de control donde la organización otorga un rol para cada miembro. El desarrollo social se encamina a nuevos modos de producir en los que se otorga una función al individuo de pensando incluso en su cuerpo. Se constituye, de esta manera, una anatomopolítica y una biopolítica que dan lugar planes globales que cuadrículan el desempeño de los ciudadanos.

El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (“acá ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“acá ya no estás en la escuela”), después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión, que es el lugar de encierro por excelencia. (Deleuze, 1991, p. 1)

Se evidencia, entonces que el poder se redimenciona en cuanto que ya no son los gobiernos locales quienes lo ejecutan, sino que las instituciones gubernamentales se ponen al servicio de oligopolios de orden mundial que les dicta las directrices para los planes de desarrollo nacionales.

De esta manera las sociedades de control apuntan a la configuración de un nuevo tipo de sujeto, cuyo desarrollo y desempeño se enmarca en objetivos que no responden a la individualidad sino a los intereses de la misma sociedad que lo controla. Según Martínez esta es la apuesta teórica de las subjetividades que válida y configura las identidades individuales.

De las sociedades disciplinarias a las sociedades de control (Deleuze, 1991), nuevos modos de producir, de la fábrica a la empresa, de la cárcel a la libertad condicional, de la escuela a la formación permanente, “En las sociedades de control el individuo deja de ser moldeado para ser modulado. El sujeto sometido a la modulación es un sujeto en proceso, cambiante, autodeformante: nunca acaba de ser nada completamente” Deleuze (citado en

García, septiembre 17, 2013, párrafo 1). De esta manera se transforma el poder disciplinario, pero la sujeción es permanente en el sujeto.

En este ejercicio de control, la biopolítica se establece como el mecanismo para delimitar los procesos de la vida, “es entendida como aquella que regula las formas de vivir de la sociedad” (Martínez, 2010, p. 63). Desde esta perspectiva el cumplimiento de las normas sin ninguna resistencia se ve vislumbrado como característica de las instituciones (escuela, hospital, cuartel y cárcel).

La vida se evidencia en el sujeto, a partir de la construcción de subjetividades producto de las experiencias en el entramado social, en palabras de Martínez indica:

La subjetividad está dada por la experiencia del sujeto a lo largo de toda su vida y, en términos generales, ha sido definida como la capacidad de los individuos para constituirse a sí mismos a partir del lenguaje, la interacción y la interpretación. (2014, p.64).

Desde esta perspectiva, presentan la subjetividad:

(...) No conforma un sistema cerrado. Los valores, ideales, preferencias y costumbres de un sujeto se construyen no sólo desde mecanismos internos sino también a partir de una determinada cultura, de una condición social. La identificación es el medio básico por el cual un individuo se apropia de características que pertenecen a otro en lo particular y al grupo en general. (S.F, párrafo 6).

La subjetividad como constructo de la diversidad, de la mixtura de experiencias, apuntan a la configuración de un nuevo tipo de sujeto, a partir de experiencias colaborativas, políticas, asociadas, dispuestas desde lo colectivo, lo humano, “es importante señalar que el agenciamiento de los sujetos en las instituciones se podría pensar, desde un análisis del dispositivo institucional, como una cartografía de una condición histórica que pone el acento y la relevancia en una visión no unitaria del sujeto” (Martínez, 2014. P.88).

Consideraciones metodológicas

A continuación, se expone la ruta metodológica que orientó el trabajo de campo de este ejercicio investigativo. Para tal fin, se establece un breve acercamiento a los principios del enfoque cualitativo en investigación y a la tradición etnográfica como el método que fue adoptado para la consecución de los objetivos propuestos. Destacando la implementación del diario de campo, la observación participante y la entrevista semi-estructurada, como

herramientas esenciales durante su despliegue, seguido de la propuesta didáctica que posibilitó la articulación de elementos de la expresión corporal, el teatro, y la narrativa como mediadores en el proceso de acercamiento a los componentes de género de sus subjetividades en el marco de los escenarios que estratifican su experiencia social.

Esta perspectiva fue asumida en primer lugar, de cara al reconocimiento de la necesidad de establecer una mirada de orden conceptual, interdisciplinar, sistémica, reflexiva y crítica que sin alejarse de la realidad favorezca la comprensión de uno de los fenómenos sociales que nutre la dinámica escolar. Dando entrada a la comprensión de los distintos modos de devenir sujeto que se materializan en respuesta a la heterogeneidad de elementos que toman partido en la configuración de la esfera subjetiva de niños y niñas en nuestros días, entre ellos el género. Con la asunción de que “hablar hoy de investigación social exige ubicar el contexto de los procesos investigativos, acercarse a los referentes de sentido, situaciones y condiciones en las cuales se constituye y estructuran las realidades sociales” (García, 2002, p. 27) objeto de estudio.

Y por otro, al reconocer que las prácticas sociales emergentes, se fundan en condiciones históricas, políticas, culturales, económicas, religiosas, específicas, y que estas, se despliegan de modo particular al interior de las instituciones y escenarios donde se materializa la experiencia social de los sujetos, posibilitando la entrada a la comprensión de las distintas trayectorias subjetivas que se trazan con relación a los caracteres diferenciales del sujeto, entre estas, el componente de género de su subjetividad, que puede ser expresado a través de las prácticas, el lenguaje y el cuerpo.

Bajo esta lógica, establecido el enfoque y el método, se delineó la ruta y las técnicas mediante las cuales, en este caso, se propició el acercamiento al proceso de constitución de las subjetividades de los niños y las niñas, de una manera práctica y concreta, en la que ellos y ellas mismas participaran en el despliegue de estrategias que, atendiendo las particularidades de su contexto, orientaran el cumplimiento a los objetivos propuestos a través de un lente democrático y horizontal que favoreció además de la comprensión de la trama de significados acerca del componente generizado de su experiencia social, el rescate y visibilización de sus voces para dar lugar al reconocimiento de su potencia política al interior de escenarios educativos formales.

Para el caso particular, el diseño metodológico es pensando bajo estas coordenadas dado que, coincidimos con Piedrahita (2012) cuando señala que investigar e intervenir sobre género en la escuela implica también hacer jugar enfoques y estrategias metodológicas que superen la racionalidad analítica y que permitan entender los procesos creativos y las narrativas imbricadas en la equidad de género, las cuales deben estar orientadas a la redefinición de la subjetividad de la mujer y el hombre y a la reelaboración del conjunto de imágenes, representaciones y conceptos estipulados y codificados -explícita o subrepticamente- no sólo en los lineamientos curriculares y en las prácticas pedagógicas, sino en toda la cultura escolar. (Piedrahita, 2012).

Por lo anterior, el trabajo de observación y registro detallado de los acontecimientos cotidianos estuvo acompañado de diferentes estrategias que permitió la recreación de espacios en los que la comunicación dialógica, el reconocimiento de los sujetos como

portadores de historia, saberes, deseos y experiencias abrió el camino para que desde el rescate de sus narrativas se propiciará el acercamiento a su esfera subjetiva, con lo cual, se reivindicó en buena medida, la interacción como fundamento clave en la construcción de significados y en el tejido de las relaciones sociales.

Habiendo señalado en líneas anteriores las premisas metodológicas que dan cuerpo al presente ejercicio investigativo, a continuación se establecerán de forma breve algunas precisiones conceptuales frente al significado y a las implicaciones tanto teóricas como procedimentales que lleva implícito el despliegue de una investigación con enfoque cualitativo cuyo método se inscribe en la tradición etnográfica y la forma en que la organización de la ruta de intervención, articuló a los diferentes niveles de experiencia de los sujetos elementos del arte, la expresión y la narración bajo el propósito de alcanzar los objetivos planteados.

El enfoque cualitativo

El amplio espectro de los enfoques cualitativos, posibilita en buena medida, la comprensión y la elaboración de interpretaciones acerca de los diferentes fenómenos sociales que toman forma en escenarios educativos, culturales e históricos concretos, favoreciendo de ese modo, la construcción de explicaciones acerca de las realidades humanas, sus relaciones y las dinámicas instituidas e instituyentes que sustentan el devenir

cotidiano de la cultura y de sus actores. Así, la investigación cualitativa reconstruye e interpreta los significados que tiene para sus protagonistas una práctica o institución social concreta para reconocer y comprender la manera como los sujetos se representan, interactúan y construyen realidades específicas en el marco de un contexto y una estructura cultural más amplia (Torres, 2003).

Los enfoques cualitativos en investigación cuentan con una amplia trayectoria en las ciencias sociales del conocimiento, que en su sentido más amplio, centran su preocupación en “la comprensión del mundo de referencia del actor social” (Taylor, 1987, p. 22). Desde esta perspectiva, el abordaje a la realidad social se despliega bajo ciertos criterios que involucran desde el manejo de la teoría, las técnicas de recolección de la información hasta el papel del investigador y el impacto de éste sobre los sujetos con quienes se desarrollará el trabajo de campo.

De este modo, en este estudio cualitativo entendemos la realidad social como una construcción histórica, compleja, tan cambiante como heterogénea en la cual, toman cuerpo las prácticas sociales que dan forma al proceso de configuración de los sujetos. Por lo tanto, al reconocer que el sujeto deviene de la multiplicidad de elementos que se materializan de modo particular en cada contexto espacial y temporal, a través de las posibilidades de interacción social que nutren su experiencia, y que cada sujeto en específico es poseedor de un espacio biográfico, de unos saberes, intereses y deseos, se da lugar a la reivindicación

del espacio subjetivo cuya conquista se despliega en el plano de la vida cotidiana a partir de la experiencia de cada individuo.

Así pues, el complejo ámbito de la investigación cualitativa otorga la posibilidad de elaborar explicaciones acerca de la realidad, reconociéndola como una construcción de carácter dinámico y polimorfo, que no se despliegan en un único plano, sino que se circunscribe en las dinámicas sociales emergentes y devienen en un proceso en el cual se deconstruyen las nociones naturales de la vida cotidiana, inaugurando la tarea de conquistar un saber racional bajo premisas que apunten a la producción de conocimientos sobre la realidad.

Buena parte de los estudios de este corte coinciden al señalar que, con la investigación cualitativa se procura la elaboración de explicaciones que, de forma comprensiva den cuenta de la realidad, como una construcción social, pero a través de los ojos y las palabras de los sujetos que le dan vida a las dinámicas instituidas e instituyentes que se despliegan en un contexto concreto para de ese modo, “establecer niveles de conceptualización que solo se logran al integrarse en la tarea de estudiar la realidad de unos sujetos en particular” (Bonilla, 1997, pp. 47-48). De esa forma, al recuperar las experiencias, las formas de ser, sentir y pensar el mundo de los sujetos se permite la elaboración de nuevas interpretaciones acerca de los fenómenos que se materializan en nuestro actual momento histórico por lo que es posible afirmar que, “las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o

interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan”

(Vasilachis, 2006, p. 24).

Acercarse bajo esta lógica a la comprensión de los fenómenos sociales que acontecen de modo particular en cada uno de los escenarios que toma partido en la construcción de tejido social, nos remite a considerar las maneras en que los estudios de corte cualitativo “proporcionan conocimiento acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social, en su habilidad para contestar, en esos dominios, a las preguntas ¿cómo? Y ¿por qué?” (Vasilachis, 2006, p. 25), conservando la habilidad para dar lugar a los acontecimientos consuetudinarios que se transforman en hallazgos que, al ser interpretados bajo la perspectiva de sus protagonistas adquieren un valor relevante durante el análisis sobre las maneras “cómo las personas *ven* las cosas y como *hacen* las cosas” (Vasilachis, 2006, p. 26).

El método etnográfico

Determinado el enfoque de la investigación, el método que se establece para alcanzar los objetivos de la propuesta, es la etnografía, que conlleva en sí mismo toda una tarea de “descripción, interpretación y teorización” (Torres, 2007) del fenómeno social objeto de estudio, con lo cual, además de un ejercicio interpretativo de la realidad, se reivindican ciertos niveles de intervención del escenario en el que se despliega el trabajo de campo de

la mano de herramientas propias de dicho método, como lo son, el diario de campo, la observación participante, el contacto cara a cara, y la entrevista.

Ahora bien en nuestro caso, la implementación del enfoque etnográfico, además de plantear el reto de realización de observaciones, ejercicios descriptivos del escenario y los eventos cotidianos, entrevistas y talleres, entre otros, nos puso de cara ante la necesidad de ubicarnos bajo una lógica que “desnaturalizan los límites que imponen los modos de relación que tienden a cristalizar los roles “(...) e invita a la comprensión de los niños y niñas como actores sociales con capacidad para comprender, comunicar e interpretar sus vivencias” (Milstein, 2014), de modo que, ellos y ellas participan no solo como informantes, sino en la construcción de sentidos, en referencia al acercamiento a su esfera subjetiva en relación a las construcciones de género sobresalientes de sus subjetividades.

El trabajo de tradición etnográfica alberga un potencial sobresaliente en el campo de las investigaciones de orden social, cultural o educativo, pues, como lo muestra Spradley (1979) citado por Ameigeiras, “la etnografía es el trabajo de describir una cultura. Tiende a comprender otra forma de vida desde el punto de vista de los que la viven [...] Más que *estudiar la gente*, la etnografía significa *aprender de la gente*. El núcleo central de la etnografía es la preocupación por captar el significado de las acciones y los sucesos para la gente que tratamos de comprender” (Ameigeiras, en Vasilachis, 2006, p. 114).

Como elemento sobresaliente en los estudios de corte etnográfico, encontramos, la reflexividad “la reflexividad emerge como el soporte y a la vez la dinámica básica del

planteo etnográfico, en la relación que se establece entre dos sujetos interactuando y participando. Sujetos de una cultura en una sociedad determinada y en un contexto donde la reflexividad del investigador se encuentra con la reflexividad del sujeto investigado, posibilitando una comprensión básica desde su singularidad como seres humanos” (Ameigeiras, en Vasilachis, 2006, p. 116).

Por otra parte, la implementación de metodologías de este corte, abre la posibilidad al reconocimiento del rol que se juega el sujeto investigador. Debido al “involucramiento personal irremplazable, no solo en la relación de *estar* en el campo, sino al tipo de *presencia* en el mismo, que es mucho más que el *estar allí*. Se trata de un *estar* que constituye al investigador como el principal instrumento de investigación en el campo. La manera en que aprecia la realidad a partir de su experiencia y la potencialidad de sus sentidos expresada en su corporeidad y sensibilidad vital” (Ameigeiras, en Vasilachis, 2006, p. 118). En esa medida, al poner en juego las propias construcciones de género de nuestra subjetividad, devendremos como sujetos desde un lugar distinto.

Ahora bien, poner en marcha un ejercicio de investigación de tipo etnográfico con niños y niñas, implicó instalarnos desde otro lugar, para que fuera posible involucrarnos en el contexto de la investigación, despojándonos un poco del estatus rígido de maestro, de forma tal, que el establecimiento ambientes lúdicos de exploración favoreciera la conformación de niveles de empatía basados en una relación dialógica y horizontal con la cual, los niños y las niñas se sintieran actores del proceso y así, se involucraran activamente en la construcción y deconstrucción de los elementos simbólicos que dan sentido a la trama

cultural en la que se sustenta su experiencia social y de ese modo, “recuperen la voz en tanto actores sociales que se visibilizan como rostros e historias específicos que supera los imaginarios colectivos relacionados con ser sujetos “vulnerables” (Milstein, 2014).

Por lo anterior, la ruta de intervención, debía estar pensada bajo la implementación de instrumentos que favorecieran la puesta en marcha del pensamiento político y crítico de los niños y las niñas, propiciando con ello espacios donde tomara lugar la expresión oral y corporal, como insumo fundamental para acceder a sus construcciones de mundo dado, que la “necesidad de incorporar la perspectiva de los niños y de las niñas en un trabajo etnográfico responde a un supuesto elemental: lo que las personas piensan, sienten, perciben e interpretan acerca de la realidad forma parte de la propia realidad. Los niños y las niñas por lo general son parte de los grupos sociales que se estudian y, sin duda, integran como grupo la vida social de las escuelas. De ahí que sus puntos de vista y perspectivas sobre lo que acontece también constituyan la realidad social que etnográficamente se procura conocer y comprender” (Milstein, 2008).

El ejercicio de observación participante permitió adentrarnos al mundo simbólico de los niños y niñas, para mostrar a través de sus interacciones y prácticas cotidianas los elementos que apuntan a la constitución de su dimensión subjetiva, “la observación participante constituye el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto etnográfico. Si bien existen distintas técnicas de observación, la llamada *observación participante* (op) supone un tipo de propuesta en la

cual intervienen distintas técnicas y métodos, vinculados tanto con formas de observación, modalidades de interacción, como tipos de entrevistas” (Ameigeiras, en Vasilachis, 2006, p. 123).

Ruta de exploración

Un acercamiento a las subjetividades infantiles de género en la escuela, a través de las narraciones, la expresión artística y corporal

La escuela es uno de los lugares privilegiados por su condición, para el acercamiento a la multiplicidad de experiencias de distinto orden que delinean la configuración de ciertos tipos de infancias que se materializa al interior de nuestras sociedades. Posibilitando la comprensión del continuo intercambio de sentidos y significados que, en el despliegue de la vida cotidiana toman parte importante en el proceso de constitución del sujeto, marcando diferentes trayectorias subjetivas individuales y colectivas que a partir de las variantes que le configuran, entre estas, el género, nos pone de cara ante la posibilidad de adentrarnos al campo de las “relaciones de poder que dibujan los límites de lo posible y lo no posible lo aceptable y lo no aceptable” (Bonder, 1998). Así, favorece la comprensión de las diferencias que nutren cada entramado social a la vez que, se visibilizan los modos de subjetivación vigentes en los procesos de configurar sujetos en nuestro actual momento histórico.

Por otra parte, preguntarse sobre las subjetividades infantiles de cara a los cuestionamientos sobre cómo ingresar al campo, cómo ser aceptados y cómo poder establecer una relación que nos aleje de las disposiciones de poder emanadas por la institucionalidad escolar y nos permita relacionarnos desde una perspectiva más dialógica y horizontal, demandando el diseño de una secuencia didáctica que involucrando las herramientas pedagógicas y didácticas adquiridas en nuestra formación profesional, conjugadas con las herramientas propias del método, favorecieron el despliegue de acciones que apuntaron a la consecución de los objetivos del proyecto.

Por lo anterior, y partiendo del reconocimiento de que la constitución del sujeto niña y niño emana de las elaboraciones discursivas de los agentes implicados en los modos de subjetivación que la sociedad dispone para tal fin y que, la constitución de la esfera subjetiva no puede ser pensada fuera del campo de la experiencia, pues, es en medio de las prácticas y en la manera de articular a la propia vivencia los acontecimientos propios de la dinámica experiencial, en relación a las contingencias propias de cada contexto social, cultural e histórico, en que ésta, va tomando diferentes formas, pues no es una esencia ni un producto dado, razón que nos llevó a plantear la incursión en el campo bajo una perspectiva que invita a comprenderla como un modo de hacer en el mundo, un modo de hacer con el mundo y un modo de hacerse en el mundo, es un modo de hacer con lo real y con la experiencia Martínez (2010).

Indagar por los modos como los sujetos niños y niñas constituyen su subjetividad desde el género, debe pasar por la identificación de sus maneras de ser, sentir, decir, hacer, conocer y relacionarse consigo mismos y con su entorno a partir de su cuerpo y de sus intercambios comunicativos con relación a las formas en las que ellos y ellas anidan su mundo, sus gustos, interés, deseos, y juegos, de mano de la reflexión sobre el papel de las instituciones (familia, escuela, barrio, medios de comunicación) en la conformación de líneas que orientan la configuración de las subjetividades de género.

Narraciones infantiles

El establecimiento de espacios dialógicos, en el que niños y niñas se narren, y articulen su experiencia social por medio del uso del lenguaje oral, y escrito visibiliza aspectos fundamentales sobre sus referentes de sentido, que en interacción con los otros abre la posibilidad a poner en escena elementos conversaciones y lingüísticos que giran en torno a su historia, memoria, experiencia y sus sueños, transformándose en un insumo proclive para el acercamiento a su esfera subjetiva.

Por lo demás, “la narratividad como presupuesto epistemológico y metodológico, supone un espacio dialógico e interactivo, cuyo interés puede estar centrado en las voces de los niños y las niñas como sujetos productores de sentido, autores, personajes y narradores de sus propias vivencias, así como de sus propias maneras de ver, ser y estar en el mundo, con el respeto de su ritmo, su propio lenguaje, sus propias construcciones e interpretaciones

frente a sus relatos (...) donde las posibilidades para la libertad y espontaneidad para relatar y narrarse fluyen en un contexto lúdico natural.” (Espinosa, 2013)

Expresión artística y corporal

Por su parte, la expresión corporal, en articulación con ejercicios teatrales dotan de un carácter mágico, creativo y reflexivo las prácticas cotidianas, la presencia del teatro propone un empoderamiento de quien lo recibe, pues ofrece un lugar para mostrar, transformar y crear visiones críticas acerca de los hechos sociales y culturales, llegándose a convertir en un acto comunicativo mediado por la representación de hechos de modo estético con carácter expresivo, que a su vez, otorga un momento de “diversión cualidad le permite generar dinámicas en las cuales es necesaria una construcción colectiva y participativa”(Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2000).

Desde esta perspectiva, los espacios de expresión corporal, transversalizados por el teatro, toman un tinte de laboratorio en el que, los niños y las niñas tienen como materia prima su experiencia vital, la cual es reelaborada y expresada desde y con el cuerpo, de tal modo. En el manejo de los espacios teatrales confluyen formas de decir y ver la vida con un alto sentido crítico y estético. Que a partir del cuerpo, ofrece un camino al conocimiento y de liberación desde su misma experiencia, así lo plantea Gabriela Noyola en su texto *Geografías del cuerpo*, (2011) por una pedagogía de la experiencia, en el cual señala que:

En el fondo este prolongado alegato orientado hacia la reivindicación del cuerpo en el campo de los estudios y de la intervención pedagógica encuentra su punto de llegada en el seno de una pedagogía de la experiencia. Se sabe que es a partir de John Dewey que la noción de experiencia vuelve a tener cabida en el campo de la educación. En contra de todo dualismo la recuperación de la noción de experiencia y su vínculo con la parte física como el sitio que le da vida significa la necesidad de introducir un nuevo orden de concepciones que lleven a nuevos modos de acción educativa. En este sentido, el cuerpo se dispone como una ventana para conocer lo que nos quiere decir el niño y la niña con respecto a la vida, como la ve, la siente y la re- crea su vez.

Figura 1. Diseño de exploración

Escenarios de la experiencia.	Componentes
Espacio biográfico.	Quien soy yo.
¿Quién soy yo?	Entrevistas
	Esculturas humanas
	Galería
	Tipos de familia
	Juegos de roles

Mi familia	Recreación de arquetipos tradicionales Reconocimientos de modelos de ruptura de los arquetipos tradicionales.
Mi escuela	Exploración del espacio físico generizado Realización de entrevistas y recorridos por espacios de la escuela en relación de las representaciones que se tienen de estos. El recreo Participación en la construcción de conocimiento
Medios de comunicación	La televisión publicidad

(Creación propia)

El resultado de los encuentros

En el presente acápite, nos encargamos de exponer los hallazgos de la exploración realizada en el curso del trabajo en campo. Ejercicio interpretativo que se desarrolla con base en las descripciones condensadas en los diarios y los insumos recolectados tras la

mediación (producciones escritas e iconográficas de los niños y niñas). Por tanto, se presenta un texto narrado a tres voces, la de los investigadores, las de los niños y niñas y la de los autores que nos permiten ubicarnos conceptualmente a la luz de las tres grandes categorías de análisis: infancia, género y subjetividad.

El texto se estructura de forma lineal, obedeciendo a los cuatro grandes momentos de intervención, delimitación del espacio biográfico, la familia, escuela y medios de comunicación. Organización que obedece a la concepción asumida sobre la subjetividad como elemento en constante movimiento y transformación que se modifica en respuesta a las experiencias significativas construidas en la interlocución con los otros, en el marco de los escenarios en que se materializa la experiencia social. Que en relación al género, posibilita dar cuenta de los componentes que apuntan a la configuración de un tipo de sujeto a partir de la diferencia sexual.

Ahora bien, este proceso categorización y selección de la información que aquí presentamos se realizó bajo un ejercicio de análisis presente en a lo largo del trabajo en campo. Teniendo en cuenta que, “el tema del análisis de los datos conlleva la necesidad tanto de una reflexión acerca de las modalidades del mismo, como también respecto de las vinculaciones entre la teoría y la descripción etnográfica” (Vasilachis, 2006, pág. 132). Razón por la cual el ejercicio de escritura condensado en los diarios de campo estuvo acompañado por el rastreo de elementos sustanciales que dieran cuenta de las tres

categorías que movían el estudio, para poder de ese modo, afinar nuestra mirada respecto a los modos de ser niño y niña, los componentes de género presentes en las prácticas verbales y no verbales cotidianas desplegadas en la escuela, los modos de subjetivación que apuntan a la construcción de las subjetividades de los sujetos de la investigación y las posibles rupturas o resistencias que frente a las líneas duras de poder institucional que se gestaban en relación a las maneras de ser, sentir, pensar y actuar de niños y niñas.

Por tanto, fue necesario además de la elaboración y lectura continua y minuciosa de los registros escritos, iconográficos y artísticos de niños y niñas la organización y codificación de la información, y a partir de ello generar matrices de datos, que favorecieran «identificación de categorías» (Vasilachis, 2006, pág. 138). Que a su vez, favoreciera el ejercicio interpretativo a la luz de la pregunta y los objetivos planteados.

En este sentido, las obras y fragmentos presentados fueron seleccionados por guardar profunda relación con la pregunta de investigación, algunos de ellos fueron recogidos intencionalmente y otros en situaciones naturales “enfaticando en la experiencia de las personas y el significado que le otorgan en sus vidas a sucesos, a procesos y a estructuras (Miles y Huberman, 1994, p 10. En: Vasilachis, 2006). Bajo principios que dieran cabida a la expresión artística y verbal de los niños y niñas como elemento central del proceso. “Esto implica visibilizar la acción política implícita en lo educativo, o sea, la dimensión simbólica expresada en la política para, desde allí, proponer formas de

intervención educativa orientadas al reconocimiento de memorias mayoritarias y minoritarias que contribuyen a la creación de nuevos imaginarios de mujer y de hombre” (fundación Plan, 2012. P, 18).

En este proceso asumiendo que “el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2006, p. 116) el principio de reflexividad se constituyó en un elemento fundamental de posicionamiento en el campo:

“La reflexividad en la construcción y en las relaciones en el mundo social, sino también en el proceso de comprensión, descripción y explicación de dicho mundo social. La reflexividad emerge como el soporte y a la vez la dinámica básica del planteo etnográfico, sustentada en la relación que se establece entre dos sujetos interactuando y participando. Sujetos de una cultura en una sociedad determinada y en un contexto donde la reflexividad del investigador se encuentra con la reflexividad del sujeto investigado, posibilitando una comprensión básica desde su singularidad como seres humanos”. (Vasilachis, 2006, p. 117)

Camino inaugural

La puesta en marcha del trabajo demandó el cumplimiento de aspectos institucionales que pasaban por la autorización de las directivas del plantel (anexo 1), hasta la firma de

consentimientos (anexo 2) por parte de los acudientes de cada uno de los estudiantes que formó parte del proceso. Tarea que facilitó ejercicio de dar a conocer a la comunidad la propuesta y sus alcances.

Una de las primeras particularidades, se concentró en el hecho de que el lugar en que se desplegó la exploración, es el mismo lugar en el que nos desempeñamos profesionalmente. Así pues, el primer reto consistió generar nuevos y diferentes espacios de interacción, en los que la relación que se estableciera superará el esquema de poder tradicional y se alejara de los condicionamientos propios del sistema escolar, su desempeño no estaría condicionado por una calificación. De tal modo, el esfuerzo por consolidar espacios de camaradería donde todos y todas pudiéramos fluir en libertad fue una constante que, posibilitó su participación activa y el establecimiento de una atmósfera democrática, que dio cabida a múltiples expresiones en respuesta a cada una de las acciones desplegadas.

En este orden, niños y niñas conocieron y se involucraron en las tareas de observación, registro y reflexión sobre la información recolectada, ellos y ellas conocían los objetivos del trabajo y esto permitió que comenzáramos a pensar en colectivo las acciones y prácticas que se manifiestan en la escuela y que nos han llevado a ser, sentir y pensar de una manera o de otra, que respecto al género apunto a mostrar las formas de ser niño o niña en función de sus vivencias y de las disposiciones del medio.

En esta lógica, la sesión inaugural se desarrolló por medio de un ejercicio de persuasión a través de un momento de sensibilización que involucro una secuencia de ejercicios corporales donde se permitió dar voz a únicamente al cuerpo como portador de historias, emociones y sueños, para concluir con una reflexión sobre las formas en que habitamos el mundo desde nuestra carácter corporal de género, Dicho elemento lúdico y teatral fue recibido con agrado por los estudiantes y fue el escenario perfecto para involucrarlos en el sendero que apenas comenzaba.

¿Quiénes son ellos y ellas?¹



Foto 1: Los niños y las niñas realizan un ejercicio de expresión corporal



Foto 2: Niños y niñas en el espacio del recreo

¹ Una descripción amplia de este componente puede verse en el apartado de este documento llamado. Población.

Los 42 participantes de esta investigación hacen parte del grupo de cuarto grado del colegio Villas de Progreso en la jornada mañana. Son niños y niñas con edades que oscilan entre los 9 y los 13 años. Habitantes del sector de Bosa donde se localiza el colegio. Hijos e hijas de familias fragmentadas o de varios intentos de formalización. Con un baluarte cultura diverso como producto las trayectorias geográficas de su existencia. Algunos de ellos y ellas con cargas emocionales importantes que se expresan en conductas trasgresoras de la norma institucional. Todos y todas con maneras particulares de ver y hacer en el mundo, acompañados de los sueños que hilan una experiencia social y cultural que aunque se mueve en los márgenes de la estrechez económica, no les impide mostrar su mejor sonrisa cada mañana.

Pero será en las siguientes líneas que se dará respuesta a este interrogante, desde sus perspectivas a través de sus expresiones verbales, no verbales y artísticas, producto del despliegue de la ruta detallada con anterioridad. “Las estatuas humanas”, fue un ejercicio que dió posibilidad de situar el carácter corporal con relación a los rasgos que dan cuenta de su especificidad como sujetos portadores de un cuerpo, pero también de historia, de deseos, de formas de ver y estar en el mundo. En él, cada uno debía adoptar una posición de acuerdo a la indicación dada, por ejemplo, lo que me gusta, lo que no me gusta, mi familia, el día más feliz, el momento más triste:

Al solicitarles que sin usar palabras expresaran el momento más feliz de su vida, algunas niñas se mostraron dispuestas levantar los brazos y dar saltos por el

espacio como un agregado al gesto de satisfacción, los niños por el contrario se mostraron esquemas corporales más rígidos, Juan José, adopto la posición de un arquero, en un rincón Felipe se acostó en el piso simulando sostener algo en sus manos, que según él era: *el control del x-box pues, su día más feliz fue cuando por fin le regalaron uno*” (Alarcòn, Diario de campo 1. Julio 2015).

Fotografías de los niños (niños y niñas en movimiento)



Fotos 3 y 4: Niños en posiciones corporales estáticas, niñas desplazándose por el espacio en diferentes niveles.

Para este caso,

“(…) los comportamientos corporales pueden ser tomados como signos, y en los signos de ese lenguaje habría alguna huella, algún rastro, del individuo

que los produce. Cuando habla o escribe de una forma espontánea, cuando pinta, cuando canta, cuando hace teatro, cuando se disfraza, cuando se mueve, el niño estaría mostrándose a sí mismo, estaría llevando a lenguaje, a signo, aunque de una forma indirecta, alusiva y no referencial, lo que él mismo es” (Larrosa, 1995).

Así, formas de expresión dan cuenta de las diferentes maneras de ser y de habitar el espacio, y desde el género, da cuenta de actitudes enmarcadas en el terreno del binarismo culturalmente aceptado, que señala lo correcto para unos y no para otros “aunque los niños mantienen posturas más rígidas, no desperdician el primer momento para lanzarse al piso y establecer contacto físico con sus pares, contrario a lo que ocurre con algunas de las niñas, quienes prefieren mantenerse en pie y mostrarse en situaciones que involucran acciones más delicadas, tales como tocarse el cabello o poner las manos en la cintura” (Florez, Diario de campo 1. Julio 2015).

A través de esta clase de actividades fue posible reconocer el cuerpo como elemento propicio para el acercamiento a la experiencia biográfica de cada sujeto, y para comenzar a vislumbrar los modos de subjetivación presentes en su proceso de constituirse como sujetos con base a la comprensión de las formas de ser, pensar y actuar, es decir, de su subjetividad. “No hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté atravesado

por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y discursivo se materializan 'en' y 'a través' del cuerpo” (Gallo, 2009).

La expresión infantil en el marco de un contexto escolar abre múltiples posibilidades. Bajo esta consideración, la siguiente actividad consistió en construir una galería donde ellos y ellas serían los protagonistas. Para tal fin ellos y ellas dispusieron de papeles de color, telas y algunos elementos que previamente cada cual había seleccionado como objetos representativos de sí mismo. La primera parte del trabajo consistió en delinear las siluetas a tamaño real, para este fin se organizaron en grupos, pues, uno debía dibujar al otro para luego completar la acción en un trabajo individual, en el que cada quien enriquecería la silueta plasmada con colores y elementos que mostraran quien era su autor. “Con buena disposición niños y niñas aprovecharon el poco espacio de su salón de clases y la amplitud del corredor para extender su papel y dar comienzo al trabajo, en pequeños grupos definían quien sería “pintado” primero” (Florez, Diario de campo 1. Julio 2015).

Al finalizar, las paredes del aula cambiaron su pálida tonalidad vistiéndose de color, de texturas, de historias, de memoria. Todos pasamos a ser observadores, se abrió el espacio para la interlocución, desarrollando un dialogo abierto mediante el cual ellos y ellas hablaron de su creación, enseñando aspectos que el juego cotidiano de la dinámica escolar oculta tras los uniformes y los materias. “La imagen *como* expresión, y *como otro modo* de lenguaje exterioriza lo interior (...) Las producciones de signos de los niños contienen

formas de ideación y evaluación que permanecen ocultas u opacas para ellos mismos. Pero que, sin embargo, aunque sea de una forma no intencional, muestran o hacen públicos los estados interiores del sujeto. (Larrosa, 1995)

Fotos 5 y 6 obras de los niños



Foto 5: Juego de roles, los niños y las niñas construyen imágenes corporales a partir de diferentes conceptos de su cotidianidad



Foto 6: Juego de roles, los niños y las niñas construyen imágenes corporales a partir de la categoría “familia”, emociones y sentimientos.

Siguiendo a Ospina & Martínez, “el sujeto es producto de aquello que lo circunda, lo cual le permite decir una verdad sobre sí mismo en su subjetividad” (2014, p. 58). Tal apreciación se evidenció en las producciones de los niños y niñas. Cuando, colores, texturas, imágenes se pusieron en juego para recrear elementos constitutivos de sus formas de ser. Y estas a su vez, se evidenciaban como producciones culturales. Es el caso particular de quienes, a manera de collage, articularon al dibujo fotografías de sus familias

ubicadas justo a la altura del pecho, según Julián, “cerca del corazón, donde se guarda lo más importante” (Alarcon, Diario de campo 1 Julio 2015), imágenes religiosas, elementos alusivos a deportes como el futbol, a cantantes de moda, programas de televisión, artefactos tecnológicos como celulares y tabletas, carros, dinero, hicieron parte de algunas de sus elaboraciones denotando los modos en que la cultura de consumo y el marketing no han sido ajenas a su construcción como sujetos y por ende, se manifiestan en su esfera subjetiva como parte constitutiva de sí mismo.

Los acontecimientos penosos como las rupturas familiares, la muerte, los cambios de colegio y de vivienda también tuvieron un lugar, simbolizados mediante el uso de iniciales, colores oscuros o con las imágenes alusivas a estos eventos. Por lo anterior, si se reconoce que “la subjetividad está dada por la experiencia del sujeto a lo largo de toda su vida, y en términos generales, ha sido definida como la capacidad de los individuos para constituirse a sí mismos a partir del lenguaje la interacción y la interpretación” (Martinez, 2014, pág. 66) esta actividad abrió el camino para visibilizar elementos de su interioridad que dan cuenta de su devenir subjetivo.

La dinámica propuesta como galería, propició el despliegue de conversaciones informales, entre ellos y ellas, y entre ellos y los investigadores. Así la imagen cobro mayor sentido al ir acompañada de relatos como el de Alexander: “Este soy yo, a mí lo que más me gusta es jugar futbol, caminar y ver el cielo, lo mejor que tengo es mi mamá y mi

mascota, son como mi familia, a mi papá no lo conocí por eso no lo dibuje”. La última reflexión es acompañada por un dejo de nostalgia (Alarcon, Diario de campo 1. Julio 2015).

Por su parte, Sergio afirma,

“yo soy una persona con diferentes cualidades que los demás, me gusta el futbol, me gusta el reggaetón, la música electrónica, me gustan las clases de sociales, y venir al colegio, vivo feliz con mi familia, ¿Y su momento más triste? Pregunta John, cuando a mi papá le pegaron un botellazo en la cabeza, y lo que me pone feliz es que mi mamá tenga plata y me compre lo que a mí me gusta”. (Alarcòn, Julio 2015)

Las imágenes religiosas también fueron parte de la construcción iconográfica de los niños, Dilan quien se pintó llevando el uniforme del colegio pegó la imagen de un Divino Niño, argumentando: “es que yo voy a misa y mi papá siempre dice que lo primero debe ser Dios y yo le creo, cuando mi hermano estuvo enfermo todos nos tuvimos que poner a rezar, y vea, Dios cura” (D. Zarate, dialogo informal. Julio 2015).

Otra de las producciones que más llamo la atención en el grupo, fue la de Steven, quien llenó su silueta de imágenes comerciales mostrando sus cosas favoritas, programas, música, y como factor relevante está el hecho de que puso imágenes de billetes en sus manos,

“¿y es que usted tiene mucha plata?” Pregunta Erika. “No, pero quiero tener mucha, para comprarme lo que yo quiero y los juegos del Xbox que me faltan y también un carro, y una casa, en otro barrio porque este ya se calentó mucho, roban a la gente y fuman mucho vicio, mi mama no me deja estar en la calle es un peligro” (Alarcòn, Julio 2015).

Para esta altura un grupo de niñas se había agolpado alrededor del trabajo de Nicol, quien utilizo el que era su vestido favorito cuando todavía viva en el Tolima, según comento a Vanesa, “Yo nací en el Tolima, ahora vivo en Bosa Santa fe, porque tuvimos que irnos de allá (hace una pausa y sigue), me gusta ver mujeres al límite, (varias niñas afirmaron que a ellas también) quiero ir a la universidad para ser alguien en la vida y comprarle una casa a mi familia”. Diana mostrando algo de impaciencia dice “ahora me toca a mí, yo lo que quiero ser es futbolista, para tapar o para hacer goles, yo he practicado en Compensar aunque los niños no me dejan casi jugar, ellos ya tiene su equipos, pero yo no me pierdo los partidos de la selección, el día más feliz fue cuando gano Colombia”. “Mi día más feliz, -interrumpe Alejandra-, fue cuando fui por primera vez a la peluquería con mi madrastra y me hicieron una trenza para ir a la fiesta de mi primo” (Alarcon, diario de campo 1. Julio 2015).

La pregunta por quienes son ellos y ellas, nos llevó al acercamiento sobre sus subjetividades. Y a descubrir por medio de las expresiones, artísticas corporales y verbales,

“niños y niñas con vivencias diversas y percepciones múltiples” (Milstein, 2014, pág. 143), que se han visto impactadas por las transformaciones culturales, sociales económicas. Que experimentan las permanencias y transformaciones estructurales de las instituciones tradicionales (familia, escuela, iglesia), incorporando a su repertorio identificador elementos propios nuestro actual momento histórico, (la tecnología, los medios de comunicación, la publicidad y la cultura de consumo), que se articulan como modos de subjetivación, rompiendo con la mirada tradicional que se había construido el grupo etario denominado infancia. Desde el género, nos invita a pensar las nuevas configuraciones de sujeto niño y niña en relación a los ordenamientos hegemónicos enmarcados en prácticas de dominación y desigualdad latentes en la escuela.

Mi familia

Este fue el segundo peldaño en despliegue del trabajo en el campo. Cuyo orden obedece a la perspectiva de trabajo en la que se asume que, para dar cuenta de la configuración de los elementos de género que constituyen la subjetividad de los sujetos niño y niña en nuestros días, es necesario dar una mirada a su experiencia institucional (familia, escuela), y a las prácticas verbales y no verbales que disponen para ellos y ellas todo un repertorio que se va interiorizando a fuerza de intercambios cotidianos. “El sujeto hace parte de una experiencia institucional. De tal manera, no se puede leer el devenir del sujeto sin la presencia de las instituciones que hacen parte de la sociedad disciplinar. En este caso, en principio la familia y la escuela desempeñan un papel fundamental en el

proceso de naturalización de los nuevos discursos y en la generación de nuevas prácticas de socialización” (Jimenez, 2012).

¿Cómo es mi familia? ¿Quiénes la integran? ¿Qué hacen las personas de mi familia? ¿Quién manda en casa? ¿Cómo se organizan las tareas del hogar? Fueron algunos de los cuestionamientos que orientaron las actividades que se desarrollaron. Nos interesaba observar las transformaciones en las estructuras de sus familias, los modelos de masculinidad y feminidad circulaban en sus prácticas cotidianas, los roles que cada quien cumplía en función del género, las verdades que sobre lo femenino y lo masculino circulan en casa. Pues estos elementos nos aproximaban a los modos de subjetivación de género latentes al interior de la esfera familiar.

Como primer elemento recurrimos al dibujo para que cada quien representara su familia. “en el papel quedaron plasmados los dibujos de sus familias, se hacen evidentes los detalles, respecto a su estructura, la cercanía entre uno y otro personaje, las jerarquías de acuerdo al rol de cada personaje” (Florez, Agosto 2015).

A modo de ejemplo, se presentan los dibujos realizados por Geraldyn y Diana respectivamente, en los que de entrada logramos acercarnos a las distintas estructuras de la familia en la actualidad, donde si bien, permanece el modelo tradicional de familia nuclear

conformada por papá, mamá e hijos, también se hacen visibles nuevas estructuras de familia, mamá e hijo, papá, abuelos e hijos, entre otros. Situación que cuestiona los roles tradicionalmente establecidos para cada quien en correspondencia del género,

“Cuando mi papá se fue, -comenta Diana- mi mamá tuvo que empezar a trabajar y me dejaba cuidando con una señora, luego ella cambio de trabajo, porque no nos alcanzaba la plata, nunca se volvió a conseguir un novio, y mejor yo no quiero ningún hombre metido en la casa” (Imagen 2)



Geraldín 12 años (Imagen 1)



Imagen 2. Diana Mojica 10 años

(Flórez, diario de campo N 2).

Imagen elaborada por los niños y las niñas participantes, donde muestran la manera como están configuradas sus familias

Por medio de este ejercicio los niños y niñas evidenciaron las diferentes estructuras de sus familias.

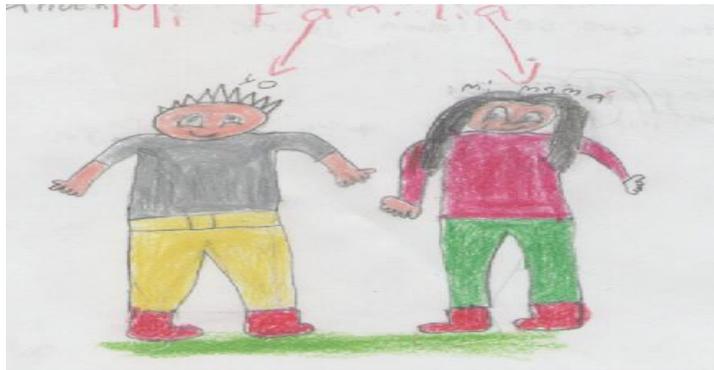
La riqueza durante el desarrollo de la actividad se concentró ante la oportunidad de establecer intercambios comunicativos con los niños y niñas, quienes hablaron abiertamente sobre sus dibujos, orientados bajo los cuestionamientos planteados en principio.



Sebastián, 10 años

Enseñando su trabajo Sebastián 9 años señala: “Mi familia son mi bisabuela, yo, mi abuelo, mi abuela, el perro, el pájaro, mi tío y mi mamá, pero la que manda es mi abuela, somos unidos, todos nos respetamos, mi papá se separó de mi mamá ahora tengo una hermanastra y soy feliz” (Alarcon, diario de campo 2. Agosto 2015)

En otro caso, se observó, la manera en que Julián 10 años, elaboraba dos figuras humanas de igual dimensión uno de ellos es él y el otro su mamá, el comenta:



Julián, 11 años

“Esta es mi familia, -hace una pausa-, mi papá vive en Capellanía, y no lo quiero porque él me dejó. Mi mamá es la que dice que hacer, trabaja, ordena, y hace la comida” (Alarcón, diario de campo N 2 Agosto 2015).

Las rupturas y los duelos también tuvieron lugar en este proceso, la muerte de alguno de los integrantes, el hecho de haber tenido que dejar su pueblo natal, la separación entre padres o incluso entre hermanos fue un elemento común que se reflejó en sus dibujos y que los niños narran.



Laura Sofía, 11 años

Sofía expresa, “Yo hice mi familia en el campo, donde vivíamos antes, este es mi papá, que no pudo venir a Bogotá porque lo mataron, él nos hacía reír mucho, trabajaba cuidando animales, ya no sé cuánto lleva de muerto, nos quedamos solas, mi mamá lo extraña y yo también lo extraño” Comento Laura mientras terminaba de colorear su obra. (Flórez, Agosto 2015).

Santiago quien estaba a su lado, daba los últimos arreglos a su dibujo mientras escuchaba en silencio, “¿Y quién es ella? Le pregunte, al observar que este personaje se encontraba alejado de los que representaban a su familia,



Santiago, 10 años

- “Esa es mi mamá, mi papá rompió con ella y solo me quedo e recuerdo de ella saliendo de la habitación, yo la miraba desde el pasillo, por eso yo vivo con mi papá, mi madrastra y mis dos hermanastros” (Alarcon, Agosto 2015).

Las condiciones socio económicas propias del contexto, sumado a las particularidades de la composición de sus familias, para los casos en que se evidencia la ausencia del padre, o de la madre, ocasiona que los niños y las niñas experimenten la ausencia de estos en las actividades del día a día, como la hora del almuerzo, la elaboración de deberes escolares, pues, conseguir el sustento es una prioridad. En varios casos, estos deben emplearse y realizar diariamente grandes desplazamientos hasta sus lugares de trabajo, como en el caso de Leidy: “Mi mamá trabaja por allá en el norte, sale de la casa como a las cuatro de la mañana, y regresa casi a las 6 o 7 de la noche, cansada y furiosa. Mi papá es muy importante, pero nunca lo veo, él debe trabajar muy duro” (Alarcón, diario de campo 2, Agosto 2015).

La familia representa el primer escenario de socialización, y como se observó, hace presencia de forma significativa en los relatos de los niños y niñas, bajo un proceso que naturalizo sus distintas formas de conformación. En este sentido, pensar los procesos constituyentes de sus subjetividades de cara a la fractura de los modelos establecidos, de las relaciones blandas, de violencia y de la ausencia de referentes tradicionales claros, abre el camino para considerar nuevas formas de subjetividad. Al respecto Jiménez señala que aunque la sociedad, no ha afectado a fondo la institución familiar como primera instancia socializadora, la presencia de los medios de comunicación, el advenimiento de la nueva condición de la mujer en la sociedad y entre otros factores de la economía de consumo hace pensar que familia fundada sobre la autoridad patriarcal se encuentra en decadencia (2012).

Juegos de rol

Las prácticas y discursos que se materializan al interior de las estructuras familiares de los niños y niñas dan cuenta de los modos en que se producen las verdades, que entran a tomar parte del repertorio que soporta la configuración subjetiva. Teniendo en cuenta que la subjetividad de género se construye en situación, el ejercicio que describiremos en estas líneas plantea la posibilidad de que los niños y niñas por grupos representaran una situación cotidiana que se presenta en casa. Con esto, se articularía a la expresión corporal el lenguaje verbal, y en esa dirección se evidenciarían los roles asumidos por cada uno de sus protagonistas. Al finalizar cada ejercicio se abrió un espacio para la reflexión sobre los aspectos sobresalientes.

“Después de explicar corporalmente algunos aspectos técnicos sobre cuerpo abierto, cuerpo cerrado y formas de intervenir el espacio escénico, los estudiantes realizan su intervención. Dentro de las situaciones que llevaron a escena de forma libre, son repetitivos elementos como la violencia intra familiar, el papá amenazando o golpeando a la mamá, papá o mamá golpeando a los hijos, agresión física entre hermanos, los problemas derivados por el consumo de sustancias psicoactivas por parte de los más jóvenes, de exceso de alcohol y des obligación por parte de la figura paterna” (Flórez. Diario de campo 3 agosto 2015).



Foto 7



foto 8

Foto 7 y 8: Juegos roles, representaciones corporales muestran arquetipos tradicionales de feminidad y masculinidad materializados en sus familias.

En este punto, los niños y niñas se organizaron por grupos libremente, la tarea que debían llevar a cabo era elegir una situación problemática que se presentara al interior de sus familias y representarla, atendiendo a la posición que asume cada miembro de su familia. Las actuaciones de los niños mostraron lugares comunes, que revisitaban elementos propios del contexto como lo son, las dificultades económicas, la violencia como medio para solucionar problemas, el flagelo de la adicción, la pérdida de control de la familia sobre las acciones de los hijos e hijas, entre otros.

En acción: “ingresa Paula con bolsas del mercado, simulando el uso de tacones, con un gesto de cansancio. Como te fue en el trabajo mamá, pregunta Daniela, quien hace las

veces de hija, mientras simula la elaboración de tareas en la mesa. La situación problema se desarrolla al encontrar toda la casa en desorden, el padrastro, representado por Miguel, tomando cerveza y viendo televisión, se da una discusión entre ellos que termina con golpes y con la huida de Miguel. Al salir este de casa encuentra al hermano mayor Diego, fumando marihuana con un grupo de amigos, Miguel se devuelve a buscar a Paula y aprovecha para echarle toda la culpa sobre la situación. Ante la apatía mostrada por Diego quien personifica al hijo consumidor aparece como salvador el Bienestar Familiar, pues “yo ya no sé qué hacer con usted” es la línea que acompaña la acción de llevarlo a empujones para su entrega a la institución.

En este ejercicio, se visibiliza de forma clara el rol de cada uno de los miembros de la familia, una figura paterna entregada al ocio, mamá que trabaja y además ordena y prepara la comida, una hija menor que hace las tareas en casa, y un hijo hombre que permanece en la calle con su grupo de amigos. Lo que lleva a comprender que “el sexo es la asignación social y morfológica de la identidad (...) de sujetos socializados y sexualizados según el modelo dualista, polarizado, de las instituciones específicas de la Masculinidad/Feminidad (Braidotti, 2005).



Foto 9



Foto 10

Foto9 y 10: Juego de roles, los niños y las niñas representan corporalmente situaciones de violencia en su familia y en el barrio donde viven.

La reflexión se proponía al final, los niños y niñas comenzaron a dar sus apreciaciones y las opiniones no se hicieron esperar,

Andrea comenzó, “es que los hombres no deberían ir a la calle, sino quedarse en la casa para no aprender mañas” Daniela agrega, “mi papá no me deja salir a la calle porque no quiere que yo me vuelva ñera” -¿Ñera? Preguntó- “si oliendo droga, fumando, usando ombligueras, teniendo piercing y mucho novios”. -¿Los hombres, ellos si pueden salir a la calle?- “No ellos también se vuelven ñeros –replica Diego- “pero es que corren menos peligro que las niñas ellas son más débiles”. Mejor dicho profe, a los niños no nos embarazan” agrega John. “Mi mamá no quiere que yo tenga bebes, dice que tengo que estudiar, trabajar” replica Paula. (Alarcon, Diario de campo 4. Agosto 2015).

Aquí podemos observar la forma en que los roles asumidos para cada cual en función del género muestran los espacios de interacción permitidos para cada quien, siendo la calle de dominio masculino, pues a pesar de ser un lugar de peligro, se entiende que los masculino encierra la fuerza para hacerle frente, contrario a lo que pasa con las niñas quienes son más débiles y deben quedarse en casa para ser protegidas. De tal modo, “el sujeto se encuentra en una posición, que se redefine el transcurso del tiempo, respecto a un sistema normativo que puede ser exterior y/o interiorizado. Desde esta posición dinámica actúa y constituye la experiencia social concreta a través de un proceso intersubjetivo” (Cerri, 2010).

Este momento de la intervención, dio cuenta que las relaciones de los niños y niñas con sus familias son distintas, como producto de sus múltiples formas de composición. Si bien, existen elementos comunes, estos pueden ser leídos por medio de la comprensión del contexto y las características de tipo cultural que priman en el sector. Frente a los ordenamientos de género existe una marcada tendencia a reproducir los modos de subjetivación patriarcal que asignan un lugar de desventaja a lo femenino, relegando su deber ser al ámbito de lo privado. A pesar de que en buen número de casos, niñas y mujeres han comenzado a delinear otras rutas para sí mismas, de cara al rechazo del maltrato, la violencia psicológica o económica, y al cumplir con diversos roles al interior de su estructura y, aunque niños y niñas comienzan a tener como referencia nuevos modelos de feminidad y masculinidad, las prácticas y los discursos se encuentran centrados en la reproducción de patrones tradicionales de género.

Niños y niñas en la escuela

El tercer peldaño de intervención se ubicó en el terreno escolar, entendido la escuela, como una institución propia del modelo de sociedad disciplinar que en nuestros días, se articula a la experiencia de niños y niñas cómo dispositivo productor de subjetividades. Pues, “inscribe en los cuerpos un conjunto de praxis, saberes e instituciones cuyo principal objetivo es gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos” (Martinez, 2014, pág. 22).

En la actualidad, el escenario escolar no es solo el encargado de la transmisión de saberes científicos, dado que por su composición, esta se convierte en el escenario proclive para la producción de prácticas y encuentros significativos a partir de los que cada quien va construyendo su propia interioridad.

El abordaje de este tópico, se desarrolló articulando ejercicios de observación durante los momentos de recreo, a algunas las clases, y por medio de entrevistas semi estructuradas. Con el fin de acercarnos a los elementos dan cuenta de la construcción de subjetividades de género en la escuela.

La observación durante los recreos, otorgo la posibilidad de visibilizar las prácticas infantiles es escenarios de interacción escolar. Actividad que constaría con una

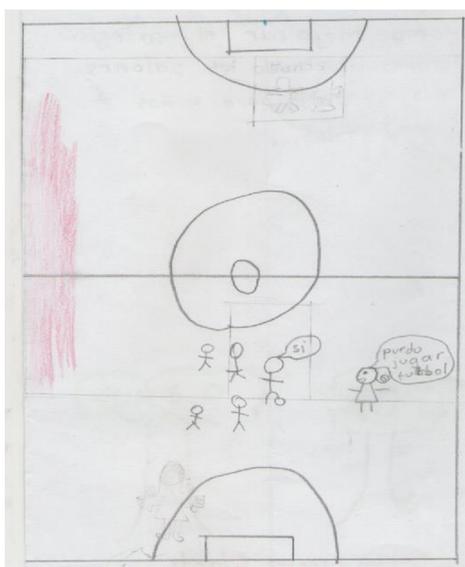
particularidad, y es que todos y todas seríamos observadores de las dinámicas cotidianas dadas en el patio de recreo.

“La hora de recreo es esperada por todos los niños y niñas, es el momento de cambiar de ambiente, de jugar, de tomar la merienda, los niños llegan directamente al centro del patio, lugar en que se encuentra la cancha de futbol, no necesitan de mucha negociación para establecer los equipos entre los cuales se jugará el partido de futbol, a falta de balón, una botella es suficiente insumo para dar inicio al juego. Sofía se aventura en la tarea de integrar uno de los equipos, los niños, ya conocen su habilidad en el campo así que no dudan en darle un lugar en uno de los equipos. Corriendo a gran velocidad, atraviesan el patio de borde a borde, razón que lleva a que las niñas y algunos niños se queden en tras la frontera de la cancha, y ocupen los extremos del patio en otro tipo de actividades como conversar, jugar cartas o solo descansar” (Alarcon, diario de campo 5, Septiembre 2015).

El territorio del patio de recreo tiene un ordenamiento de genero claro, materializado principalmente en el uso de la cancha y por supuesto los baños, estos son territorio y aunque algunas niñas se atreven a ingresar al centro de la cancha junto con los niños. Lo hacen de forma prevenida pues es un lugar donde pueden salir lastimadas. Las expresiones graficas de niños y niñas, también dan cuenta de esta relación, para algunos existen marcados usos del espacio de acuerdo al género, (patio 1), otros haciendo uso de elementos más propositivos dan cuenta de un uso del espacio más democrático, donde todos y todas

tengan cabida (patio2). “El efecto del género al convertirse en canalizador de poderes restrictivos en la escuela, hace que emerjan comportamientos generizados repetitivos que difuminan el deseo creador de niñas y niños” (Piedrahita, 2012, p. 18)

Patio 1



Fernanda, 11 años

Patio 2



Sebastián, 12 años

Expresiones graficas acerca del uso del espacio en el colegio de acuerdo al género.

El dialogo informal desplegado durante los descansos posibilito el acercamiento a las maneras de percibir y utilizar el espacio, en relación a sus subjetividades de género. Evidenciando a su vez las nuevas conquistas que rompen con la prefiguración tradicional del lugar de las niñas y los niños en los recreos. “Yo las he visto jugar futbol en otras ocasiones y tienen técnicas para jugarlo. – Señala en investigador- “Si, nos gusta”,

Valentina agrega: “mi mamá no me dice nada por jugar, lo único que a ella le preocupa es que, de pronto me peguen y me lastimen, porque dice que es un juego brusco”. Cuando juegan en el colegio con los niños ¿ellos que les dicen? – pregunta el investigador- Nada raro, -replica Paula-, pero ellos no dejan jugar a las que no saben, a mí me dejan porque no me da miedo metérmele al balón, pero vea, si ve a Sergio, a él no lo dejan jugar por gordito (se escuchan risas) ¿Qué tiene que ver eso? – Cuestiona el investigador- Pues que no puede correr tanto, que le pasan el balón y no hace nada, por eso queda afuera, y se la pasa con las niñas, explica Valentina”.

En este punto, se pueden observar los agenciamientos vividos por niñas quienes se arriesgan a resistir el ordenamiento de lo establecido, “las subjetividades señalan posibilidades de individuos que trazan movimientos hacia lo insospechado y lo extraño, configurando un territorio siempre móvil y expansivo” (Piedrahita, 2012, p, 16).

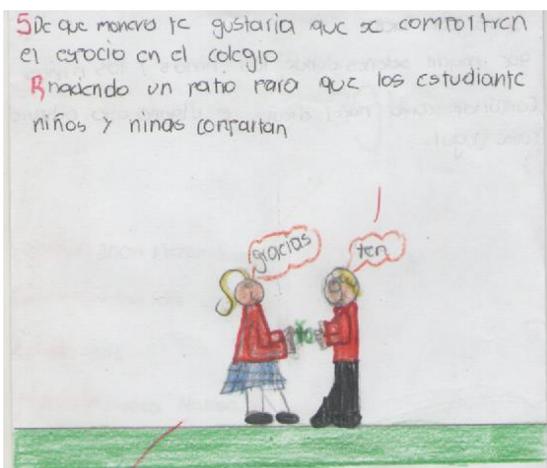
Es recurrente observar a otro grupo de niñas que pasan este momento sentadas o dando vueltas por el colegio, “es mejor dar vueltas por que a veces son groseros y no las respetan, pero no son todos, casi siempre son los groseros y los indisciplinados” (Flórez, Diario de campo 5. Septiembre 2015).

Ahora bien, tras los ejercicios de observación desarrollados se llevó a cabo un momento de conversación sobre los elementos observados, “los niños se adueñan de los partidos” Fernanda. “El patio es un espacio peligroso pues si uno se descuida puede tener un accidente” Jairo. “A mí no me dejan jugar porque me canso rápido, por eso mejor me la paso con Diana” David. “Yo me la paso con los niños porque las niñas solo hablan de chismes” Sebastián (Alarcon, Diario de campo 5. Septiembre 2015).

El establecimiento de miradas sobre los elementos constituyentes de nuestras subjetividades de género en espacios escolares abre la posibilidad de re-pensar y comenzar a cuestionar lo que se considera normal, bajo esta premisa, se plantea la pregunta ¿Cómo se debería usar el patio de recreo para que todos y todas estuvieran satisfechos?

Frente a ésta, emerge la réplica el modelo de segregación genérica extraído de otras formas de organización eficientes en la escuela, como las filas en la formación, el uso de los baños, en las que niños y niñas están separados los unos de los otros. “Debería haber un patio para niños y otro para niñas, eso evitaría los inconvenientes” Valentina, Propuesta que al parecer tiene aceptación entre gran parte del grupo. Supuesto que nos pone frente al dispositivo escolar y las maneras de operar en cuanto “forma de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, en Martínez. 2014, p 29).

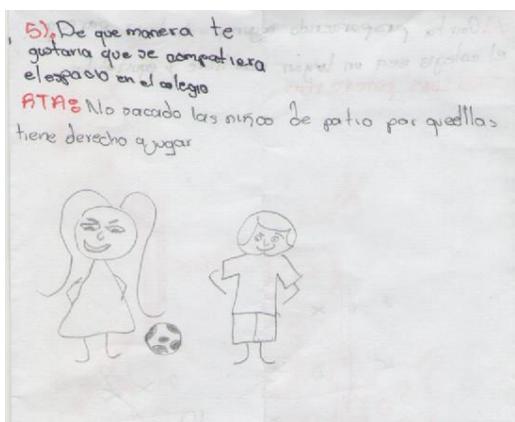
En oposición Juan señala, “no deberíamos sacar a las niñas del patio, ellas también tiene derecho a jugar”. “Si, todas las niñas y los niños en el mismo patio, jugando y respetándonos”, agrega Lucí. (Alarcon, Diario de campo 5. Septiembre 2015)



Juan, 11 años



Ingrid 10 años



Fernanda, 11 años

Expresión artística acerca del uso del espacio a la hora del recreo

El patio de recreo como escenario simbólico, nos lleva a ubicar las maneras en que el sujeto realiza emplazamientos de acuerdo a la relación que establezca con los escenarios y respecto al género, visibiliza el juego de exclusión latente en la dinámica escolar y las

resistencias por parte de algunos de ellos y ellas en el ejercicio de romper con lo tradicionalmente esperado para unos y otros según su sexo.

¿Qué significa ser niño o ser niña?

Las formas de narrar-se dan cuenta de los elementos constitutivos de las subjetividades, pasando por las tradiciones, la cultura, el impacto de los medios de comunicación y las propias maneras de representarse, a través de las acciones propias para cada género, en buena parte de los casos en oposición a lo diferente. En este sentido, se propone a los niños y niñas un ejercicio simple de definirse a sí mismos en un término coloquial. Frente a la propuesta, logramos condensar las siguientes definiciones:

Figura 2. Ser niño o niña

1. Ser niño.	1. Es chévere.
2. Es chévere.	2. Es muy chévere, porque uno puede jugar con lo de los hombres y no le dicen nada.
3. Es jugar y divertirse.	3. Jugar con muñecas.
4. Es feo porque son muy fastidiosos.	4. Las niñas son delicadas.
5. Es no ser bebé.	5. Quieren alcanzar sus sueños.
6. Ser niño es ser raro.	6. Es también no dejar su infancia y le gusta jugar con muñecas y también les gusta el olor rosado.
7. Es jugar fútbol.	
8. Es feo por todo lado.	
9. Jugar fútbol.	

<p>10. Es ser alguien que hace ejercicio.</p> <p>11. Ser lindo, amable y bondadoso.</p> <p>12. Persona que por el momento no deja su infancia y le gusta jugar con carritos.</p> <p>13. Jugar futbol.</p> <p>14. Jugar y estudiar.</p> <p>15. Jugar futbol o y baloncesto.</p> <p>16. Jugar futbol, video juegos, dormir, ver televisión.</p> <p>17. Chévere, fuertes y juegan</p> <p>18. Normal porque pueden hacer fuerza.</p> <p>19. Son muy groseros y algunos no.</p> <p>20. Humano que es masculino u hombre fuerte.</p> <p>21. Humano del sexo masculino.</p> <p>22. Es el género masculino.</p> <p>23. Significa masculino que juega con carros, motos y por último futbol.</p> <p>24. Que es una persona que no se maquilla.</p> <p>25. Son los que juegan futbol.</p> <p>26. Son fuertes y pueden hacer cosas</p>	<p>7. Jugar con muñecas.</p> <p>8. Bonitas y delicadas.</p> <p>9. Maquillarse y jugar con muñecas.</p> <p>10. Ver Barbie y violeta.</p> <p>11. Frágil y débil.</p> <p>12. Es especial porque pueden maquillarse y jugar con berbíes.</p> <p>13. Es muy educada y muy femenina.</p> <p>14. Que es humana o mujer débil.</p> <p>15. Humano del sexo femenino.</p> <p>16. Es el género femenino.</p> <p>17. Significa feminidad juega con maquillaje y muñecas.</p> <p>18. Son muy delicadas y no masculina y que si se puede maquillar.</p> <p>19. Son las que juegan con muñecas.</p> <p>20. Son delicadas y muy sentimentales.</p> <p>21. Portarse como una señorita, no jugar juegos bruscos.</p> <p>22. Jugar muñecas y montar bicicleta.</p> <p>23. Son delicadas y amables.</p>
---	---

niños y pueden hacer cosas chéveres.	
27. Debe ser respetuoso, no decir groserías.	
28. Jugar futbol o montar bicicleta.	
29. Son chéveres, son groseros.	

(Construcción propia)

Estas categorizaciones que los niños hacen de sí mismo da cuenta en parte de las trayectorias vitales que encierran prácticas y discursos que les hacen definirse del modo que lo hace desde el carácter generizado materializado en el cuerpo y expresado por medio de sus narraciones. “La manera que tiene un sujeto para dirigirse a otro, esta animadas por diversas tonalidades afectivas y poderes que muestran la correlación entre lenguaje y corporalidad” (Piedrahita, 2010).

Y en las clases...

Los niños y niñas de cuarto grado comparten seis horas diarias de clases, en el salón están sentados en puestos por parejas, un niño y una niña por mesa, de acuerdo a la directora de grupo, “esto permite que no se distraigan tanto y desordenen las clases pues se sientan lejos de sus amigos” (Alarcon, Diario de campo No 5).

“La clase de matemáticas es la primera en el horario del día lunes, la maestra llega, saluda y comienza a pedir los cuadernos para hacer la revisión

de la tarea, esto transcurre de modo natural, haciendo pensar, que es parte del ritual de la clase, los niños y niñas están en silencio, algunos más preocupados que otros por no haber podido cumplir con el deber. Frente a tal, la profesora comenta: “es muy raro que Felipe, José Luis y Nicolás no hayan hecho la tarea”. Aunque Paula y Rocío no hicieron la tarea para ellas el llamado de atención no es público. La dinámica de clase se despliega entre explicaciones y el desarrollo de ejercicios de división de números fraccionarios. Al finalizar hay un nuevo deber que llevaran a su casa “para que apliquen y pongan en práctica lo visto este día”, agrega la profesora, antes de dejar el salón. Entre cambio y cambio de clase hay unos minutos que son suficientes para acercarnos a los niños y niñas y conversar sobre la clase, por medio de una conversación informal. Porque la profe dice que es raro que Felipe y Nicolás no hayan hecho la tarea? -Pregunta la investigadora- Porque nunca las hacen, replica Miguel, No les gusta las matemáticas. A quién le va mejor en esa clase – pregunta la investigadora- a Sofía, Laura, Alejandra, responde Daniel, quien además agrega, a las niñas les va mejor, ellas le ponen más empeño. Jonh eso tampoco es tan cierto, yo creo que nos va mejor a nosotros, las niñas no saben casi nada (con tono de burla). Depende, dice Daniel, porque si es futbol ganan los niños pero en las matemáticas les va mejor a ellas. Santiago interviene, es que a nosotros nos va mejor en deporte porque tenemos el cuerpo más largo. Leidy contradice, no... por ejemplo, Katherine Ibarguen, es mujer y le va bien. Valentina la apoya diciendo: si, las

niñas podemos lograrlo con entrenamiento” (Alarcón, fragmento diario de campo N 5).

La dinámica escolar imprime por medio de las prácticas y discursos oficiales y no oficiales atributos de género que dejan impresiones en las subjetividades de niños y niñas, evidenciados por medio de los discursos que asumen como verdad para sí mismos. Por lo cual:

“El trabajo institucional de la escuela, que de ninguna manera es neutral frente al género, constituye modos de subjetivación patriarcales en hombres y mujeres, de tal forma que la subjetividad de cada individuo, hecha de corporalidad, experiencia y memoria, se convierte en un campo privilegiado del poder mayoritario (...) Como consecuencia de esto, emergen prácticas pedagógicas invisibilizantes de formas alternativas de ser hombre o mujer (Piedrahita 2008, p 112).

Así pues, podemos observar que la escuela es un escenario en el que discurre diferentes niveles de experiencias de cada sujeto, que en función del género, articulan a la configuración subjetiva elementos que señalan el lugar que cada quien debe ocupar en función del carácter sexual de su cuerpo, “Allí se aboga por el respeto a la diversidad, a las diferencias y a las múltiples formas de ser mujer y hombre; sin embargo, al mismo tiempo, circulan imaginarios que trazan una forma de relación hombre/ mujer dicotómica y esencialista que deslegitima cualquier atisbo de equidad y deconstrucción de identidades generizadas esquematizadas” (Piedrahita 2008, p. 117).

Los medios de comunicación. ¿Cómo nos dicen que seamos?

Tras la identificación de los agentes que participan en el proceso de constitución de subjetividades del sujeto niño y niña no podíamos dejar de lado la influencia de los medios de comunicación y la cultura de consumo presente en sus experiencias. Particularmente cuando pensamos la emergencia de un nuevo tipo de sujeto niño y niña que es subjetivado no solo por la influencia de los modos tradicionales y sus dispositivos de disciplinamiento, sino que emprende nuevas trayectorias subjetivas en respuesta a los grandes influjos de información provenientes del medio cultural en toda su amplitud, al cual ellos y ellas tiene acceso principalmente por medio del uso de las tecnologías de información y la internet. Estos bajo el clima de la comodidad de las casas y el marco del entretenimiento producen subjetividades en función de políticas de globalización. De ese modo, se desarrolló una secuencia de actividades que articulando los elementos encontrados, permitió ubicar el papel de los medios, especialmente de la televisión en la configuración de su subjetividad.

Para este propósito, Se trajeron a colación programas de televisión, personajes y se realizaron análisis de los papeles que desempeñaban cada uno de los personajes en colectivo. Al finalizar, se propuso la elaboración de un collage que condensa lo trabajado en este ítem frente a lo se pudo observar los modelos presentes en la sociedad de consumo que apunta al develamiento de lo que debemos ser en función de la maquinaria capitalista.

En este sentido, recogimos una serie de imágenes que dieran cuenta de la cultura, y de cómo las imágenes nos dicen que debemos ser, esta actividad se desplegó bajo el objetivo de mostrar cómo nos dicen que seamos en los medios de comunicación. Niños y niñas recurrieron a revistas periódicos y luego de tener elegidas las imágenes que conformarían su collage, se pidió que cada quien mostrara los elementos más representativos que otorgaban razón a haber elegido esa imagen y no otra. Frente a tal, hicieron aparición conceptos como: blanco, delgado, bonito, en forma, homosexual, millonario. Con un dejo de crítica que favoreció el cuestionamiento sobre las únicas maneras de ser como mujer u hombre expresada por los medios, en relación a una clara situación, ninguno se veía reflejado en ello, convirtiendo el icono en un querer ser, o en un llegar a ser. “las formas únicas de existir como mujeres y hombres que circula en la memoria mayoritaria de los social y que se refleja en el culto al cuerpo, a lo exterior, a las marcas, al dinero y al éxito (...) que como signo de poder expuesto en los cuerpos, remiten a la adhesión al arquetipo de lo blanco” (Piedrahita & Jiménez, 2010. P 23).

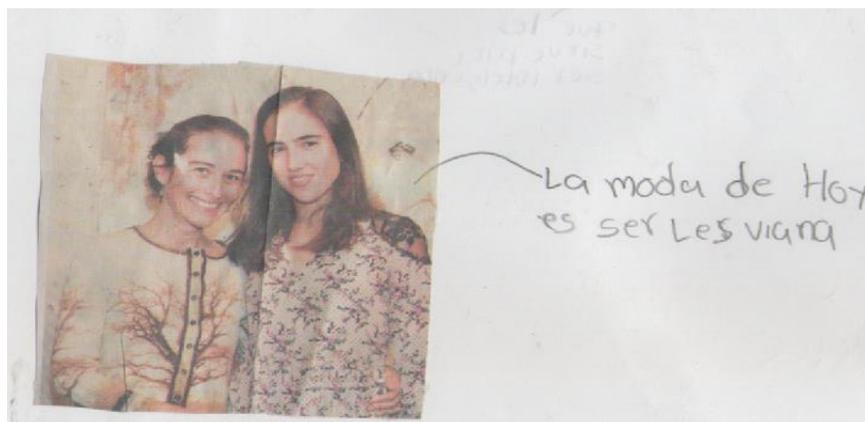
En el collage uno se aprecian expresiones como: hombre: ser famoso, tener trofeos, bonitos, fuertes, ropa de marca. Mujer: cabello largo y rubio, ser bonita, mujeres flacas, ojos bonitos.



Collage tres, Diego Andrés, 9 años.

Diego Andrés, (collage tres) muestra figuras femeninas y masculinas, y utilizando flechas escribe, como nos dicen que seamos, con plata, cuerpo bonito, estudiar, cuidar a los hijos, mantener la casa, mantenerme en forma.

Por otra parte, las nuevas figuraciones del carácter genérico de los sujetos, no se hicieron esperar, los medios de comunicación y el entorno en sí mismo va mostrando formas divergentes de asumir el componente de género de las subjetividades.



Collage cuatro. Alejandra 11 años

Las elaboraciones presentadas dan cuenta de los modelos que de forma específica dicta la sociedad de consumo y hace la aparición las nuevas configuraciones que desde la sexualidad apuntan a nuevos ordenamientos, evidenciado en frases como “está de moda ser lesbiana”. Imagen que generó controversia en el salón de clase, mostrando las líneas duras de poder que no permiten la entrada a esas nuevas suposiciones, bajo argumentos como el elaborado por Santiago “Ellos nacieron con algo dañado, Dios se equivocó y no los hizo bien”. En contraposición a los que piensan que todos y todas tenemos derecho a sentir diferente y a ser libres” Nicolás. (Flórez. Diario de campo 6), así podemos observar consideraciones divergentes frente a la homosexualidad, que a pesar de ser concebida desde la extrañeza para los niños y niñas, para algunos comienza a alejarse del imaginario del repudio tradicional que lo relega al plano de lo anormal.

De cara a estos nuevos modos de subjetivación, en los que hace presencia el dinero, el arquetipo de belleza blanca, cuerpos delgados, y la felicidad como denominador común, señala la forma en que las lógicas capitalistas se involucran en los modelos y referentes que se articulan como base del devenir subjetivo de niños y niñas. Por demás, su aparición y su impacto, es uno de los elementos que permite ver de forma más clara el tránsito de los modos tradicionales de subjetivación propios de las sociedad disciplinares, hacia la incorporación de formas de control propias de las sociedades contemporáneas. En la que los medios de comunicación representan la principal herramienta de la biopolítica (Jimenez, 2012). Donde el control por la vida pasa por todos los sentidos, por el direccionamiento del

A modo de conclusión

Pensar la constitución de las subjetividades infantiles desde la perspectiva de género, fue un trabajo que implicó dar una mirada a la emergencia de un nuevo tipo de infancia que es subjetivada al interior de un escenario educativo de nuestra ciudad, pasando por la comprensión de los modos de subjetivación que toman forma al interior de las prácticas discursivas y no discursivas a partir de las cuales el sujeto deviene de modo específico.

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

Ubicarnos bajo esta perspectiva posibilitó analizar los modos en se expresan los componentes de género de las subjetividades en el marco de sus acciones, narraciones dadas en el contexto escolar, que respecto del género permite develar las permanencias y transformaciones en cuanto a las representaciones de lo femenino y lo masculino. Y de cara al ordenamiento de género evidencia las rupturas de algunos de ellos frente a los componentes de género de sus subjetividades.

Por lo anterior, el dispositivo escolar se presenta como tejido, a veces confuso, los modos de subjetivación con perspectiva de género se evidencian desde: un componente religioso que propende por una visión constitutiva de niño y niña, desde la experiencia acumulada en el colegio y la familia, así como en sus discursos se aborda como un sendero para construir el proyecto de vida y sus comportamientos frente a la sociedad; el estereotipo de cuerpo femenino y masculino delinea otro componente, proveniente de las estrategias del mercado y la publicidad, además aparece este componente como ideal angustiante por ser hombres y mujeres adultos; a pesar del anterior modo, el juego se postula como espacio delineador para la socialización, comunicación e intercambio – así como de constitución-de experiencias y saberes; la música señala un modo subjetivo con tono de género, pues en ella (letras y videos) los niños y las niñas encuentran formas de ser masculino y de ser femenina.

Así pues, las infancias del grado cuarto de Villas del Progreso son el resultado de la articulación de la experiencia institucional, y la experiencia de borde, que se materializan en otros estratos de la dimensión social por las cuales ellos y ellas transitan, en la que toman parte acontecimientos que van modificando las estructuras que les permiten, pensarse, narrarse y observarse a sí mismos. Por tanto, las prácticas verbales y no verbales develadas por medio de nuestra intervención en el campo, posibilitó comenzar a visibilizar los dispositivos que se materializan en el juego cotidiano de poderes que apuntan a la construcción de cierto tipo de niño y niñas, donde toman parte la familia, escuela, medios

de comunicación y cultura, de esta manera, las nuevas producciones de infancias se hacen de forma diferente y particular.

Distinguir al interior de las prácticas discursivas y no discursivas los elementos refleja la experiencia de sí mismo, frente al ordenamiento de género en la escuela. Sino es una ruptura, se evidenció un espacio para un movimiento de desestabilización, con respecto a los estereotipos de hegemonía androcéntrica, las experiencia de algunas estudiantes se encarnan en experiencias de mujer “exitosa” como modelo a seguir.

Así pues, el género como categoría que favorece el acercamiento a la distinción de los modos en que los niños niñas hacen, dicen, y piensan respecto a una de la líneas duras de subjetivación que se incorporan a través del cuerpo y que median de forma prominente en los modos de relacionarse, acercarse al conocimiento y de ser en escenarios concretos, dejando huellas indelebles a partir de la clasificación que ofrece la sociedad en función del sexo de cada individuo. Lo cual, evidencia los vestigios de una cultura patriarcal, que lejos de desaparecer, se cuela al interior de la red discursiva e institucional que “usualmente deviene en inequidad y desventajas” (Fundación plan 2012, p. 21) para unos u otros.

La Fundación plan (2012), señala que la infancia es un momento fundamental en la incorporación de elementos identificatorios de género. “Durante la niñez se forman por lo

menos tres aspectos que marcan la feminidad de las niñas y las mujeres: se asimilan los cánones de *belleza* predominantes para el género, se aprenden los *discursos amorosos* que modelan la vivencia de la pareja y se incorporan los sentidos vigentes sobre la *maternidad*” (p. 27), Que respecto a la masculinidad, opera de forma similar, pues los niños también adquieren patrones de acción a partir de la interiorización de arquetipos de fuerza y superioridad, que se incorporan a su propia definición, como verdades que asumen para sí.

Sin embargo, incorporar ejercicios de este corte al interior de los entramados educativos, otorgó la posibilidad de comenzar a visibilizar los dispositivos y desde esta perspectiva ayudó al establecimiento de niveles críticos donde los niños y niñas comenzaron a cuestionar los modos establecidos de ser respecto al género y sus implicaciones en el despliegue de sus experiencias, abriendo la posibilidad de reconocer al otro desde su diferencia, pero no desde la desventaja, sino desde el disfrute de la diversidad, también, para el reclamo de espacios equitativos y democráticos al interior de la escuela, como posibilidad de transformarla en un lugar abierto y libre.

El arte o espacio expresivo que se planteó desde el cuerpo y los juegos de roles, evidenciaron una postura crítica frente a los temas vistos (violencia en: el barrio, la escuela y la familia y los medios de comunicación) en las sesiones prácticas, así como a la representación de papeles femeninos y masculinos, por parte de los estudiantes, enmarcado en un ambiente de respeto, no se juzgó ni se desvaloró al género contrario, por el contrario

dio la posibilidad para que desde el aparato escolar se evidenciaran las maneras en que nos constituimos como mujeres y hombres en nuestro actual momento histórico .

Ahora bien, el hecho de involucrar las voces de niños y niñas implico un posicionamiento político que impacto, tanto a los investigadores como a los niños participes del proceso, mediado por la experiencia dialógica, como constitutiva de la experiencia etnográfica, donde el ejercicio del diálogo encuentra en la entrevista no-directiva el instrumento clave, no tanto como herramienta de «excavación» o como la mediación fundamental para el encuentro con el otro (Vasilachis, 2006).

Acercarse a las subjetividades infantiles desde la perspectiva de género, pero a partir de la experiencia de niños y niñas, es dar lugar a su reconocimiento como actores sociales que pueden dar cuenta de la trama de significación que sustenta la trama interrelacionar en la que se desenvuelven, en este sentido, es reconocer en ellos y ellas su carácter histórico, su deseo ontológico y la capacidad de establecer niveles críticos les permiten ubicarse desde diferentes lugares para reelaborar sus experiencias, “la incorporación de la perspectiva de niños y niñas en un trabajo etnográfico responde a un supuesto elemental: lo que las personas piensan, sienten, perciben, e interpretan acerca de la realidad forma parte de la propia realidad” (Milstein & Guerrero 2014, p. 131).

Descubrir al otro, niño y niña (Milstein & Guerrero 2014), es poner en juego nuestras propias concepciones adultas, es abrir el camino de sospecha ante las voces hegemónicas y

adultas encargadas de explicar lo social, para deconstruir los modelos rígidos a partir de la perspectiva y la voz de los protagonistas de la historia.

Referencias

- A, Castro, P, Ezquerra. & J, Argos (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. En Revista Fuentes, 11, 2011; Acontecimiento. Colección: niñez, juventud y familia. Bogotá: CINDE.
- Alarcòn, M. (Julio 2015). *Diario de campo N 1, 2, 3, 4 Y 5.* Bogota- Colombia.
- Alzate, P. M. (2003). *Infancia, Concepciones y Perspectivas.* Colombia : Papiro.
- Arfuch, L. (1992). *Identidades, sujetos y Subjetividades.* Buenos Aires: Prometeo libros .
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo regimen.* Madrid: Turus.
- Aries, P. (1996). *Ensayos de la Memoria. El niño y la calle, de la ciudad a la anticiudad.* Bogota: Norma.
- Barker, C. (2003). *Television, globalizacion e identidades culturales.* Buenos Aires: Pidos.
- Bonder, G. (1998). *Avatares de unarelacion no evidente* . Obtenido de http://www.iin.oea.org/IIN/cad/actualizacion/pdf/Explotacion/genero_y_subjetividad_bonder.pdf
- Bonder, G. (1998). Genero y Subjetividad. Avatares de una relacion no evidente. En G. Bonder, *Genero y Epistemologia. Genero y Disciplinas.* Chile : Universidad de Chile .
- Bonder, G. (2008). *La coeducacion un desafio.* Obtenido de www.sercorporal.com.ar

- Bonder, G. (2008). *La coeducacion un desafio*. Obtenido de www.secorporal.com.ar
- Bonilla, E. (1997). *Mas Alla del Dilema de los Metodos*. Bogota: Norma.
- Bonilla, I. M. (2000). *Sistema Sexo / Genero. Identidades y Construccion de la Subjetividad*. Valencia- España: Universidad de Valencia.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, Diferencia Sexual y Subjetividad Nòmada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoria materialista del devenir*. Akal.
- Buckinghaam, D. (2001). *Creecer en la era de los medios electrònicos* . Morata.
- Carisimo, A. (2012) La nación en la escuela: nuevas y viejas tensiones políticas (reseña). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5657/pr.5657.pdf
- Carreño, M. C. (2014). Aportes a la constitucìon de la nocion de proteccion Infantil. En J. I. Martinez, *Pensar las Infancias Realidades y Utopias* (págs. 25 - 38). Bogota: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carreño, M. C. (2014). Aportes a la constitucion de la nocion de proteccion Infantil. En J. I. Martinez, *Pensar las Infancias Realidades y Utopias* (págs. 25 - 38). Bogota: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerri, C. (2010). La subjetividad de gènero. El sujeto sexuado entre individualidad y colectividad. *Gaceta antropologica*.

- Cerri, C. (2010). La subjetividad de género. El sujeto sexuado entre individualidad y colectividad. *Gaceta antropológica*.
- Clemente, A Dantas-Whitney, M., & Higgins, M., (2011) “Queremos enseñarles que hay otras maneras”: los encuentros etnográficos y la enseñanza del inglés en una escuela de Oaxaca. En Milstein, D., Clemente, A., Dantas- Whitney , M., Guerrero, A., & Higgins, M. Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Buenos Aires, Argentina: MIÑO y DÁVILA.
- Cruz, O. (2011). Representaciones de infancia en niñ@s visitantes del Museo Nacional de Colombia. En Milstein, D., Clemente, A., Dantas- Whitney , M., Guerrero, A., & Higgins, M. (2011). Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Buenos Aires, Argentina: MIÑO y DÁVILA.
- Deleuze, G. (1999). *Conversaciones. 1.972 - 1990. Post-scriptum sobre las sociedades de control*. España: Pre-textos.
- Delgadillo, C. I. (2009). Narrativas audiovisuales e infancia contemporánea. *Revista Colombiana de Educacion*, 129.
- Díaz, E. (1993). *Los Modos de Subjetivacion*. Buenos Aires: Almagesto.
- Duarte, Forero & Salcedo, 2012. Proyecto de grado: Teatro del cuerpo en la escuela. Una propuesta de transformación para generar nuevas subjetividades en los estudiantes del gimnasio superior Nuevos Andes. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Fernandez, A. M. (1996). *La Invencion de la Niña*. Buenos Aires. : UNICEF.
- Fernandez, A. M. (2003). *Edugenero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de genero en la institucion escolar*. Bogota: Universidad Central.

- Fernandez, A. M. (2004). Historias de infancias. En C. I. Garcia, *Hacerse Mujeres Hacerse Hombres. Dispositivos Pedagógicos de Género* (págs. 25-45). Bogota Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Fernandez, A. M. (2010). Dispositivos Pedagógicos de Género. En *Hacerse Hombre, Hacerse Mujeres*. Bogota: Siglo del Hombre.
- Florez, R. (Agosto 2015). *Diario de campo N 1,2,3, 4 Y 5*. Bogota- Colombia.
- Foz, P & Foz Odn. (1997). *Mujer y Educacion en Colombia. Siglos XVI - XIX*. Bogota : Academia Colombiana de Historia.
- Fundación Pensar, (S.F). Sobre la subjetividad. Mexico. Fundación Pensar. Recuperado de:
- Fundación plan, I. (2012). *Por ser Niña. Situacion de las niñas en Colombia 2012*. Bogota: Fundacion Plan.
- García, A. (17 de septiembre, 2013). Las sociedades de control: la casa de la
- García, B. H. (2002). *Técnicas para la Investigación Social Cualitativa*. Medellín: Fundacion Universitaria Luis Amigo
- García, B. H. (2002). *Técnicas para la Investigación Social Cualitativa*. Medellín: Fundacion Universitaria Luis Amigo.
- García, C, (2007). Diversidad sexual en la escuela, dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá. Obtenido de:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles->

- Garcia, C. I. (2001). Construcciones de Genero en la cultura escolar. *Nomadas 14*.
- Garcia, S. C. (2007). *Diversidad Sexual en la Escuela. Dinamicas pedagogicas para enfrentar la homofobia*. Bogota: Colombia Diversa.
- Gomez, J. & Piedrahita. (2009). *Investigando al Equidad de género en Colombia*. Bogota: Coleccion Investigacion e Innovacion IDEP.
- Gomez, J. (2006). Regimnes de subjetivacion en la escuela. En *Subjetividad, Genero y ciudadania*. Bogota.
- Jimenez, A. (2008). Infancia y Ciudad una mirada desde las narrativas populares urbanas en Bogota . *Revista Colombiana de Educacion No 53*.
- Jimenez, A. (2012). *Emergencia de la Infancia Contemporanea, 1968 - 2006*. Bogota: Editorial UD.
- Lamas, M. (1997). *Genero e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. . Bogota - Colombia: TM Editores.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologias del yo y Educacion* . Madrid - España: La piqueta.
- Martin, I. R. (Junio de 2011). *Cuadernos de educacion y desarrollo*. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>
- Martínez, J. (2010). ¿Qué hay más allá de la juventud? una lectura desde las políticas del

- Martinez, J. E. (2009). *Catedra Lasallista. Miradas sobre la Subjetividad*. Bogota-Colombia: Unversidad de la Salle.
- Martinez, J. E. (2014). *Pensar las Infancias Realidades y Utopias*. Bogota Colombia: JAVEGRAF Universidad Javeriana.
- Martinez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolitica y Educacion: Una lectura desde el dispositivo*. Bogota : Universidad de La Salle. Departamento de Formacion Lasallista.
- Martinez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolitica y Educacion: una lectira desde el dispositivo* . Bogota: Unisalle.
- Martinez, N. O. (2014). Configuracion de la subjetividad en ls infancias invisibilizadas: el interrogante de la ciudadania de los niños y niñas menores de tres años privados de la libertad. En J. E. Ospina., *Pensar las Infancias Realidades y Utopias* (págs. 57 - 80). Bogota: Universidad Javeriana.
- Milstein, D, Orizon, F, Gonzalez, J, et al. (2011). *Encuetros etnograficos con niñ@s y adolescentes*. Buenos Aires: Mino y Davila.
- Milstein, D. & Guerrero, A. (2014). La investigacion etnografica, las infancias y los derechos de los niños y niñas: un ejercicio de desnaturalizacion y reflexividad. En J. & Martinez, *Pensar las Infancias. Realidades y Utopias* (págs. 127 - 147). Bogota: Pontificia Universidad Javeriana.

Milstein, D. & Guerrero, A. (2014). La investigación etnográfica, las infancias y los derechos de los niños y niñas: un ejercicio de desnaturalización y reflexividad. En J. & Martínez, *Pensar las Infancias. Realidades y Utopías* (págs. 127 - 147). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de educación nacional de Colombia, 2000. Lineamientos curriculares: educación artística, Colombia: cooperativa editorial MAGISTERIO.

Ministerio de educación nacional de Colombia, 2000. Lineamientos curriculares: educación física, recreación y deportes, Colombia: cooperativa editorial MAGISTERIO

Muñoz, G. (2008). Infancia ciudad y narrativa. En A. J. Becerra, *Infancia y Ciudad en Bogotá. Una Mirada Desde las Narrativas Populares Urbanas* (pág. 7). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Muñoz, G. (2008). Investigando la ciudad de género en la escuela. En C. Piedrahita. Bogotá: Magisterio.

Narodowsky, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*. Argentina: Aique.

Narodowsky, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Noguera, C. E. (2007). *Revista Colombiana de Educación número 53*, 119.

Pérez, J. (1997). *El Enigma de la Infancia. Imágenes del otro*. Barcelona.

- Piedrahita, C. & Acuña L. (2008). *Investigando la Equidad de Genero en la escuela* .
Bogota: Coleccion Investigacion e Innovacion. IDEP.
- Piedrahita, C. & Jimenez, A. (2010). *Desafios en estudios sociales e interdisciplinariidad*.
Bogota: Antropos Ltda.
- Piedrahita, C. (2007). *Subjetividad Politica y Diferencia sexual: Miradas de experiencias de poder y deseo en las Mujeres. (Tesis doctoral)*. Bogota - Colombia: Centros de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Mnizales. CINDE.
- Piedrahita, C. L. (2010). *Perspectivas criticas en la interculturalidad: descubriendo nuevas relaciones con la alteridad*. Bogota: Antropos .
- Piedrahita, C. L. (2012). *Concideraciones Sobre Una Pedagogia Post-Gènero: Memorias de Maestros y Maestras*. Bogota - Colombia: Antropos Ltda.
- Rodríguez, M, (2005). La construccion del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. En Revista Iberoamericana de educación (ISSN: 1681- 5653). Obtenido de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/902Rodriguez.pdf>
- Rousseau, J. J. (2002). *Emilio o la Educacion*. España: Edicomunicacion.
- Ruiz, G. X. (2006). *Escuela y educacion de la sexualidad*. Bogota: Magisterio.
- Saldarriaga O. & Sáenz, J. (2007) La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos xvi-xxi. En: Historia de la Infancia en América Latina.

- Pablo Rodríguez Jiménez & María Emma Manarelli (Eds). Bogotá: Universidad Externado de Colombia. (doc. electrónico)
- Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En J. P. Rodríguez, *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Tarducci, M. (Junio de 1998). *Los niños son chicos, las niñas mujercitas*. Seminario Nacional de Capacitación sobre derechos humanos de las niñas. Obtenido de Unida en diversidad: www.unida.org.ar/boletin 013
- Taylor, S. &. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Thomas, F. (2003). *Genero femenino. Un ensayo autobiográfico*. Bogotá: Aguilar.
- Torres, C. A. (2007). *Enfoques Cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a Investigar en comunidad II*. Bogotá.
- Torres, C. A. (2007). *Enfoques Cualitativos y participativos en investigación social. Aprender a Investigar en comunidad II*. Bogotá.
- UNICEF. (2001). *La niña una inversión para el futuro*. New York.
- Vasilachis, I, (2006) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Villas del Progreso IED, (2011) *Caracterización general de la Población escolar. Análisis de los resultados del instrumento aplicado sobre la caracterización de la población escolar en la institución educativa*. Informe inédito.

Vivencias, g. d. (2006). *Subjetividad, Genero y Ciudadania. Cuaderno de Investigacion No*

8. Bogota: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.

Wenetz, I. & Stiggers, M. Género y sexualidad en la escuela: un estudio etnográfico del

recreo. En Milstein, D., Clemente, A., Dantas- Whitney , M., Guerrero, A., &

Higgins, M. (2011). Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Buenos Aires, Argentina: MIÑO y DÁVILA.