

Reconocimiento y prevención de Violencias Basadas en Género: La noción del cuerpo-territorio en infancias del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D



Realizado por:

Ana María Moreno León

Director del trabajo:

Luis Felipe Castellanos Sepúlveda.

Reconocimiento y prevención de Violencias Basadas en Género: La noción del cuerpo-territorio en infancias del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D

Ana María Moreno León.

Trabajo de grado.
Línea de énfasis en Educación Geográfica

Luis Felipe Castellanos Sepúlveda.
Tutor.

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Ciencias Sociales
Línea de énfasis en Educación Geográfica.

Bogotá, D.C.

2025

[2]

Dedicatoria

A mi papá, José Moreno, por ser la persona más maravillosa con la que el universo me ha brindado el placer de compartir todos los días de mi vida. Qué fortuna decirle ‘papi’ y tenerlo presente en cada paso que doy. Me llena de alegría la existencia saber que hay alguien orgulloso de mí en cada etapa de la vida que atravieso, por más difícil o fácil que sea, la calidez de su ser me mantiene viva. Este trabajo es por y para él, en agradecimiento por traerme hasta aquí con tanto amor y serenidad. Sé que no acostumbramos a ser tan cariñosos, pero es una ocasión que amerita completamente recordarle lo mucho que lo amo. Gracias por ser el mejor papá de este mundo.

A mi abuelita Ana, me hubiera encantado tenerte conmigo para estos momentos tan importantes. Sueño con el día en que nos volvamos a encontrar, nos abrecemos y disfrutemos de la compañía de la otra como cuando estabas aquí.

A mi negrita, Bagheera, por acompañarme en cada día interminable y cada noche fría que entre lágrimas y estrés, me rescataba haciéndose bolita junto a mí, llenándome de sus besitos y calorcito que me daban la energía que necesitaba en el momento para continuar escribiendo este trabajo.

Agradecimientos

*En primer lugar, debo agradecer inmensamente a la Universidad Pedagógica Nacional. Hace aproximadamente siete años crucé por la acera del frente de la entrada de la Calle 72, sin dudarle un solo instante, señalé sus puertas y con mucha ilusión le dije a mi mamá ‘Yo voy a estudiar en esa universidad’. No hay lugar a duda que llevar a cabo mi formación en esta casa ha sido un sueño que la Ana de hace unos años no me creería que ha sido cumplido. Gracias por permitirme conocer mi país en cada salida de campo, es algo que ha marcado mi vida por completo. En este punto, recuerdo sus paredes cuando hace un tiempo plasmaban las palabras “¿Qué harías sin la peda?” y sinceramente, luego de todo lo vivido, no sé qué haría sin ella.

**A mi papá, que cada mañana con el abrazo más cálido me recibía en las madrugadas frías para recordarme lo mucho que me ama con un desayuno y un abrazo de despedida cargado de los mejores deseos y éxitos para mis actividades diarias en la universidad, en las prácticas, en las salidas de campo.

A mi mamá, por sus cuidados y palabras motivadoras cuando sentía la pesadez de diferentes situaciones sobre mis hombros.

A mí hermano por apoyarme desde el primer día en la idea de ser maestra que para mí era algo absurda en aquel momento. Gracias infinitas por confiar en mí y darme motivaciones cuando necesitaba un empujoncito más.

***A mis amigas y amigos, quienes sin lugar a duda se convirtieron en los tesoros más preciados que tengo en mi vida y han sido la manera más linda que ha tenido el universo de sonreírme. Mis mejores amigos, Juanita, Leo y Martín, gracias absolutas por ser mi polo a tierra en los momentos más complicados de estos últimos años (y de prácticamente toda mi vida). Gracias por ser mi lugar seguro al que sé que puedo correr cada vez que mi mundo se derrumba y encontraré a tres parceros con sus brazos abiertos para brindarme una recarga de energía que me llena el alma y hace que todo resulte siendo más llevadero.

A quienes la vida me permitió conocerles en la universidad, en su gran mayoría mis amigos de la UPK, quiero agradecerles por compartir conmigo sus procesos formativos como seres humanos y maestros. Han sido cuatro años maravillosos en los que aprender de ustedes y con ustedes, hacen de la vida un proceso más lindo en medio del caos que a veces nos sobrepasa.

A Fabis por permitirme desde nuestro primer día de clases conocer ese ser lleno de luz, de amor, de paciencia. Gracias por mantenerte tan noble y sensible ante este mundo que a veces es tan hostil. A Nata por enseñarme lo lindo del proceso que implica resurgir, perdonar y confiar nuevamente en las personas; por recordarme que ser humano implica tener errores y aprender de ellos sin temor a reproches. A Alfredo por ser un salvavidas en los últimos momentos de este paso por la universidad, por su comprensión y afecto brindado.

A Diego, por haberse convertido en casi que un hermano para mí. Sinceramente estos dos años han sido increíbles con tu compañía, con tu apañe, tu calidez. Gracias por recibirme

con tanto amor en tu vida, fuiste en múltiples ocasiones el faro que iluminaba mi vida cuando estaba perdida en medio del océano.

****A mi compañero, Willie, gracias por no ser causante de cohibición y desesperanza, gracias por ser mi apoyo, por ser el hombro que me recibía a llorar en muchas ocasiones. Por darme ánimos para conseguir todo lo que deseaba y sigo deseando para mi vida. Llegaste en el momento indicado y espero que se preserve la esencia de nuestro amor por miles de años.

*****También debo agradecer a quienes han construido conmigo este proyecto, a mis múltiples tutores. Al profesor Armando Galindo por brindarme sus palabras que me motivaban cada vez que iba al colegio, por la confianza que depositó en mí para recibirme en su lugar de trabajo para realizar mi proyecto. Al profesor Óscar Lombana, por la increíble paciencia con relación a este trabajo y hacia mí, gracias por no juzgar la poca energía que tenía en esas épocas y por el contrario brindarme la motivación que hacía falta.

A mi amiga y profesora, Sasha Rincón, por ser la mujer más inspiradora que había conocido en mi vida. Mi admiración hacia ti es enorme, y me siento muy agradecida por la confianza que me brindaste y todo lo que viste en mí desde el día uno para llenarme cada día compartido de motivación para comerme el mundo entero.

En este caso, el cuarto es el vencido, gracias infinitas a mi tutor, a mi maestro y amigo Felipe Castellanos. Las palabras se quedan cortas porque mucho se lo he dicho, pero sin duda alguna es de los mejores profesores que la vida me ha cruzado, de los que más me llena la vida aprender. Gracias por enamorarme por completo de la educación, de la geografía, por tener tanta calma con este proyecto y los demás seminarios. La pedagógica debería de llenarse de seres tan maravillosos como lo es usted.

*****Finalmente, al Colegio Rafael Uribe Uribe por abrirme las puertas para hablar de temas que aún en nuestros tiempos resultan tan controversiales. A la profesora Cristina Rojas por permitirme aprender de todos los años de experiencia que ha construido en el aula, por sus recomendaciones, su apoyo y consejos. A mis chiquis, por permitirme ver de otra manera las infancias, por destruirme la idea que tenía de sobre el ser profesora. Cada niña y niño del curso conserva una gran parte de mi alma, gracias por enseñarme a ser profesora, por sus detalles y palabras que me hacían sentir tan especial, llevaré toda la vida en mí el haber compartido este año con ustedes.

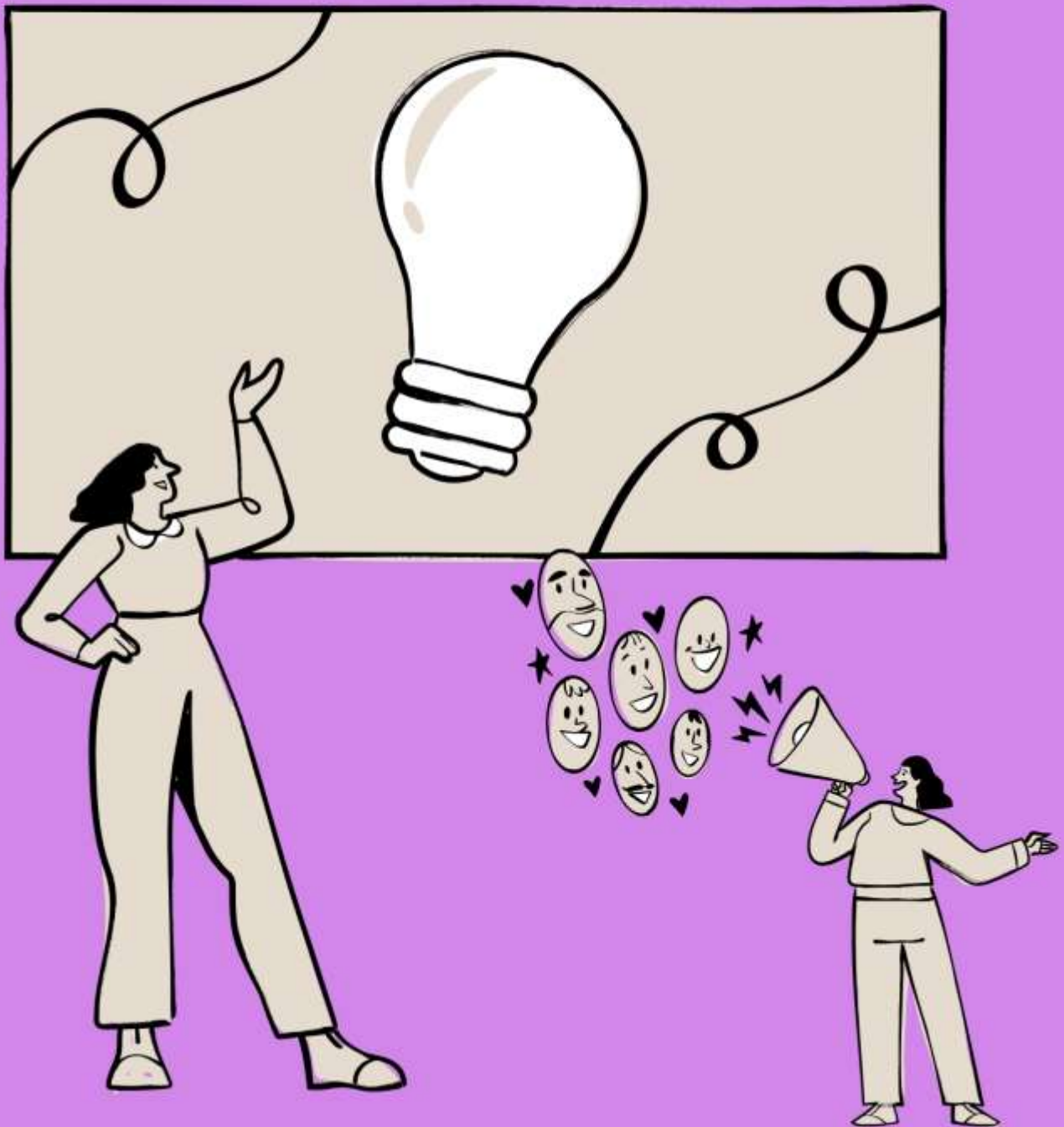
CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	9
.....	12
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
2.1. Justificación	13
2.2. Pregunta de investigación.	16
2.3. Objetivos.	16
2.3.1. Objetivo general.	16
2.3.2. Objetivos específicos.	16
3. SENDAS DE CARACTERIZACIÓN	18
3.1. Sendas generales.	18
3.1.1. Las mujeres en Tunjuelito: roles, espacios de acción y redes de protección	18
3.1.2. Niñas y niños en Tunjuelito.	19
3.1.3. Mujeres cuidadoras y el cuidado de la infancia	19
3.2. Sendas institucionales.	20
3.3. Sendas estudiantiles.	22
3.4. Sendas profesoras.	25
.....	28
4. MAPEANDO EL CONOCIMIENTO DESDE LAS COORDENADAS TEÓRICAS.	29
4.1. De la mente al cuerpo: transformando la praxis pedagógica.	29
4.2. Desvelando lo invisible: El enfoque feminista en la Geografía.	31
4.3. La etnografía educativa: Miradas profundas a las realidades pedagógicas en su entorno natural.	34
.....	39
5. NAVEGANDO EL PAISAJE CONCEPTUAL: DELIMITANDO LA TEORÍA CON LENTES GEOGRÁFICOS.	40
5.1. Violencias Basada en Género.	40
5.1.1. Abordajes pedagógico-didácticos de las VBG en la escuela.	42

5.2.Cuerpo-territorio	45
5.3.Infancias.	48
6. EL CUERPO COMO TERRITORIO DE APRENDIZAJE.....	52
1. Eje 1: Cuerpos que aprenden y conviven.....	54
2. Eje 2: Cada cuerpo vale.....	55
3. Eje 3: Los guardianes del cuidado	56
7. RESULTADOS	59
7.1. Dinámicas socioespaciales en la experiencia escolar.	59
7.2. El cuerpo como primer mapa por descifrar.	62
7.3. Aprender a nombrar lo que duele: caminos para reconocer la VBG.	67
8. CONCLUSIONES.....	76
9. BIBLIOGRAFÍA.....	79
10. ANEXOS.	83

1

INTRODUCCIÓN



1. INTRODUCCIÓN

La escuela contemporánea se enfrenta al desafío de formar sujetos críticos, sensibles y capaces de convivir en contextos diversos y desiguales. En este escenario, las Violencias Basadas en Género (VBG) emergen como un problema estructural que afecta las relaciones humanas desde edades tempranas, reproduciendo patrones de discriminación, desigualdad y exclusión. La naturalización de expresiones de poder, la asignación de roles diferenciados según el sexo y la ausencia de una educación pensada en la equidad contribuyen a reproducir estas violencias dentro de la cultura escolar. Por ello, reconocerlas, analizarlas y prevenirlas desde la infancia no solo constituye una necesidad pedagógica, sino también un compromiso ético y social en la construcción de una educación para la vida, la dignidad y la justicia.

El proyecto “Reconocimiento y prevención de Violencias Basadas en Género: la noción del cuerpo-territorio en infancias del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D.” surge precisamente de esa preocupación y del interés por comprender cómo los niños y niñas, en su cotidianidad escolar, aprenden a habitar su cuerpo, exploran su entorno y llevan a cabo sus relaciones con los demás. En el contexto educativo, la violencia no siempre se expresa de manera visible o física: también se manifiesta en los gestos, las palabras, los silencios y las prácticas simbólicas que regulan lo que se considera apropiado para niñas o niños. Estas formas sutiles de dominación, reproducidas muchas veces sin conciencia, van configurando las subjetividades y los modos de habitar el cuerpo, limitando en cierta medida la libertad y la capacidad de expresión de las infancias.

En ese sentido, el proyecto parte del reconocimiento del cuerpo como territorio, una noción que ha cobrado relevancia en los estudios feministas y en la pedagogía contemporánea. Desde la geografía feminista (Ulloa, 2019; Nelson, 2016), el cuerpo se entiende como el primer espacio habitado, un territorio donde se inscriben las experiencias personales, las emociones y las relaciones de poder. De igual modo, la pedagogía del cuerpo (Skliar, 2002; Bermúdez, 2022) propone que la educación debe reconocer al cuerpo no solo como instrumento de aprendizaje, sino como fuente de conocimiento, comunicación y transformación. De este diálogo teórico surge la apuesta central de esta investigación: comprender cómo las infancias, desde su experiencia corporal y territorial, pueden generar nociones que les facilite reconocer y prevenir las Violencias Basadas en Género en el ámbito escolar.

Este proyecto se desarrolla en el Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D., institución educativa ubicada en la localidad de Tunjuelito de la ciudad de Bogotá, caracterizada por su diversidad social y cultural. En este contexto, donde confluyen diferentes realidades familiares, económicas y territoriales, las relaciones de género se expresan de formas variadas y complejas. La investigación se llevó a cabo con los cursos 104 (2024) y 204 (2025), conformados por niños y niñas entre 8 y 10 años de edad. Esta población se seleccionó por encontrarse en una etapa de desarrollo clave para la construcción de identidad, autonomía y sentido de pertenencia. La intervención pedagógica se centró en generar experiencias de aprendizaje significativo, basadas en el diálogo, la expresión corporal, el juego y la reflexión colectiva, con el propósito de fortalecer en los estudiantes la comprensión del cuidado de sí mismos y del respeto hacia los demás.

El planteamiento del problema se origina en consideración de que en muchos entornos escolares, las violencias de género permanecen invisibles o son minimizadas, lo que impide abordarlas de manera oportuna y pedagógica. La escuela, como espacio de socialización, puede reproducir los mismos patrones de desigualdad que existen en la sociedad si no reflexiona sobre sus propias prácticas y discursos. En las aulas, por ejemplo, se observa cómo persisten estereotipos que asignan comportamientos y expectativas diferenciadas según el género, o cómo se normalizan actitudes de control, burla o exclusión. Estas manifestaciones, aunque cotidianas, tienen un impacto profundo en la configuración emocional y moral de las infancias. Por ello, el presente trabajo busca abrir un espacio de análisis y acción pedagógica que permita resignificar la educación desde el reconocimiento del cuerpo en función de la no reproducción de discursos violentos.

Desde una perspectiva investigativa, la propuesta se enmarca en la etnografía educativa, enfoque que privilegia la observación directa, la participación activa y la comprensión de los significados que los sujetos construyen en su contexto. Esta metodología facilita adentrarse en la dinámica real del aula, captar las sutilezas de las interacciones entre pares y reconocer las voces de los niños y niñas como fuente legítima de conocimiento. Los instrumentos utilizados —diarios de campo, observaciones, registros fotográficos y producciones escolares— posibilitaron una lectura amplia de las experiencias, en la que se entrelazan lo individual y lo colectivo, lo corporal y lo simbólico, lo pedagógico y lo político.

La importancia de esta investigación radica en su contribución a la comprensión de cómo las infancias pueden convertirse en agentes activos en la prevención de las violencias, siempre y cuando se les brinden herramientas pedagógicas adecuadas para comprender su cuerpo y el de los otros desde el respeto y el cuidado. Al situar el cuerpo como eje de la experiencia educativa, este trabajo propone repensar el papel de la escuela no solo como transmisora de conocimientos, sino como un territorio ético donde se aprenden valores fundamentales para la convivencia. Así, el reconocimiento del cuerpo-territorio se convierte en una estrategia pedagógica para cultivar el autocuidado, la empatía y la corresponsabilidad, elementos esenciales para la construcción de una cultura de paz y equidad de género desde edades tempranas.

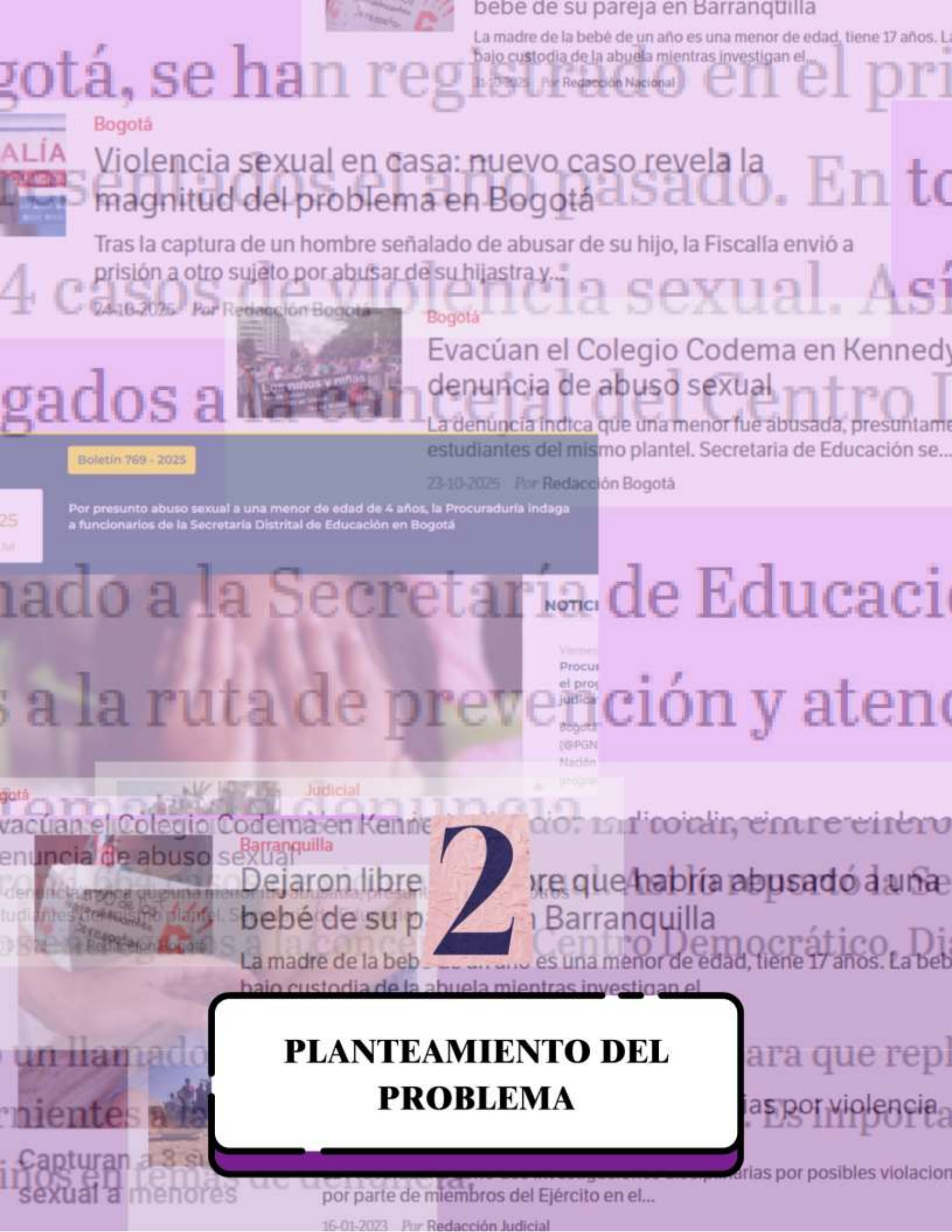
En cuanto a la estructura del trabajo, el documento se organiza en ocho capítulos -siendo este el primero de ellos- que articulan la reflexión teórica con la experiencia pedagógica y la interpretación de resultados. El segundo capítulo presenta de manera general el proyecto, allí se contextualiza la problemática y se establecen los objetivos de la investigación. El tercer capítulo aborda el planteamiento del problema en función del análisis de la cotidianidad en el contexto escolar y la pertinencia del estudio con relación a las dinámicas propias de la institución educativa y su comunidad. En el cuarto capítulo, se desarrolla el marco teórico, en el que se profundizan elementos como la geografía de feminista, la pedagogía del cuerpo y la etnografía educativa. Y, en relación con ellos, el quinto capítulo presenta la conceptualización del proyecto partiendo de las Violencias Basadas en Género (VBG), sus abordajes pedagógicos en la escuela; el cuerpo-territorio y las infancias.

El sexto capítulo describe la metodología empleada, detallando el enfoque, los participantes, los instrumentos y las fases del trabajo de campo. Posteriormente, se encuentra la propuesta pedagógica implementada, en la que se plantean estrategias didácticas para promover la

reflexión sobre el cuerpo-territorio y las VBG con relación a las infancias. El séptimo capítulo desarrolla el análisis de resultados, donde se interpretan los hallazgos obtenidos a partir de las observaciones, productos de los estudiantes y las experiencias en el aula, estableciendo una relación entre la práctica pedagógica y los referentes teóricos. Finalmente, el octavo capítulo expone las conclusiones generales, en las que se sistematizan los aprendizajes, aportes y proyecciones del proyecto pedagógico, resaltando el papel transformador de la educación en la prevención de las violencias en la infancia.

Esta estructura responde a una intención clara: ofrecer una lectura coherente, reflexiva y profunda sobre la importancia de educar desde el cuerpo y para la vida. Cada apartado se articula con el propósito de mostrar que la prevención de las Violencias Basadas en Género no puede reducirse a un conjunto de normas o protocolos, sino que debe asumirse como un proceso formativo que involucra la sensibilidad, la conciencia y la responsabilidad de todos los actores escolares, en este caso, principalmente de las y los maestros. En esta línea, el documento busca invitar a docentes, investigadores y comunidades educativas a repensar la pedagogía como una práctica que a partir del reconocimiento del cuerpo-territorio se traduzca en acciones como el respeto, la igualdad y el cuidado en sus diferentes esferas.

Finalmente, se pretende invitar a quienes lean a ver la escuela desde otra perspectiva; no como un espacio neutral o meramente académico, sino como un territorio vivo donde se disputan sentidos, valores y formas de relación. En ese territorio, el cuerpo de las infancias se convierte en el punto de partida para aprender a cuidar, sentir y convivir. Comprender la educación desde esta mirada significa asumir que toda práctica pedagógica tiene un efecto político y ético, ya que el proceso de educar también implica enseñar a habitar el mundo con dignidad. En consecuencia, este trabajo de grado no solo busca analizar una problemática, sino también ofrecer una propuesta para seguir construyendo una escuela que abrace los cuerpos, y que eduque para el bienestar de las niñas y niños.



Bogotá

Violencia sexual en casa: nuevo caso revela la magnitud del problema en Bogotá

Tras la captura de un hombre señalado de abusar de su hijo, la Fiscalía envió a prisión a otro sujeto por abusar de su hijastra y...

24-10-2025 Por Redacción Bogotá



Bogotá

Evacúan el Colegio Codema en Kennedy denuncia de abuso sexual

La denuncia indica que una menor fue abusada, presuntamente estudiantes del mismo plantel. Secretaria de Educación se...

23-10-2025 Por Redacción Bogotá

Boletín 769 - 2025

Por presunto abuso sexual a una menor de edad de 4 años, la Procuraduría indaga a funcionarios de la Secretaría Distrital de Educación en Bogotá

NOTICIA

Vienes
Procur
el pro
judica
Bogotá
@PGN
Nación
progr

2

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Capturan a 3 sujetos por presunto abuso sexual a menores

16-01-2023 Por Redacción Judicial

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Justificación

"No podemos avanzar todos, si a la mitad se nos deja atrás"

-Malala Yousafzai.

Para comprender la importancia de las Violencias Basadas en Género, en primer momento, es necesario recurrir a las propuestas de organismos supranacionales que se han encargado de conceptualizar y, a su vez, de promulgar la información para evitar que quienes ejercen el poder en cualquier esfera de la vida social reproduzcan acciones violentas en contra de los cuerpos y, en este caso pensarse aquellos preceptos en función de las infancias.

Con base en esto, la UNICEF (2021) ha considerado que la Violencia Basada en Género tiende a generar afectaciones directas en las niñas y niños convirtiéndolos en víctimas indirectas que terminan acoplándose a las consecuencias de desarrollarse desde edades tempranas en entornos violentos. Para ello, la entidad enuncia que:

A pesar de los avances normativos y de las políticas públicas implementadas en el país, los niños, niñas y adolescentes que viven situaciones de violencia aún no están suficientemente visibilizados y las respuestas no ponen un foco específico en ellos y ellas. (UNICEF, 2021, p. 6).

Teniendo en cuenta esto, en las últimas décadas se ha tornado relevante pensar las VBG no solo como una problemática que permea a la población adulta, sino que se ha posibilitado un importante avance en términos de su estudio para reconocer otras víctimas de una sociedad que históricamente ha violentado a sus mujeres, niñas, niños y adolescentes.

Por esta razón, antes de dar lugar a la temática general, es importante destacar algunas cifras relevantes frente al por qué hablar en la escuela a partir de edades tempranas acerca de las Violencias Basadas Género (VBG en adelante); actualmente es un problema social, debe tener un abordaje pertinente en las instituciones educativas, convirtiéndose así en una responsabilidad que las y los maestros deben asumir en las aulas para que casos de VBG en las infancias no incrementen y no afecten de manera negativa el contexto escolar.

Para iniciar, el DANE proyectó que Colombia contaría en 2025 con 53.11 millones de habitantes, los cuales 27.19 millones serían mujeres (siendo esto el 51.2% del total de la población colombiana) y 25.92 millones de hombres, quienes responden al 48.8% del total de la población colombiana (DANE, año de informe). En este sentido, se visualizaba que 9.08 millones de menores de 12 años¹ correspondían a 4.44 millones de niñas y 4.64 millones de niños. De esta manera, las infancias en el territorio colombiano resultarían siendo aproximadamente el 17.1% de la población total de Colombia en 2025, siendo una cifra

¹ Estos rangos etarios han sido considerados a partir de la Ley 1098 de 2006, es decir, el Código de Infancia y Adolescencia.

importante en la totalidad de los habitantes del territorio, los cuales deben ser protegidos por los adultos con los que convergen espacialmente.

Por esta razón, la UNICEF expone que las “familias constituyen ámbitos privilegiados para la protección de niños, niñas y adolescentes, pero también son parte del problema, ya que es en el ámbito familiar donde ocurren la mayoría de las situaciones de violencia a las que son expuestos” (UNICEF, 2021. p. 12). Con ello, comprender que las infancias inician su proceso de socialización primaria en un entorno en el cual se visibilizan VBG, son más propensas a ser víctimas directas de cualquier tipo de violencia. Además de esto, es posible identificar otro tipo de repercusiones que exteriorizan en las y los menores, tales como: problemas de socialización, síntomas depresivos y de ansiedad, miedos, alteraciones del sueño, problemas escolares, síntomas de estrés postraumático, alteraciones del desarrollo afectivo.

Así, la cercanía a entornos violentos tiende a reflejarse en los escenarios escolares dejando en evidencia la reproducción de diversas acciones y/o discursos violentos, se justifican por cuestión de género debido a la apropiación de diferentes roles estereotipados de género. Es así como se evidencia la necesidad de visibilizar las Violencias Basadas en Género en la escuela, pretendiendo así transitarlas de una problemática “inexistente” a una realidad que está presente en los escenarios educativos, concibiendo como un factor importante el reconocimiento de las diversas formas en que la violencia se hace presente en los colegios y, a su vez, cómo estas se convierten en maneras de actuar cotidianas en las prácticas educativas de manera indiferente a cualquier contexto y/o población.

Durante el año 2024 y lo corrido del 2025, la infancia colombiana se vio profundamente afectada por múltiples formas de violencia. Dentro de ellas, el ICBF destaca la violencia intrafamiliar y sexual, cifras que resultan alarmantes. Entre enero y agosto de 2024, se registraron 375 homicidios de menores y 11.871 exámenes médico-legales por presunto abuso sexual, de acuerdo con Ramírez (2024) en su artículo periodístico publicado por Caracol Radio. El ICBF informó también haber atendido 18.085 casos de violencia sexual, además de violencia física y maltrato, hasta agosto. En el conjunto del 2024, se alcanzaron 11.030 exámenes por presunto delito sexual y más de 6.000 casos de violencia intrafamiliar.

Bogotá fue una de las ciudades que, según las cifras de la Procuraduría General de la Nación, resultó ser un territorio notoriamente afectado. Entre enero y abril de 2024 se realizaron 1.031 exámenes médico-legales por abuso sexual infantil, y 2.612 casos de violencia intrafamiliar contra menores, un aumento de más del 200 % frente al mismo período del año anterior. Además de ello, la Procuraduría General de la Nación alertó que en un año antes de lo que se ha establecido en este estudio, es decir, en 2023, hubo 607 menores víctimas de muerte violenta y 69.660 niños y niñas ingresaron al programa de restablecimiento de derechos, por situaciones como violencia sexual, negligencia, permanencia en calle, abandono o maltrato.

Abarcando aquellas problemáticas que giran en torno a la relación que generan las infancias con las VBG, es posible dar lugar a la comprensión del por qué esto se ve reflejado en la escuela. Por ello, Benboulterbah (2023) argumenta que la Violencia de Género relacionada con la escuela (VGRE) “impide a millones de niños, niñas y adolescentes de todo el mundo -especialmente a las niñas- ejercer su derecho a una educación segura, inclusiva y de calidad [...]. En el contexto específico de la escuela, tanto el alumnado como el profesorado y el

personal de apoyo educativo pueden ser víctimas y autores de la violencia de género relacionada con la escuela” (Apellido, año, p. X).

Con base en ello, el Ministerio de Salud de Colombia mantiene lo propuesto por la Agenda 2030, es decir, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y también, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015), donde afirman que "la igualdad entre los géneros no es solo un derecho humano fundamental, sino la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible" (ONU, año, p. X). Sin embargo, aquellos roles de género se han convertido en un elemento conflictivo para los escenarios escolares, ya que ha permanecido como un problema estructural internalizado en las infancias, producto de una estructura social colombiana - principalmente machista y patriarcal - , que perpetúa discursos segregadores en el sistema educativo, transgrede (directa o indirectamente) comportamientos, ideologías, emocionalidades e identidades de quienes están inmersos en él.

Considerando lo anterior, es importante retomar lo propuesto por el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) en el año 2008 en el que enuncia que quienes lleven a cabo el ejercicio docente, deberían poner en el marco de su práctica educativa diferentes herramientas que logren promover los derechos sexuales y reproductivos de los y las estudiantes, procurando así que en el desarrollo de la labor docente se posibiliten espacios para desnaturalizar las prácticas violentas que puedan girar alrededor de la esfera cotidiana de las y los niños.

Finalmente, Benboulerbah (2023) enuncia que la discriminación por cuestión de género, el racismo y patriarcado han configurado nuestros sistemas educativos y estructuras sociales. Sin embargo, bajo la lógica de pensar la educación como una herramienta para la transformación positiva de las sociedades, expone que es posible romper el ciclo de violencia e injusticia mediante el diseño y la aplicación de políticas que garanticen que las escuelas sean espacios seguros para todos, que cuenten con docentes y personal de apoyo educativo formado.

En coherencia con lo mencionado, este proyecto pedagógico gira en torno a la construcción de una propuesta para los y las niñas de curso 204 del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D, diseñada en función de procurar que la escuela se convierta en un lugar seguro para proteger las infancias y, así mismo, aporte al reconocimiento y prevención de las Violencias Basadas en Género de las que puedan ser víctimas por cualquier tipo de sujeto o situación en su cotidianidad, consciente de la vulnerabilidad de las infancias y de las prácticas de privilegio de poder adultocentrado, tal como lo pensaba Montessori “un niño es un ser que debe ser guiado, no dominado”.

Partiendo de ello, este capítulo presenta los intereses en específico que han facilitado el proyecto pedagógico. Para esto, en primer lugar, se encuentra la pregunta que moviliza la propuesta, acompañada por objetivos, los cuales estarán segmentados entre el objetivo general y los específicos que permitirán llevar a cabo este proceso.

2.2.Pregunta de investigación.

¿Cómo la noción del cuerpo-territorio de los niños y las niñas del curso 104 del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D se relaciona con el reconocimiento y prevención de Violencias Basadas en Género?

2.3. Objetivos.

2.3.1. Objetivo general.

Relacionar la noción del cuerpo-territorio de los niños y las niñas del curso 104 del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D en función del reconocimiento y prevención de Violencias Basadas en Género.

2.3.2. Objetivos específicos.

Identificar la forma en que las y los estudiantes se relacionan con su entorno escolar en términos espaciales y sociales.

Reconocer las nociones de las y los estudiantes acerca del cuerpo como primer territorio habitado.

Proponer elementos pedagógicos para la prevención y reconocimiento de las Violencias Basadas en Género en el aula de Ciencias Social

3. SENDAS² DE CARACTERIZACIÓN

Este capítulo presenta de manera puntual elementos que caracterizan al escenario escolar en el cual se ha llevado a cabo el proceso de investigación y que ha permitido desarrollar las actividades de práctica pedagógica.

Para ello, se busca caracterizar el Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D Sede A desde cuatro sendas: lo general, institucional, lo profesoral y estudiantil. Estos marcadores, aunque son distintos, mantendrán una estrecha relación, la cual se encuentra direccionada al foco de interés del ejercicio investigativo, es decir, al género y, específicamente a las Violencias Basadas en Género.

La práctica pedagógica se desarrolló desde el primer semestre del año 2024, meses en los cuales se destinó principalmente a realizar sesiones de observación y recolección de información con el curso 104, sesiones que permitirían realizar de mejor manera este fragmento del presente documento. El proceso fue acompañado principalmente por la profesora María Cristina Rojas con el apoyo del profesor Jorge Armando Galindo Joya.

3.1. Sendas generales.

Tunjuelito es una localidad del sur de Bogotá con una población que, según proyecciones y diagnósticos recientes, supera las 180.000 personas; la estructura demográfica muestra una participación significativa de población joven y familias con niños y niñas. Esta configuración poblacional condiciona la prioridad de las políticas sociales y de atención en infancia y familia en la localidad.

El Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D Sede A es una de las 13 instituciones educativas de la localidad 6 de Bogotá, es decir, la localidad de Tunjuelito ubicada al sur de la ciudad. De manera más precisa, el colegio se establece en la Cra. 25 #47Sur-02, siendo vecino de barrios como El Carmen, Claret y Santa Lucía.

La Alcaldía Local de Tunjuelito impulsa actividades vinculadas a la niñez y espacios culturales y deportivos que promueven los derechos de los niños y las niñas, así como estrategias de atención territorial para la primera infancia y para la prevención del trabajo infantil. Estos esfuerzos se articulan con las políticas distritales y las acciones de las entidades de bienestar social

3.1.1. Las mujeres en Tunjuelito: roles, espacios de acción y redes de protección

Las mujeres constituyen cerca de la mitad de la población de la localidad según el Observatorio de Mujeres y Equidad de Género y algunos diagnósticos locales que alimentan

² Para Morales (2012), las sendas “son las vías o caminos seguidas por cualquier individuo normal, ocasional o potencialmente en su deambular por la ciudad”. En este caso, el concepto ha sido adaptado para referirse a la direccionalidad que se le ha establecido a cada uno de los ejes de descripción; pretendiendo emplearlos como los caminos para llevar a cabo este ejercicio de caracterización.

la planificación territorial. En esta localidad se encuentra la Casa de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres y diferentes puntos de atención de la Secretaría Distrital de la Mujer que ofrecen orientación jurídica, psicológica y rutas de atención en casos de violencia de género. Estos servicios son claves para garantizar el acceso a la ruta de protección y para articular con la línea de atención y otros servicios distritales.

Existen espacios de participación como colectivos de mujeres, que se han promovido con acompañamiento distrital para fortalecer el liderazgo local y la incidencia en políticas públicas (programas para prevención de violencias, propuestas de empleo local y agendas comunitarias). La articulación entre la Alcaldía Local y la Secretaría de la Mujer ha impulsado estas acciones con una perspectiva que vele por la equidad.

3.1.2. Niñas y niños en Tunjuelito.

Los diagnósticos locales desde la Secretaría Distrital de Integración Social registran la cantidad de niños y niñas en distintos rangos etarios: por ejemplo, hay cifras establecidas para población de 0–5 años y para 6–13 años, lo que permite planear oferta de jardines infantiles, atención familiar y políticas de protección.

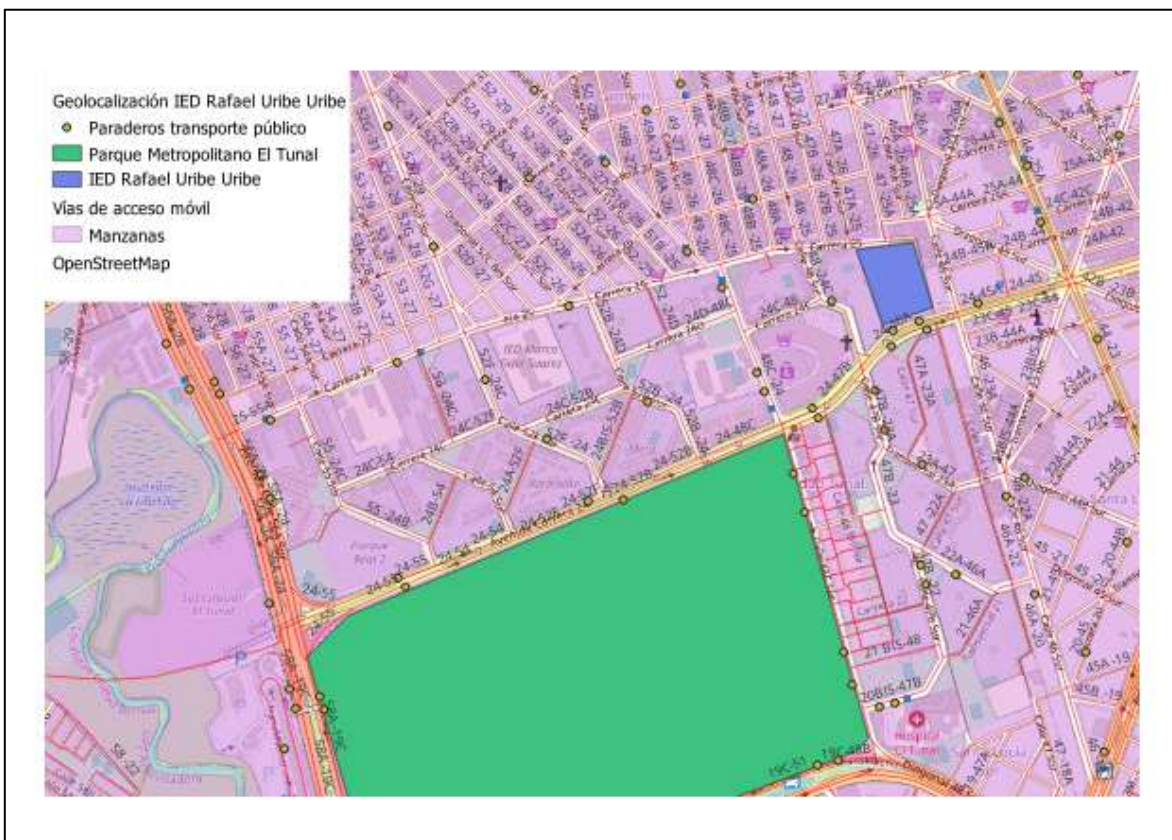
En Tunjuelito, la misma entidad mencionada al iniciar este subapartado, ha implementado estrategias para la prevención del trabajo infantil y programas de atención a la niñez que articulan a entidades distritales y locales. Además, la alcaldía local organiza actividades culturales y deportivas en fechas señaladas (por ejemplo, el “mes de la niñez”) para visibilizar derechos y ofrecer alternativas de recreación y formación.

A pesar de los esfuerzos, persisten brechas como en el acceso a los servicios, dificultades en términos económicos de las familias y riesgos asociados a violencia, explotación o vulnerabilidad social. La existencia de casos que requieren la activación de rutas (por ejemplo a través del ICBF y la Alcaldía) demuestra la necesidad de fortalecer la coordinación interinstitucional y las redes sociales en la localidad. Notas de prensa y comunicados institucionales municipales y distritales han subrayado casos de abuso y la activación de rutas de atención.

3.1.3. Mujeres cuidadoras y el cuidado de la infancia

En una gran cantidad de hogares de esta localidad, las mujeres asumen la mayor carga del cuidado de niñas y niños —una realidad que condiciona su acceso al empleo, a la educación y a la participación ciudadana—. La oferta de servicios de primera infancia y las políticas de apoyo a las familias son claves para redistribuir responsabilidades y permitir la autonomía económica de las mujeres. Este enfoque aparece en diagnósticos y en las fichas de planificación territorial.

La existencia de Casas de Igualdad y programas distritales buscan contribuir con formación, asesoría y redes de apoyo para mujeres, incluidas madres jóvenes; sin embargo, los diagnósticos locales llaman la atención sobre la necesidad de ampliar la cobertura y los horarios de atención para que las cuidadoras puedan compatibilizar trabajo y cuidado.



Mapa 1. Geolocalización IED Rafael Uribe Uribe Sede A y lugares importantes para referenciar en sus alrededores. Elaboración propia a través de la aplicación QGIS.

3.2. Sendas institucionales.

En este apartado se considera importante partir del Proyecto Educativo Institucional (PEI) plasmado en el manual de convivencia actual, el cual enuncia lo relevante que es para la institución enfocar los procesos educativos en una “pedagogía en la convivencia participativa para la formación de seres humanos trascendentes y transformadores” (p. 8).

Con esto, es relevante pensar el funcionamiento de la institución educativa a partir de la perspectiva de género desde el marco normativo que rige a la comunidad educativa en términos generales. El Manual de Convivencia enuncia que desde el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), el colegio “ofrece a los niños, niñas y adolescentes una protección integral en todos sus derechos y libertades, teniendo en cuenta la salud y la educación” (pp. 34).

De esta manera, pensar los derechos sexuales y reproductivos se convierte en una necesidad institucional comprendiendo que a partir de la Ley de Convivencia Escolar (1620 del 2013) los procesos formativos deben evidenciar ciertas estrategias que aporten a los y las estudiantes a reflexionar sobre elementos como los derechos humanos, la prevención de la violencia escolar y, lo que a este trabajo concierne, la educación para la sexualidad.

A partir de esto, el Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D define que se debe velar por una “educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (p. 35). De esta manera, los procesos educativos deberían estar enfocados a que las y los estudiantes comprendan que son sujetos con derechos humanos, sexuales y reproductivos, los cuales les permiten relacionarse consigo mismos y con los otros. El objetivo de ello es brindar un acompañamiento que garantice un bienestar de diferentes indoles que les permita llevar a cabo su sexualidad de una manera “libre, satisfactoria, responsable y sana” (p.35).

Así, la institución categoriza la violencia sexual a partir del Artículo 2 de la Ley 1146 de 2007 como “acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando cualquier forma de coacción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder identificadas existente entre víctima y agresor” (p. 36). De esta manera, se propone en esta nueva versión de manual educativo el protocolo de atención para situaciones de presunta violencia sexual.

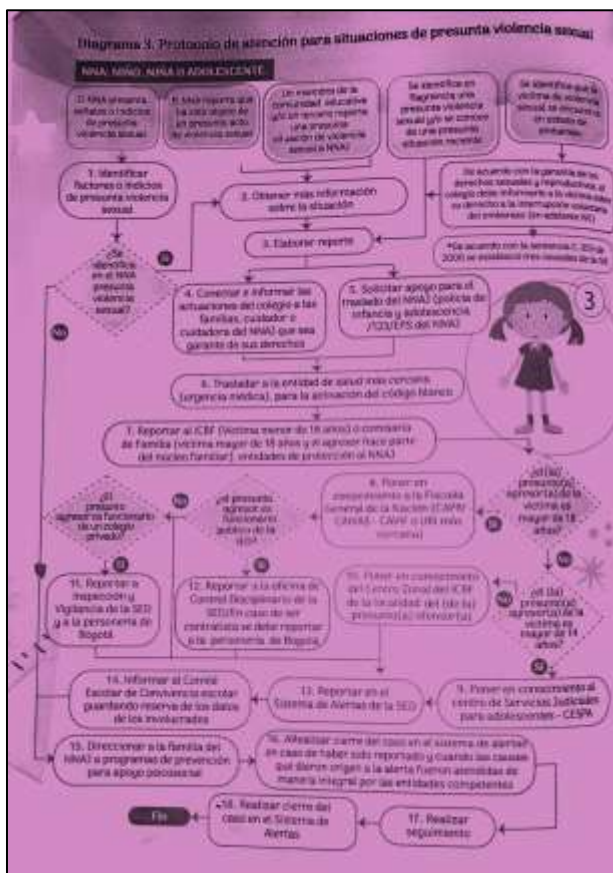


Figura 1. Fotografía Protocolo de atención para situaciones de presunta violencia sexual. Tomado del manual de convivencia Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D (p. 72).

3.3. Sendas estudiantiles.

Continuando con la estrategia propuesta para caracterizar la entidad educativa, las y los estudiantes toman un papel estelar. Este fragmento del documento ha sido pensado en el enfoque hacia el trabajo que se viene realizando en el curso 204, teniendo como objetivo presentar distintas características que han sido recogidas en la interacción con la institución educativa, sea en términos de observación y/o implementación.

El grupo de estudiantes está conformado por 33 estudiantes, de los cuales 15 son niñas y 18 son niños, los cuales tienen edades que oscilan desde los 7 hasta los 9 años. En términos generales, se trata de un grupo activo, curioso y participativo, que muestra interés por actividades artísticas y lúdicas como dibujar, escuchar música y jugar videojuegos. Estas preferencias reflejan una infancia conectada con el entorno digital y con formas de expresión creativa muy propias de su generación. El grupo evidencia una diversidad significativa en ritmos y estilos de aprendizaje, lo cual demanda estrategias pedagógicas flexibles, mediadas por la motivación direccionada a recibir premios por buen trabajo y buena conducta.

Desde una perspectiva encaminada a comprender los procesos cognitivos de las niñas y niños, la mayoría de ellos se encuentran en proceso de consolidación de habilidades básicas de lectura, escritura y pensamiento lógico-matemático. Sin embargo, se observa que algunos estudiantes presentan dificultades de aprendizaje asociadas a procesos de atención y/o comprensión, particularmente quienes tienen diagnóstico de retardo mental leve o moderado. Estas condiciones requieren acompañamiento individualizado, adaptaciones curriculares y apoyo pedagógico diferencial. La incorporación de recursos visuales, material concreto y experiencias significativas facilita su comprensión y participación en las actividades académicas.

El grupo cuenta con dos estudiantes dentro del espectro autista, quienes muestran avances significativos en comunicación y socialización, aunque requieren rutinas estructuradas, apoyos visuales y acompañamiento cercano para mantener la atención y regular sus emociones, es una oportunidad que ofrece la institución de consolidar un ambiente inclusivo donde se promueva el respeto por la diferencia y la empatía.

A nivel socioemocional, los estudiantes manifiestan un amplio rango de emociones y conductas propias de la infancia actual: alta sensibilidad, búsqueda de reconocimiento y necesidad de contención emocional. En el grupo se identifican conductas desafiantes y episodios de impulsividad que, más que representar una falta de disciplina, evidencian la necesidad de fortalecer habilidades de autorregulación emocional y resolución pacífica de conflictos. El trabajo constante en normas de convivencia, el refuerzo positivo y la implementación de estrategias de educación emocional resultan estrategias para el desarrollo de las clases.

Con base en aquella observación, es posible remitirse a un aporte realizado por la profesora Cristina quien afirma que “los niños y niñas en primero son nociones” (comunicación personal, 15 de mayo 2024), siendo esto una idea clave para comprender en gran medida comportamiento de las y los estudiantes dentro y fuera del salón de clases.

Con relación al género, ha sido posible evidenciar que son personas que encuentran muy demarcada su identidad sexual que parte de lo que se establece socialmente como normal, es decir, como hombres y mujeres. Se sienten además identificados con elementos propios de aquellos estereotipos de género, por ejemplo: a los niños tienden a ser más afines el futbol, los video juegos y el color azul y/o rojo; mientras que, a las niñas, les gustan los vestidos, accesorios, el color rosado y/o morado.

La profesora Cristina Rojas ha propuesto en el marco del desarrollo de su malla curricular diferentes aproximaciones al reconocimiento de sus estudiantes, partiendo de una noción inicial como la de ser niña o niño. Toma como base el sexo genital y/o de asignación con el cual se han identificado en sus primeros años. Ejemplo de ello se encuentra en la Figura 2, la cual responde al cuaderno de una de sus estudiantes que ha realizado la actividad.



Figura 3 “Yo soy un(a)”. Actividad de reconocimiento del sexo en las infancias. Tomada del cuaderno de una de las estudiantes.



Figura 2. “Todo sobre mí”. Actividad de identificación del sexo en las infancias. Tomada del cuaderno de una de las estudiantes.

Acompañado de esta actividad, ha sido posible identificar otras similares que dan cuenta del reconocimiento de las niñas y niños en las que tienen que tomar como punto inicial reconocer en sí mismo una serie de elementos que resulten ser importantes para que se sientan identificados de ciertas maneras en específico. Para demostrar eso, se expone en la Figura 3 una fotografía tomada nuevamente del cuaderno de la misma estudiante de la fotografía anterior.

Finalmente, en el marco de algunas sesiones en las que se ha realizado acompañamiento, la profesora Cristina ha transmitido a sus estudiantes el conocimiento frente a una canción en la cual los niños y niñas aprenden a poner límites frente a quien y qué partes pueden tener acercamientos sus cuerpos y además, genera una serie de recomendaciones al salir a los descansos para evitar que sus estudiantes se vean enfrentados a ser víctimas de una presunta agresión sexual dentro de la institución educativa.

Se logra identificar que son niños y niñas que en su mayoría tienen un fácil acceso a dispositivos tecnológicos que les permite aproximarse a contenidos audiovisuales como lo admite Tik Tok o Facebook y, con ello, según lo que se posibilita escuchar en los espacios de ocio, es decir, en el descanso, son estudiantes que se encuentran inmersos en la actualidad musical. Por ejemplo, algunas niñas se refieren a sí mismas como ‘bichotas’, haciendo referencia a una posible afinidad que sientan con la cantante Karol G; mientras que los niños se señalan a sí mismos como ‘el bicho’, haciéndose similitud al jugador de fútbol Cristiano Ronaldo. Por otro lado, aunque no sea el eje principal del proyecto, se destina un momento para identificar y comprender cómo las sendas estudiantiles en términos de la población correspondiente a bachillerato, teniendo en cuenta cómo se relacionan consigo mismos, sus compañeras y compañeros y su entorno educativo. Para ello, se pudo tener acceso a diferentes sesiones de clase con los grados novenos, décimos y onces, los cuales se encontraban comúnmente en clases como ética, ciencias políticas, religión y/o filosofía con el profesor Armando Galindo.

De manera general, los hombres acostumbran a ser mayoría en los cursos, destacando actitudes o comentarios machistas, que de manera indirecta pueden resultar afectando a sus compañeras, generando tensiones en el momento de llevar a cabo las clases. Sin embargo, cabe destacar que en algunos de los cursos de noveno y décimo, las estudiantes toman la actitud que coloquialmente se designaría como ‘pararse duro’ o resistirse frente a comentarios que resulten recayendo en reproducción de discursos violentos, como por ejemplo, afirmar que las mujeres son débiles por su ‘condición natural’. Las edades que oscilan en estos cursos (aproximadamente desde los 14 hasta los 18), empieza a ser notorio un desprendimiento por los ideales de sumisión que probablemente hayan sido impuestos por el contexto familiar o, de forma más general, por la sociedad.

Teniendo en cuenta esto, dentro del aula han sido percibidas tendencias que resisten a los preceptos machistas y patriarcales, esto en función de no seguir poniendo en alto el papel masculino y relegar el femenino. Además, en función de esto, resalta notoriamente el liderazgo de las chicas de los grados noveno y décimo, puesto que en ocasiones ellas han demostrado con acciones que son capaces de realizar cualquier tipo de tarea a la que se les vea enfrentadas.

Cabe aclarar que no se afirma la presencia de chicas netamente feministas puesto que sería un error categorizar sin conocer a profundidad las inclinaciones políticas de estas estudiantes, por el contrario, con esto se busca demostrar aquellas rupturas en los tradicionalismos que han traído estas chicas a las aulas de bachillerato del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D.

Por último, es importante hacer un reconocimiento a la forma en que convergen las chicas y chicos en el aula de manera general, debido a que, aunque es posible y muy notorio identificar

diferencias entre ellos y ellas, procuran dejar lo personal a un costado y generan escenarios de trabajo en grupo que son destacables. Por ejemplo, los bailes que estuvieron ensayando para el día de la colombianidad o las obras de teatro que presentaron en la última mitad del 2024.

3.4. Sendas profesoriales.



Teniendo como punto de partida el Decreto Ley 1278 de 2002 «Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente», el Artículo 68 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) determina que:

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y la ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente, lo cual obliga al Estado a cualificar y velar por los procesos de formación de los educadores como garantes primarios del derecho fundamental a la educación con calidad de los niños colombianos.

En términos generales y considerando los distintos ejercicios de observación y participación en diferentes escenarios del colegio, pensarse en la igualdad dada por cuestión de género en el aspecto del profesorado, es posible. que hay una paridad entre quienes son maestros y maestras de la institución, siendo muy similar la cantidad de hombres y mujeres que ejercen la labor en el escenario educativo.

De manera específica, como fue expuesto en los párrafos que dieron apertura a esta parte del documento, en los momentos de práctica se ha trabajado de la mano de principalmente una profesora y un profesor, María Cristina Rojas y Jorge Armando Galindo Joya. Con base en la observación, intervención y apoyo en diferentes clases se permite generar un breve acercamiento frente al eje de interés, es decir, la perspectiva del género.

Direccionando este apartado al ejercicio docente, en medio de diferentes espacios de comunicación principalmente dados con la profesora Cristina Rojas, se generaron hallazgos relacionados a cómo desde su agencia son capacitados para actuar de la manera idónea frente a casos de Violencias Basadas en Género u otros escenarios relacionados a lo disciplinar en la escuela. Por ello, en el marco de la resolución de conflictos de manera cercana a la Ley 1620 de 2013 (Ley de Convivencia Escolar) se ha propuesto el formato correspondiente a la Figura 4, el cual se ha convertido en la manera de informar oportunamente a la institución las distintas situaciones que pueden emerger en el aula de clase.


IED COLEGIO "RAFAEL URIBE URIBE"
PELAGODIA EN LA CONVIVENCIA PARTICIPATIVA PARA LA TRANSFORMACION DE PERSONAS TRANSACCIDENTES Y TRANSORANOSAS
DEPARTAMENTO DE ORIENTACION E INCLUSION EDUCATIVA
FICHA DE REMISION DE ESTUDIANTES


Fecha de entrega a orientación: Día () Mes () Año () Curso: _____ Sede: _____			
Nombre: _____ Apellidos: _____ Edad: _____			
Fecha de nacimiento Día () Mes () Año () Documento de identidad: _____			
Remitente: _____ Director de grupo: _____			
Nombre del acudiente: _____ Teléfono de contacto: _____			
MOTIVOS DE REMISION			
Presunto hostigamiento por orientación sexual	Presunto consumo de Sustancias Psico-activas	Bajo rendimiento académico	
Victima de conflicto armado	Embarazo adolescente	Problemas de Comportamiento	
Presunta xenofobia	Presunta negligencia y/o inobservancia	Presunta violencia sexual	
Trabajo infantil	Presunto acoso escolar/ discriminación étnica	Presunta discapacidad o dificultad de aprendizaje	
Presunta violencia por razones de género	Situación de conducta suicida	Dificultades de salud Física/Mental	
Presunta violencia en el contexto familiar	Otro: ¿cuál?	Problemas de atención	
Hace cuánto tiempo y cómo se enteró de la situación: (Describe cronológicamente como conoce la situación)			
Estrategias aplicadas y resultados: (Acuerdos y compromisos por parte del estudiante y el acudiente)			
Nombre del Remitente: _____			

Figura 4. Formato de Remisión a Orientación en alguna situación de riesgo para las y los estudiantes del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D. Acceso facilitado por la profesora Maria Crisina Rojas.

Teniendo en cuenta este formato, es posible generar la remisión a la orientación del colegio por situaciones que presuntamente hagan que las niñas, niños y/o adolescentes se encuentren en un escenario donde sean vulnerables, tales como violencia en el contexto familiar, violencia por razones de género, embarazo adolescente, entre otros. Así, se consolida institucionalmente la manera en que las y los profesores pueden intervenir ante estos casos, ya que deben actuar puesto que, como enuncia la profesora Cristina “el ser maestro puede implicar muchas cosas, en este caso se puede pecar por omisión y es un delito” (Profesora Cristina Rojas, comunicación personal).

No obstante, este no es el único acercamiento al que las y los profesores de la institución educativa tienen frente al qué hacer en situaciones de violencia en contra de las niñas y niños. Por ejemplo, la profesora Cristina Rojas destacó que el colegio facilita diferentes escenarios articulados a jornadas de capacitación que les brinda la escuela que comúnmente son

propuestas por la Secretaría de Educación Distrital (SED) o con la Alcaldía Local de Tunjuelito.

Finalmente, en el marco de la formación permanente que debe procurar mantener el cuerpo docente de cualquier institución, la profesora Cristina Rojas manifiesta que es importante mantenerse informado en cuanto a los documentos oficiales que propone la SED, donde se exponen rutas de atención para situaciones de violencia, tales como el ‘Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos’ en su versión 5.0.



4

**MAPEANDO EL CONOCIMIENTO
DESDE LAS COORDENADAS
TEÓRICAS.**

4. MAPEANDO EL CONOCIMIENTO DESDE LAS COORDENADAS TEÓRICAS.

4.1. De la mente al cuerpo: transformando la praxis pedagógica.

“Usted no puede esperar construir un mundo mejor sin mejorar a las personas”

- Marie Curie.

Desde la antigüedad, el cuerpo ha sido visto no solo en su dimensión física, sino también como un medio para el desarrollo personal y social. Por ejemplo, en culturas como la griega, se valoraba la educación física y el entrenamiento del cuerpo como parte integral de la formación del individuo, permitiendo que filósofos como Platón y Aristóteles dicturieran la importancia de la educación del cuerpo en relación con la construcción del conocimiento a partir de la mente. En aquella transición han surgido diferentes ramas de la pedagogía, tal como la que ha sido utilizada para esta propuesta pedagógica, es decir, la pedagogía del cuerpo la cual ha establecido históricamente una visión acerca de cómo se percibe el cuerpo.

En sus primeros momentos la pedagogía del cuerpo, Arboleda (1997) expresaba que la corporalidad estaba relacionada con la educación física, permitiendo que en el siglo XIX se formalice como una pedagogía que pretendía promover la salud y el bienestar a través del ejercicio. De esta manera, en el siglo XX, movimientos emergentes como la educación progresista y la pedagogía crítica empezaron a cuestionar las formas tradicionales de enseñanza, abogando por una educación más holística que incluya el cuerpo como un elemento central en el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la actualidad se hace cada vez más evidente la necesidad de reflexionar y trabajar de manera constante en cómo los escenarios educativos pueden incorporar las pedagogías críticas como una forma de cuidar a quienes se pretende enseñar. Así, diferentes exponentes han señalado la importancia de analizar hasta qué punto, desde la educación, el estudio de los cuerpos de las infancias ha sido relevante para incluir enfoques que integren la danza, el teatro, el deporte y otras expresiones corporales como herramientas pedagógicas. De esta manera, se reconoce que el cuerpo no solo constituye un medio para el aprendizaje, sino también un espacio de construcción de identidad, cultura y emoción.

Con ello, la pedagogía del cuerpo surge como un campo reflexivo que cuestiona la tradicional separación entre mente y cuerpo en los procesos educativos. Desde una perspectiva crítica y emancipadora, esta pedagogía propone reconocer el cuerpo como territorio de saber, experiencia, identidad y poder, en contraposición a los modelos educativos que históricamente lo han disciplinado o invisibilizado.

Como plantea Michel Foucault (1975), “el cuerpo está directamente inmerso en un campo político: las relaciones de poder lo marcan, lo entrenan, lo someten a suplicio y lo transforman en fuerza útil” (p. 31). Así, educar implica necesariamente intervenir el cuerpo, moldearlo y dotarlo de sentido dentro de un orden social y cultural.

Lejos de ver el cuerpo como una “cárcel” o un “vehículo” del intelecto, estas corrientes lo entienden como una unidad indisoluble con la mente y el espíritu, donde el aprendizaje no es

solo acumulación de información, sino una experiencia encarnada en el cuerpo de quienes están aprendiendo. Como plantea Bermúdez (2022), se enmarca la necesidad de abrir en la educación un lugar para el llamado *giro corporal*, entendiendo que el cuerpo no puede reducirse a un objeto de control o a su naturaleza física, sino que debe reconocerse como territorio simbólico, afectivo y social, superando la separación moderna entre cuerpo y mente. Esta idea implica que el movimiento, la percepción sensorial, la expresión corporal y la conciencia del propio cuerpo son vías legítimas para la producción de conocimiento.

Gracias a los movimientos críticos de las pedagogías emergentes en el siglo XX, se ha facilitado la comprensión acerca de la relación entre el cuerpo, la mente y la educación. Por ello, este apartado emerge de la intención por comprender un modelo pedagógico direccionado de manera específica estudiar el cuerpo en la escuela, es decir, las pedagogías del cuerpo.

En las últimas décadas, se ha ampliado el campo de la pedagogía del cuerpo. Por ello, Sacristán (2001) plantea que el cuerpo del alumnado y del docente son componentes básicos del acto educativo, aunque frecuentemente invisibilizados; consiguiendo que las instituciones educativas deben repensar sus dinámicas para reconocer la corporalidad como parte de la enseñanza.

Por su parte, Skliar (2002) invita a pensar la educación desde la diferencia corporal, recordando que toda pedagogía es, en el fondo, una pedagogía del cuerpo porque no hay aprendizaje sin presencia. En esta línea, la pedagogía del cuerpo promueve una mirada inclusiva que considera la diversidad funcional, emocional y cultural de los cuerpos en la escuela.

val flores (2011), desde una perspectiva queer y transfeminista, sostiene que el cuerpo es una escena pedagógica donde se inscriben y se resisten las normas de género, raza y clase, y que por tanto las prácticas corporales pueden devenir espacios de subversión pedagógica.

Siendo más precisa, val flores enuncia que en las escuelas es latente la preocupación por la violencia y la reproducción de estereotipos de género. Sin embargo, la autora expone a su vez que “de lo que casi no se habla es de cómo la heterosexualidad, ese régimen político de regulación corporal, moldea nuestras vidas, nuestros cuerpos, nuestros afectos, nuestras prácticas pedagógicas” (flores, 2015, p. 2). Para comprender en qué medida estas pedagogías resultan influyentes en la formación de maestras y maestros y cómo impacta en el ejercicio docente, es pertinente lo enunciado por flores :

Podemos aventurarnos a pensar que el lema feminista lo personal es político, que vuelve la cotidianidad de los cuerpos un asunto de poderes y disciplinamientos, desnaturalizando sus jerarquías y desigualdades, en el espacio escolar muta hacia lo personal es pedagógico, porque cada gesto, silencio, resistencia, pregunta, titubeo, que desborda los cuerpos de docentes y estudiantes, es asunto de historias, normas y saberes que cruzan nuestras vidas y desgarran la normatividad escolar (flores, 2018, p. 26).

Este tipo de cuestionamientos que se ha realizado la autora permite aterrizar la escala corporal en los escenarios educativos, comprendiendo que se posibilita reflexionar sobre la educación

como acción corporal, que acontece entre los cuerpos o contra los cuerpos, implica pensar en una disputa tanto por las corporalidades como por las palabras que serán posibles y vivibles en el espacio escolar, tal como lo ha sustentado flores (2015).

El punto culminante de este giro cuestiona la ubicación explícita del cuerpo, la sexualidad y la emocionalidad de los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando didácticas dialógicas y horizontales, como el uso de relatos autobiográficos para explorar emociones o la metodología Reflexión, Acción, Participación (RAP) para el empoderamiento corporal y sexual en la infancia (citar referente).

En relación con las infancias, la pedagogía del cuerpo propone comprender al niño y la niña como sujetos corporales, sensibles y expresivos, cuyas formas de movimiento, juego y emoción son fuentes de aprendizaje. Merleau-Ponty (1945) señala que “el cuerpo no es un objeto en el mundo, sino nuestra manera de estar en él”; de ahí que la educación deba reconocer en el movimiento infantil una forma legítima de pensamiento.

En síntesis, las pedagogías del cuerpo son un llamado a una educación más integral, que reconozca el cuerpo no como un objeto a entrenar o controlar, sino como un sujeto activo en los procesos educativos, el cual es sensible, expresivo y fundamental para el aprendizaje, la construcción de identidad y la relación de los individuos con el mundo. Su implementación en el aula invita a repensar las prácticas pedagógicas, a valorar elementos propios del ser humano como el movimiento, la emoción, la diversidad y la expresión corporal, abriendo caminos hacia una formación más auténtica, comprensiva y liberadora.

4.2. Desvelando lo invisible: El enfoque feminista en la Geografía.

“El pensamiento feminista nos enseña, sobre todo, cómo amar la justicia y la libertad en formas que fomenten y afirmen la vida”

- bell hooks.

La geografía feminista es un campo vibrante y crítico dentro de las ciencias sociales que ha evolucionado significativamente desde su emergencia, cuestionando las perspectivas androcéntricas tradicionales y visibilizando las experiencias espaciales de mujeres y otras identidades de género.

Para conocer información relevante que gire en torno a la geografía feminista, es importante dirigirse hacia sus raíces. Según Nelson, en la compilación llevada a cabo por Ibarra y Escamilla (2016) el surgimiento de la geografía feminista en el contexto anglosajón (Estados Unidos, Canadá y Reino Unido), establece sus orígenes directamente en el florecimiento de la segunda ola de los movimientos feministas en la década de los 60 del Siglo XX. Inicialmente, la reflexión en la disciplina geográfica se centró en la notable ausencia de mujeres tanto en el quehacer profesional como en los temas de estudio que la academia geográfica privilegiaba.

Aunque Selinsky (1973), citado por Nelson (2016) en Ibarra y Escamilla (2016) fue de los primeros en señalar esta carencia de las mujeres en el campo de la producción del conocimiento geográfico, las raíces fundamentales de la geografía feminista se atribuyen a la creciente presencia de estudiantes y egresadas mujeres a partir de los años 70, muchas de las cuales estaban activamente involucradas o simpatizaban con los movimientos feministas. Este llamado a la inclusión, visibilidad y equidad para las mujeres se tradujo en un esfuerzo consciente por incorporar estas temáticas que giran en torno a las problemáticas legítimas del ser mujer en el análisis geográfico.

Además de la influencia directa del movimiento feminista, Nelson retomada por Ibarra y Escamilla (2016), expone que las primeras geógrafas feministas también se nutrieron del trabajo de académicas en otras disciplinas como Boserup en la economía del desarrollo (1970), Jacobs desde el urbanismo (1961) y Pateman (1970) con sus ideas acerca de la teoría democrática, siendo mujeres que ofrecían perspectivas críticas sobre las estructuras sociales y espaciales.

Este grupo inicial estaba compuesto mayoritariamente por estudiantes y jóvenes académicas que aún no ocupaban puestos de poder significativo, su activismo desde la década de los años 70 en adelante fue crucial para demandar un cambio sustancial tanto en la disciplina geográfica como en la propia naturaleza de la academia, buscando cambiar la forma en que se concebían y estudiaban las relaciones entre género y espacio.

De manera más general, Seager y Nelson (2004) establecen una concisa pero abarcadora postura de la geografía feminista, desde sus orígenes hasta sus evoluciones teóricas y metodológicas. El desarrollo de esta geografía a partir de los años 70 genera una interconexión con la geografía radical para examinar y transformar las asimetrías espaciales. Aquí, el texto argumenta que los roles de género y las desigualdades de poder son ignorados por la geografía convencional y, particularmente, demuestra cómo estas relaciones de género son un resultado de la estructura espacial de la sociedad de ese entonces.

El patrón de actividad espacial de las mujeres, restringido al hogar y las tareas de cuidado, ilustran la materialidad de las desigualdades que proponen las autoras. La clave es la articulación del patriarcado como un sistema arraigado en instituciones y discursos que mantiene una persistente geometría de poder de género, teoría que, según Ramírez (2010) se basa en “la vinculación entre el espacio y el poder; [...] el espacio integrando la posibilidad de múltiples trayectorias, [...] el espacio como un sistema abierto en un continuo proceso de transformación, es decir, es un proceso en proceso” (p. X). La evolución del campo hacia la interrelación entre patriarcado, identidad, corporeidad y subjetividades espaciales deja en evidencia la manera en que se demarca una mejora teórica, en la que luego de décadas se reconoce que las divisiones de género se diferencian histórica y geográficamente, desafiando cualquier universalismo producto de la construcción desigual del saber geográfico.

Continuando por aquella linealidad teórica, aparece McDowell (2000), quien, arraigándose a las metodologías de la investigación en el campo de la geografía feminista, realiza una crítica hacia las metodologías de investigación tradicionales, particularmente en geografía humana. El análisis se centra en la tensión entre la búsqueda de objetividad y distancia del sujeto investigado, inherente a los métodos convencionales, y los principios éticos y políticos del

movimiento feminista. Así, la autora lo presenta de mejor manera enunciando que “todo ello es claramente contrario a ciertas ideas fundamentales del movimiento de las mujeres, tales como la participación, la empatía de unas con otras y el apoyo a nuestras «hermanas»” (p. 340).

La autora subraya cómo la forma misma en que se conciben y aplican los métodos de investigación puede ser inherentemente androcéntrica y excluyente. Aquí reside el corazón de la problemática: la metodología convencional ve la interacción personal como un riesgo a la validez, mientras que el feminismo la considera fundamental para la ética y la autenticidad del conocimiento producido, especialmente al investigar la vida de las mujeres en diversas partes del mundo.

La llegada de las ideas feministas al ámbito académico latinoamericano coincidió con profundos cambios sociales, económicos y demográficos en las sociedades latinoamericanas que ampliaron la participación de las mujeres, especialmente a través de un aumento en sus niveles de escolaridad. El mundo académico, sensible a estas transformaciones, comenzó a visibilizar a la mitad de la humanidad hasta entonces ignorada, cuestionando la cultura occidental patriarcal y androcéntrica. No obstante, la llegada de estos estudios geográficos a América Latina resultó ser algo tardía. Ulloa (2019) lo sustenta de manera que

En Colombia la geografía tiene una relación tardía con género y más aún con perspectivas feministas. Es a partir del siglo XXI que este vínculo se inició en los departamentos de geografía de análisis sobre género, y algunos estudiantes en sus tesis de pregrado se centraron en la relación entre género y procesos sociales de construcción del espacio.

Partiendo de estos movimientos emergentes en el mundo de la academia y el ámbito social, Ulloa (2019) expone que a pesar de encontrar un proceso de apertura en los departamentos de geografía con relación al género, resultó ser un eje temático que giraba alrededor de las mujeres y no eran una propuesta transversal y crítica, convirtiéndolo en problemáticas que interesaban a grupos minoritarios y reduciéndolo a dualidades modernas que no pretendían pensarse una geografía crítica y situada (p. 191).

Tomando bajo la óptica latina la geografía feminista, Ayala y Noguera (2019), exponen que la inclusión de la mujer en la ciencia geográfica fue mínima, pero significativa, al reconocer la necesidad de incorporar la perspectiva de género. Las autoras resaltan dos países: Brasil y Argentina, quienes lideraron este incipiente desarrollo de la disciplina influenciados por movimientos feministas obreros y corrientes políticas y económicas. Sin embargo, señalan que los trabajos en geografía de género en la región son aún más empíricos que teóricos, lo que subraya la necesidad de su institucionalización en programas de estudio y organizaciones profesionales para consolidar su progreso, que ha sido lento pero sostenido.

Para el caso específico de Colombia, Ayala y Noguera (2019) destacan una particularidad preocupante: la aparente falta de investigaciones conocidas que documenten los aportes de mujeres al campo geográfico. Según la Escuela de Estudios de Género de la UNAL (2011), el feminismo ingresó a la academia colombiana a través de la creación del campo de los Estudios de la Mujer, que inicialmente tenía poca conexión con otras disciplinas, pero que

evolució rápidamente hacia los Estudios de Género, estableciendo puentes con las ciencias sociales.

4.3. La etnografía educativa: Miradas profundas a las realidades pedagógicas en su entorno natural.

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”

- Paulo Freire.

Partiendo de las generalidades de la etnografía educativa, esta se rige como una potente herramienta metodológica y epistemológica en el campo de la investigación social de carácter principalmente cualitativo, abriendo una ventana profunda y matizada hacia la comprensión de los fenómenos educativos en su complejidad inherente.

Más allá de la descripción de hechos o análisis cuantitativo de datos, la etnografía educativa propone una inmersión profunda y contextualizada en los escenarios donde se imparten procesos educativos, con el fin de intentar comprender al menos en cierta medida las lógicas culturales, interacciones sociales, significados compartidos y los conflictos subyacentes que dan forma a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Inspirada en la antropología, esta aproximación busca comprender los sistemas de creencias, los rituales, las relaciones de poder y las identidades que se construyen y negocian día a día, reconociendo que la educación no es un proceso lineal y homogéneo, sino un proceso dinámico y multifacético donde todas y todos los actores son productores activos de su propia realidad.

Por esto, para Creswell y Creswell (2018), enuncian que la etnografía constituye un método de investigación que implica una permanencia considerable del investigador dentro de un grupo cultural determinado. Su propósito es explorar y documentar las acciones, las formas de interacción y los comportamientos habituales de grupos en específico. A su vez, exponen que es un método de investigación donde el investigador se sumerge en un grupo cultural específico durante un tiempo para observar y documentar sus comportamientos, formas de comunicación y acciones habituales en su entorno natural. Esta metodología implica principalmente la recolección de datos a través de observaciones directas y entrevistas con los miembros del grupo.

Desde esta perspectiva, la escuela, el aula o cualquier espacio donde ocurra el aprendizaje son concebidos como escenarios con sus propias normas, valores, discursos y prácticas. La etnografía educativa busca comprender los significados que los participantes otorgan a sus acciones y a las situaciones educativas, trascendiendo las explicaciones superficiales o preestablecidas. Tal como señalan Velasco y Díaz de Rada (2006), la etnografía educativa, en su distinción de la "etnografía escolar", puede abarcar un concepto más amplio que incluye procesos educativos que van más allá del ámbito escolar formal, permitiendo un análisis holístico de cómo la cultura se construye y se reproduce en diversos contextos de aprendizaje. Esto implica que la investigación no se limita a lo que se enseña explícitamente, sino que también atiende al currículo oculto, a las relaciones de poder, a las dinámicas de inclusión y exclusión, y a las formas en que la identidad se negocia en el día a día educativo.

Además, se considera pertinente destacar lo expuesto por Álvarez (2008) retomado por Martínez (2018) donde se presenta que “el rol del etnógrafo es el más importante porque es el principal instrumento de la investigación en etnografía educativa; es de quien depende «la selección de la temática a investigar, la filosofía que se adopte en el estudio, el acceso al campo, las relaciones con los sujetos estudiados. las observaciones e interpretaciones realizadas, y un largo etcétera»”.

En esta medida, Maturana y Garzón (2015), consideran que la etnografía educativa “empodera a los docentes como investigadores de su propio contexto educativo, permitiéndoles analizar críticamente sus prácticas, entornos y procesos pedagógicos para mejorar las interacciones en el aula” (p.193). Así, la etnografía educativa se logra establecer como un enfoque que ha ganado relevancia en la investigación cualitativa o mixta del ámbito pedagógico, permitiendo una comprensión profunda y contextualizada de los procesos educativos principalmente desde la posición de quien encabeza los procesos de formación.

Así, la comprensión de este enfoque investigativo cualitativo que tiene sus principales argumentos desde la etnografía educativa y, pretendiendo trazar una ruta metodológica, se propone la matriz que ha sido tomada como referencia de Martínez (2018) y Rodríguez (2023), la cual expone los elementos más importantes de darle abordaje al enfoque investigativo en el marco de la consolidación de este fragmento del documento.

Como un momento previo a presentar las herramientas mencionadas, es de suma relevancia en primera instancia generar una aproximación más detallada a lo que compete en términos metodológicos la etnografía educativa. Para ello, serán tomados los argumentos de Álvarez (2008), quien en medio de su artículo expone diferentes recomendaciones acerca de cómo debería ser la ruta metodológica para abordar este enfoque de investigación social.

Con base en ello, se proponen los siguientes momentos:

1. La primera etapa consiste en la negociación y el acceso a campo. Para esto, enuncia la autora que “en la investigación educativa etnográfica es preciso negociar a diferentes niveles: dirección, administración, profesorado, alumnado, familias, etc., y se necesita la aprobación y/o consentimiento antes de iniciar el estudio empírico”.
2. En segundo lugar se encuentra el trabajo de campo, el cual gira en torno a distintas estrategias para generar un acercamiento fructífero frente a la temática que se aborda en el grupo en que se lleva a cabo la intervención. En esta etapa, la cual resulta algo problemática para ciertos investigadores, Rockwell (2009), citado por Álvarez (2008) considera que “la confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre las personas y, sobre todo, al no tomar ninguna acción que pudiera perjudicarlos” (p. 55).

De manera simultánea, debe buscarse la manera de recolectar datos de una manera diversificada y funcional ante el trabajo de campo y los objetivos de la o el investigador, lo que es conocido como la triangulación de información. Para esto, se proponen estrategias cómo:

- a. La observación participante. Para esto, Velasco y Díaz de Rada (2006) se encargan de resaltar el valor que tiene esta estrategia que es “capaz de lograr

la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento” (p. 34).

- b. Las entrevistas. De ellas, Álvarez (2008) destaca que “estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal que, de otro modo, sería imposible conocer”, en este aspecto se considera una herramienta importante que facilita la conexión entre las personas y, a su vez, tejer el diálogo entre sujetos.
- c. El análisis de documentos. En este caso, Álvarez (2008) destaca dos tipos de documentos, los oficiales y personales, “ambos tienen que examinarse teniendo en cuenta un aspecto fundamental: los documentos oficiales pueden ofrecer simplemente visiones "deseables" y los documentos personales pueden ofrecer simplemente visiones «autocomplacientes»”.

3. La tercera etapa gira alrededor del análisis de datos, siendo un trabajo que confronta a quienes investigan debido a que la persona a cargo recoge gran cantidad de material de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él. Muchos son los autores que plantean que analizar los datos genera cierta angustia, al tener que elaborar un informe científico, en el que además se rechazan muchas ideas. (Álvarez, 2008).

Para tener en cuenta qué tipo de información será elegida por la o el etnógrafo, es importante pasar por momentos como la reflexión, la selección, organización y categorización de datos que buscan ser presentados luego del trabajo de campo. Por último, estará el momento que implica la sistematización de las actividades realizadas en los puntos anteriores. La elaboración de un informe, el cual

Implica precisar una estructura, adoptar un estilo de redacción, hacer esquemas, borradores y bosquejos y revisar una y otra vez lo producido, dándoselo a leer a otros siempre que sea posible, para comprobar que las personas ajenas al estudio lo comprenden. Escribir no es un acto mecánico y rutinario, sino un proceso creativo, reflexivo y personal. Álvarez (2008).

Luego de comprender en qué etapas se considera importante llevar a cabo un estudio etnográfico, se presenta la Tabla 1, la cual presenta la ruta metodológica propuesta para el presente proyecto investigativo.

Tabla 1. Ruta metodológica.

Pregunta de investigación: ¿Cómo la noción del cuerpo-territorio de los niños y las niñas del curso 104 del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D se relaciona con el reconocimiento y prevención de Violencias Basadas en Género?				
Objetivo general: Relacionar la noción del cuerpo-territorio de los niños y las niñas del curso 104 del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D en función del reconocimiento y prevención de Violencias Basadas en Género.				
Metodología de la investigación: etnografía educativa				
Objetivos específicos	Población	Métodos de investigación	Herramientas de abordaje en aula	Categorías de análisis
Identificar la forma en que las y los estudiantes se relacionan con su entorno escolar en términos espaciales y sociales.	Estudiantes del curso 104 (2024) y 204 (2025).	Diario de campo Revisión documental Observación participante	No aplica.	Territorio Infancia
Reconocer las nociones de las y los estudiantes acerca del cuerpo como primer territorio habitado.	Estudiantes del curso 104 (2024) y 204 (2025).	Intervención en aula Diario de campo Observación participante	Sesiones de reconocimiento corporal, importancia del cuerpo, cuidado del cuerpo, sesiones de SPA	Cuerpo-territorio Infancia
Proponer elementos pedagógicos para la prevención y reconocimiento de las Violencias Basadas en Género en el	Estudiantes del curso 104 (2024) y 204 (2025).	Diario de campo Revisión documental Observación participante Intervención en aula	Construcción de herramientas conjuntamente como violentómetros, cartografías corporales de reconocimiento de partes del cuerpo que pueden o no ser	Violencia Basada en Género Infancia Cuerpo-territorio

aula de Ciencias Sociales.			tocadas a partir de colorimetrías.	
----------------------------	--	--	------------------------------------	--

**NAVEGANDO EL PAISAJE
CONCEPTUAL: DELIMITANDO LA
TEORÍA CON LENTES GEOGRÁFICAS**

5



5. NAVEGANDO EL PAISAJE CONCEPTUAL: DELIMITANDO LA TEORÍA CON LENTES GEOGRÁFICOS.

5.1. Violencias Basada en Género.

“Cuando trataron de callarme, grité”

-Teresa Wilms

Las Violencias Basadas en Género (VBG) constituyen un campo de estudio interdisciplinar que ha sido trabajado desde la sociología, la filosofía, la antropología, el derecho y los estudios de género y feministas. Se trata de un fenómeno que trasciende las fronteras geográficas y culturales, pero que adquiere características específicas según los contextos sociales, históricos y políticos. La conceptualización de las VBG ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas, transitando de una comprensión restringida a la violencia doméstica hacia un enfoque más amplio que incluye dimensiones estructurales, simbólicas, económicas y políticas.

En este apartado, se propone un análisis que gira en torno a tres ejes: primero, aproximarse a los propuesto a nivel global por entidades supranacionales y/o diferentes autoras; en segundo lugar, se analizan aportes en el ámbito del territorio colombiano, donde su propio contexto basado en desigualdades estructurales y dinámicas socioculturales termina dando lugar a una configuración particular de estas violencias. Y, por último, aproximaciones desde diversos autores a cómo se les genera abordaje en la escuela a estas problemáticas.

Durante las últimas décadas se ha evidenciado el tránsito que ha tenido un tema de gran relevancia como lo es abordar las Violencias Basadas en Género (VBG) en escenarios educativos formales. Para ello, es necesario comprender que la conceptualización de estos tipos de violencias empieza a construirse en la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993) expone que las VBG son una violación de los derechos humanos, la cual se desencadena en problemáticas relacionadas con la justicia social y/o la desigualdad. Reforzando esta línea de pensamiento, hooks (2000) vincula las violencias de género con estructuras de poder interseccionales, insistiendo en que la violencia contra las mujeres debe analizarse junto con factores como raza, clase y colonialidad.

Partiendo de ello, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) a finales del siglo XX y, gracias a Rico (1996), sustenta que, aunque ha sido una problemática muy presente en tiempos actuales, es hasta “recién a fines de los años ochenta que surge con fuerza la conciencia y la práctica de las mujeres como sujetos de derecho, que comienzan a cuestionar la visión esencialista de las jerarquías sociales y la vivencia de su subordinación como normalidad” (p. 13).

Teniendo en cuenta lo anterior, Segato (2003) ha aportado en la conceptualización de las violencias contra las mujeres, desde la antropología, las violencias son mensajes pedagógicos de poder que reafirman la dominación patriarcal

Con base en aquel interés, pensar las problemáticas que giran en torno a las VBG, es importante destacar estrategias como la empleada por la Campaña Latinoamericana por el

Derecho a la Educación (CLADE) (2016), la cual permite generar a la escuela una agencia encargada de la promoción de una educación desde una perspectiva de derechos humanos y de igualdad de género.

En aquel material educativo realizado en el 2016 por la CLADE, las VBG se entienden como:

Todo acto que se comete contra una persona o grupo de personas en razón de su género y que puede incluir actos que causan daño o sufrimiento físico, sexual o mental, amenazas de tales actos, coerción u otros tipos de privación de la libertad. Estos actos se expresan mediante conductas, actitudes, comportamientos y prácticas conscientes y aprendidas (p. 14).

Sin embargo, la relación más directa que pudo ser encontrada en términos educativos y de las violencias de género, la expone la UNESCO (2015) retomada por la CLADE (2016) organización que ha lo ha conceptualizado de la siguiente manera:

La violencia de género relacionada con la escuela se define como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder.

También se refiere a las diferencias entre las experiencias de las niñas y los niños y sus vulnerabilidades ante la violencia. Incluye amenazas explícitas o actos de violencia física, bullying, acoso verbal o sexual, tocamientos sin consentimiento, coerción y agresión sexual, y violación.

El castigo corporal y los actos de disciplina en las escuelas se manifiestan con frecuencia de forma discriminatoria e influida por el género.

Otros actos implícitos de violencia de género relacionada con la escuela surgen de prácticas escolares cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad entre los géneros, y fomentan entornos violentos o inseguros (p. 19).

Considerando lo anterior y partiendo de entender la escuela como un escenario de socialización tal como lo propone Enguita (2001), en el espacio escolar empiezan a existir, según la CLADE (2016) “muchas acciones concretas que desde el propio ámbito educativo se pueden proponer y llevar adelante. Estas acciones tienen un papel fundamental para consolidar el principio de igualdad de forma real y efectiva, así como la superación de cualquier forma de discriminación y violencia de género” (p. 35).

Las Violencias Basadas en Género constituyen un fenómeno complejo y multidimensional que atraviesa todas las esferas de la vida social, incluida la escuela. Si bien su estudio ha sido tradicionalmente abordado desde campos como la sociología, la antropología, el derecho y los estudios de género, en los últimos años se ha hecho cada vez más necesario trasladar esta reflexión al ámbito educativo, especialmente al nivel de educación básica primaria, donde se configuran los primeros aprendizajes sociales, emocionales y de identidad.

En este contexto, abordar las VBG en la escuela primaria no significa trasladar los debates académicos adultos al aula, sino más bien reconocer que las desigualdades y estereotipos de género se aprenden y reproducen desde la infancia, a través de discursos, prácticas, materiales escolares, normas de comportamiento y relaciones cotidianas entre niñas, niños y docente.

Aterrizar la reflexión sobre las VBG en la educación básica primaria requiere adoptar un enfoque formativo, preventivo y vivencial, que promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales, la empatía, el respeto por la diferencia y la igualdad de trato entre pares.

En esta etapa, los aprendizajes sobre el género no se construyen mediante discursos teóricos, sino a través de la interacción cotidiana, el juego, la expresión corporal, el lenguaje y las dinámicas de aula. Por tanto, las estrategias deben estar orientadas a visibilizar las prácticas de exclusión y promover experiencias que fortalezcan la equidad y el cuidado mutuo. Esto implica favorecer experiencias educativas que permitan a niñas y niños reconocer su valor, cuestionar estereotipos y construir relaciones basadas en el respeto y la cooperación.

5.1.1. Abordajes pedagógico-didácticos de las VBG en la escuela.

En un contexto más cercano, las VBG según la Secretaría de Educación del Distrito (2022) estas surgen de los contextos de desigualdad que permea la sociedad colombiana, los cuales “otorgan privilegios a una masculinidad hegemónica enmarcada en el dominio y una subordinación hacia las mujeres y los cuerpos disidentes de los mandatos de género” (Secretaría de Educación del Distrito, pp. 87).

Retomando una de las ideas más importantes sobre la garantía de los derechos de las y los estudiantes en las instituciones educativas desde el rol docente, es relevante comprender en qué medida se han generado distintas estrategias para abordar pedagógica y didácticamente la prevención de las Violencias Basadas en Género desde los espacios educativos formales.

Para ello, se retoma al Ministerio de Educación que propone en el 2021 su documento orientador para las personas relacionadas con centros educativos, es decir, los protocolos para el abordaje pedagógico de situaciones de riesgo en el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Se toma como eje central de análisis proponer herramientas que resulten funcionales para garantizar que la Ley 1620 del 2013 pueda ser efectuada en los colegios del territorio colombiano.

Teniendo como base este texto, se tendrá en cuenta principalmente el cuarto apartado, debido a que este está directamente relacionado con el abordaje pedagógico para las VBG en los entornos escolares. La Figura 1 presenta el esquema organizativo que deben tener las instituciones educativas para brindarle profundidad a las VBG en la escuela.

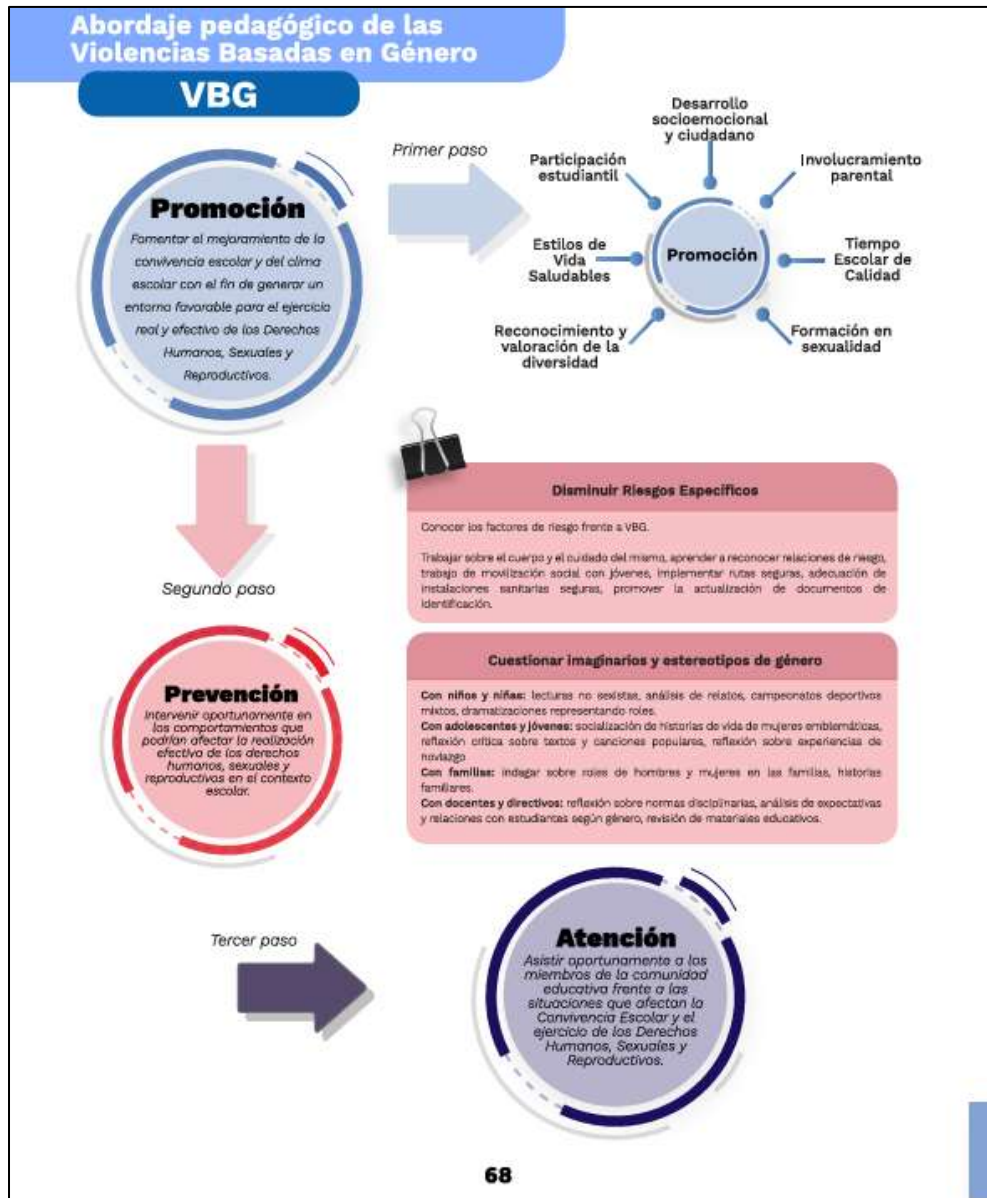


Figura 5. Esquema Abordaje pedagógico de las Violencias Basadas en Género. Extraído de Protocolos para el abordaje pedagógico de situaciones de riesgo en el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (p. 68).

Partiendo de las etapas de promoción, prevención y atención para llevar a cabo en las escuelas, se han generado diferentes estrategias que buscan priorizar la etapa de promoción y prevención de las VBG, teniendo como punto de partida la comprensión de elementos que se relacionen al grupo poblacional en el cual se aborde la temática. Por ejemplo, en el marco de este proyecto, las infancias toman el protagonismo y para ello se han establecido las siguientes formas de dar cabida para acercarlos al reconocimiento de las violencias:

1. Fomentar la lectura crítica de los cuentos tradicionales, procurando no reproducir ideas sexistas.
2. Generar actividades en las cuales reconozcan desde sus acciones cotidianas que estén relacionadas a cómo se han reproducido los estereotipos de género.

3. Crear campeonatos mixtos en los cuales se construya de manera colectiva una perspectiva no sexista en el juego y lo que se encuentre fuera del reglamento que resulte ser violento contra sus compañeras o compañeros, sea sancionado.
4. Establecer estrategias que permitan identificar en diferentes historias conductas violentas y que las y los niños tengan la posibilidad de pensar desde la alteridad.
5. Realizar dramatizaciones que estén relacionadas a los roles estereotipados de género y acompañarlas con ejercicios reflexivos.

El objetivo de este tipo de elementos que posibilitan la construcción de un espacio seguro en las aulas de clase interesa a proyecto, desde pequeños, las niñas y niños pueden contribuir a su propio proceso de cuidado y autocuidado, permitiendo que reconozcan que el cuerpo que habitan les pertenece y, a su vez, que deben cuidar, valorar y conocer el de las y los otros. Además, ayuda a que las niñas y niños logren tomar acción cuando sean tocados indebidamente, se sientan incómodos o amenazados y que reconozcan que “saber huir es de valientes y es una manera de protegerse” (Ministerio de Educación Nacional, 2020, p. 79).

También ha sido empleado el documento creado por la Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas (FAKALI) con las lecturas para la prevención de la violencia de género para menores. Este recurso es una compilación de diferentes cuentos en los cuales mediante un ejercicio reflexivo pueden identificar las violencias. Estos textos que propone la federación funcionan como un elemento que permite a los padres, madres, tutores y docentes ser los guías en el camino de la prevención de las violencias, para cuidar de las infancias desde una actividad de la cotidianidad tal como lo es incentivar la lectura en edades tempranas.

En conclusión, la prevención de las Violencias Basadas en Género dentro de los contextos educativos implica no solo el cumplimiento de la normatividad establecida en documentos como la Ley 1620 de 2013 o los protocolos del Ministerio de Educación, sino también la implementación de estrategias pedagógicas que sean significativas para las niñas y los niños. Al integrar actividades como la lectura crítica, la reflexión en torno a los roles de género, el juego no sexista y la dramatización, se construyen escenarios que permiten a la infancia reconocer y cuestionar las prácticas violentas o discriminatorias que suelen normalizarse en la vida cotidiana. De esta manera, el aula se convierte en un espacio de protección, cuidado y formación en valores, donde los derechos de cada estudiante son promovidos activamente.

Asimismo, al involucrar recursos externos como los cuentos propuestos por FAKALI, se amplían las posibilidades para que docentes, familias y cuidadores acompañen el proceso de prevención desde distintos escenarios, consolidando un esfuerzo conjunto en la promoción del respeto y la igualdad. Esto refuerza la importancia de asumir el compromiso pedagógico de hablar, reconocer y transformar las violencias basadas en género desde edades tempranas, entendiendo que el cuidado y el autocuidado no solo son aprendizajes individuales, sino también colectivos, que fortalecen la convivencia y la construcción de comunidades educativas más justas y equitativas.

5.2. Cuerpo-territorio

"El cuerpo-territorio es una forma de resistir y de re-existir"

La categoría de cuerpo-territorio ha emergido como una de las apuestas más significativas dentro de los estudios críticos en geografía, antropología y feminismos contemporáneos, especialmente en contextos latinoamericanos. Su surgimiento ha permitido entender al cuerpo no solo como una entidad biológica o individual, sino como un espacio profundamente político, atravesado por relaciones de poder, colonialidad, género y resistencia. En este sentido, el cuerpo se concibe como el primer territorio, aquel que está en disputa y atravesado por estructuras históricas de dominación y que, al mismo tiempo, se constituye en escenario de lucha y resignificación.

En términos globales, la reflexión sobre el cuerpo dentro de la geografía crítica se inscribe en el marco de los giros culturales y feministas ocurridos desde la década de los 70 del siglo XX. Previamente, la disciplina geográfica había estado más enfocada en aspectos físicos, espaciales y territoriales, relegando el cuerpo a un segundo plano. Sin embargo, la geografía feminista, influida por los aportes de autoras como Massey (1994) y Valentine (1993), se convierte en un giro conceptual dentro de la disciplina geográfica que invita a cuestionar la manera en que el espacio y el territorio están atravesados por relaciones basadas en cuestión de género y cómo estas determinan las posibilidades de movilidad, acceso y agencia de las mujeres.

El cuerpo, en este contexto, se entiende como un lugar donde se materializan las dinámicas espaciales de poder. Butler (1990), desde la teoría feminista y queer, aporta a esta discusión al proponer la performatividad del género, argumentando que los cuerpos son producidos por normas sociales y, a su vez, las desafían. Si bien Butler no utiliza el concepto de "cuerpo-territorio", sus reflexiones fueron clave para que las geografías feministas comprendieran el cuerpo como un espacio con sus propias políticas, normas y formas de resistir ante aquello que lo oprime.

De manera paralela, autoras como Duncan (1996) y Bondi (1998) profundizan en cómo el espacio urbano y rural está codificado por prácticas sociales que afectan diferencialmente a los cuerpos de las mujeres y de las diversidades sexuales. Bajo esta lógica, la geografía feminista se convierte en un campo fértil para pensar la relación entre cuerpo y territorio desde un enfoque crítico, que poco a poco abrirá camino a categorías más complejas como la de cuerpo-territorio.

Otro referente importante en este contexto global es Haraway (1991), quien desde el feminismo tecnocientífico cuestiona la visión de los cuerpos como entidades naturales, resaltando la construcción sociopolítica de estos. Aunque la autora no se ubica en el campo de la geografía propiamente, sus aportes sobre el "cuerpo cyborg" y la crítica al dualismo naturaleza/cultura abonaron la idea de que los cuerpos son campos de disputa, conectados con las estructuras sociales y con el entorno.

Así se posibilita a través del escenario global situado principalmente entre los años setenta a noventa sentó las bases para entender al cuerpo como un espacio geopolítico. La geografía

feminista y cultural problematizó la neutralidad del territorio y abrió paso a conceptualizaciones donde el cuerpo se vincula estrechamente con nociones de poder, resistencia y territorialidad.

Es en el marco latinoamericano donde la categoría cuerpo-territorio adquiere fuerza y profundidad conceptual. Diversas pensadoras indígenas, afrodescendientes y feministas con enfoque comunitario han planteado que no es posible separar el cuerpo del territorio en contextos atravesados por colonialismo, despojo y violencias múltiples. El cuerpo es el primer territorio en disputa y su defensa está intrínsecamente relacionada con la defensa de la tierra, el agua y la vida comunitaria.

En este sentido, una de las autoras centrales es Cabnal (2010), feminista comunitaria maya-xinka de Guatemala, toma la noción de cuerpo-territorio para señalar la continuidad entre las violencias ejercidas sobre los cuerpos de las mujeres y las violencias extractivistas sobre los territorios ancestrales. Para Cabnal (2010), la colonización instauró un sistema de opresión que fracturó esta relación, imponiendo un modelo patriarcal y capitalista que subordina tanto a los cuerpos feminizados como a la naturaleza. En este sentido, reconocer el cuerpo como territorio significa recuperar una cosmovisión en la cual la autonomía corporal y la autonomía territorial son inseparables.

Asimismo, autoras como Segato (2016) han contribuido desde la antropología feminista al análisis de las violencias que configuran los cuerpos como territorios de disputa. La autora (como se expuso en un capítulo anterior) destaca que las violencias de género, especialmente aquellas ejercidas en contextos de guerra y extractivismo, deben entenderse como actos de poder que inscriben dominación en los cuerpos, del mismo modo que la apropiación violenta de los territorios.

Desde los feminismos afrodescendientes, pensadoras como Curiel (2014) y Espinosa (2015) han insistido en la importancia de articular la crítica de género con la colonialidad del poder. Para ellas, los cuerpos racializados y feminizados son históricamente marcados por jerarquías coloniales, por lo que la lucha contra el racismo y el sexismo debe entenderse también como una lucha territorial. En esta perspectiva, el cuerpo-territorio no es únicamente un concepto que sea visto de manera figurada, sino debe ser tomado como una categoría político-epistémica que visibiliza cómo el control de los cuerpos es paralelo al control de los territorios en los proyectos coloniales y capitalistas.

En el campo de la geografía, Bidaseca (2011) ha trabajado la añadir al análisis de la categoría de cuerpo-territorio la intersección entre feminismo poscolonial y estudios territoriales, mostrando cómo las mujeres en América Latina resignifican sus cuerpos en el marco de conflictos socioambientales. Por esta misma línea de pensamiento, Svampa (2016) analiza cómo los movimientos socioambientales, muchos de ellos liderados por mujeres, articulan la defensa del territorio con prácticas de cuidado del cuerpo y de la vida comunitaria frente a las violencias que enfrentan en su territorio y en su cotidianidad.

Con esto, pensar en América Latina el cuerpo-territorio no solo se ha consolidado como un elemento de análisis conceptual, sino que también empieza a evidenciarse el interés por

presenciarlo como una herramienta política y de resistencia, que permite comprender las luchas de los pueblos frente a la explotación de sus territorios y cuerpos.

Para el panorama colombiano, la categoría cuerpo-territorio ha adquirido un protagonismo particular en el marco del conflicto armado interno, el desplazamiento forzado y la resistencia de comunidades indígenas y afrocolombianas. Diversas autoras, activistas y movimientos sociales han utilizado esta noción para evidenciar la relación entre las violencias ejercidas sobre los cuerpos de las mujeres y la disputa por el control territorial.

Uno de los aportes más relevantes en el contexto colombiano proviene de los movimientos de mujeres afrodescendientes e indígenas. El Proceso de Comunidades Negras (PCN) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) se han encargado de llevar a cabo denuncias enfocadas a cómo los cuerpos de las mujeres han sido utilizados como campos de guerra en la disputa por el territorio. En este sentido, el cuerpo-territorio se convierte en un concepto clave para comprender la relación entre violencia sexual, desplazamiento forzado y despojo territorial.

Autoras como Lara De La Rosa (2018) en el marco de su tesis de maestría aborda directamente la experiencia de mujeres indígenas en Bogotá bajo la lógica del cuerpo-territorio frente al conflicto armado, analizado cómo las mujeres en Colombia resignifican sus cuerpos como territorios de memoria y resistencia, especialmente en contextos de violencia sexual durante el conflicto armado. Del mismo modo, los informes de la Ruta Pacífica de las Mujeres (2013) y del Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) muestran cómo la violencia sexual contra las mujeres fue utilizada como una estrategia de guerra y de control sobre las comunidades, reafirmando la idea de que los cuerpos son territorios en disputa.

En el campo académico la categoría cuerpo-territorio desde los estudios socioambientales y de género, han dejado en evidencia cómo las luchas de mujeres defensoras de la tierra están profundamente entrelazadas con la defensa de sus cuerpos frente a múltiples violencias.

En el ámbito pedagógico y comunitario, han emergido propuestas como las de la Escuela de Mujeres Líderes del Cauca, en donde se promueve la reflexión sobre el cuerpo-territorio como un eje de formación política y de defensa de derechos. Allí, las mujeres articulan prácticas de autocuidado, sanación y memoria con la resistencia frente al despojo territorial, reforzando la idea de que la soberanía sobre el cuerpo es inseparable de la soberanía sobre la tierra.

En conclusión, en Colombia el concepto de cuerpo-territorio no solo ha sido una categoría académica, sino que se ha nutrido principalmente de las luchas sociales de mujeres afrodescendientes, indígenas y campesinas, quienes han resignificado sus cuerpos como territorios de dignidad y resistencia frente a la violencia armada, el racismo estructural y el extractivismo.

Teniendo en cuenta aquel recorrido conceptual, se vislumbra que el cuerpo-territorio se construye desde múltiples voces y experiencias, pero con un eje común: el reconocimiento del cuerpo como primer territorio, inseparable de las luchas por la tierra, la memoria y la vida comunitaria. La potencia de esta categoría radica en su capacidad de articular teoría y

práctica, academia y movimiento social, resistencia y sanación. Desde esta perspectiva, pensar el cuerpo-territorio es pensar también en pedagogías para el cuidado, en políticas para la defensa de la vida y en epistemologías situadas que reconozcan la historicidad de los cuerpos y territorios en disputa.

5.3. Infancias.

“Fallar a los niños tiene un costo inmenso para la sociedad. Las investigaciones sociales indican que las experiencias tempranas de los niños influyen considerablemente en su futuro desarrollo. El curso de su desarrollo determina su contribución –o el costo– a la sociedad a lo largo de sus vidas”

-UNICEF.

La infancia es una categoría que se ha desarrollado en diferentes aspectos como el social, histórico y cultural que ha tenido múltiples significados a lo largo del tiempo. Aunque hoy en día se reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derechos, esta concepción es relativamente reciente. Durante siglos, la infancia fue concebida de forma distinta: desde la invisibilización en la Edad Media, hasta la focalización de ella en las políticas sociales contemporáneas. Explorar los inicios y desarrollo de esta categoría en el mundo permite comprender cómo los cambios de pensamiento en las sociedades han transformado la manera de concebir a la niñez y sus derechos.

En la Edad Media europea, los niños eran vistos como adultos en cuerpos pequeños. Según Ariès (1987), la infancia no se reconocía como una etapa diferenciada: los niños participaban en las labores del hogar, el trabajo agrícola y, desde muy temprano, eran integrados a la vida adulta. La alta mortalidad infantil también condicionaba que la niñez fuera considerada un período frágil y pasajero, sin un valor social relevante.

El cambio de pensamiento con relación a las niñas y los niños, comenzó a gestarse en los siglos XVII y XVIII, cuando con el auge de la modernidad y de las ideas ilustradas se empezó a concebir al niño como un ser en formación que debía ser educado y protegido. Autores como Locke (1693), con su noción de la *tabula rasa*, planteaban que el niño era un ser moldeable por la educación, mientras que Rousseau (1762), defendía la idea de que la infancia era una etapa especial del desarrollo humano, con necesidades propias que debían ser respetadas. Este giro conceptual marcó un punto de inflexión en la historia: la infancia pasó de ser un período poco reconocido a constituirse en un objeto de preocupación moral, pedagógica y política.

Durante los siglos XIX y XX, con la instauración de la modernidad, la infancia se convierte en un asunto de interés público. La expansión de la escolarización obligatoria, leyes de trabajo infantil y el surgimiento de instituciones como escuelas y espacios reformativos contribuyeron a posicionar a los niños como sujetos diferenciados de los adultos, lo que fue propuesto por Gaitán (2006).

De manera simultánea, surgieron nuevos enfoques que fortalecieron esta perspectiva acerca de la infancia. La psicología del desarrollo, con autores como Piaget (1936) y Vygotsky (1978), propuso que la infancia era una etapa crucial en la construcción cognitiva, social y

emocional del ser humano. Estas visiones influyeron en las políticas educativas y sociales del siglo XX, donde se asume que el cuidado de la infancia era fundamental para el progreso de las naciones.

En esta etapa, la infancia también toma un lugar bastante importante en los debates sobre derechos. La aprobación de la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924) y, más tarde, de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) por parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU), marcó un reconocimiento global: los niños y niñas no son propiedad de los adultos ni simples receptores de protección, sino sujetos plenos de derechos.

Así, en las últimas décadas la infancia se entiende desde una perspectiva más amplia, compleja y diversificada. Para esto, emerge la sociología de la infancia, donde exponentes como Corsaro, (2005) y Gaitán (2006) cuestionan el adultocentrismo y plantea que los niños son actores sociales que producen cultura, significados y formas de habitar el mundo. Esto significa que no solo reciben influencias de los adultos, sino que participan activamente en la construcción de la sociedad.

Además, los estudios críticos y decoloniales han sido enfáticos en enunciar que no existe una infancia universal, sino múltiples infancias atravesadas por el género, clase social, etnicidad y el territorio que habitan, tal como lo presentan Liebel y Martínez (2009). De este modo, hablar de infancia en contextos de lo que se conoce como el sur global, implica reconocer desigualdades históricas como la explotación laboral, el racismo o la violencia política, que afectan de manera diferenciada a los niños y las niñas.

El estudio de la infancia en la geografía ha cobrado relevancia en las últimas décadas, especialmente desde que los giros críticos y culturales en las ciencias sociales cuestionaron las formas tradicionales de comprender a los niños y las niñas como sujetos pasivos. En lugar de entender la infancia como una etapa biológica homogénea, los estudios geográficos contemporáneos han resaltado su carácter social, político y espacial, enfatizando en cómo los niños y niñas construyen, habitan y transforman los espacios cotidianos. Esta perspectiva, permite reconocer la agencia de los sujetos infantiles y cómo sus experiencias son fundamentales para comprender dinámicas sociales más amplias tal como lo presentan Holloway y Valentine (2000).

En términos de la relación entre las infancias y las Violencias Basadas en Género se torna más complejo encontrar diferentes herramientas que permitiesen el acercamiento a reconocer los elementos importantes que dan cuenta de cómo las niñas y niños se ven (o no) afectados por las VBG.

De esta manera, es posible ampliar el espectro en lo que concierne a cuidar de las infancias, más aún si se considera desde un ámbito educativo. Con ello, bajo el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991) se comprende que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Así, siendo las infancias quienes están a disposición de quienes los pretenden formar, es importante destacar que la UNICEF afirma que las infancias tienen el derecho a la

“protección contra la violencia [siendo] los gobiernos [quienes] deben proteger a los niños contra la violencia, el abuso y la desatención por parte de la persona que les cuide”.

En Colombia, los estudios sobre infancia han estado fuertemente atravesados por el conflicto armado y el desplazamiento forzado. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (201), miles de niños y niñas han sido víctimas de reclutamiento, violencia sexual, asesinato o desarraigo territorial. Estos hechos han configurado la infancia como una categoría central en la comprensión del conflicto y la construcción de paz.

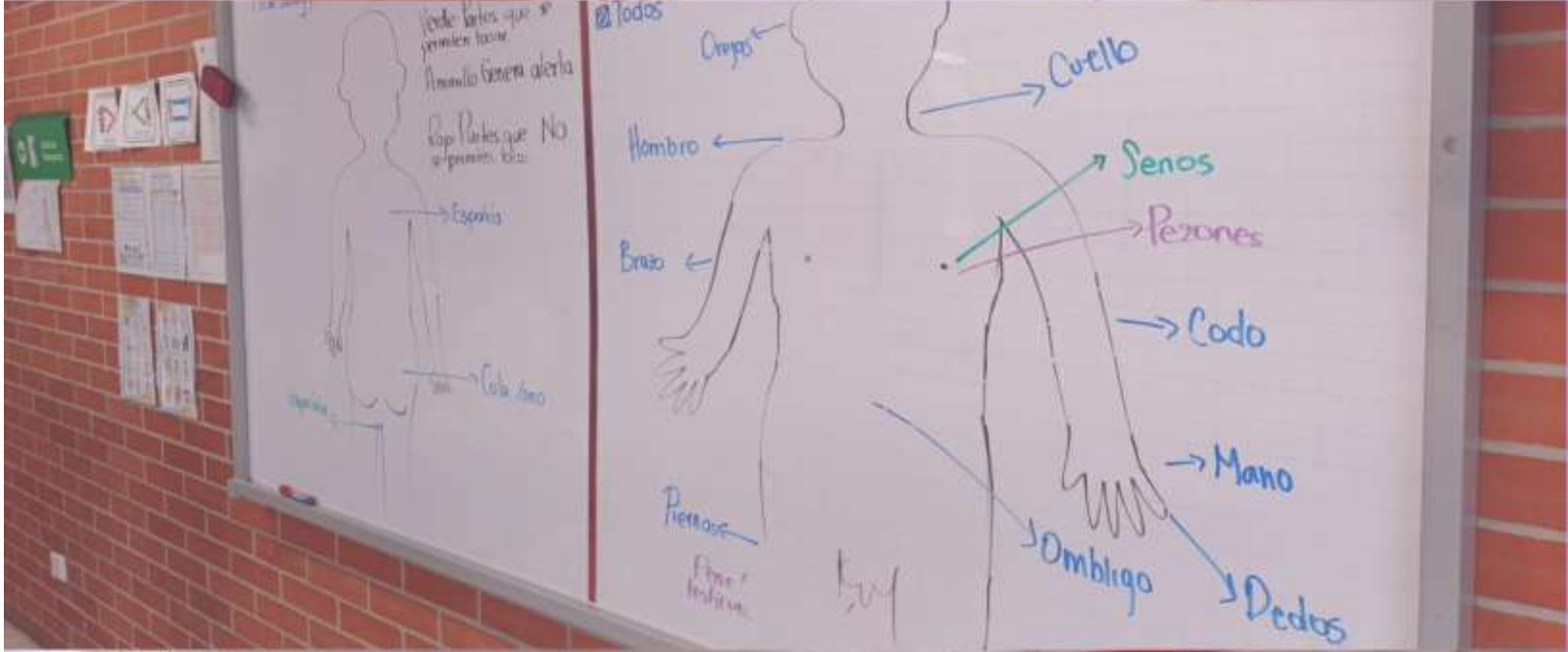
La relación entre infancias y Violencias Basadas en Género (VBG) es crucial en el contexto colombiano. Los informes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2021) y de ONU Mujeres (2020) señalan que los niños y, de manera particular, las niñas son altamente vulnerables a diferentes formas de violencia, incluyendo la violencia sexual, el acoso escolar y las discriminaciones basadas en género.

La escuela se convierte en un escenario clave: puede ser un lugar de reproducción de estereotipos sexistas y violencias, pero también un espacio de resistencia y transformación pedagógica. Estrategias como la lectura crítica de cuentos, la implementación de campeonatos mixtos, las dramatizaciones reflexivas y la formación docente en perspectiva de género permiten que los niños reconozcan y cuestionen prácticas violentas (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

En este sentido, la geografía de las infancias en Colombia debe incorporar la perspectiva de género para comprender cómo los niños y niñas viven el espacio escolar. El cuerpo infantil, entendido como territorio, es un lugar de disputas, pero también de agencia, donde se construyen nuevas formas de convivencia y cuidado colectivo.

El recorrido por los estudios globales, latinoamericanos y colombianos muestra que la categoría de infancia en la geografía no puede ser reducida a un aspecto biológico o etario. Se trata de una categoría profundamente política y espacial, que permite comprender las desigualdades estructurales y, al mismo tiempo, las posibilidades de transformación social.

En el caso colombiano, la relación entre infancia, territorio y violencias basadas en género evidencia la urgencia de seguir construyendo pedagogías críticas en la escuela. Reconocer la agencia infantil, escuchar sus voces y garantizar entornos libres de violencia son pasos fundamentales para una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también asegure el derecho a vivir dignamente los cuerpos y territorios de la niñez.



**EL CUERPO COMO
TERRITORIO DE
APRENDIZAJE**

6. EL CUERPO COMO TERRITORIO DE APRENDIZAJE

La presente propuesta pedagógica surge de la necesidad de transformar las prácticas escolares que, de manera consciente o inconsciente, reproducen formas de Violencia de Género en los escenarios educativos. Si bien la escuela es un lugar de aprendizaje académico, también es un espacio de socialización donde se construyen imaginarios, identidades y relaciones de poder. Por ello, la educación se convierte en un escenario clave para prevenir la violencia de género y promover vínculos basados en el respeto y el reconocimiento del otro y la otra como sujetos valiosos.

La propuesta se fundamenta en los aportes de las pedagogías del cuerpo y de la geografía feminista pensados en la infancia, siendo estas dos perspectivas que invitan a repensar la escuela como un territorio de encuentro sensible, donde el cuerpo y el espacio adquieren sentido educativo y político. Desde esta perspectiva, se busca que los y las docentes reconozcan el cuerpo como un campo de significación y experiencia, no como un simple instrumento biológico, y así comprendan cómo el territorio escolar puede configurarse como un espacio seguro, equitativo y libre de violencias.

A partir de esto, la propuesta se presenta como una herramienta pedagógica para maestros y maestras que buscan enriquecer sus prácticas educativas desde la pedagogía del cuerpo en función de establecer en las infancias nociones que faciliten el reconocimiento y la prevención de Violencias Basadas en Género.

Como fue enunciado, esta se sustenta en la articulación de dos marcos conceptuales principales:

a) Pedagogías del cuerpo

Plantean que el aprendizaje no ocurre solo desde lo cognitivo, sino también desde lo sensible y lo corporal, destacando la importancia de visibilizar los cuerpos en la escuela como territorios atravesados por discursos, normas y afectos. Desde esta mirada, educar implica habilitar la palabra, el movimiento y la presencia corporal como lenguajes legítimos del conocimiento.

De esta manera, incorporar esta perspectiva en la prevención de la Violencia de Género supone cuestionar los modos en que el cuerpo es controlado, disciplinado o invisibilizado en las prácticas escolares. Además, permite que las y los docentes reconozcan su propio cuerpo como herramienta pedagógica y como medio para generar vínculos significativos con sus estudiantes.

b) Geografía feminista

Este enfoque teórico de la geografía propone entender el espacio no como un contenedor neutro, sino como una construcción social enmarcada en diferentes relaciones de poder, género que terminan determinando las experiencias de las mujeres y los hombres. Aplicada al contexto escolar, esta perspectiva invita a repensar cómo los espacios físicos y simbólicos de la escuela (aulas, patios, baños, pasillos) pueden reproducir jerarquías o exclusiones de género.

Integrar esta óptica en la práctica docente posibilita la creación de territorios educativos más inclusivos, donde el cuerpo, la palabra y la diversidad puedan habitar sin miedo. Así, la escuela se concibe como un territorio pedagógico.

La propuesta se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y participativo, orientado por principios de pedagogías corporales y etnografía educativa. Así, esta se concibe como un proceso reflexivo y vivencial, donde las infancias y docentes son protagonistas de su propio aprendizaje y construcción pedagógica en el aula.

Teniendo en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de Ciencias sociales de grado primero, se identifica que las y los estudiantes establecen relaciones de convivencia desde el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás. También, dentro de los mismos DBA para grado segundo, las niñas y niños deben reconocer y rechazar situaciones de exclusión o discriminación en entornos como su familia y escuela.

Comprendiendo estos elementos, la propuesta de intervención se desarrolla a partir de los tres objetivos específicos de este proyecto, cada uno de ellos está pensado en función de establecer tres grandes ejes de intervención, los cuales responden al desarrollo orgánico del proyecto. Para comprenderlo de mejor manera, se presenta la Tabla 2.

Tabla 2. Relación de objetivos específicos con ejes de intervención en aula.

Objetivo específico	Eje de intervención
Identificar la forma en que las y los estudiantes se relacionan con su entorno escolar en términos espaciales y sociales.	Cuerpos que aprenden y conviven
Reconocer las nociones de las y los estudiantes acerca del cuerpo como primer territorio habitado.	Cada cuerpo vale
Proponer elementos pedagógicos para la prevención y reconocimiento de las Violencias Basadas en Género en el aula de Ciencias Sociales	Los guardianes del cuidado

Para comprender de qué manera estos ejes articulan diferentes estrategias para intervenir en el aula y en qué medida aportan a la elaboración de este proyecto, cada eje será presentado de manera más detallada, y además de ello, en el Anexo A será posible visibilizar el formato de planeación general que ha sido diseñado para organizar de mejor manera la información correspondiente a la propuesta pedagógica.

1. Eje 1: Cuerpos que aprenden y conviven

Antes de diseñar e implementar cualquier propuesta pedagógica orientada a la prevención de las VBG en la escuela, resulta indispensable realizar un proceso de observación del aula y del entorno escolar. Este primer paso no solo permite conocer las dinámicas propias del grupo, sino también comprender cómo los cuerpos, espacios y las relaciones cotidianas se configuran dentro del escenario educativo.

Desde la perspectiva de las pedagogías del cuerpo, la observación se convierte en una herramienta sensible y crítica para reconocer aquello que en la mayoría de las ocasiones no se menciona, pero que se expresa en los gestos, posturas, miradas, silencios y comportamientos entre los estudiantes. Observar por tanto es un acto que facilita la lectura del cuerpo y de los vínculos que convergen en el aula de clases, permitiendo identificar cómo circulan emociones, jerarquías y modos de relacionarse, más allá de las palabras o de las normas explícitas.

Asimismo, desde la geografía feminista, la observación ayuda a comprender cómo se habita el espacio escolar y cómo éste refleja o reproduce desigualdades de género. Observar dónde se sientan los niños y las niñas, quién ocupa los lugares centrales del aula, evita participar o toma la palabra constantemente, ofrece claves sobre las formas en que el espacio se distribuye y se vive de manera diferenciada. De esta manera, observar el aula es también un acto político: implica reconocer que el salón de clases no es neutro, sino un territorio cargado de significados.

Todo ello extiende una invitación a las y los docentes a desplazarse de su rol tradicional de autoridad hacia un rol de escucha y presencia consciente. Más que vigilar, observar permite expandir la mirada para comprender, interpretar y reflexionar sobre lo que ocurre en el aula. Esta disposición -principalmente empática- favorece el diseño de estrategias pedagógicas pertinentes y contextualizadas, que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y a las formas en que conviven y se expresan corporalmente.

En el caso de propuestas relacionadas con la prevención de la violencia de género, la observación ayuda a identificar micromachismos, expresiones de exclusión, juegos que reproducen estereotipos o relaciones de poder desiguales, con la clara intención de no emitir juicios, sino con la intención de comprender y transformar.

Además, las sesiones destinadas propiamente a la observación constituyen una fase importante en el diseño de cualquier intervención pedagógica. A través de ella, el docente aprende a ver, sentir y comprender el aula como territorio vivo, donde los cuerpos y los espacios hablan y a su vez, un lugar donde el cuidado y el respeto comienzan a construirse desde una mirada y escucha más sensible.

Para este eje, también se propone una práctica más allá de la observación, la cual consiste en conocer de la mano de las niñas y niños el entorno educativo que ellos habitan a diario. Con esto, se establece el Taller 1: Conozcamos la IED Rafael Uribe Uribe: Recorrido (ver Anexo B).

2. Eje 2: Cada cuerpo vale.

Luego de comprender diferentes dinámicas escolares que son propias del aula, es un momento importante identificar cómo los niños y niñas comprenden su cuerpo y el de los demás, siendo un punto de partida importante para cualquier proceso pedagógico que busque facilitar el entendimiento de las relaciones escolares.

El cuerpo es el primer territorio habitado, el espacio íntimo desde el cual se siente, se aprende y se construye identidad. Antes de cualquier interacción social, cada ser humano experimenta el mundo a través de su propio cuerpo basado en elementos como reconocer sus límites, movimientos, sensaciones y su forma de ocupar un lugar en el espacio.

Por ello, conocer las nociones que los y las estudiantes tienen acerca de su cuerpo permite al docente acercarse a las formas en que perciben la diferencia y el cuidado -desde la individualidad y lo colectivo-, da lugar para comprender cómo se van configurando imaginarios que con el tiempo, pueden reproducir o desafiar las violencias. Por esto, algunos de los postulados de las pedagogías del cuerpo exponen que el aprendizaje no es solo un acto cognitivo, sino una experiencia vivida y encarnada ya que los cuerpos sienten, recuerdan, se expresan y comunican algunas cosas que las palabras a veces no alcanzan a nombrar. Con base en esta idea, se propone el Taller 2: ¿Quiénes somos? (ver Anexo C).

En el día a día de la escuela, el cuerpo se manifiesta prácticamente en cada segundo al caminar, correr, abrazar, escribir, jugar. Actividades que ante una óptica basada en la rutina es simple, pero en este caso resultan siendo una vía que facilita explorar la relación entre cuerpo, emoción y convivencia. Por ejemplo, cuando las infancias bailan se expresan más allá de la palabra; se reconocen a sí mismos y a los otros en movimiento, comparten ritmos, distancias y cercanías.

Incorporar espacios donde los estudiantes puedan explorar el movimiento desde su libertad y el juego posibilita la resignificación del cuerpo como territorio en el cual pueden sentirse tranquilos, convirtiéndose en un espacio de encuentro y no de dominación a la cual deban verse sometidos. En esos momentos, los niños y niñas aprenden que su cuerpo tiene valor, que sus gestos comunican algo que sus palabras tal vez no, que su presencia por sí misma cuenta, y que la diferencia es una fuente de aprendizaje y no de conflicto.

Por todo esto, conocer las nociones de los estudiantes sobre el cuerpo permite mapear los modos en que cada uno habita su propio territorio corporal y el espacio común. De esta manera, es importante implementar el Taller 3: Moviliza tu cuerpo (ver Anexo D).

Bajo esta lógica, los niños y las niñas usan su cuerpo como un primer mapa a través del cual pueden reconocer el mundo. Mediante él descubren quiénes son y cómo son vistos por los demás. Aspectos como el auto reconocimiento del sexo biológico, son fundamentales en la construcción de su identidad corporal y social, ya que logran identificar —como la voz,

fuerza, estatura o la forma de moverse— no debe direccionarse a una valoración desigual, sino darle cabida a la diversidad como parte de la experiencia. Basándose en esto, se propone el Taller 4: Conozcamos Colombia y el Taller 5: Explorando desde nuestra esencia (ver Anexo E y F respectivamente).

El reconocimiento de las aquellas diferencias en el aspecto del físico hace parte del aprendizaje social. Sin embargo, estas diferencias muchas veces se convierten en motivo de burla, exclusión o discriminación dentro del aula. Observar y escuchar cómo los niños nombran y valoran los cuerpos de sus compañeros facilita al docente acercarse a algunos los imaginarios de género y los estereotipos que circulan en la escuela. Por ello, en función de generar un cambio frente a estas dinámicas propias de la extrañeza por ver al otro de manera distinta y procurar un entorno de respeto y cuidado, se propone el Taller 6: Los guardianes del respeto (ver Anexo G).

En este sentido, el papel del docente es esencial al acompañar a los estudiantes en la construcción de una mirada respetuosa sobre su cuerpo y el de los otros. La escuela debe ser un espacio donde los niños puedan nombrar y explorar su cuerpo sin vergüenza ni miedo. Por el contrario, debe ser un escenario que procure permitir a los estudiantes entender que cada cuerpo es legítimo, digno y merecedor de cuidado. Así, el cuerpo deja de ser un tema tabú o un simple objeto biológico para convertirse en una fuente de conocimiento, expresión y relación.

3. Eje 3: Los guardianes del cuidado

Las Ciencias Sociales constituyen un espacio privilegiado para reflexionar sobre las relaciones humanas, la construcción de ciudadanía y los procesos históricos y culturales que han configurado las desigualdades. En este sentido, la geografía feminista en relación con las clases de Ciencias Sociales se convierte en un escenario estratégico para prevenir, reconocer y transformar las Violencias Basadas en Género (VBG), entendidas como aquellas acciones o prácticas que reproducen discriminación, exclusión o dominación a partir de las diferencias de género.

En este sentido, estas violencias en escenarios escolares no siempre se manifiestan de manera explícita. A menudo adoptan formas sutiles como pueden serlo los chistes sexistas, silencios que invalidan, distribución desigual del espacio o la reproducción inconsciente de estereotipos en las narrativas de la escuela. Por esto, la enseñanza de las Ciencias Sociales cuando se orienta desde una perspectiva crítica, puede contribuir a visibilizar y cuestionar estas prácticas que se naturalizan en la cotidianidad escolar.

Proponer elementos pedagógicos para abordar las VBG implica ir más allá de la transmisión de conceptos sobre igualdad o derechos, más aún cuando se pretende darle abordaje con infancias. Esta labor implica diseñar experiencias educativas que permitan sentir, pensar y actuar frente a las violencias desde el autorreconocimiento. Desde las pedagogías del cuerpo, esto significa incorporar el reconocimiento del cuerpo como territorio que siente la exclusión, que percibe la desigualdad y que puede, a su vez, transformarse en lugar de resistencia y cuidado.

Desde esta perspectiva, el aula se concibe como un territorio social donde se aprenden modos de habitar, mirar y de relacionarse. Por eso, antes de transformar las realidades externas, es necesario reconocer cómo los propios estudiantes viven y perciben las diferencias de género dentro del espacio escolar a partir de su experiencia corporal, entendiendo de esta manera que el reconocimiento precede a la prevención, es decir, no se puede prevenir lo que no se ha aprendido a ver.

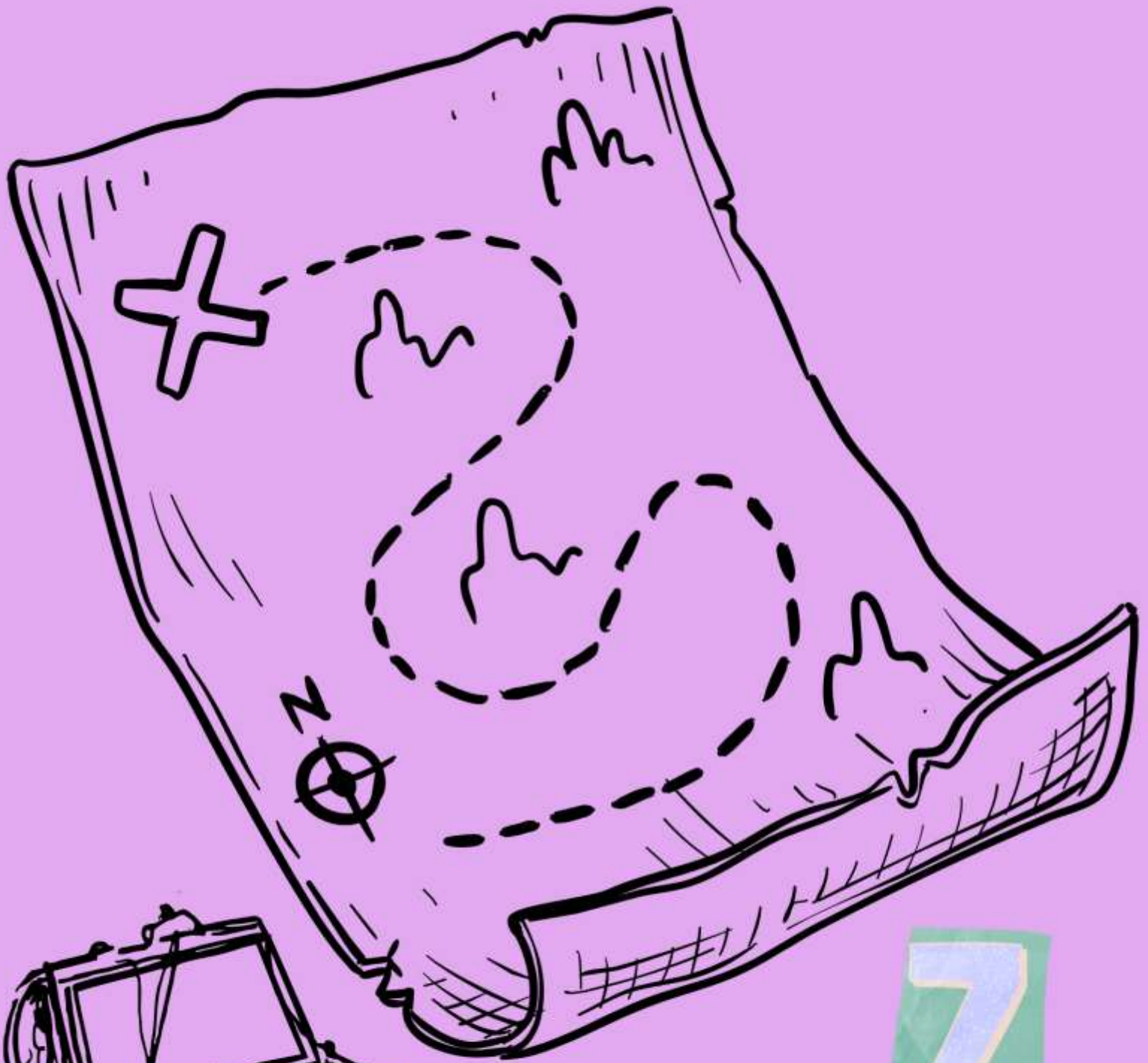
Estos ejercicios requieren de fomentar la observación de las prácticas escolares y de la vida cotidiana, de modo que los estudiantes puedan identificar cómo operan las relaciones de poder en su entorno inmediato. Actividades como el Taller 6: Los guardianes del respeto, el Taller 7: El arte de identificar, el Taller 8: Mi escudo de protección (ver Anexo H e I respectivamente) son estrategias integradas en el área de Ciencias Sociales que no solo fortalecen las competencias ciudadanas, sino que dejan en las infancias aquellas nociones que les posibilite entender las violencias.

Bajo aquella lógica, enseñarle a los niños y las niñas a cuidar de sí mismos y de los demás es una acción profundamente política y pedagógica, especialmente en el marco de las Ciencias Sociales. Cuando los estudiantes aprenden a reconocer las VBG, no solo adquieren herramientas para identificar acciones que los perjudican, sino también para reconocer su propio cuerpo como territorio de valor y cuidado.

Este proceso implica que comprendan que cuidarse a sí mismos no es un acto egoísta, sino el primer paso para convivir en un escenario permeado por la empatía y el respeto hacia los otros. Desde las pedagogías del cuerpo este aprendizaje del cuidado parte de la experiencia sensible, de sentir el cuerpo propio, de reconocer sus límites y de respetar los cuerpos ajenos como espacios de autonomía.

A través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, las infancias pueden aproximarse a reflexionar sobre la necesidad de construir relaciones más sanas entre sí. Cuando en un salón de clases se promueve el cuidado mutuo como valor importante, se transforma en un territorio donde las diferencias no generan diferencias, sino aprendizajes compartidos. Enseñar a cuidar implica educar bajo el principio de la corresponsabilidad, el cual permite que los estudiantes entiendan que todos somos parte del entorno que habitamos y que las acciones cotidianas de respeto, escucha y apoyo son formas concretas de prevenir la violencia.

Finalmente, el cuidado de sí y de los demás se convierte en una práctica que trasciende lo individual y se proyecta hacia lo colectivo. En este sentido, las propuestas pedagógicas que integran la reflexión sobre las VBG en las Ciencias Sociales permiten que los niños vivan corporalmente en sus interacciones diarias. Aprender a cuidar (del cuerpo propio, del cuerpo del otro y del espacio compartido) es en última instancia, aprender a convivir; es sembrar en la escuela una ética del respeto que prepara a los futuros ciudadanos para construir sociedades más sensibles, inclusivas y libres de violencias.



RESULTADOS

7. RESULTADOS

Este capítulo tiene como objetivo realizar el análisis de los resultados en el marco del proyecto “Reconocimiento y prevención de Violencias Basadas en Género: la noción del cuerpo-territorio en infancias del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D”, el cual parte de la comprensión de la escuela como un escenario social en el que se configuran prácticas, discursos y relaciones de poder que atraviesan y en ocasiones vulneran los cuerpos de las infancias. Desde el enfoque de la etnografía educativa, las observaciones, intervenciones en aula y registros en diarios de campo permitieron identificar cómo los niños y niñas de los cursos 104 (2024) y 204 (2025) construyen su noción del cuerpo y del territorio en relación con el reconocimiento y la prevención de las violencias basadas en género (VBG).

La información obtenida mediante la observación participante, la interacción con estudiantes y el análisis de productos escolares realizados por ellas y ellos, se evidencia una serie de elementos que se entrelazan con las dimensiones propias de los objetivos específicos que trazaron la propuesta pedagógica. Este proceso permitió identificar que la noción del cuerpo como territorio habitado se consolida progresivamente en la infancia a través de experiencias sensibles, expresivas y relacionales, las cuales se fortalecen cuando se promueven prácticas pedagógicas basadas en el reconocimiento.

Como ha sido enunciado, el análisis de los resultados se fundamenta en la información recolectada durante las jornadas de observación, los registros en diarios de campo, las actividades de aula y los productos elaborados por los niños y niñas de los cursos 104 (2024) y 204 (2025) del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D. De esta forma, se realizó un proceso de inmersión progresiva en el contexto escolar, permitiendo comprender los significados, percepciones y prácticas que las infancias construyen sobre su cuerpo, su entorno y las relaciones de género que configuran su cotidianidad. El análisis se estructura así en torno a los objetivos propuestos del estudio, que orientan y articulan las categorías centrales del proyecto, es decir, cuerpo-territorio, infancia y Violencia Basada en Género.

7.1. Dinámicas socioespaciales en la experiencia escolar.

Teniendo en cuenta el objetivo específico uno que responde a identificar la forma en que las y los estudiantes se relacionan con su entorno escolar en términos espaciales y sociales, se presenta un análisis principalmente ligado a lo llevado a cabo durante el 2024 y 2025 en función de los ejercicios de observación participativa e intervención en el aula. Con base en esto, se asocian las formas de relacionamiento de las prácticas cotidianas que realizan las niñas y niños a su escenario educativo.

En las infancias del Colegio Rafael Uribe Uribe es común observar que las niñas y niños construyen gran parte de su relación con la escuela a partir de acciones genuinas como lo es el juego. En los tiempos de descanso, tienden a generar grupos pequeños para inventar o replicar juegos tradicionales que dejan en evidencia el movimiento de sus cuerpos, su imaginación y algunas reglas flexibles que adaptan según sus intereses. Estas prácticas revelan cómo el juego se convierte en un organizador social y espacial, donde se negocian roles, se afianzan vínculos iniciales y se ponen en práctica habilidades de cooperación y en

ocasiones resolución de conflictos, esenciales en su desarrollo socioemocional. Por ejemplo, en el Anexo J se reflejan ideas acerca de cómo las niñas y niños reaccionaron al ver a una compañera que sufrió un leve accidente en las horas de descanso, acudiendo inmediatamente a cuidarle y buscar a una profesora que pudiera facilitar aquellas acciones que intentaban remediar lo ocurrido.

En este sentido, el cuerpo se convierte en un elemento que guía a las niñas y niños para reconocer el entorno que habitan, marcar límites y establecer vínculos socioespaciales. Los hallazgos muestran que, al jugar, los niños no solo ocupan un espacio físico, sino que lo dotan de sentido, haciendo que el patio deje de ser un lugar neutro y se convierta en un territorio afectivo donde se experimentan elementos propios de relacionarse socialmente con otras personas. Con ello, en el marco de la cartografía llevada a cabo en función de conocer el entorno que habitan las niñas y niños y, a su vez, las acciones que tienen en estos espacios, se presenta la Figura 6.



Figura 6. Cartografía de reconocimiento de lugares importantes del escenario escolar para las niñas y niños del curso 104 y acciones que pueden desarrollarse en ellos.

Así mismo, en los espacios de descanso, las elecciones de los juegos que llevarán a cabo — carreras, imitaciones, persecuciones o bailes— dejan reflejado cómo el cuerpo se expande, explora y negocia con otros cuerpos para demarcar su territorio. Desde el enfoque del cuerpo–territorio, estas escenas no son simples interacciones propias de la escuela, al contrario, son actos de territorialización donde se ponen en juego roles, poder, emociones y normas implícitas. Esto muestra que el movimiento corporal es una lectura del mundo y, a la vez, una manera de plasmarlo en el espacio escolar.

Los desplazamientos de las niñas y niños por el colegio representan escenas clave para comprender cómo las infancias construyen rutas territoriales cargadas de significado. Estos recorridos se convierten en prácticas corporales que revelan la manera en que el estudiantado se apropia de su entorno escolar. Caminar en grupo, detenerse en ciertos puntos, reconocer zonas preferidas o evitar otras son expresiones de un cuerpo que lee el espacio según sus emociones, recuerdos y vínculos con amigas y amigos.

En el entorno del salón de clases, las y los estudiantes toman decisiones corporales por ejemplo como elegir en dónde sentarse, con quién compartir mesa o hacia qué zona dirigirse, siendo elementos que dejan en evidencia cómo cada niño y niña construye su propio lugar. Esta distribución no siempre responde a la organización de la profesora Cristina Rojas – quien en ocasiones toma sus propias decisiones de acomodar a diferentes estudiantes en función de la armonización de su aula de clase – sino también a dinámicas internas del grupo. Estas prácticas refuerzan la idea sobre el cuerpo de las infancias, donde se comprende que, aunque este ocupe un espacio escolar, no se comporta de una manera pasiva, por el contrario, es un cuerpo que elige, se orienta, reconoce refugios en sus compañeros y delimita espacios de seguridad. La organización socioespacial que generan espontáneamente constituye una cartografía afectiva que dialoga con sus procesos de aprendizaje y convivencia.

Por otra parte, el uso creativo de materiales desde de los estudiantes puede interpretarse como una extensión territorial del cuerpo. Según la perspectiva del cuerpo–territorio, los objetos escolares no son elementos externos, sino prolongaciones que permiten expresar pensamientos, emociones y experiencias. Esto evidencia que, en contextos de recursos probablemente limitados, los niños reconfiguran su entorno material, adaptándolo a su corporalidad y construyendo significados propios que fortalecen su autonomía. Esta creatividad no solo cumple una función académica, sino que evidencia su capacidad para resignificar los recursos escolares y darles nuevos sentidos según sus necesidades. Por ejemplo, el Anexo K presenta de una manera cómo transforman hojas, colores o pequeños objetos en elementos para expresar sus ideas, lo que refleja prácticas de adaptación a su entorno material.

Con relación a lo enunciado, la teoría del uso creativo de materiales como prolongación territorial del cuerpo, coincide con lo planteado por hooks (1994), quien sostiene que la creatividad es un medio para que los sujetos expresen su agencia y reconfiguren los espacios educativos más allá de las limitaciones estructurales. Allí es donde el cuerpo se expande a través del hacer, imaginar y transformar, revelando así una autonomía que no solo es cognitiva, sino connotativamente corporal y territorial.

Esta parte del análisis muestra que las formas en que las niñas y niños habitan la escuela refleja que el cuerpo es su primer territorio habitado, desde el cual se relacionan con el mundo, configurando vínculos con otras y otros. Como plantea Cabnal (2010), el cuerpo-territorio es la primera geografía que se defiende, se nombra y se protege; y en el caso de la escuela, las prácticas corporales infantiles revelan cómo este territorio se expande para constituir espacios donde se reconocen a sí mismos y resisten en su cotidianidad. En este trabajo se observa que las rutas, elecciones y acciones de los estudiantes corresponden a una forma de territorialización que parte del sentir y de la habitabilidad corporal que han experimentado.

Los resultados a su vez reflejan que el juego -como fue enunciado- se presenta como organizador socioespacial, permitiendo a los niños dotar de significado los patios, pasillos, salones y rincones del colegio. Esto se relaciona con lo que Tonucci (1996) ha señalado acerca de cómo las infancias exploran y reinterpretan el espacio a través de su experiencia sensorial y motriz, lo que convierte al juego en un acto de lectura del mundo. En los descansos, el cuerpo se mueve, negocia, acuerda y delimita su propio lugar, configurando espacios que funcionan como escenarios de aprendizaje afectivo y social. La cooperación, el cuidado entre pares y la resolución de conflictos emergen como prácticas territoriales que se articulan con los objetivos de la convivencia escolar.

Asimismo, los ejercicios de observación muestran que el aula se configura como territorio seguro, un espacio donde los estudiantes pueden refugiarse y ejercer formas algo más sutiles de agencia a través de decisiones corporales como elegir con quién sentarse o desde dónde observar la clase. Esta capacidad de ubicar sus cuerpos, reconocer zonas de comodidad y buscar relaciones protectoras conecta con lo planteado por Walsh (2018), quien argumenta que los territorios no son únicamente espacios físicos, sino entramados relacionales donde se ejercen prácticas de cuidado y autoafirmación. La manera en que los estudiantes reorganizan el aula o negocian posiciones (con sus compañeros o con la profesora) evidencia procesos de subjetivación mediante los cuales el territorio escolar se vuelve dinámico.

Los hallazgos sobre los mapeos territoriales realizados con las niñas y niños muestran claramente una percepción diferenciada de una categoría emergente como la seguridad, donde ciertos lugares son asociados a tranquilidad y otros a riesgo. Segato (2016) propone que los territorios también se construyen desde la memoria afectiva y las dinámicas de poder que las y los atraviesan, haciéndose evidente en la medida en que los estudiantes identifican zonas que “pueden ser peligrosas” y áreas que reconocen como protectoras. Tales percepciones revelan que el cuerpo interpreta el espacio según experiencias previas, emociones y relaciones, lo cual resulta esencial para comprender las territorialidades infantiles y para proyectar acciones pedagógicas de acompañamiento.

Finalmente, los desplazamientos y recorridos diarios de los estudiantes ponen en evidencia que el territorio escolar es un entramado en constante movimiento, donde el cuerpo marca rutas, evita ciertas zonas, identifica paradas significativas y crea vínculos espaciales. Como sostiene Massey (2005), los territorios son procesos y no superficies fijas; se configuran a través de prácticas cotidianas que los dotan de temporalidad, afectividad y memoria. De esta forma, la comprensión de la escuela como un territorio vivido permite visibilizar cómo las infancias producen cartografías propias que deben ser reconocidas por la institución educativa para fortalecer estrategias pedagógicas basadas en el cuidado, el reconocimiento y la escucha sensible.

7.2. El cuerpo como primer mapa por descifrar.

Comprendiendo lo anterior, es posible identificar la cercanía que hay entre los hallazgos del objetivo específico 1 y lo que ahora será analizado, es decir, lo competente al segundo objetivo que responde a reconocer las nociones de las y los estudiantes acerca del cuerpo como primer territorio habitado. Así, con el eje de intervención 2 llamado ‘cada cuerpo vale’

se logran aclarar diferentes enunciados que se van de la mano con las categorías de análisis correspondientes a cuerpo-territorio e infancias.

Un primer hallazgo relevante evidencia que las niñas y los niños conciben el cuerpo como un territorio íntimo que les brinda la posibilidad de identificarse desde una perspectiva de género muy clara, tales como enunciarse de manera explícita como el ser niño o el ser niña partiendo de características físicas. Para eso, se llevó a cabo el ejercicio que permite que las infancias se identifiquen como niños o niñas según sus gustos y nociones ya establecidas, posible de observar en la Figura 7, cada una y uno de ellos en los papeles de colores estableció de manera general qué los hacía sentir niños y niñas según sus colores preferidos, accesorios que usan y/o actividades que comúnmente realizan.



Figura 7. Reconocimiento corporal de las niñas y niños del curso 104.

Durante las actividades propuestas, las niñas y niños expresan de manera espontánea que su cuerpo es ese lugar donde se sienten bien con ellos mismos y donde físicamente están ellos habitando un espacio (en este caso, mayoritariamente la escuela). Estas enunciaciones, aunque algo simples desde una óptica adultocéntrica, revelan una comprensión en cuanto perciben el cuerpo como un espacio propio, diferenciado del entorno, donde se sienten protegidos y fortalecen su idea de identidad. Desde la perspectiva del cuerpo-territorio, este reconocimiento es fundamental, pues el cuerpo aparece como el refugio originario, siendo el lugar donde se inscriben las experiencias iniciales de cuidado. Esta idea puntualmente permite la reflexión frente a cómo desde la postura del ser adulto, se cree que las niñas y niños no son conscientes en su totalidad del territorio que habitan, en este caso, su cuerpo. Por esta razón, ejercicios propuestos relacionados a la percepción individual del cuerpo en términos biológicos de cada niño y niña, en ocasiones no son tan necesarios y pueden ser

tiempos mejor aprovechados para profundizar en sesiones relacionadas al reconocimiento más amplio sobre las VBG.

Este hallazgo también se manifiesta en expresiones corporales como el acompañamiento entre estudiantes ante emociones no tan agradables -tales como el miedo, la tristeza o el desagrado- o en encuentros consigo mismos como tocar su cabeza cuando desean dar a conocer algo que están pensando o sintiendo. Estas conductas corporales evidencian una noción clara acerca del territorio corporal, donde los niños localizan en su cuerpo la posibilidad de regular emociones y conectar con los demás, siendo evidenciado a la vez en la reacción que tuvieron al acercarse al cuento infantil llamado ‘El monstruo de los colores’ quien mediante colorimetrías explica cómo el cuerpo puede gestionar sus emociones evidenciando que todas son válidas y pueden ser manifestadas a través de sus cuerpos mediante acciones como el llanto o la risa.

Esto también se manifestaría como un hallazgo central, puesto que las emociones son una vía de entrada privilegiada para comprender cómo las y los estudiantes conciben el cuerpo como su primer territorio habitado. En este sentido, las emociones no son abstractas, de hecho, ellas habitan lugares específicos del cuerpo. Estas formas de nombrar las emociones muestran que el cuerpo es un mapa vivo donde se inscriben experiencias que orientan su comprensión del mundo. Por ejemplo, algunas niñas enunciaron que cuando se sienten tristes les duele la ‘panza’ y algunos niños cuando están enojados les duele la cabeza. Estas concepciones sobre el cuerpo se relacionan completamente a la asertividad que las niñas y niños han tenido al nombrar cada una de las partes de sus cuerpos identificable en la Figura 8. Esto fue posible evidenciarlo gracias a un ejercicio enfocado a que las niñas y niños pudiesen nombrar cada parte con el nombre adecuado en términos biológicos en caso de que en algún momento deban sentarse a hablar acerca de un tocamiento indebido.

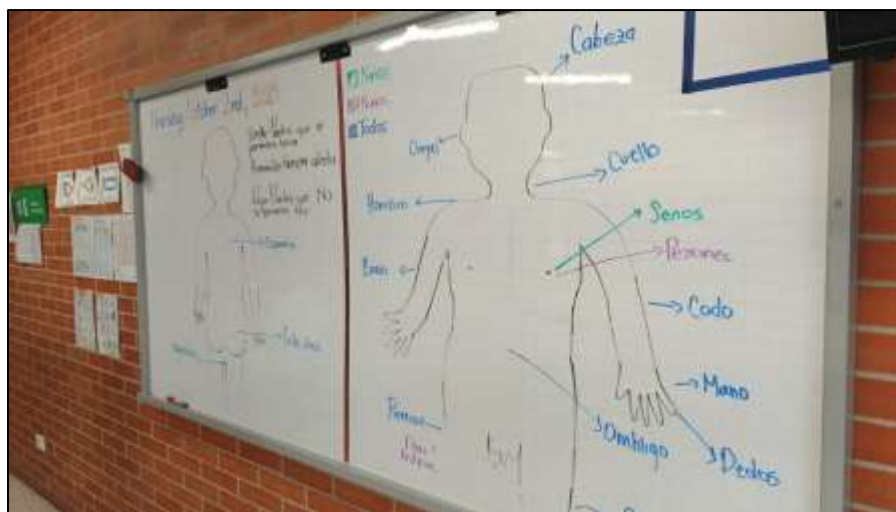


Figura 8. Ejercicio colectivo de nombramiento de las partes del cuerpo con niños y niñas del curso 204.

Con base en aquellos ejercicios mencionados, el cuerpo es reconocido como primer territorio habitado, lugar donde se expresan las emociones, la identidad y la experiencia. La mayoría de los estudiantes logran identificar partes de su cuerpo y funciones. En las actividades de cartografía corporal, los estudiantes establecieron con pintura las zonas “que pueden ser

tocadas” y las “que no deben ser tocadas”, mostrando comprensión básica acerca del autocuidado, lo cual se puede observar en la Figura 9.



Figura 9. Semáforos corporales contruidos por niñas y niños del curso 204.

Luego de ello, es posible abordar la territorialidad vista desde lo emocional se activa especialmente en situaciones escolares que generan tensión tales como conflictos con compañeros, llamados de atención o participación en actividades propuestas por la profesora titular o la profesora practicante. En esos momentos, los niños se tocan la cara, cruzan brazos sobre su estómago o pecho, tensan sus manos o en ocasiones, desbordan en llanto. Estas acciones expresan la manera como el cuerpo se repliega o se expande ante lo desconocido o lo repetitivo, convirtiendo a la escuela en un espacio donde distintos territorios emocionales emergen, se confrontan y se transforman según las necesidades propias del aula.

Teniendo en cuenta esos aspectos de la emocionalidad y de la apropiación del sexo biológico que han generado las infancias, en la sesión dedicada a reconocer su entorno mediante el baile para entender los límites, la espacialidad del otro y la propia, se generaron diferentes

posiciones que se tradujeron en formas de habitar el espacio. Por ejemplo, al iniciar con la sesión de clase con el calentamiento, no se generó una comodidad en al menos 4 niños y 2 niñas en el aula. Sin embargo, al comenzar con las canciones de su agrado que les transmitían emociones que los hacían sentir a gusto, la energía del grupo se puso en sintonía con lo propuesto. En el momento en que por solicitud de algunos y algunas estudiantes se reproduce una canción de princesas (Libre Soy de la película Frozen), dos niños tomaron asiento y manifestaron que no deseaban bailar esas canciones para niñas porque eran de princesas.

Se evidencia así una territorialidad que está en permanente diálogo con el territorio escolar y los roles de género. Las infancias no se limitan a transitar la escuela, por el contrario, ellos la habitan desde su corporalidad. Esta lectura emocional permite afirmar que los estudiantes no solo identifican su cuerpo como territorio, sino que lo utilizan para interpretar el mundo social que los rodea.

Así se revela que para los niños el cuerpo es un territorio social que les permite vincularse con sus pares y con los adultos -principalmente sus familias y profesores-. La corporalidad aparece en saludos, abrazos, tomarse de las manos, caminar juntos o compartir sus materiales, acciones que fueron evidenciadas propiamente en los escenarios dedicados a la observación del escenario de clase. Estas acciones corporales son una forma de establecer relaciones y de reconocer el territorio del otro, respetándolo o negociándolo según la interacción que las niñas y niños quieren llevar a cabo en diferentes momentos. Claro ejemplo de ello se permitió ver en la misma sesión de clase dedicada al baile cómo algunas niñas y niños en una de las coreografías que incluían un abrazo prefirieron dárselos a sí mismos antes que a su compañero del lado.

En conflictos, las niñas y niños también utilizan el cuerpo como medio de expresión, en ocasiones se alejan, otras veces se acercan, en ocasiones cruzan los brazos, giran su rostro o simplemente se van del espacio que estaban habitando. Estas manifestaciones corporales permiten comprender cómo se configuran las relaciones de poder, cuidado, rechazo o de juntanza dentro del aula. Desde la perspectiva del cuerpo-territorio, estas interacciones corporales muestran que los niños comprenden el cuerpo como frontera y como puente; un territorio propio que se puede ajustar para abrirse o cerrarse según la dinámica social.

De esta manera, fue posible identificar que los estudiantes tienen nociones medianamente claras acerca del respeto por el cuerpo del otro. Muchos mencionan que “no se pega”, “no se empuja”, “no se toca sin permiso”, demostrando que, aun sin un discurso teórico, reconocen la importancia del cuerpo como territorio que les pertenece y no debe ser violentado. Aunque esto se posibilita, no está demás enunciar que son nociones no tan fuertes y, en ocasiones, malentendidos pueden verse como un tocamiento indebido.

Los hallazgos así demuestran a su vez que las niñas y niños narran su cuerpo a través de metáforas, dibujos, gestos y juegos. En esos momentos del juego, el cuerpo logra mutar como casa, montaña, árbol o animal, convirtiendo a estas imágenes en la idea de cómo las infancias construyen su territorio corporal no solo desde lo físico, sino desde lo imaginado y lo simbólico. Estas narraciones son una forma de reconocer que los niños otorgan valor a su corporalidad desde lenguajes diversos y creativos, que configuran una geografía corporal muy subjetiva.

Finalmente, la escuela, en este sentido, aparece como un espacio que posibilita expandir el territorio del cuerpo, donde aprender a leer, escribir, dibujar, correr o resolver conflictos amplía la comprensión que los niños tienen de sí mismos. Las y los maestros también se ven como una figura que acompaña esta construcción, ya que, a través de prácticas de cuidado, límites y reconocimiento, logran fortalecer la relación que los estudiantes establecen con su cuerpo-territorio. Desde esta perspectiva, el cuerpo se concibe como territorio vivo, en crecimiento, que se despliega en la escuela mediante prácticas cotidianas que articulan lo personal, lo social y lo emocional.

7.3. Aprender a nombrar lo que duele: caminos para reconocer la VBG.

A continuación, se presenta lo correspondiente al objetivo específico orientado a proponer elementos pedagógicos para la prevención y reconocimiento de las Violencias Basadas en Género en el aula de Ciencias Sociales, lo cual emerge del análisis de las prácticas escolares, las interacciones entre pares y las percepciones corporales y territoriales expresadas por las niñas y los niños durante el proceso en el aula en relación con el eje de intervención 3, es decir, los guardianes del cuidado.

Estos hallazgos permiten comprender cómo se configuran las primeras formas de identificar algunos tipos de VBG en la infancia y, a partir de ello, generar mediante la propuesta pedagógica un camino que aporte al cuidado del cuerpo-territorio, la toma de conciencia sobre los límites y el fortalecimiento de relaciones menos violentas en el aula que sea posible que las niñas y niños repliquen en su vida fuera de ella. Así, lo que aquí se expone constituye una mirada situada y sensible a las dinámicas escolares, desde la cual se plantean orientaciones pedagógicas que buscan transformar los espacios educativos en territorios seguros y protectores.

Para comprender eso, el ejercicio de conceptualizar la violencia resultó ser algo complejo con niñas y niños ya que implicaba adentrarse en contextos no solo escolares sino algo más íntimos, tales como podría ser la familia. Por ello, en primer lugar, se llevó a cabo un ejercicio en el cual ellas y ellos en el marco de sus palabras pudiesen describir qué era la violencia. Para eso, se presenta la Figura 10.

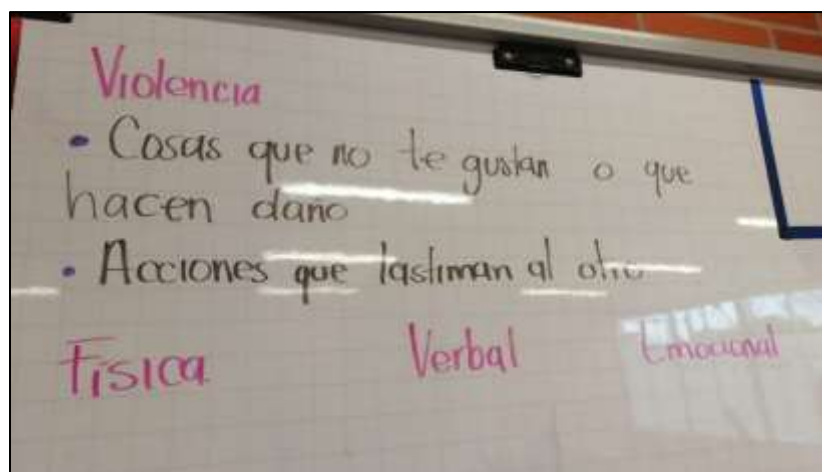


Figura 10. Conceptualización creada por las niñas y niños acerca de ¿Qué es la violencia?

En las actividades iniciales de reconocimiento corporal, se evidenció que los estudiantes identifican su cuerpo como su espacio propio, algo que solamente les pertenece a ellos, siendo estas algunas expresiones que confirman la idea planteada por Walsh (2018) de que el cuerpo es el primer territorio donde se inscriben significados. Esta percepción, aunque no siempre expresada en categorías académicas, está presente en sus prácticas como cuidar objetos personales -comúnmente sus materiales como el pegastick, las tijeras o sus tajalápices-, defender el espacio de su mesa donde comparten con otro u otra compañera, establecer distancia física cuando algo les incomoda, o acercarse sin miedo cuando confían en un compañero, compañera o docente.

Este reconocimiento del cuerpo como lugar habitado permite comprender que las infancias poseen una lectura sensible del entorno escolar. Allí logran identificar zonas de seguridad emocional, espacios de mayor riesgo -como los baños en horarios de clase cuando bachillerato sale a descanso- y relaciones que generan bienestar o tensión. Así, se confirma que abordar las Violencias Basadas en Género (VBG) no puede iniciarse sin comprender que las violencias afectan, antes que nada, a su cuerpo, por tanto, a su territorio.

Aunque el discurso institucional puede considerar que en el entorno del Colegio Rafael Uribe Uribe los niños no ejercen violencia de género, la observación sistemática contradice esta suposición, ya que se al parecer es posible identificar algunos patrones adaptados a la edad infantil, que operan en formas sutiles y normalizadas tales como comentarios sobre el peso, el color de piel, el cabello o la ropa.

Además de ello, algunas niñas fueron cuestionadas cuando jugaban fútbol, reproduciendo mandatos de género probablemente presentes en sus hogares. De la mano, se observó que los niños tienden a liderar los juegos de mayor rango de movilidad en escenarios como la cancha, mientras que las niñas se establecen en espacios que no son tan visibles como las bancas o la cafetería.

Así, también fue posible identificar la naturalización del contacto físico sin consentimiento en acciones como empujones, abrazos forzados, toques inesperados en hombros o brazos, no solo entre pares sino hacia las profesoras. Estos patrones muestran que la VBG se gesta en la infancia a través de relaciones que no son percibidas como violentas por los adultos, pero que sí no son cuestionadas, en un futuro puede que se traduzcan de manera explícita en violencia.

El enfoque relacionado al cuerpo-territorio permitió visibilizar violencias que suelen pasar desapercibidas en la escuela. Cuando las niñas y los niños dibujaron su cuerpo, la mayoría identificó zonas que nadie puede tocar, pero también marcaron con color amarillo lugares donde sí han recibido toques no consentidos como en sus pies, brazos, hombros, cintura o cabello. Aunque no lo nombran como agresión, logran expresar corporalmente su incomodidad frente a aquellos acercamientos.

En términos pedagógicos, este hallazgo es crucial, debido a que la violencia en la infancia se expresa primero en el cuerpo antes que en el lenguaje verbal. De acuerdo con autoras como Cabnal (2010) y Rincón (2021), el cuerpo es territorio político porque es el lugar donde se

encarnan desigualdades, cuidados y violencias. En la infancia esto se manifiesta en silencios, retraimientos, resistencias a participar o evitar ciertos espacios.

De forma consistente, los hallazgos muestran que niñas y niños habitan la escuela de manera distinta. Por ejemplo, las niñas expresan mayor vigilancia hacia su cuerpo. Evitan correr en ciertos espacios, son más cuidadosas con su ropa y sienten mayor necesidad de pedir permiso para participar en escenarios como las clases o en los juegos. Por otro lado, los niños tienden a ocupar más territorio físico, tienden a usar el espacio sin pedir autorización y toman decisiones con menos inhibiciones.

Este fenómeno se alinea con Segato (2013), quien argumenta que la sociedad enseña desde temprano a los cuerpos femeninos a reducir su presencia espacial y a los cuerpos masculinos a expandirse. Aunque esto parece exagerado para infancias tempranas, los hallazgos enunciados lo confirman.

Relacionado a ello, otro hallazgo importante es la diferencia en el uso de la palabra. Durante los espacios de clase, los niños suelen callar cuando las niñas interrumpen o contradicen. Su silencio no siempre implica falta de opinión, sino una adaptación a dinámicas de poder ya naturalizadas dentro del salón. Sin embargo, en espacios de confianza, los niños logran expresar con claridad situaciones de incomodidad más allá de enunciarlo con palabras, sino a través de otros elementos como el dibujo. Esto confirma que la prevención de VBG debe incluir estrategias pedagógicas para fortalecer la voz de niños y niñas y por esa misma línea, procurar distribuir de manera equitativa el derecho a la palabra en el escenario de clases.

En medio de este análisis de los resultados evidencia que la comprensión del cuerpo-territorio en las infancias no se limita a la dimensión física, sino que abarca procesos simbólicos, afectivos y políticos. Desde la perspectiva de la geografía feminista, el cuerpo es un espacio en el que se inscriben las relaciones de poder y las desigualdades sociales (Seager & Nelson, 2004). Los hallazgos muestran que los niños y niñas aprenden, reproducen y resignifican estas relaciones en el aula, donde la corporalidad se convierte en una mediación entre el yo y el entorno.

La pedagogía del cuerpo (Skliar, 2002; val flores, 2015) aporta herramientas para interpretar cómo los gestos, las posturas, los juegos y los silencios son actos pedagógicos que expresan modos de habitar el mundo. En este sentido, las actividades que involucraron movimiento, dramatización y expresión corporal fueron las que generaron mayores transformaciones, permitiendo que los estudiantes se reconocieran como sujetos de derecho y aprendieran a establecer límites frente a la vulneración.

Desde la etnografía educativa (Rockwell, 2009; Álvarez, 2008), se comprende que las prácticas observadas no son hechos aislados, sino manifestaciones de una cultura escolar que reproduce jerarquías de género. Sin embargo, la intervención docente, al promover el diálogo y la reflexión colectiva, se convierte en un dispositivo de transformación cultural. La presencia constante del cuerpo en la práctica pedagógica, entendida como experiencia, permite tensionar las relaciones de poder y abrir caminos hacia una educación sensible y en cierta medida algo liberadora.

Los resultados evidencian que los procesos de sensibilización sobre las VBG en la infancia son más efectivos cuando se abordan desde el juego, el arte y la expresión corporal, en lugar de enfoques moralizantes o sancionadores. Estas estrategias promueven la participación activa, la construcción de significados compartidos y la interiorización del respeto mutuo. Así, la escuela se configura como un territorio pedagógico donde se reeducan los cuerpos y se reconfiguran las relaciones de poder. Esto se evidencia en el momento de la construcción conjunta del violentómetro posible de ver en la Figura 11, Figura 12 y Figura 13, donde se evidencian acciones que desde su infancia logran identificar como violencia.

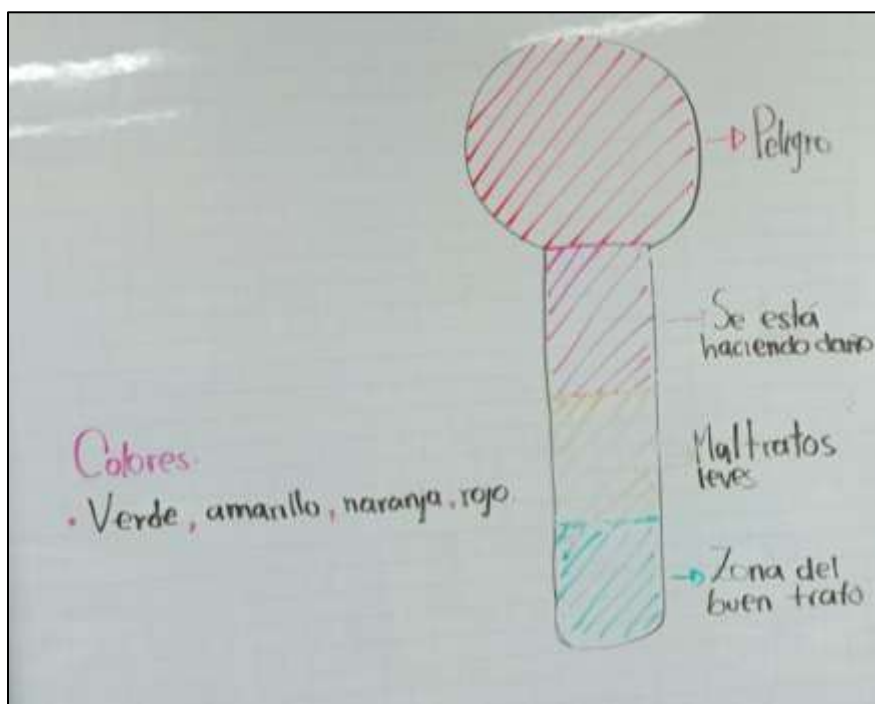


Figura 11. Parámetros para establecer la gravedad de los tipos de Violencia.



Figura 12. Creación del Violentómetro de manera conjunta con las niñas y niños del curso 204.



Figura 13. Violentómetro creado con las niñas y niños del curso 204.

Partiendo de esta tipificación realizada desde lo enunciado por las niñas y niños del curso, en se establece que para las infancias:

1. La zona del buen trato, las cuales son situaciones de cero riesgos para ellos – y en el violentómetro identificadas como el color verde- ellas y ellos consideran que se identifica a partir de acciones como jugar sin pelear, ayudar a los demás, no maltratar.
2. Los maltratos leves, que corresponden al color naranja, han clasificado acciones que en palabras de ellos ‘son violentas, pero no tanto’. Entre ellas el brindar un empujón, un golpe no intencional, decir groserías y/o sacar el dedo corazón para hacer sentir mal a otro compañero.
3. En la zona naranja del violentómetro, se establecieron acciones que hacen daño. Allí ubicaron acciones que se hacen a propósito como cachetadas, golpes o molestar de manera insistente a otro compañero.
4. Finalmente, en la parte roja se establecieron acciones que son de manera directa un riesgo para ellas y para ellos. Dentro de esas acciones se identificaron hallazgos valiosos como dar patadas o puños, tocarles las partes íntimas a otros niños o que alguna persona – en palabras de ellos - viole a alguien.

El reconocimiento del cuerpo como territorio posibilita una mirada crítica hacia la manera en que las infancias construyen su subjetividad en contextos atravesados por la desigualdad. Los hallazgos sugieren que, aunque persisten estereotipos de género, la escuela puede ser un

escenario de resistencia frente a las prácticas discriminatorias, en la medida en que promueva la reflexión y el diálogo.

La incorporación de la noción de cuerpo-territorio en la práctica pedagógica favorece el desarrollo de competencias socioemocionales, éticas y ciudadanas. Los niños y las niñas, al comprender su cuerpo como un espacio que debe ser cuidado, protegido y respetado, logran proyectar ese mismo principio hacia los demás y hacia el entorno. Este aprendizaje, en clave de geografía feminista, permite entender que la defensa del cuerpo y la defensa del territorio son luchas complementarias por la dignidad y la vida.

De igual manera, la propuesta contribuye a fortalecer la formación docente, al invitar a los maestros y las maestras a repensar su práctica desde una perspectiva crítica del cuerpo, el género y el poder. La observación etnográfica demostró que las actitudes, gestos y discursos del profesorado inciden directamente en la forma en que los estudiantes aprenden sobre el respeto, la igualdad y la empatía. Por ello, la prevención de las VBG en la escuela no puede entenderse únicamente como un conjunto de protocolos, sino como una transformación pedagógica profunda que atraviesa el currículo, las relaciones y las emociones.

Teniendo en cuenta lo presentado hasta el momento y con la claridad acerca de las categorías de análisis establecidas para entablar este apartado, se llevará a cabo un análisis acerca de los talleres implementados con relación a lo mencionado.

Este análisis final ha permitido revelar cómo las dinámicas socioespaciales, la comprensión del cuerpo como territorio, y las primeras nociones sobre las Violencias Basadas en Género (VBG) se entrelazan de manera compleja en la experiencia educativa de las infancias del Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D. A través de la observación participante y las intervenciones pedagógicas, se ha podido identificar que la escuela es más que un espacio físico; es un territorio vivo y dinámico, donde los niños y las niñas configuran su relación con el mundo, expresan sus emociones, y desarrollan sus nociones de poder, cuidado y respeto, tanto hacia sí mismos como hacia los demás. El cuerpo, en este contexto, se configura no solo como un territorio físico, sino también como un espacio emocional y simbólico, que se utiliza para explorar, negociar y redefinir sus relaciones con el entorno escolar.

A lo largo de este proceso en el contexto escolar, se ha evidenciado cómo el juego y las interacciones cotidianas entre los estudiantes actúan como prácticas de territorialización. Estas interacciones no solo permiten a los niños explorar los límites de su cuerpo, sino también las fronteras sociales y emocionales dentro de la escuela. La noción de cuerpo-territorio ha sido clave para entender cómo las y los infantes construyen su identidad, cómo perciben los espacios que habitan y cómo se relacionan con las violencias de género, aunque de forma aún incipiente y muchas veces invisibilizada. Sin embargo, es necesario reconocer que la escuela también se muestra como un espacio propenso para la intervención pedagógica, donde la reflexión sobre el cuerpo y la violencia puede abrir caminos hacia una transformación de los imaginarios y las prácticas cotidianas.

Uno de los hallazgos más significativos ha sido el reconocimiento del cuerpo-territorio, se convierte en un territorio que las infancias defienden, nombran y cuidan, aunque también sea

un territorio vulnerable a la violencia. Las actividades realizadas, como las cartografías corporales, mostraron que los niños y las niñas ya identifican las zonas de su cuerpo que deben ser protegidas, lo que se convierte en un punto de partida crucial para abordar la prevención de las Violencias Basadas en Género. Estas experiencias iniciales, aunque algo sencillas, demuestran que los estudiantes están en una etapa temprana de conciencia sobre los derechos de su cuerpo y, por lo tanto, de las prácticas que deben ser cuestionadas y transformadas para evitar la violencia.

Además, el análisis de las interacciones entre pares, los juegos y las prácticas de expresión corporal dejó en evidencia que las dinámicas de género son parte de la cultura escolar, aunque muchas veces se naturalizan o pasan desapercibidas. Sin embargo, estos mismos patrones también revelan la posibilidad de intervención y de transformación dentro de los espacios educativos. La pedagogía del cuerpo y la integración de estrategias de sensibilización sobre las VBG pueden ayudar a los niños y las niñas a cuestionar estos estereotipos y a construir relaciones más equitativas, basadas en el respeto mutuo y la corresponsabilidad.

Como consideraciones finales, es pertinente enunciar aquello que no surgió como se esperaba, ya que eso también hace parte de la propuesta. En primer lugar, los tiempos de la escuela son supremamente cambiantes, las sesiones de clase son más cortas y en ocasiones imposible realizarlas. Esto debe ser un elemento considerado de mejor manera para futuros proyectos y el desarrollo de las clases luego de egresar de la universidad.

Los resultados evidencian que las experiencias corporales desarrolladas durante la intervención pedagógica no solo activaron la participación de los estudiantes, sino que posibilitaron procesos de resignificación del espacio escolar y del territorio desde una perspectiva crítica y situada basada en el rol docente.

En primer lugar, esta propuesta deja en evidencia cómo el cuerpo emerge como un dispositivo pedagógico central para la construcción de un sentido pedagógico del cual cada maestra y maestro desee dotar su práctica. Esto se relaciona directamente con lo planteado en el marco teórico cuando se afirma que el cuerpo no es únicamente un objeto biológico, sino un territorio simbólico y político donde se inscriben las experiencias, memorias y relaciones de poder.

En segundo lugar, es importante que, como adultas y adultos, se deje un poco de lado la idea acerca de las infancias. Ellas y ellos tienen nociones previas, en ocasiones los diseños didácticos se establecen bajo el precepto de creer que las y los estudiantes parten de ser una ‘tabula rasa’, perspectiva errónea ya que como se mencionó en algún momento de los resultados, esto agiliza muy poco el proceso para alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto.

En coherencia con este planteamiento, los estudiantes manifestaron distintas formas de ver y habitar su cuerpo y su escuela que se vinculan directamente con sus experiencias personales, lo cual demuestra que el aprendizaje de la geografía puede adquirir un carácter más crítico cuando se articula con la experiencia corporal. De esta manera, los resultados permiten afirmar que la pedagogía del cuerpo favorece procesos de aprendizaje significativos, al conectar saberes disciplinares con experiencias sensibles, permitiendo así afirmar que el

aprendizaje situado reconoce que el conocimiento se construye desde la experiencia encarnada.

En línea con ello, las intervenciones en ocasiones al ser planeadas de una manera tan rigurosa, es importante mencionar que ello no asegura ni facilita un desarrollo tan orgánico de la propuesta. Por el contrario, fue necesario generar una serie de modificaciones en la marcha que permitieran no recaer en la redundancia de las temáticas o en los intereses que movilizaran de mejor manera a las y los niños.

Así, los resultados de este estudio no solo abren un espacio para reflexionar sobre la pedagogía y la intervención educativa en relación con las VBG, sino que también destacan la necesidad de comprender la escuela como un territorio en constante movimiento, donde las infancias desarrollan sus subjetividades, se enfrentan a desafíos emocionales y construyen su sentido de pertenencia. La escuela así es el territorio en que los niños y niñas tienen el derecho a transformar su entorno, a resistir las violencias y a construir nuevas formas de relación, donde el respeto por el cuerpo, la identidad y los límites de los otros sean los pilares fundamentales de una convivencia escolar sana y libre de violencia.

Desde la perspectiva de la geografía feminista abordada en el marco teórico, se sostiene que el espacio no es un escenario neutral, sino que está configurado por relaciones de poder que atraviesan los cuerpos. Esta premisa se sostiene debido a que durante las actividades emergieron reflexiones sobre diversas desigualdades en el uso del espacio escolar, evidenciando cómo ciertos lugares son apropiados diferencialmente según género, edad o dinámicas propias de cada grupo. Esto fortalece la idea de que la pedagogía del cuerpo puede convertirse en una herramienta para problematizar las jerarquías espaciales naturalizadas.

Además de ello, es importante destacar la importancia que tiene aún en la actualidad la etnografía educativa en el contexto escolar, ya que esta posibilita comprender las prácticas cotidianas desde la perspectiva de los propios actores. La observación participante, los registros reflexivos y las producciones estudiantiles permitieron acceder a significados que no habrían sido captados mediante instrumentos estandarizados implementados en el contexto propio de las infancias y sus maneras de relacionarse con el mundo.

Finalmente, los hallazgos muestran que el aprendizaje geográfico se fortalece cuando se articula con la experiencia de las infancias, pues posibilita procesos de apropiación significativa del conocimiento. Asimismo, se evidenció que el espacio escolar reproduce diferentes dinámicas que pueden ser problematizadas pedagógicamente, confirmando que el espacio está configurado por prácticas sociales que pueden ser cuestionadas y transformadas en función de reconocer y prevenir en las infancias casos relacionados a las VBG.

Esto demuestra que la pedagogía del cuerpo no constituye un recurso complementario, sino una apuesta didáctica con potencial crítico y transformador, capaz de ampliar las formas de enseñar y comprender el cuerpo-territorio y la geografía en la escuela. Así, los resultados no solo validan las categorías teóricas desarrolladas, sino que aportan evidencia sobre la pertinencia de las temáticas propuestas en el contexto educativo colombiano.

8

CONCLUSIONES



8. CONCLUSIONES.

La presente investigación permitió comprender que el cuerpo-territorio en la infancia no es una categoría abstracta, sino una construcción relacional que se configura en la experiencia cotidiana en el aula. A través de la pedagogía del cuerpo y el enfoque etnográfico, se evidenció que las niñas y los niños reconocen su corporalidad como el primer territorio habitado, un espacio donde se inscriben emociones, vínculos y aprendizajes sociales. En este sentido, el cuerpo deja de entenderse como dimensión biológica aislada y se revela como escenario simbólico, afectivo y político donde se producen significados.

El proyecto a su vez confirma que la escuela no es un espacio neutro, sino un territorio atravesado por relaciones de poder que influyen en la manera en que las infancias comprenden el género, el cuidado y la convivencia. Asimismo, las dinámicas observadas permiten afirmar que las Violencias Basadas en Género no se manifiestan únicamente en actos explícitos, sino que también se sostienen en prácticas cotidianas, discursos y juegos que reproducen jerarquías y comportamientos violentos que han sido naturalizados. No obstante, la investigación demuestra que dichas estructuras no son pueden ser problematizadas y resignificadas cuando el aula se convierte en un espacio de diálogo y conciencia corporal.

Asimismo, el trabajo aporta a la discusión teórica sobre la ampliación del concepto de territorio. Más allá de su dimensión geográfica, el territorio se configura como experiencia vivida que integra protección, confianza, vulnerabilidad y resistencia ante distintos actos violentos. Desde la perspectiva de la geografía feminista, el vínculo entre cuerpo y territorio adquiere una dimensión personal y política, pues reconocer el cuerpo como territorio implica verlo como sujeto de derechos. De esta manera, el proyecto evidencia que la enseñanza de las Ciencias Sociales puede fortalecerse cuando incorpora la dimensión corporal como un eje intervención relevante para el área.

La propuesta también reafirma la pertinencia de la etnografía educativa para el análisis de fenómenos complejos en contextos escolares. La inmersión en el escenario de clases permitió comprender no solo comportamientos observables, sino sentidos, emociones y significados que estructuran la convivencia cotidiana. Esta coherencia entre marco teórico, enfoque metodológico y hallazgos consolida la solidez académica que ha enmarcado esta propuesta pedagógica.

Complementando estas perspectivas, este proyecto también permite reconocer que la experiencia docente se ve profundamente interpelada por las prácticas desarrolladas en el aula. El trabajo con el cuerpo-territorio no transforma únicamente la percepción de las infancias, sino que exige al maestro repensar su propia corporalidad, sus discursos y las formas en que lleva a cabo su ejercicio docente. En este sentido, la práctica no solo se dirige hacia los estudiantes, sino que atraviesa al sujeto docente, quien se reconoce también como cuerpo situado dentro de un entramado de relaciones de poder.

La implementación de la propuesta evidenció que el rol del maestro no puede reducirse únicamente a la mediación memorística de contenidos. Cuando el salón de clases se concibe como territorio pedagógico, el docente se convierte en un actor que participa activamente en la configuración simbólica del espacio. Sus gestos, silencios, intervenciones y

posicionamientos están directamente relacionados con la manera en que las niñas y los niños comprenden el respeto, el género y el cuidado en sus diferentes escalas.

En términos generales, el proyecto demuestra que la infancia no es una etapa etaria pasiva ni carente de agencia, sino un espacio social donde se negocian identidades y se producen saberes que favorecen el establecimiento de cimientos sólidos en la infancia para que las VBG puedan ser identificadas a tiempo y prevenidas desde los momentos iniciales de la vida de quienes serán el futuro del país. Las niñas y los niños son capaces de reflexionar sobre el género, el respeto y la violencia cuando se generan condiciones pedagógicas de escucha y reconocimiento. Este hallazgo posiciona a la escuela como un escenario clave para la construcción temprana de relaciones más equitativas.

En este sentido, la experiencia de inmersión en el salón de clases también funcionó como un ejercicio de autoobservación y autorreflexión en el ámbito profesional. La etnografía no solo permitió comprender a las infancias, sino también cuestionar prácticas propias que llevan los docentes en el aula, revisar discursos interiorizados y reconocer tensiones entre la intención pedagógica y la práctica real. De este modo, el proyecto evidencia que investigar en la escuela es, al mismo tiempo, una forma de formación docente continua.

Por otra parte, el trabajo reafirma que las transformaciones pedagógicas no se producen de manera inmediata ni lineal. De manera distinta, la escuela da cuenta de procesos graduales que requieren coherencia, diálogo y disposición para revisar estructuras arraigadas en quienes se pretende formar. La experiencia del maestro se sitúa entonces en un campo de tensiones entre lo deseado y lo posible, donde cada intervención pedagógica representa una oportunidad para ampliar horizontes de sentido.

En síntesis, la investigación confirma que integrar la pedagogía del cuerpo en la enseñanza de las Ciencias Sociales no solo enriquece los procesos de aprendizaje, sino que abre posibilidades para la prevención y resignificación de las Violencias Basadas en Género desde la experiencia cotidiana y el campo de la geografía. Reconocer el cuerpo-territorio de las infancias como punto de partida implica asumir que educar es un acto político y ético que trasciende la transmisión de contenidos. Por el contrario, se convierte en una práctica de construcción de sentido y cuidado.

Asimismo, el desarrollo del proyecto dejó en evidencia que la prevención y el reconocimiento de las Violencias Basadas en Género no dependen exclusivamente de normativas institucionales, sino de la sensibilidad y la reflexividad de quienes toman decisiones para los procesos formativos frente a las dinámicas cotidianas. Desde una mirada pedagógica, realizar este tipo de ejercicios, puede visibilizar aquello que suele naturalizarse. Esta dimensión reflexiva constituye uno de los aportes más significativos del proceso, pues posiciona al docente como sujeto que aprende junto con sus estudiantes.

Con esto cabe aclarar que el proyecto no se limitó a describir una experiencia pedagógica, sino que aporta evidencia sobre la potencia del aula como territorio de reconfiguración simbólica, donde es posible cuestionar desigualdades y afirmar la dignidad de los cuerpos de las infancias que la habitan.

Desde esta perspectiva, la construcción y realización de esta propuesta pedagógica extiende una invitación a quienes deseen retomarlo o ampliarlo en el futuro. Más que una verdad absoluta, esta propuesta se configura como una experiencia susceptible para generar una adaptación a otros contextos escolares. Su valor radica en la posibilidad de continuar explorando la relación entre cuerpo, territorio, infancia y género desde nuevas miradas metodológicas y disciplinares.

Retomar este trabajo implica reconocer que la escuela sigue siendo un territorio en disputa, donde las prácticas pedagógicas pueden reproducir o transformar las lógicas sociales existentes relacionadas a las VBG. La continuidad de proyectos que vayan en esta dirección permitirá profundizar en la comprensión de las dinámicas corporales y espaciales que atraviesan la convivencia escolar y de casa estudiante consigo mismo, así como puede ser una herramienta para fortalecer el diálogo entre la geografía feminista, la pedagogía crítica y la educación para las niñas y niños.

Finalmente, este proyecto deja abierta la posibilidad de seguir interrogando la experiencia educativa desde la pregunta por el cuerpo y el territorio desde la escuela. En un contexto social donde las desigualdades persisten, la escuela continúa siendo un espacio privilegiado para construir otras formas de habitar el mundo. De esta manera, se invita a realizar una tarea investigativa y pedagógica que implique seguir problematizando, creando y transformando la escuela, entendiendo que cada práctica que como maestras y maestros se lleve a cabo en el aula es también una intervención en la sociedad.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Arboleda, R. (1997). *Cuerpo y pedagogía*. Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física y Deportes. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10495/9929>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Ayala, N., Noguera, J. (2019). Geografía de género: los aportes de la mujer en la evolución del pensamiento geográfico en Latinoamérica, periodo 1950-2010. Universidad de Nariño. Recuperado de <https://sired.udenar.edu.co/15912/1/210139.pdf>
- Barroso, J. M. (2014). *Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa*. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales (III)*, pp. 22 - 33. Recuperado de <http://iberoamericasocial.com/feminismo-decolonial-una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-yburguesa>
- Benboulerbah, A. (2023). La educación y la escuela son clave para acabar con la violencia de género. Recuperado de <https://www.ei-ie.org/es/item/28199:la-educacion-y-la-escuela-son-clave-para-acabar-con-la-violencia-de-genero>
- Bermúdez, L. (2022). Cuerpo, género y sexualidad: el giro pedagógico que resiste en la escuela. *Educación y Ciudad*, (43), 53-70. Epub August 21, 2022. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2762>
- Bidaseca, K. (2011). *Perturbando el texto colonial: los estudios poscoloniales en América Latina*. Editorial Godot.
- Bondi, L. (1998). Sexing the city. In R. Fincher & J. M. Jacobs (Eds.), *Cities of difference* (pp. 177–200). Guilford Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 11–24). ACSUR.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2016). *Cartilla violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación*. Recuperado de <https://redclade.org/publicaciones/violencia-de-genero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevencion-y-superacion/>

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado. CNMH.
- Creswell, J., Creswell, D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia).
- Corsaro, W. (2005). The sociology of childhood. Pine Forge Press.
- Curiel, O. (2014). La nación heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. En la Frontera.
- Duncan, N. (Ed.). (1996). BodySpace: Destabilizing geographies of gender and sexuality. Routledge.
- Enguita, M. (2001). La escuela a examen. Ed. Pirámide. Madrid. Pg. 19-45.
- Escamilla, I., Ibarra, V. (coord). (2024). Geografías feministas de diversas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2024. URI: <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1223288>
- Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas (FAKALI). (2024). Lecturas para la prevención de la violencia de género. Recursos para padres, madres, tutores/as, docentes, niños y niñas. Recuperado de <https://fakali.org/wp-content/uploads/2024/07/Lecturas-para-la-prevencion-de-la-violencia-de-genero-para-menores.pdf>
- flores, v. (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño.
- flores, v. (2018). Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y educación. *Estudios Del ISHiR*, 8(21), 24–32. <https://doi.org/10.35305/eishir.v8i21.844>
- Gaitán, L. (2006). Sociología de la infancia. Síntesis.
- Holloway, S. L., Valentine, G. (2000). Children’s geographies: Playing, living, learning. Routledge.
- hooks, b. (2021) Enseñar a transgredir. La educación cómo práctica de la Libertad. Madrid: Capitán Swing
- hooks, b. (2000). Feminism is for Everybody: Passionate Politics. South End Press.
- Lara De La Rosa, J. M. (2018). Transformaciones del territorio, cuerpo y ambiente: procesos de desterritorialización y reterritorialización de las mujeres indígenas en la ciudad de Bogotá, Colombia [Tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. FLACSO Repositorio Digital. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/14063>

- Liebel, M., & Martínez, M. (Coords.). (2009). *Infancia y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).
- Locke, J. (1693). *Some thoughts concerning education*. Awnsham & John Churchill.
- Maturana, G., & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 9(2), 192–205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Ministerio de Educación. (2020). *Abordaje pedagógico de situaciones de riesgo*. Recuperado de: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-04/PEQ_Abordaje%20pedag%C3%B3gico%20de%20situaciones%20de%20riesgo.pdf
- Martínez, J. (2018). *El cuerpo como un territorio. Reconocimiento desde la geografía feminista en la escuela* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Massey, D. (2005). *For Space*. SAGE Publications.
- Morales, F. (2012). La geografía de la percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*. 2012, 55-56; pp. 137-152. ISSN: 0213-1781
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/documents/childconv>
- Observatorio de Convivencia Escolar. Capítulo 1. ¿Qué son las Violencias Basadas en Género (VBG)? En: *Violencias Basadas en Género y Violencia Sexual en las instituciones educativas de Bogotá*.
- ONU. (1993). *Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Proclamado por la Asamblea General. Resolución 48/104 del 20 de diciembre de 1993.
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Ramírez, B. (2010). Presentación y Mesa Redonda: Doreen Massey y las geometrías del poder. *Investigaciones geográficas*, (72), 167-171. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112010000200015&lng=es&tlng=es.
- Rico, N. (1996). *Violencia de Género: un problema de derechos humanos*. CEPAL. Serie Mujer y Desarrollo. ISSN 1564-4170
- Rodríguez, D. F. (2023). *Educación en la sexualidad y espacialidades queer: Puentear las diferencias y las identidades en el aula*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19091>

- Rousseau, J. J. (1762). Emilio, o de la educación. Garnier.
- Ruta Pacífica de las Mujeres (2013). La verdad de las mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia. Ruta Pacífica.
- Seager, J., & Nelson, L. (2004). A Companion to Feminist Geography. In A Companion to Feminist Geography. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R. L. (2016). La guerra contra las mujeres. Traficantes de Sueños.
- Sociedad de Naciones. (1924). Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño. Sociedad de Naciones.
- Svampa, M. (2016). Debates latinoamericanos: Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo. Edhasa.
- Tonucci, F. (1996). La ciudad de los niños. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ulloa, A. (2019). Gender and Feminist Geography in Colombia. Gender, Place & Culture. <http://doi.org/10.1080/0966369X.2018.1554558>
- UNICEF. (2021). La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Análisis en el marco de la Segunda Encuesta Nacional de Prevalencia sobre Violencia Basada en Género y Generaciones 2019. https://bibliotecaunicef.uy/documentos/210_Violencia_contra_infancia_Encuesta%20VBG_G.pdf
- UNESCO/UNGEI (2015). La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de Política 17: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232107S.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Velasco, H., Díaz de Rada, Á. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Trotta
- Walsh, C. (2018). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala.

10. ANEXOS³.

Anexo A.



Anexo B.



³ Los siguientes anexos -en función de la rapidez de la búsqueda de la mayoría de ellos- cuentan con un código QR que al ser escaneados inmediatamente dirigirá al lector a la fuente de origen donde han sido creados.

Anexo C.



Anexo D



Anexo E



ANEXO E
PRESENTACIÓN CLASE
DEL TALLER 4

Anexo F



ANEXO F
PLANEACIÓN DE
CLASE TALLER 5

Anexo G



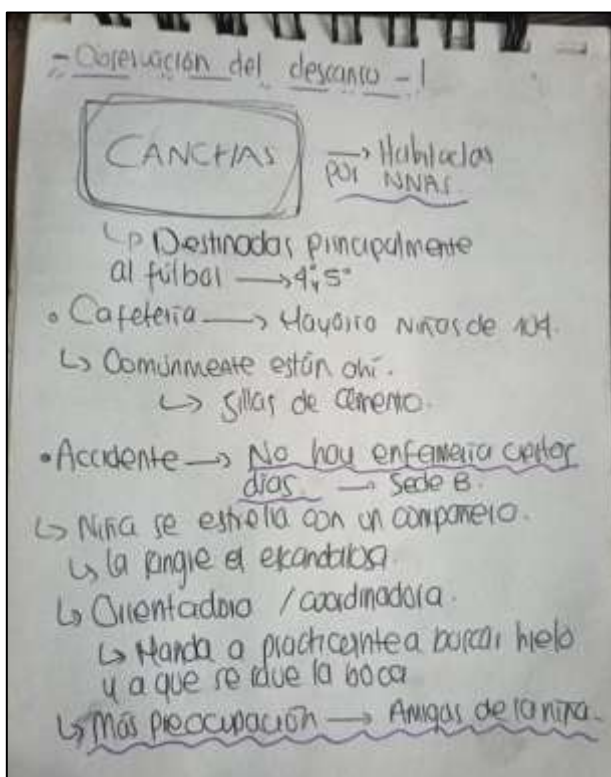
Anexo H



Anexo I



Anexo J



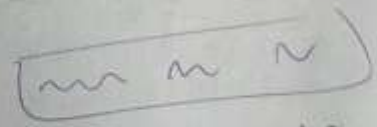
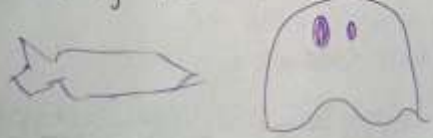
Anexo K

Los niños → poco adaptan sus materiales de estudio u poco los comparten

Los niños → Más abiertos.

Generan regalos → Hechos con hojitas de papel.

Regalo → Un pequeño regalo
ej. Pasacabo, tamarino, caramelos



↳ Cuidado de sus materiales.
↳ Genera → "Envidiosos"