

¡Por mí y por todxs!

Una apuesta literaria por la equidad en la escuela

Diana Cristina Solórzano Garzón

**Monografía para optar al título de Licenciada en español y lenguas extranjeras con énfasis en
inglés y francés**

Asesora:

Catalina Naranjo Arcila

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en lenguas extranjera

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Jurado

Para ti abuela, para ti que estas en el cielo.

LO LOGRAMOS.

Agradecimientos

Agradezco a los motores de mi vida.

A Dios, por todo.

A mis papás, que confiaron en mí aun cuando ni yo misma lo hacía, a ustedes amores de mi vida. Gracias.

A mi hermanita que me acompañó, me animó y me ayudó, a ti chiquita. Gracias

A mi esposo y a mi hijo, a ustedes que vivieron y apoyaron estén proceso, cada día, cada momento. Gracias.

A ti Catalina por escoger un día ser profe, a la bella UPN y a mis niñas del Liceo

Gracias.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
CAPÍTULO 1.....	2
1.1 Contextualización del problema	2
1.2 Delimitación del problema.....	6
1.3 Justificación.....	10
1.4 Pregunta de investigación	12
1.5 Objetivos.....	12
1.5.1 Objetivo general.....	12
1.5.2 Objetivos específicos	12
CAPÍTULO 2.....	13
2.1 Antecedentes	13
2.2 Marco teórico.....	15
2.2.1 Educación literaria.....	16
2.2.2. Enfoque de género en la educación	18
2.2.3 Literatura con enfoque de género.....	21
2.2.4 Condiciones del texto literario que develan equidad e inequidad	24
2.2.5 Imaginarios sobre masculinidad y femineidad.....	28
2.2.6 Reflexión y pensamiento crítico literario.	31
CAPÍTULO 3.....	35
3.1 Enfoque metodológico: investigación acción	35
3.2 Tipo de investigación.....	36
3.3 Unidad de análisis	37
3.4 Matriz categorial	38
3.5 Procedimientos de recolección de datos.....	40
CAPÍTULO 4.....	41
4.1 Estrategia didáctica: secuencia didáctica.....	42
4.2 Descripción de las fases desarrolladas	43
Fase 1: ¡Por mí! (Sensibilización).....	43
Fase 2: ¡Por ellas!.....	45

CAPITULO 5.....	46
5.1 Análisis de la información	49
6. RESULTADOS.....	63
7. CONCLUSIONES.....	64
Referencias bibliográficas.	66
Anexos.....	67

Introducción

En la historia, han sido muchas las luchas que se han transitado en busca de equidad para mujeres y para hombres; sin embargo, a pesar de las luchas, aún hay escenarios que no son posibles debido a los imaginarios sociales. En este sentido, la educación juega un papel importante en la posibilidad de enseñar caminos para no repetir la historia y en su práctica no promover la dualidad entre lo masculino.

Bajo esta perspectiva y a partir de una observación diagnóstica en el curso 401 de la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño (LFMN) se llegó al planteamiento de la pregunta y los objetivos que rigen el presente trabajo de grado, los cuales dejaron en evidencia la pertinencia de generar espacios de reflexión crítica, donde se les brinde a las estudiantes la posibilidad de reconstruir los imaginarios sociales que como resultado promueven inequidad. Todo lo anterior, desde la literatura con perspectiva de género, puente facilitador y creador entre la realidad y los imaginarios sociales.

Así pues, mediante una secuencia didáctica y con la implementación de dos fases, se logra explorar momentos lectores significativos, otorgados por una aproximación metodológica a la educación literaria. Adicionalmente, se identificaron y analizaron los imaginarios sociales de las estudiantes mediante el aprovechamiento de las condiciones de la literatura con perspectiva de género. Finalmente, se obtuvieron espacios de reflexión crítica individuales que trascendieron a lo colectivo, gracias a las diferentes metodologías didácticas que permitieron replantear el lugar de la literatura no como un instrumento que diera a conocer aspectos estructurales de la lectura sino como un encuentro significativo de voces que permiten desentrañar el ayer, el hoy y el mañana.

CAPÍTULO 1

Problema

El presente capítulo, tiene como objetivo situar al lector en la contextualización y delimitación del problema de investigación. Además, se incluirá la justificación, pregunta, objetivos generales y específicos formulados para esta investigación acción.

1.1 Contextualización del problema

En Colombia, hasta finales del siglo XIX las mujeres no iban a la escuela. Los sistemas educativos se pensaban exclusivamente para los hombres. En consecuencia, la prohibición en la participación educativa y legal de la mujer, provocó una serie de consecuencias culturales y sociales. Es así como, una sociedad patriarcal emergió y consiguió la proliferación de inequidad, violencia, desigualdad salarial, sometimiento femenino, analfabetismo progresivo para la mujer, además de implicaciones negativas en el desarrollo integral de sus capacidades, intereses y potencialidades desde la temprana infancia (Blanco, 2004)

Con el paso del tiempo, gracias al proceso de industrialización se transformó el modelo familiar en Colombia y el papel de la mujer en la sociedad; la mujer tuvo la posibilidad de ingresar al mundo laboral aunque con salarios bajos y largas jornadas (Semana Historia, 2018). En 1903, gracias a las reformas educativas, se favorece el ingreso de la mujer a la educación en todos los niveles de enseñanza; sin embargo, la educación debía responder a labores domésticas, oficios considerados “propios de su sexo;” en palabras de Natividad

Díaz, la educación de la mujer, debía responder al modelo que una sociedad comandada por hombres les asignó legalmente (Paniagua, 2014)

En consecuencia, en Colombia hacia mediados del siglo XIX surgieron organizaciones de mujeres que protestaban ante la condición social y política de las mismas; una de las principales reivindicaciones era el derecho a elegir y ser elegidas. Es así como solo hasta el primero de diciembre de 1957, las mujeres ejercen su voto por primera vez, obteniendo así participación política pero no representación (Semana Historia, 2018). Desde aquel momento, la lucha se sigue transitando; apostándole con certeza a la formación educacional de la mujer, considerando que una educación bajo la perspectiva de equidad, repercute directamente en la proliferación de la participación ciudadana equitativa, en el desarrollo integral de las capacidades e intereses de las estudiantes y los estudiantes, en la creación de identidades, en la formulación de proyectos de vida y en el desarrollo de potencialidades desde la primera infancia.

Como reflejo de ésta situación, en 1916 nace “El sindicato de la aguja, artes y oficios” hoy en día conocido como Institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño (LFMN). Esta institución, de carácter femenino, guardaba la misma concepción: mujer para el hogar. Sin embargo, gracias a la lucha incansable de mujeres que apelaban participación equitativa en la sociedad, todas las instituciones tuvieron que, *abandonar la aguja para cultivar la pluma* (Díaz, 2014). Lo anterior implicó, desplazar los imaginarios que promulgaban inequidad y replegaban a las mujeres solamente a tareas del hogar. Se trató de iniciar una transformación social desde la educación, que fuera de la mano con las habilidades de las estudiantes sin importar el sexo, condición social o los imaginarios sociales del momento.

En términos generales fue difícil “despegar” y el colegio en sus más de 100 años de historia ha tenido que transitar luchas que apuestan hacia la equidad. Hoy en día, el PEI del colegio profesa *una liceísta reflexiva, autónoma, crítica y transformadora de sus contextos*. ¿Cómo lograr el cumplimiento del PEI? Ese, es el reto que asume la institución cada día.

Tal como la historia lo ha demostrado, la búsqueda de equidad de género es una pieza fundamental en la transformación de contextos y en la trasgresión de imaginarios que permitan tanto a hombres como a mujeres posicionarse en lugares no imaginados (Rico de Alonso, 2002). Así mismo, abordar equidad de género en ámbitos educativos implica que la aplicación de un PEI como el del liceo que promueve una “transformación social”, sea posible y real ya que abre las puertas a la comprensión de nuevas realidades que darían como resultado transformaciones en la sociedad. Así las cosas, desde la escuela se plantearía la búsqueda de paridad para hombre y mujer, el rompimiento de la dualidad entre lo femenino y lo masculino, se promovería desde la infancia una participación social igualitaria tanto para mujeres como para hombres sin diferencia ni límites marcados por el sexo y los imaginarios sociales que se tejen alrededor de la masculinidad y femineidad. Desde la educación concebida bajo un enfoque de género, se abren las puertas que aún, a pesar de las luchas siguen estando cerradas debido a las situaciones de inequidad que se han construido con el tiempo.

Pese a la historia del LFMN, durante las observaciones que se realizaron para la presente monografía en el curso 403, se evidenció que existen debilidades en el momento de la aplicación del PEI al interior del aula de clases. Es así como se identificó ausencia de espacios que permitieran abrir paso a estudiantes críticas, reflexivas, y autónomas ya que se encontraban inmersas en medio de espacios limitados por lo estructural; es decir, atendían a

requerimientos netamente académicos que sugerían la adquisición de un conocimiento y no el desarrollo de su identidad o la potencialización de sus habilidades. Todo lo anterior debido a la ausencia de espacios que permitieran su participación activa, reflexiva y crítica.

En términos de lo anterior, de continuar esta situación, la institución dejaría de promover transformaciones en la sociedad y reforzaría la visión de la escuela como una institución igualitaria que, sin embargo, reproduce desigualdad, una institución cargada de imposiciones, que pretende educar para la participación, una institución heterónoma que pretende educar para la autonomía, la escuela que promueve una educación sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos (Piedrahita & Acuña, 2008)

Dicho esto, en la siguiente monografía se buscó, por un lado, darle continuidad y homenaje a la historia del colegio, creando espacios que fueran reales en las aulas y sobretodo significativos y aplicables en las vidas de las estudiantes. Y por el otro, propiciar encuentros de conocimiento en medio del descubrimiento y exploración de nuevas realidades, incentivar el surgimiento de identidades críticas y reflexivas ante el pasado, con miradas en el presente y proyecciones ante el futuro. Todo lo anterior, desde lugares otorgados por la literatura con perspectiva de género.

En términos generales, la labor que el LFMN decidió emprender en 1916, demuestra los cambios tan importantes que pueden ser llevados a cabo desde la educación con perspectiva de género. Fue una lucha que implicó no solamente cambios que obedecieron a lo social, a la reivindicación de la situación cultural sino también al actuar pedagógico del momento. Es por esta razón que esta monografía atendió a la necesidad imperante de continuar con el legado del colegio, retomando espacios perdidos que permitieran promover

transformaciones que van más allá de un conocimiento académico y que suscitan aprendizajes significativos que se queden para la vida. Aprendizajes que entiendan, que por ejemplo, la formación del lenguaje en nuestros estudiantes influye no solamente en su escritura y lectura sino también en su formación como ser humano, como se representa cada uno y cómo entienden las posibilidades con las que se pueden identificar en sus vidas.

Finalmente, entendiendo las ganancias del colegio en cuanto a la lucha por una educación en equidad y las debilidades a fortalecer por la ausencia de espacios que fueron fortalecidos por la educación literaria; se encontraron espacios que permitieron el agenciamiento femenino, gracias a los momentos de crítica y reflexión que desde los textos con perspectiva de género surgieron entre las estudiantes. Todo lo anterior fue posible gracias a un proceso investigativo el cual será descrito en detalle desde el siguiente apartado.

1.2 Delimitación del problema.

Teniendo en cuenta lo señalado, es preciso iniciar la delimitación exponiendo que dentro de lo estructural a lo cual una institución pública en Colombia obedece, el LFMN intenta implementar lo establecido por los estándares básicos de competencias que para grado cuarto propone “elaborar hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto” (Ministerio de educación, 2006, pág. 18. Sin embargo, en las observaciones, se evidenció que el curso 403 solamente cumplía con el reconocimiento de aspectos estructurales en el texto (tiempo, espacio, acción, personajes) y quedaba por fuera la exploración del texto en relación con los contextos de las estudiantes. Es decir, los conocimientos no se propiciaban desde el encuentro con el texto y las relaciones que surgen entre el texto y su vida, sino que se

encaminaba a buscar aspectos que no requerían experiencias significativas sino atender a procesos mecánicos y técnicos.

En cuanto a los lineamientos curriculares, se proponía el estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, estructurales, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. No obstante, pese a lo instituido por los lineamientos, en el curso 403 no se hacía un acercamiento a la lectura como una experiencia significativa para las estudiantes ni se creaban espacios desde la lectura que promovieran reflexiones o argumentaciones críticas ya que las lecturas se basaban en aspectos netamente formales y estructurales.

Lo anterior pudo ser identificado gracias al proceso inicial de observación participante, en donde se halló un plan lector que generaba interés en las estudiantes. Cabe subrayar que este plan lector llamó la atención de la investigadora ya que despertaba cualidades no antes vistas en ningún otro espacio; las estudiantes se veían felices, curiosas, participativas y demostraban un goce literario reflejado en su voluntad de participación constante. Así como se afirma también en los diarios “Las niñas estaban muy emocionadas por las presentaciones de sus trabajos y el de sus compañeras. Decían profe: ¿Cuándo me toca a mí?”(Anexo1) Sin embargo, se halló que éste plan lector se encontraba limitado por el estudio netamente formal de las lecturas y esto impedía el total aprovechamiento del goce literario que las estudiantes demostraron tener por sus lecturas y las de sus compañeras.

En consecuencia, la investigadora creó un instrumento que evidenciara la aceptación del plan lector y cuáles eran las falencias que este podría estar presentando ante las estudiantes. (Anexo 2) Tras el análisis de resultados, se determinó que a un 94% de las estudiantes les agradaba el plan lector, pero lo que más le gustaba era la socialización de sus trabajos, expresar sus ideas y la lectura del libro que realizaban en casa. Lo que no les gustaba eran los procesos formales del plan lector. Entre esos procesos se encontraba, la búsqueda de personajes, definición de vocabulario, el poco tiempo que tenían para leer cada libro, entre otros. Lo anterior permite evidenciar, que hay un gusto por la literatura y que el plan lector, tiene una alta aceptación por las estudiantes, pero dentro del mismo, cuenta con falencias que se deben a lo estructural las cuales no pasan desapercibidas por las mismas.

Como resultados y gracias a la aplicación de talleres literarios y encuestas que reflejaban intereses de las estudiantes (Anexo3) se evidenció que las niñas disfrutaban de las lecturas en cuanto menos tengan que dar cuenta de lo estructural y cuanto más expresen sus puntos de vista. Es así como la presente investigación resolvió que era necesario encontrar narrativas que permitieran ser exploradas desde distintas perspectivas, alejándose de lo estructural y que posibilitaran a partir de la exploración de sus cualidades la toma de posiciones reflexivas y críticas para posteriormente, relacionarlas con sus contextos y de esta manera incentivar transformaciones y posiciones críticas ante sus realidades.

Habría que decir también, que en relación con la historia del colegio y la problemática encontrada; nació un puente que permitió continuar con la lucha del colegio y enlazar el aprovechamiento de las habilidades que las estudiantes habían demostrado, a este puente de creatividad, de encuentro de nuevos lugares, de reflexión y crítica ante el presente, futuro y pasado se le denominó *literatura con perspectiva de género*. Ese fue el lugar que mostró

cómo hablar de equidad en la escuela podía ser un espacio de aprendizaje, de conocimientos significativos que comprendieron más que el desarrollo de unas competencias, el desarrollo de sus habilidades y capacidades ante una sociedad cambiante que limita las actuaciones, los comportamientos y los anhelos de los individuos.

Y es que fue tan sencillo como entender, por ejemplo, que el lenguaje no solo va de la mano con los procesos lectores y escritores, sino que también se construye el mundo, se develan tratamientos desiguales, se nombra, se clasifica, se valora; en definitiva, el lenguaje incide en la manera en que las y los estudiantes se ofrecen o quitan oportunidades ante la vida (Osorio Porras & Ospina Mallarino, 1995). En otras palabras, los estudios de género en Colombia permitieron que la literatura con dicha perspectiva mostrara otras realidades, resignificara lo leído, llevará a plantearse posturas reflexivas ante el pasado en inequidad y el presente que necesita posturas críticas para generar cambios sociales.

Para concluir, en el proceso de este trabajo de grado se entendió que en equidad de género la educación ha logrado avances que han marcado importantes momentos en la vida del hombre y la mujer a nivel mundial. En cuanto a esta monografía, se espera dejar una huella para seguir con el cambio desde el universo literario que permite resignificar, en este caso lo estructural e incidir en suscitar nuevas identidades que identifiquen las debilidades del contexto y se sientan seguras y seguros que desde ellos y sus habilidades si es posible transformar y generar un cambio.

1.3 Justificación

Hacia mediados de los ochenta, se desarrollaron trabajos fundamentados en el papel de la educación en la reproducción de la inequidad y en la perpetuación de los roles tradicionales. Como resultado de dichos estudios se denuncia la escuela como reproductora de una ideología dominante de carácter sexista y patriarcal (Alonso, 2002). Así mismo, aún después de más de 30 años, siguen existiendo instituciones que promueven una educación sexista, que guardan modelos de educación tradicional, que fomentan entre el estudiantado estereotipos que no demuestran las verdaderas acciones tomadas en la actualidad por hombres y mujeres.

Así por ejemplo, en Colombia se hacen esfuerzos por promover equidad ya que en la ausencia de la misma se generan actividades violentas y en consecuencia, se debe legislar para regular. En efecto, la concepción de equidad se ve reflejada en acuerdos tan relevantes como el de terminación del conflicto armado colombiano¹. En este acuerdo, se reconoce que la promulgación de prácticas de inequidad genera discriminación y como resultado, violencia. En resumen, equidad se concibe en Colombia no solo como el acercamiento a participación igualitaria para hombres y mujeres sino como una columna para lograr la paz.

Siguiendo con términos legislativos, esta vez a nivel Bogotá, el plan distrital incluyó un apartado que llamó: “*Mujeres protagonistas activas, y empoderadas del cierre de brechas de género.*” En donde pretende la construcción de prácticas pedagógicas que contribuyan a la transformación de imaginarios sexistas que limitan capacidades e impiden participación

^{1 1} Este acuerdo establece los términos en que se dará el fin de las confrontaciones con las FARC y el fin de las hostilidades de las FARC hacia la población civil, mediante un cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo, así como un cronograma preciso para la dejación de todas sus armas en 180 días y el inicio de su reincorporación a la vida civil.

activa e igualitaria de otros escenarios sociales, políticos, económicos y culturales tanto a hombres como a mujeres. Es decir, desde ejes distritales se pretende implementar prácticas que promuevan el acceso equitativo a la educación, lo anterior, como indicador de avances en la condición y posición de las mujeres en la sociedad.

Sin embargo, todo lo que se propone dista mucho de la realidad, por cuanto en la práctica prevalecieron y prevalecen relaciones sociales con contenidos y prácticas sexistas (Alonso, 2002) que se consideran “normales” y que son transmitidos y no controlados por instituciones como la escuela. Tal como explica Ana Alonso en su libro *calidad y equidad en la escuela*, los espacios socio culturales de las mujeres y los hombres tienen una clara demarcación en todas las actividades públicas y privadas y si bien estas fronteras se desdibujan crecientemente con la realidad; permanecen en la cultura representaciones de lo masculino y lo femenino que no son necesariamente congruentes con las actividades que unos y otros realizan en la práctica (Alonso, 2002). Es por ello, que desde la educación está como deber mostrar las realidades y detener las transmisiones que limitan las actuaciones del cuerpo estudiantil.

Es por lo anterior, que la aplicación de la presente monografía aportará en varios aspectos. En un primer lugar, promoverá la apertura de espacios de reflexión y críticos desde la literatura con perspectiva de género. En segundo lugar, fortalecerá el PEI de una institución que tiene una historia de lucha a favor de la transgresión de imaginarios sociales pero que se ha venido desvaneciendo en la práctica. En tercer lugar, a nivel nacional permitirá el aporte a la promulgación de equidad pactado en el acuerdo de paz desde prácticas educativas que de la mano de la literatura permitirá la transgresión de imaginarios que como consecuencia causan inequidad.

Finalmente, y no menos importante, se buscará fortalecer las habilidades de las estudiantes abriendo momentos en donde ellas descubran sus propios méritos y capacidades para ocupar cargos y lugares inimaginables a causa de los imaginarios. Para terminar, esta investigación será una gran ayuda para la reflexión ante la formación docente de la investigadora, permitirá tener miradas críticas y dinámicas hacia la variedad de posiciones que desde la educación se pueden tomar ante la inequidad y la transgresión de imaginarios sociales de feminidad y masculinidad.

1.4 Pregunta de investigación

¿De qué manera el análisis de los imaginarios sociales de masculinidad y femineidad a partir de la lectura literaria, contribuyen a la reflexión crítica de los elementos de inequidad y equidad presentes en el texto literario?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Promover el análisis de los imaginarios sociales de masculinidad y femineidad a partir de la lectura literaria para contribuir a la reflexión crítica de las estudiantes sobre las condiciones de inequidad y equidad presentes en los textos literarios.

1.5.2 Objetivos específicos

- Promover el análisis de los imaginarios sociales de masculinidad y feminidad a partir de la experiencia de lectura literaria.
- Contribuir al análisis crítico de las estudiantes sobre equidad e inequidad de género a partir de la lectura de textos literarios.
- Implementar una secuencia didáctica para reconocer las condiciones del texto literario que generan reflexión sobre inequidad.

CAPÍTULO 2

2.1 Antecedentes

Para tener conocimiento acerca de trabajos realizados con el tema de perspectivas de género en la literatura, se consultaron las siguientes bases de datos: Repositorio Universidad Pedagógica Nacional, Repositorio Universidad Nacional. A continuación, se hará mención de tres trabajos importantes para el planteamiento de este proyecto.

La primer monografía es “*Construyendo perspectivas de géneros y roles sexuales desde la literatura*” del año 2015, realizado por Valeska Bretón Díaz en la Universidad Pedagógica Nacional para optar por el título de Licenciada en lenguas extranjeras. La anterior investigación fue llevada a cabo en el Colegio Femenino Mercedes Nariño más exactamente en el curso 703 jornada sábados. El problema que se detectó para proceder con la investigación fue la ausencia de un sentir colectivo en el curso, las manifestaciones de violencia verbal y no verbal que surgían entre las alumnas y las elaboraciones machistas realizadas por las estudiantes que resultaban discriminatorias.

Para lo anterior, el proyecto planteó desde la vivencia de la literatura una construcción personal que indague su ser y sea el puente de reconciliación con el otro, el lugar de escuchar las voces. La pregunta planteada para este proyecto fue: ¿Cómo contribuye la literatura en la construcción de perspectivas de género y roles sexuales con las estudiantes del grado 705 del Colegio Mercedes Nariño?

La ruta de planificación metodológica en la anterior investigación estuvo orientada hacia la investigación-acción, en el marco de un paradigma cualitativo y desde una perspectiva

naturalista con los apartes de William Blake; quien se enfoca en investigación en el campo de las humanidades.

Los resultados de esta investigación arrojaron que se logra reestructurar de manera significativa los sentidos colectivos que se asignan a ambos sexos gracias a prácticas simbólicas que contribuyeron a la construcción del ser desde prácticas pedagógicas. También, se logró aumentar el uso literario y por medio de este un acercamiento crítico y estético a la literatura. Además, se evidenció una postura crítica que permitió poner en cuestionamiento los preconceptos de estereotipos sexuales y se obtuvo un desequilibrio de ciertos preconceptos establecidos.

La segunda investigación lleva el título de *“Promoción de lectura literatura infantil e imaginarios sobre masculinidad y feminidad”* del año 2017 realizado por Viviana Marcela Molina Rosas en la Universidad Pedagógica Nacional para optar por el título de licenciatura en lenguas extranjeras. La anterior investigación fue concebida en la institución Hernando Duran Dussan en el curso 203. La autora llevó a cabo la metodología de esta investigación basada en el enfoque investigación-acción con un enfoque cualitativo

La anterior investigación develó como problemática la ausencia de espacios de lectura y la presencia e influencia de imaginarios femeninos y masculinos en los niños y las niñas. Por esta razón, la investigación buscó generar espacios de promoción de lectura que le permitieran a los estudiantes reflexionar sobre los roles y estereotipos.

Como resultado, se descubrió que es acertado y pertinente que el sistema educativo se nutra de propuestas pedagógicas y didácticas que promuevan en los niños una conciencia

de su autonomía y libertad al momento de construirse como sujetos sociales, partiendo en este caso de la literatura y las diferentes experiencias que en ella se pueden encontrar.

El anterior trabajo de grado aporta al presente trabajo, la importancia de leer con perspectiva de género ya que se trasciende más allá del aula de clase, es un logro que puede suscitar cambios en los límites impuestos por los imaginarios sociales de masculinidad y femineidad y que puede generar desplazamiento de las preconcepciones.

Los anteriores antecedentes fueron de guía para la presente investigación en tres aspectos. En un primer lugar, aportaron una guía en marco teórico y los diferentes referentes desde donde se puede partir. En segundo lugar, se evidenciaron las dificultades que se pueden encontrar en el camino, lo cual permitió observar herramientas que se pueden usar ante estas situaciones. En tercer lugar, sirvieron para una motivación en cuanto al proyecto que se llevará cabo, por estos tener unas conclusiones en donde se refleja que este tema es muy importante tanto para la vida académica de las estudiantes como para su vida personal.

2.2 Marco teórico

En este apartado se presenta el referente teórico que soportará la presente investigación. En un primer lugar, se encontrará la fundamentación teórica de Educación literaria concebida desde Jorge Rueda, Jorge Sánchez (2013) y Teresa Colomer (2013) quienes serán citados para mostrar la educación literaria como una propuesta pedagógico - didáctica en donde la lectura se concibe como un lugar retrospectivo de constante indagación y significación. Consiguiente, los estudios de género en educación quienes gracias a los movimientos feministas de la segunda ola (1994) hicieron un acercamiento y proclamaron

por la inclusión de una literatura con perspectiva de género, también concebidas en este marco conceptual, desarrollado bajo los preceptos de Teresa Colomer (1994) además, se incluirá un apartado que revelará las condiciones del texto literario que develan condiciones de equidad e inequidad.

Finalmente, se incluirán los aportes teóricos de Jorge Larrosa (2003) quien evidenciará cómo la experiencia lectora promueve la reflexión y el pensamiento crítico ante las realidades del presente y el pasado. Por último, acerca de la concepción de imaginarios se acudirá a autores como Walter Mignolo (1993), Cornelius Castoriadis (1997) y Brown Davies (1989).

2.2.1 Educación literaria

Con respecto a la educación literaria, es preciso señalar que, esta surge como un planteamiento pedagógico que promueve una situación retrospectiva y prospectiva entre el lector y el texto en un espacio de lectura. El espacio para la educación literaria debe ser, ante todo, un espacio de imaginación y creatividad que permita el desarrollo de la sensibilidad estética para la comprensión de los textos literarios, la escritura creativa de intención literaria, y el estudio crítico y reflexivo de las obras literarias (Rueda Jorge & Sanchez Jorge, 2013).

Vale la pena destacar que el fin de la educación literaria es el de cualificar cada vez más los procesos educativos para lograr la formación de personas creativas, críticas y reflexivas ante los múltiples y complejos universos en los que se están viendo inmersos los seres humanos como bien lo afirma el profesor José Manrique(2009), quien aporta a la educación literaria afirmando, que parte del principio ontológico del hombre como ser verbal e implica la interacción entre las voces del pasado, presente con las posibles réplicas

en el futuro (Manrique, 2009.). Se trata de concebir educación literaria como propuesta pedagógica no solo de conocimientos sino de promoción de identidades que leen su entorno de forma crítica, imaginativa, y argumentativa desde lo que ofrece el texto con opciones para crear transformaciones para su vida y su sociedad.

Consecuentemente, la educación literaria insta una dinámica discursiva que promueve la interacción de una conciencia con otra, lo que significa que el signo y la situación social están indefectiblemente articulados (Manrique, 2009), lo anterior, postula que los espacios educativos desde la educación literaria, aportan a los estudiantes y las estudiantes no solo como ser individual, sino como ser social, que reconoce al otro, las problemáticas sociales que les rodean y les afectan para de esta manera desde el texto, aportar un pensamiento crítico que les ayude a tomar posición ante sus realidades compartidas.

Además, en palabras de Manrique (2009), la educación literaria promoverá en el aula, el análisis de diversos contextos socio-culturales como también la habilidad intelectual del estudiante para reconocer la diversidad discursiva y apropiarse gradualmente de múltiples modalidades argumentativas que le permitan llegar a un proceso de reflexión de las situaciones adversas y reales de su contexto. Lo mencionado, permitirá alejarse de concepción de “enseñanza de la literatura” como una transmisión de saberes y abrirá el paso a una construcción de saberes colectivos que desde el texto se desplieguen a la realidad

Finalmente, puede decirse que la educación literaria se halla ante un reto que consiste en despojar la literatura del estructuralismo, de los fines lingüísticos y adentrarla en el mundo de la creación e interpretación de la realidad. Para Teresa Colomer, desde la educación

literaria, la literatura no es simplemente vista como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.) (2001). La educación literaria facilita la creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción del espacio más amplio que denominamos cultura.

En conclusión, la educación literaria en el contexto colombiano apela a un espacio crítico, reflexivo y emancipador desde el cual, sean desplazados los espacios de enseñanza estructural de la literatura y se propicie un rompimiento en la enseñanza tradicional. Un espacio que no se conciba bajo la transmisión de saberes sino para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, de manera que, como dice Hardy (1977) las historias que se explican a los niños y niñas puedan entenderse como una especie de mapas culturales que les permiten atribuir sentido al mundo real de una forma coincidente con su cultura. De esta manera, bajo el concepto de educación literaria, se entendió perspectiva de género en la literatura como será explicado a continuación.

2.2.2. Enfoque de género en la educación

Estudios de género

Para esta categoría, se hará un recuento histórico del surgimiento de la noción de género, su posterior adopción en el movimiento feminista y su llegada al mundo literario como literatura con perspectiva de género.

La ampliación teórica de género en educación en esta investigación es relevante ya que, en las aulas de clase, también se aprenden las conductas prohibidas y admitidas para los y las estudiantes, lo que provoca una socialización de una base compartida y aprobada colectivamente (Alonso, 2002). Lo anterior, nos hace pensar que el reconocimiento y reflexión al interior de los salones de clase y los contextos educativos, de dicha base compartida, nos permite un actuar consciente, temprano y oportuno ante las posibles inequidades subyacentes.

Según Sterling en 1972, los sexólogos John Money y Anke Ehrhardt popularizaron la idea de que sexo y género son categorías separadas. El sexo, argumentaron, se refiere a los atributos físicos, y viene determinado por la anatomía y la fisiología, mientras que el género es una transformación psicológica del yo, la convicción interna de que uno es macho o hembra (identidad de género) y las expresiones conductuales de dicha convicción. (Sterling, 2006).

Hay que mencionar, además que desde el movimiento feminista de la segunda ola en los setenta, también se argumentó que el sexo es distinto del género y que las instituciones sociales, diseñadas para perpetuar la desigualdad de género, producen la mayoría de las diferencias entre varones y mujeres (Fausto-Sterling, 2006). Desde el feminismo de la segunda ola, el género representaba las fuerzas sociales que moldeaban una conducta y que eran reflejo de opresiones sociales. La categoría analítica de *perspectiva de género* surge desde las diferentes vertientes académicas del feminismo para, desde esta plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad a favor de la equidad.

Desde el plano colombiano, hacia finales del siglo XIX, los estudios de género promovieron avances hacia la equidad. Se inició un proceso que apuntó a elevar el nivel cultural de la mujer, se formó público lector, se hizo eco de las novelas escritas por mujeres-la constitución de un sujeto femenino / lectora, va a jugar dialécticamente con la construcción de un sujeto femenino /escritora -se amplió el horizonte laboral y participativo de la mujer. En otras palabras, los estudios de género permiten visibilizar lugares e identidades escondidas, permite la reivindicación de la mujer como sujeto activo y participativo, aunque tomó años transitar y revelar estos lugares es así como hoy en día, gracias a esas pequeñas luchas, se obtuvieron victorias, que vale la pena recordar, conmemorar, exigir, vivir y seguir.

Así mismo, bajo la mirada de la educación, su inclusión trasciende al plano de educar la mirada social de los estudiantes para detectar la posición social de hombres y mujeres- jerarquizaciones y asimetrías- y pensar desde el ayer, los cambios necesarios para avanzar en equidad. (Valencia, 2010). Es decir, perspectiva de género nos permite pensar, desde cualquier tiempo histórico, sobre los problemas que incluyeron las relaciones de género desde diferentes perspectivas y, en el camino de la reflexión del pasado y del presente, nos abre la puerta del futuro que anhelamos y los diferentes caminos para llegar a él.

Para concluir, los estudios de género son necesarios para recuperar y sobretodo, para reconocer las voces individuales que trascienden a lo colectivo, además, estos se dan en medio de la crisis y del descubrimiento de las inequidades que plasmaron heridas y que requieren un actuar inmediato. En consecuencia, gracias a la búsqueda del desplazamiento de las diferencias entre hombres y mujeres avanzados por los estudios de género, se inicia la creación de nuevos contenidos que permitieron elaborar nuevas concepciones de las

nuevas realidades. Es así como surge la literatura con perspectiva de género la cual será presentada en el siguiente apartado.

2.2.3 Literatura con enfoque de género

En la década de los setenta, nace una corriente literaria de militancia antisexista denominada: “antiautoritaria” el cual tenía como objetivo favorecer los valores antidiscriminatorios que se desplegaban a partir de la literatura infantil y juvenil (Colomer, 1994). Es gracias a esta corriente, que surge con los movimientos feministas, que se demanda una mirada hacia la literatura que incluía en sus narraciones diferentes enfoques sexistas. Se proclamó entonces, en contra de las princesas pasivas, el final matrimonial o una caperucita devorada por su desobediencia se giró a encontrar príncipes soñadores despojados de su valentía y princesas fuertes empoderadas de su vida y sin dependencia amorosa (Colomer, 1999). Lo anterior, surgió con la idea de ampliar los valores de hombre y mujer, defender el derecho a la individualidad y ofrecer un reparto equilibrado de papeles sociales.

Gracias a la corriente antiautoritaria se abre paso a la literatura con perspectiva de género que busca no el cuestionamiento de los valores femeninos y masculinos sino un replanteamiento equitativo que evidencie los cambios en los modelos masculinos y femeninos que ya no operan alrededor del sexo sino alrededor de las realidades y los nuevos lugares tomados por hombre y mujer.(Colomer,1994) La literatura con perspectiva de género nace entendiendo que los lectores y las lectoras se identifican con los personajes y las situaciones otorgadas en las narraciones y asumen las conductas asignadas en el texto. Así pues, en la literatura con perspectiva de género se observa cuidadosamente cómo se reparten los personajes femeninos y masculinos, la posición central o subsidiaria del relato,

quiénes se encargan de la posición de adversario del protagonista, y qué características de carácter o profesionales le son atribuidas (Colomer, 1994).

Los aspectos anteriores son relevantes para saber qué expectativas pueden formarse los niños y las niñas en su papel en la sociedad y por ello es que la literatura con perspectiva de género no solo proclama la reivindicación de los textos sino crea textos que propicien una resignificación de los roles otorgados a hombres y a mujeres y devela las inequidades construidas con el tiempo a partir de los textos.

En cuanto a Colombia, los estudios con perspectiva de género en literatura han tenido un gran crecimiento a partir de la década de los setenta. La Escuela de Estudios de Género (EEG) de la Universidad Nacional de Colombia (Unal), el Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad (CEGMS) de la Universidad del Valle (Univalle) y el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG) de la Universidad de Antioquia (Udea), se han convertido en pioneros en el análisis sobre las relaciones de género, que aparecen en las obras literarias. A la escuela de estudios de género, más que la estructura de los textos, les preocupan los imaginarios, las representaciones sociales de las mujeres en obras cumbres de la literatura colombiana como, por ejemplo, *María* de Jorge Isaacs. Se interesan por las características socio demográficas, por los estereotipos de género que se reproducen en la obra, por la influencia de la cultura patriarcal en la construcción de los personajes, como también en las posibles reivindicaciones de algunas mujeres, que transgreden los ideales femeninos en una época en la que eran muy marcadas las diferencias entre los sexos. (Alba Pizarro, 2013).

Es necesario recalcar que textos literarios como *María, cien años de soledad* entre otros son determinantes en la formación lecto-escritora de los estudiantes en la mayoría de colegios; sin embargo, la resignificación de los mismos se convierte en un pilar fundamental para la no transmisión de estereotipos que limitan al estudiantado en su actuar. Lo anteriormente dicho no significa que no se aprecian estos textos y que no sean de gran importancia para la construcción de nuestro patrimonio literario, cultural e histórico pero es allí en donde la educación literaria entra a tener un papel predominante en cuanto, gracias a ella, se logra la creación de nuevos espacios que permiten posiciones críticas y reflexivas ante el presente y futuro.

Para concluir, es necesario llevar y continuar con los esfuerzos de presentar una literatura que permita el análisis y la reflexión sobre aquellos aspectos que justamente evocan inequidad y por tanto limitantes a las actuaciones de los individuos. Resignificar aspectos como la existencia de pocas obras con protagonistas femeninas que no sean brujas o malas, el bajo retrato profesional y en cambio la adopción de posiciones maternas y domésticas constantes de las mismas, la sujeción a idearios masculinos, el decir que son el premio al héroe y la belleza como condición femenina se encuentra como una necesidad y opción para las luchas que hacen falta por cubrir.(Colomer, 1994). En caso de los niños es importante reelaborar el derecho a las lágrimas, las características masculinas que otorgan el lugar de hombre, la inclusión al trabajo de hogar compartido, el respeto y el valor del otro etc.

En conclusión y en atención con lo que proclama Teresa Colomer, desde la literatura con perspectiva de género se puede no forzar las concepciones preestablecidas, ni buscar una división sino buscar caminos que les permitan crear reflexiones de los lugares posibles

que están abiertos y no pueden ser limitados por ser hombre o mujer; se puede lograr una inversión de estereotipos significativa que se refleje en la creación de personajes afirmativos tan activos y transgresores como cualquier otro. En el siguiente apartado, se definirá cuáles son las condiciones del texto literario dentro de la literatura con perspectiva de género que develan equidad e inequidad y que pueden propiciar espacios y posiciones de análisis críticas y reflexivas en medio de un espacio de educación literaria.

2.2.4 Condiciones del texto literario que develan equidad e inequidad

Así como en el anterior apartado se definió que la literatura con perspectiva de género posibilita el encuentro de nuevas realidades; también se dijo que, es gracias a su estructura innovadora, simbólica y creadora que se accede a la reconstrucción de las realidades (Colomer,1994). Dicho esto, en este apartado se expresarán las condiciones del texto que posibilitan abrir encuentros de reflexión y visualizar la inequidad.

En primer lugar, los textos narrativos con perspectiva de género guardan criterios de contextualización histórica, esto es, el énfasis de los imaginarios sociales en razón del tiempo. Así, los textos con perspectiva de género, hacen hincapié en los imaginarios sociales que se construyeron en el pasado, las consecuencias que surgieron a partir de ellos en cierto momento y cómo fue posible derribarlos. Este criterio es una herramienta fundamental ya que demuestra las realidades de una sociedad cambiante. Es gracias a esta condición del texto literario, que se logran abrir espacios de reflexión ante las desigualdades construidas en el tiempo que dejaban en evidencia un reparto desequilibrado de papeles, en los personajes y en las historias.

En segundo lugar, surgen las condiciones que obedecen al lenguaje. Así como se afirma en el libro *Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa* (Osorio Porras & Ospina Mallarino, 1995), no se trata de escribir, hablar, leer sin retomar y sin resignificar el lenguaje; se trata de entender que también las palabras y cómo se les usa, corroboran el tratamiento distinto y en muchos casos desigual que se hace de las personas por el hecho de pertenecer a uno u otro sexo (Osorio, Ospina 1995). El lenguaje, es una de las condiciones que la literatura con perspectiva de género permite evaluar, retomar, reconstruir. Desde este lugar, se pueden evidenciar los tratamientos desiguales que se dan a partir del sexo; para la literatura con perspectiva de género, evaluar no solo lo que se dice sino la manera cómo es dicho es fundamental (Osorio Porras & Ospina Mallarino, 1995).

Sabiendo esto, dentro de esta condición se destaca el obligado estudio de situaciones como el marcado uso del masculino que se vuelve imperante; por ejemplo, no se habla de la historia de la humanidad, se habla de la historia del hombre; no se habla del cuerpo humano, se habla del cuerpo del hombre, se habla de “pórtese como una niña”, “pórtese como un niño”. O cuando se utiliza insistentemente ciertos adjetivos y diminutivos para referirse a las niñas como la amiguita, la niña bonita, la nenita. Todo lo anterior se convierte en significativo ya que a través del lenguaje aprendemos a nombrar, a diferenciar, a clasificar, a valorar, en pocas palabras, a sentir y a pensar (Osorio Porras & Ospina Mallarino, 1995). Y esto, gracias al lenguaje como condición de los textos con enfoque de género es resignificado para derribar las inequidades que pueden surgir a partir del lenguaje.

En tercer lugar, aparece el uso de la ilustración como condición del texto que permite reflexionar sobre elementos de inequidad reflejo de los estereotipos sociales. Como se dijo

en un inicio, la literatura con perspectiva de género cuenta con la creatividad a favor de la reconstrucción del papel de la mujer y el hombre, ésta trasciende los aspectos estructurales de las narrativas para tocar la vida, las experiencias y la situación actual de quienes leen.

De esta manera, aparecen en los libros con perspectiva de género ilustraciones libres de estereotipos, ilustraciones que enseñan la realidad de la apariencia física del ser humano; aparece la creación de personajes con características positivas en cada género lejos de los estereotipos sociales, personajes que les permiten a los lectores identificarse en lo real. Es importante la creación de personajes que sean libres de estereotipos ya que como ha sido señalado repetidamente, el lector realiza una identificación con los personajes narrativos, por tanto, estos se convierten como referentes en el modelo de conducta y de similitud física (Osorio Porras & Ospina Mallarino, 1995) lo anterior repercute como límites o posibilidades en su actuación.

En la actualidad, existen propuestas de literatura con perspectiva de género que apuestan por el uso de estas condiciones dentro de sus narrativas. Dos ejemplos claros son la colección “*Érase dos veces...*” escrita por Belén Gaudes y la colección *Antihéroes y Antiprincesas* de la editorial Chirimbote. Por un lado, Belén Gaudes rescata los personajes imaginarios fruto de los cuentos clásicos para reinventarlos creando personajes positivos, transgresores y mostrando actitudes equitativas entre hombres y mujeres. De esta manera, se hace una denuncia al mito del amor romántico de los cuentos clásicos; que tuvo implicaciones en los imaginarios sociales y que como consecuencia promovieron estereotipos de género y de belleza desde la infancia. Así, por medio de los personajes, las ilustraciones y los contenidos se habla del amor que lleva a la sumisión y a la debilidad, a la belleza que se convierte en envidia envuelta en perfección, a los prejuicios del lenguaje y a

los clásicos infantiles que provocan normalización, aceptación y justificación de los comportamientos abusivos y violentos de género. La reflexión profunda que al final plantea Erase dos veces, es hacia el amor propio que implica asumirnos completos, sin medias naranjas (Gualano, 2018).

A diferencia de la colección Erase dos veces, la editorial Chirimbote no proclama la deconstrucción de personajes imaginarios de cuentos clásicos sino propone contar la historias de personajes políticos, artistas y de la ciencia que de una u otra manera fueron excluidos y subestimados. Igualmente, Chirimbote cuenta historias reales de personajes que desde su rol, hicieron propuestas transgresoras promoviendo e incentivando cambios sociales; habla sobre personajes que no tuvieron el reconocimiento merecido y hace énfasis en sus contextos sociales, en las dificultades de sus realidades y en los logros de cada personaje.

Para concluir, las dos colecciones, aunque con diferente exploración en sus personajes guardan algo en común, humanizan los personajes con la intención de mostrar tanto a los lectores como a las lectoras, la realidades cambiantes y no idealizadas. En los dos casos, se cuenta con propuestas estéticas de contenido simbólico que buscan la creación de reflexiones a partir del cuestionamiento de la realidad en contraste con los imaginarios y saberes previos. Esta colección junto a muchas otras colecciones apela a dar nuevas miradas a los textos literarios, miradas que reposen sobre las nuevas realidades y aporten a la creación de posturas críticas y reflexivas ante situaciones de inequidad del pasado y el presente en aras de fomentar nuevas concepciones para el mañana.

Finalmente, tomando solo tres condiciones del texto que develan inequidad logramos encontrar la esencia de literatura con perspectiva de género: ofrecer un abanico de realidades susceptible de ser explorada de diferentes maneras; lo anterior, desde una educación literaria a favor de la equidad, cuestionante y combativa, que permita crear espacios, momentos cercanos, directos, significativos para el replanteamiento de lo conocido y las propuestas del nuevo saber. No obstante, es importante resignificar estas condiciones del texto literario a partir del conocimiento de los imaginarios como serán dados a conocer en el siguiente apartado.

2.2.5 Imaginarios sobre masculinidad y femineidad

El capítulo anterior evidenció que hay estereotipos, resultado de imaginarios sociales que enmarcan la cultura y perjudican a cada sujeto ya que estos se convierten en límites en el comportamiento del ser humano. El objeto de este apartado será evidenciar conceptualmente los imaginarios sociales.

Expuesto por Walter Mignolo, en su libro *La colonialidad a la lo largo y ancho del hemisferio* los imaginarios sociales son la construcción mediante la cual una comunidad se define a sí misma pg.16. Lo anterior implica que las realidades se construyen bajo concepciones previamente establecidas por un colectivo, sin embargo, vale la pena anotar que todo lo que se construye se puede reconstruir a favor de las realidades cambiantes.

Ahora bien, desde la sociología, su principal exponente es Cornelius Castoriadis para quien los imaginarios representan formas de determinación social y el proceso histórico de la producción socia (1997, p.17) Más específicamente, según la sociología un imaginario se expresa como una creación histórica social, que contiene un modo existencial

dirigido por las instituciones que regulan la sociedad y generan una dinámica para transformarla. Los imaginarios sociales son entonces, creaciones establecidas por instituciones que regulan la sociedad y generan en ella acciones que promueven una transformación sea positiva o negativa. Lo anterior, nos lleva a pensar que los imaginarios merecen una reconsideración puesto que al ser asumidos deliberadamente y casi que por creencia innata conllevan implicaciones directamente en el actuar del individuo.

Cabe destacar que Castoriadis también menciona que el imaginario social se percibe como la red de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos.

Aterrizando todo en el ámbito educativo esta definición resulta significativa puesto que es la escuela una de las instituciones que promulga los imaginarios, pero así mismo es importante entender que, también es la escuela la responsable de incentivar y promulgar una reflexión y análisis de las restricciones que estos imaginarios imponen a los individuos y visualizarlos para que los sujetos puedan tomar posturas críticas ante sus realidades.

Ante esta situación, es importante conocer que los imaginarios sociales fueron y son contruidos en momentos cambiantes de la historia y que como consecuencia de ello representan las necesidades que atañen a un momento específico. Por tanto, está en el deber educativo reformular la apropiación de los imaginarios y abrir espacios para que los estudiantes y las estudiantes elaboren sus propios análisis y reflexiones ante toda situación.

En vista de lo anterior, en el seno de la familia, la sociedad y la escuela, las personas adquieren, como se ha mencionado antes, un imaginario social que posibilita o limita las

acciones de los individuos. Es el caso de masculinidad y femineidad que no es un concepto propio de los individuos sino propiedades inherentes o estructurales de la sociedad, surgen de ella y al mismo tiempo, la condicionan. Cada uno de nosotros, en tanto miembros de la sociedad, hace suyo el “conocimiento” del sexo y del género tal y como ha sido socialmente constituido. (Davies, 1989). En consecuencia, para un niño o niña, posicionarse como hombre o mujer es un proceso que resulta de las prácticas discursivas y las diferentes temáticas a las que se tiene acceso.

Desde la educación es imperante reformular los imaginarios sociales que se construyen sobre masculinidad y feminidad ya que estos representan mujeres y hombres dentro de situaciones que no obedecen a los cambios y progresos de la actualidad. Además, se deben reformular estos imaginarios en la búsqueda de un avance que no generen restricciones en el actuar de las y los estudiantes de tal manera que se les permita desempeñarse sin límites y crear una identidad que surja desde sus habilidades y anhelos y no desde percepciones construidas por un colectivo que guarda un interés. En conclusión, se debe procurar el desarrollo del yo entendido como sujeto y no como objeto de los imaginarios sociales.

En conclusión, los imaginarios sociales obedecen a las necesidades e intenciones de cada época, así mismo; son susceptibles a cambios que obedecen a transformaciones de pensamiento y en el actuar de un colectivo. Es por lo anterior que, desde la educación, se hace necesario reconocer los imaginarios y reconstruirlos a favor de las realidades cambiantes. Por tanto, es imperante la inclusión de materiales que enseñen la realidad para desde allí poder proponer miradas críticas y reflexiones ante el contexto cambiante. En el

siguiente apartado, se evidenciará cómo desde la literatura y de la mano de una educación literaria es posible hallar esos lugares de pensamiento crítico y de reflexión.

2.2.6 Reflexión y pensamiento crítico literario.

Tomando como antecedente la necesidad de reconstruir los imaginarios sociales desde la educación, a continuación, se dará a conocer cómo desde la reflexión y el pensamiento crítico literario, el replanteamiento de los imaginarios sociales es posible.

Diferentes autores han estudiado la lectura crítica como manera de promover el pensamiento crítico y de generar desde ese espacio una mirada progresista en la escuela. Es el ejemplo del profesor Barry Kanpol quien se opone la tradicional ‘alfabetización funcional’ o -traditional functional literacy - así, por ejemplo, expone que se limita a “las habilidades técnicas necesarias para decodificar textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la primera página de un periódico”. Por el contrario, la ‘alfabetización crítica -critical literacy- posibilita el empoderamiento individual, en el sentido posmoderno, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales (Kanpol, 1994).

Por otra parte, Kanpol se complementa con el profesor David Klooster quien no solo dice que se debe realizar una oposición a las prácticas funcionales sino que también (2001) caracteriza el pensamiento crítico, a partir de lo que no es (memorización, comprensión de textos, creatividad e intuición) y de cinco rasgos principales: 1) es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; 2) requiere conocimientos o información; 3) arranca con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver; 4) busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas,

etc., y 5) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros aunque inicialmente sea individual (Klooster,2001). Por lo tanto, es preciso enfatizar en que las anteriores propuestas apuntan a entender que en el aula se puede lograr una transgresión de lo funcional y estructural- hasta lograr un análisis, una reflexión y posturas críticas que vayan desde lo individual, desde lo literario, hasta la realidad.

Daniel Cassany, por su lado sustenta que, la lectura crítica es construir a partir de la práctica letrada una interpretación en donde se pueden recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso, tomar conciencia del imaginario y de conocimiento del mundo al que se apela y poder confrontarlas con otras potenciales opciones (2003, pg.23). Para Cassany, la lectura crítica puede implicar el reconocimiento teórico, pero es desde el lugar de la interpretación en donde se halla la conciencia del imaginario y es por medio del confrontamiento con el mundo en donde está la significación para el individuo.

Lo anterior, se encuentra sustentado a profundidad en su libro *Tras las líneas* donde Cassany propone un abordaje de la lectura crítica desde una perspectiva en la que no necesariamente se tenga dominio de una cantidad de conocimientos y habilidades superiores para evaluar la autenticidad y validez de un texto, sino que el verdadero significado de un texto se construya al entrar en contacto con las interpretaciones que aportan diferentes miembros de una comunidad, así como de valoraciones que manifiesten acuerdos o desacuerdos con las representaciones que los discursos establecen sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones) (2006). La lectura crítica está, pues, inmersa en lo individual pero trasciende a lo social en el “enfrentamiento” colectivo de las realidades interpretadas y de las reflexiones que surgen en el encuentro.

Por su parte, Jorge Larrosa, filósofo de la educación de la universidad de Barcelona, afirma que el acto de la lectura debe ser una lectura propia, una experiencia que nazca del encuentro significativo entre la lectura y el lector. En la lectura, lo que cuenta es el modo como te vas dejando habitar por ello. Le das un espacio entre tus palabras, tus ideas, tus sentimientos, tus experiencias. Hace parte de ti. Te vas dejando transformar, en relación con las palabras que lees, y así, en el intento tú vas a formar o a transformar (Larrosa,2003). Es la lectura el momento propicio para transformar y crear desde el mismo ser, es la lectura la oportunidad de construir en relación a la experiencia que surge del acto lector.

Asimismo, Larrosa nos permite ver dos lados de la experiencia lectora. Por un lado, el que remite al significado público y convencional, la univocidad y precisión de las palabras compartidas en medio de la interpretación de realidades. Por otro lado, un lenguaje que permite la comunicación en tanto la experiencia íntima del lenguaje es la cara interna, el modo en que adquiere significado propio. En su trabajo, Larrosa interpela constantemente la manera en que la educación ha favorecido la experiencia que quiere orientar hacia un saber hacer y se separa tanto de la lectura para adquirir la teoría y el trabajo para adquirir experiencia, como del consumo voraz de la información para traducirla en opinión y en un saber hacer (Larrosa, 2003). Por su parte, Larrosa, incita a la apropiación de la lectura que desdibuja el acto lector de algo mecánico y lo lleva a la relación significativa entre el texto y el lector. La relación pausada y sin fin; la que nace de la reflexión íntima de las realidades, la lectura que guarda relación sin propósito pero con destino; una relación que abre la puerta a mundos posibles, repletos de preguntas, de respuestas, de conocimiento y de experiencias listas para ser contadas, listas para ser debatidas y replanteadas.

Para finalizar, la literatura supone de un proceso de reflexión en compañía de un pensamiento crítico ya que son estos los puentes que llevan a un empoderamiento individual del acto lector que se despoje de las lecturas funcionales y colisione con las realidades subjetivas y colectivas.

Conclusión de las bases teóricas

Los anteriores postulados teóricos fueron el fundamento para este trabajo de grado. En un primer lugar, la educación literaria como propuesta pedagógica propicia dinámicas que permiten despojar la literatura de los fines lingüísticos y académicos, para adentrarla en el mundo de la creación e interpretación de la realidad. Consecuentemente, fue necesario llevar la mirada a los estudios de género y desde allí entender cómo estos evidencian las voces que reclaman una reivindicación de roles en la sociedad.

En segundo lugar, el descubrimiento de la literatura con enfoque de género; permitió encontrar los textos que no pretendían forzar las concepciones preestablecidas, ni buscar una división sino buscar caminos que permitieran crear reflexiones de los lugares posibles, el conocimiento de las nuevas realidades, la inversión de imaginarios sociales sobre masculinidad y feminidad a partir del estudio y el análisis de los elementos que constituyen dicha literatura. En consecuencia, fue preciso el conocimiento de los imaginarios sociales para entender que obedecían a épocas y momentos de la historia pero que eran posibles de cambiar.

En tercer lugar, comprender el concepto de reflexión y crítica literaria posibilitó afirmar que se necesita realizar un desplazamiento en la educación, que demuestre que el encuentro con la lectura no obedece a un sistema definido sino a posibilitar una experiencia que parta

desde lo individual, desde la interpretación íntima y trasciende a lo colectivo, al encuentro de las voces donde se llegan a nuevas interpretaciones que facilitan el encuentro y la exploración de las realidades desde las cuales se conceden herramientas para empoderamientos individuales que pueden volver a contar la historia.

Finalmente, la revisión conceptual posibilitó entender la metodología aplicable en el presente trabajo de grado la cual será explicada a cabalidad en el siguiente apartado.

CAPÍTULO 3

Diseño metodológico

En este capítulo, se presentará la metodología aplicada para la recolección de datos e identificación del problema; además, se dará a conocer cómo se desarrolló este proyecto. Vale la pena mencionar que este proyecto se desarrolló bajo la emergencia global declarada por la pandemia del COVID-19, la cual trajo consigo implicaciones a la metodología propuesta para el presente trabajo de grado. Sin embargo, pese a la situación, los cambios no fueron muchos y cada uno de ellos será mencionado en el apartado correspondiente.

3.1 Enfoque metodológico: investigación acción

El término investigación acción fue utilizado por primera vez por Kart Lewin quien lo refirió como el análisis diagnóstico de una situación problema en actividad práctica, que puede llevar a avances que parten desde lo teórico a lo social. (Ortiz, 2007). Luego, en términos educativos, Jhon Elliot es uno de los principales representantes de la definición de investigación-acción en el aula; asunto que atañe completamente esta investigación. Desde Elliot, la investigación acción es el estudio de los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores que puede ser desarrollado por el mismo profesor o por

alguien a quien ellos se lo encarguen. La investigación acción en la escuela analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables en algún aspecto (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes) que requieren una respuesta práctica (prescriptiva). (Elliot, 2000).

El presente proyecto adopta este enfoque porque se entiende la educación como un proceso de investigación constante que propicia una mejor comprensión del contexto educativo y promueve en el docente una reflexión de su actuar.

3.2 Tipo de investigación

Esta investigación será de tipo cualitativo y su enfoque es investigación acción. Lo anterior, considera que esta investigación tuvo como eje las cualidades de las estudiantes y las maneras de construcción de conocimientos a través de un trabajo interactivo entre la investigadora y las estudiantes. (Galeano, 2004)

Por este motivo este proyecto se amparó bajo la mirada de María Eumelia Galeano, para quien la metodología cualitativa es más que un conjunto de técnicas, para recoger datos: es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros factores sociales. (Galeano, 2004). Desde esta perspectiva este proyecto encuentra funcionalidad en tanto no se busca solamente aplicar técnicas y teorías sino el conocimiento y la comprensión de la problemática, a partir de la interacción en el universo de las subjetividades de la población investigada.

En cuanto a las características de un investigador cualitativo, Blasco y Pérez aluden las siguientes: (1) el investigador comprende el contexto de las personas, desde su pasado hasta

las situaciones actuales que se encuentran. (2) El investigador deja de lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; y (3) Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, es decir que todos son vistos como iguales (Josefa Eugenia Blasco, Mira José Antonio Pérez, 2007)

Esta investigación se enriquecerá con el aporte del método cualitativo ya que, el investigador se involucrará con los contextos reales de las estudiantes para establecer cuáles son las relaciones que se tejen en sus mundos reales. La literatura será el puente que permitirá observar el universo subjetivo de las estudiantes y cómo este es evidenciado en su vida.

Dirigiéndose hacia el cuerpo de la presente investigación, la investigación acción permitió encarar los imaginarios sociales sobre masculinidad y femineidad construidas por las estudiantes y las relaciones de afectación que estos imaginarios establecen con sus contextos.

3.3 Unidad de análisis

En coherencia con las bases teóricas, a continuación, se presenta la unidad de análisis y las categorías correspondientes para el presente trabajo de grado. Es preciso destacar que ninguna fue sujeta a cambios ya que se contaba con material suficiente para la continuación del desarrollo de las mismas.

Unidad de análisis

Las condiciones del texto literario que generan reflexión crítica sobre los imaginarios sociales de femineidad y masculinidad

Categorías
● Reflexión crítica literaria
● Imaginarios sobre femineidad y masculinidad
● Condiciones del texto que permiten reflexionar sobre equidad e inequidad

3.4 Matriz categorial

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA	DEFINICIÓN	REFERENTES TEORICOS	POSTURA DEL INVESTIGADOR
Condiciones del texto literario que generan reflexión crítica sobre los imaginarios sociales de feminidad y masculinidad	Reflexión crítica literaria	La reflexión crítica literaria es construir a partir de la práctica letrada una interpretación en donde se pueden recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso, es, tomar conciencia del imaginario y de, conocimiento y de la realidad.	Larrosa 2003	La reflexión crítica literaria es la construcción que desde el texto transita a la experiencia y desemboca en la realidad. Es también, el encuentro significativo con la lectura que despierta las voces subjetivas y colectivas que abren las puertas del pasado, con miras en el presente y expectativas al futuro.
Condiciones del texto literario que	Imaginarios sobre femineidad y masculinidad	El imaginario social se percibe como la red de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado	Castoriadis 1997	Los imaginarios constituyen normas imaginarias establecidas que son compartidas socialmente y que, de una u otra manera restringen

generan reflexión crítica sobre los imaginarios sociales de feminidad y masculinidad		grupo social y, que pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos		y limitan en actuar d individuo.
Condiciones del texto literario que generan reflexión crítica sobre los imaginarios sociales de feminidad y masculinidad	Condiciones del texto que permiten reflexionar sobre equidad e inequidad	Observar cómo se reparten los personajes masculinos y femeninos, la posición central o subsidiaria del relato, quienes encarnan la posición del adversario, del protagonista, que características profesionales o de carácter le son atribuidas a cada uno, parecen aspectos relevantes para saber qué expectativas pueden formarse los niños y las niñas sobre su papel en la sociedad a partir de su imaginario literario.	Colomer 1994	Existe una identificación de quien lee, con los personajes de los textos narrativos; los cuales se convierten en indicadores claros del modelo de conducta que se debe adoptar de acuerdo a lo asignado y aceptado socialmente. Es por lo anterior, que observar cómo se reparten estas funciones y el papel que es otorgado tanto a las niñas como a los niños constituye una función fundamental en el momento de presentar un texto para otorgar una mirada hacia la importancia de la aplicación de

				equidad y las dificultades que el no reconocimiento de la misma implican al actuar de los individuos.
--	--	--	--	--

3.5 Procedimientos de recolección de datos

Para la actual investigación, en la etapa de recolección de datos para determinación y delimitación del problema, se usaron cuatro instrumentos que enriquecieron significativamente el presente proyecto. A continuación, cada uno de ellos:

- **Diarios de campo:** Registros narrativos llevados a cabo por la investigadora en donde se evidenciaban las situaciones que suscitaban al interior de clase. ¿A partir del diario de campo, se anexaron (en categorías) interpretaciones y análisis de las situaciones que permitieron el descubrimiento de las problemáticas la y puesta en marcha de la presente investigación.
- **Encuestas:** Responde a necesidades y problemas de investigación, respecto a variables que son necesarias de medir para la planeación y visualización del problema.
- **Talleres literarios:** La dialéctica de taller es una alternativa de trabajo en clase. Este, brinda unos instrumentos, unas explicaciones mínimas de cómo funciona el interior de una clase, el croquis de lo que se debe hacer con base a lo evidenciado. (Coto, 1994).

Para ejemplificar, se presenta la planeación de un taller literario, el cual, presentaba los siguientes objetivos:

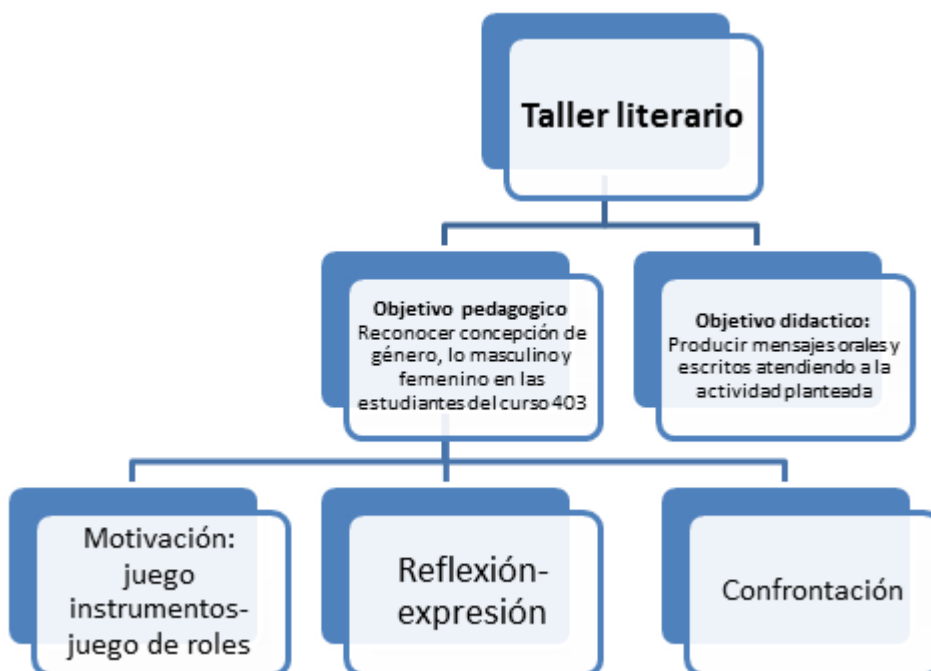


Tabla 1: Desarrollo de clase desde taller literario

Cada uno de los instrumentos aplicados para este proyecto de investigación fue de gran importancia. En primera instancia, las encuestas de caracterización dieron una mirada más profunda hacia la población que estaba siendo investigada en cuanto arrojó información no visible para el investigador. Los diarios de campo permitieron volver a los momentos de observación y realizar análisis sobre las situaciones subyacentes y cómo estas podrían influir en la investigación. Por último, a través del taller literario identificó que la literatura no era desconocida para las estudiantes; no obstante, literatura con perspectiva de género era un tema totalmente desconocido por las mismas.

CAPÍTULO 4

Trabajo de campo

En el presente apartado, se mencionará la estrategia didáctica aplicada para este trabajo de grado; además, se enseñará la manera cómo fue abordada al interior de clase y las fases que la constituyeron. También, es preciso decir que las fases fueron modificadas ante la emergencia decretada en el país, a raíz de la pandemia COVID-19, virus que afectó a toda la población mundial.

4.1 Estrategia didáctica: secuencia didáctica

Para tratar un tema tan complejo como el análisis de imaginarios sociales de masculinidad y feminidad en medio de una sociedad que día a día los promueve y genera inequidad, fue necesario mirar hacia una renovación literaria que en palabras de Colomer fuera utilizada para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar identidades como personas y como miembros de una colectividad que pueden ser libres y autónomos (Colomer, 1996). Fue necesario acudir además a una secuencia didáctica que diera vida y significación en medio de la literatura con perspectiva de género a textos literarios que se buscó fueran puente de creación.

Con esto dicho, la secuencia didáctica tuvo por objeto organizar las actividades de aprendizaje a favor de las estudiantes. Así mismo, el objetivo de la misma fue recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales. (Ángel, 2013). Lo anterior, con el fin de que la información a la que van a acceder las estudiantes en el desarrollo de la secuencia sea significativa, lo cual quiere decir, que tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje que pueda lograr transformaciones que vayan más allá de la lectura de un libro y de un aula de clase.

Es necesario recalcar que, la secuencia didáctica es un instrumento que permite interrogar y desentrañar el sentido de la realidad, constituyéndose en el testigo biográfico fundamental de nuestra experiencia. Es el registro sistemático y coherente del nuevo diseño experimental (Parlan, 1993). Por consiguiente, y teniendo en cuenta que la premisa de esta investigación consiste en otorgar desde la educación literaria una postura crítica y reflexiva ante los imaginarios sociales, la secuencia didáctica permitió articular los conocimientos previos de las estudiantes, las realidades de las mismas en aras de propiciar aprendizaje significativo, continuo y enlazado en la que cada etapa se desplegara de los resultados de la anterior. Esto último, enriqueció a esta investigación ya que permitió evidenciar, paso a paso las falencias, cualidades, ganancias y ventajas con las que la investigación fue llevada a cabo.

4.2 Descripción de las fases desarrolladas

La presente investigación entendió que abordar equidad de género en la escuela implica moverse en varios contextos para enseñar las diferentes etapas y contenidos de la cultura que han ido moldeando los imaginarios sociales. Fue necesario mirar al pasado para reflexionar sobre el presente y adoptar una mirada crítica con deseos y proyecciones ante el futuro. Para lo anterior, esta investigación se movió en dos fases que serán explicadas a continuación y que fueron desarrolladas bajo una secuencia didáctica:

Fase 1: ¡Por mí! (Sensibilización)

La presente fase se contó con ocho intervenciones (septiembre-noviembre 2019) las cuales buscaron crear un ambiente de sensibilización acerca de los imaginarios de hombre y mujer en relación con roles de hombre y mujer y los elementos de inequidad que subyacen en las mismas. En esta etapa, se hicieron partícipes las niñas de un nuevo espacio donde la

literatura pudo ser un puente de participación entre las experiencias de las estudiantes y sus realidades. Además, la lectura fue un momento individual o grupal pero significativo; ya que se concibieron diferentes dinámicas que permitieran actos lectores desde diferentes propuestas didácticas. Esta fase, a través de la exploración de tres textos con perspectiva de género se fortaleció la mirada crítica de las estudiantes hacia los imaginarios de masculinidad y feminidad en el pasado y generó reflexiones y análisis ante las situaciones de inequidad del hoy y el ayer. Cabe resaltar, que las cualidades comunicativas de las estudiantes tomaron un importante lugar ya que encontraron un espacio ideal para la manifestación de sus expresiones y opiniones.

Para la primera fase, se seleccionó el siguiente corpus literario en donde se trabajó reflexión de los imaginarios sociales a partir de los roles ejercidos por mujeres y hombres. A continuación, se presentará el corpus literario escogido para el desarrollo de esta fase:

1ra Fase (Septiembre- Noviembre 2019)

Título	Autor	Fecha de edición
“SuperLola, la superheroína que más mola”	Gema Otero Gutiérrez	2014 Instituto Andaluz de la mujer, Consejería de la igualdad.
Colección antiprincesas “Frida Kahlo para niños y niñas”	Nadia Fink Pitu Saá	Enero 2015 Chirimbote

Colección antihéroes “Julio Cortázar”	Nadia Fink Pitu Saá	Enero 2016 Chirimbote
--	------------------------	--------------------------

2da Fase

Fase 2: ¡Por ellas!

Por ellas, se dividió en siete sesiones en donde se tuvo por objetivo descubrir los imaginarios sociales de masculinidad y femineidad impresos en cuentos infantiles desde la exploración de la concepción de belleza. El acercamiento a la lectura crítica se realizó por medio de la lectura del texto con perspectiva de género *Érase dos veces* en donde se exploró los estereotipos de belleza y se creó una reflexión de los imaginarios por medio de la resignificación del cuento tradicional (Cenicienta) además, se crearon estrategias que permitieron actos lectores y participaciones lúdicas.

La fase dos contó con una selección de material que debió ser modificado en razón de la pandemia. A continuación, se enunciarán los libros explorados durante la fase.

Título	Autor	Fecha de edición	Imaginario
Érase dos veces, La bella durmiente.	Belén Gaudes y Pablo Macías.	2015 Cuatro tuercas.	Belleza.

CAPITULO 5

Organización y análisis de datos

El presente apartado, tiene como finalidad dar a conocer la organización y el análisis de la información obtenida durante el proceso investigativo. En tal sentido, en un primer momento, el público lector, se encontrará con un cuadro que presenta los componentes didácticos que hicieron parte de las intervenciones pedagógicas y la descripción de los mismos. Lo anterior, en aras de propiciar un panorama del desarrollo de las clases. Luego, un segundo cuadro que define el objetivo, los indicadores y el corpus literario usado en cada fase.

El proceso de categorización de la información, fue realizada a partir de los datos recolectados a través de los instrumentos de investigación en relación con los indicadores definidos para cada fase. Se decidió trabajar a la luz de los indicadores puesto que estos orientan en el proceso metodológico, la indagación, la interpretación y el análisis no solo de los conocimientos –contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales– que se legitiman y las prácticas que se estructuran alrededor de ellos, sino de los argumentos que justifican los significados, los saberes y las acciones de la investigación, en tanto legado cultural y social (Vèlez, Galeano, 2000). Los indicadores permitieron entender los resultados de la investigación no como un mecanismo que devela la producción de un saber; sino como la interacción de experiencias, procesos y relaciones personales que mostraron aprendizajes significativos.

Para finalizar, en el presente apartado, no se anexaron todos los trabajos debido a que era necesario resaltar aquellos que fueron más relevantes y puntuales en cada una de las etapas. No obstante, vale la pena resaltar que este proceso fue enriquecido por muchos aportes de

Momento	Actividad	Descripción
Warm up	Come galletas, tingo, tingo, tango, beso de sororidad, casas y apartamentos	Motivar a las estudiantes previo a la lectura, lograr lazos de afinidad entre ellas y permitir espacios didácticos que permitieran aflorar su

las estudiantes y que fue difícil solo tomar algunos debido a que todos sus aportes fueron invaluables.

Componentes didácticos de la 1ra fase
--

		participación.
Actividad lectora	Lectura en voz alta grupal o individual, lectura subvocal, lectura en parejas, lectura pictográfica.	Las diferentes maneras de leer crearon en ellas expectativa, curiosidad y motivación. No se leía igual en ninguna sesión, los espacios físicos también eran cambiados.
Socialización Crítico literaria	Debates, representaciones teatrales, noticieros y conversaciones literarias	Momentos de discusión que permitieran el encuentro de las voces en medio de actividades innovadoras que logaran entusiasmo y promovieran su participación.
Actividad de cierre	Actividades pictóricas, artísticas, y recreativas al exterior del aula de clase.	Actividades creativas y lúdicas que dejaran ver su reflexión literaria además, creación de expectativa ante la siguiente clase.

FASE I: ¡Por mí! 6 Sesiones (04 Agosto- 20 Noviembre)

Vale la pena resaltar que este modelo de corpus literario, fue resultado de una elección entre una variedad presentada por la investigadora a las estudiantes. En un inicio, se presentaron diferentes libros que respondían a sus gustos e intereses y ellas escogieron cada uno de los libros mediante una actividad lúdica.

OBJETIVO PEDAGÓGICO	INDICADORES	CORPUS LITERARIO
Reflexión crítica en relación con los imaginarios sociales en las profesiones de hombres y mujeres reflejadas en los textos literarios	1. Identificación, de los imaginarios sociales en los roles de hombres y mujeres. 2. Las estudiantes participan en los espacios dinámicos que se proponen a partir de las lecturas realizadas en clase.	1. <i>SuperLola, la superheroína que más mola.</i>  Gema Otero Gutiérrez-2014 2. <i>Frida Kahlo para niños y niñas</i>  Nadia Fink-Pitu Saa-2016

	3. Las estudiantes expresan por medio de representaciones pictóricas su reflexión literaria resultante de las lecturas.	3. Colección-antihéroes “Julio Cortázar”  Nadia Fink-Pitu Saá-2016
--	--	---

5.1 Análisis de la información

Indicador I: Identificación de los imaginarios sociales en los roles de hombres y mujeres

El primer ejercicio de acercamiento se inició con una actividad denominada *La reportera soy yo*; la cual consistió en que las estudiantes se preguntaran unas a otras, lo que significaba ser mujer u hombre. El objetivo de la actividad fue identificar los imaginarios de hombre y mujer que las estudiantes tenían.

Dicha actividad, despertó en ellas gran curiosidad porque no sabían cómo describir el ser mujer u hombre y fue a partir de lo que veían hacer a su alrededor tanto a hombres como a mujeres, que lograron dar una definición. En el transcurso de la clase, se mostraron muy participativas y felices por la actividad puesto que podían entrevistar a sus compañeras y expresar sus opiniones. Dicho esto, se presentaron interesantes conversaciones alrededor del tema, así como la siguiente tomada del diario de campo:

Estudiante1: “Ser mujer es lavar, planchar, cocinar, alistar a los niños” Estudiante 2: Ser mujer es amar a la familia, estar pendiente de que estén enfermos, cuidar al papá y mejor dicho, hacer lo de la casa y pues ser hombre es trabajar y arreglar cuando se daña algo”. Estudiante3:”Para mi ser hombre es más fácil, solamente trabajan y miran televisión. No hacen nada.” Tomado de diario de campo (Anexo 1.1)

Gracias a las conversaciones, se pudo identificar que los imaginarios que poseían las estudiantes sobre la mujer estaban atados a funciones domésticas y familiares, mientras que

en el hombre, a funciones laborales. Ciertamente, lo anterior explica que las estudiantes construyen su identidad y se definen a partir de las construcciones sociales y culturales que tienen a su alrededor; en razón de lo anterior; es importante mostrar nuevas realidades para que ellas tengan oportunidades de construir su propia definición.

Continuando con la actividad, gracias a las intervenciones orales que surgieron, nace la concepción de *superhéroe* debido a que las estudiantes decían que no solamente la mujer y el hombre debían trabajar o estar en casa sino que hacían muchas cosas de las cuales, no se hablaba; por lo tanto, son superhéroes y superheroínas. Personajes que hacen mucho por la sociedad pero que viven en secreto.

Debido a la discusión que despertó tanto interés en las estudiantes sobre los superhéroes y las superheroínas, se realizó el primer acercamiento literario con el libro *SuperLola, la superheroína que más mola*, (2014). El ejercicio tuvo por objetivo analizar los imaginarios que se construyen en los roles de hombre y mujer. Así pues, se dio un espacio de reflexión y participación que desbordó diferentes e interesantes conversaciones. Aquí, un ejemplo:

Estudiante1: Profe, a mí me gustaría ser como SuperLola y tener valentía para hacer todo lo que ella hace. Estudiante 2: ¿Puedes ser tantas cosas a la vez? O sea, no puedes. Además, treparte a los arboles no se ve bien y hacer cosas de niños no se ve bien. A lo que la estudiante 3 respondía: ¡Por qué no! Cuando yo me trepo a las canchas me gusta. Estudiante 2: ¿Ahora va a decir que quiere ser pilota?, ni existe el nombre para eso. Tomado de diario de campo (Anexo 1.2)

La anterior conversación reveló que las diferentes profesiones que asumía la protagonista del texto causaban en ellas curiosidad y cuestionamientos; el encontrar profesiones que no eran normalmente asumidas por mujeres hacía que ellas dudaran de la existencia y realización de las mismas. A pesar de lo anterior, al tomar ejemplos cercanos a ellas, de mujeres o hombres que habían tomado por primera vez un rol “establecido” para el género

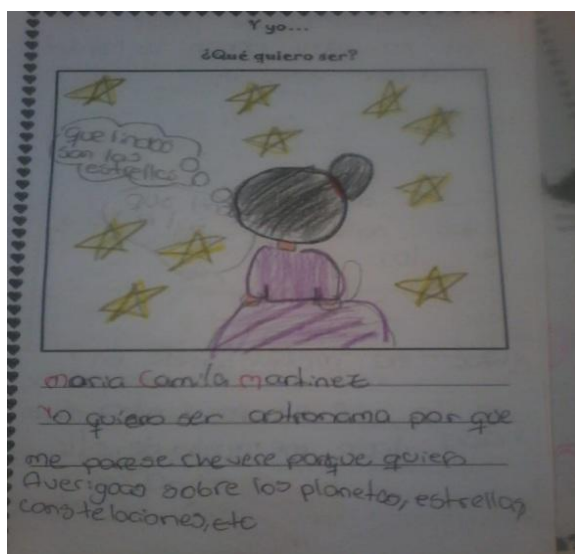
contrario generaba en ellas momentos de silencio, reflexión y posterior debate. Así como se evidencia a continuación:

Estudiante1: “Ahorita yo no puedo ser una presidente porque soy muy chiquita, pero cuando cumpla los años, seré la primera presidente mujer” Así como Claudia López que es ahora la primera alcaldesa.

Estudiante2 responde: Alcaldesa pero no presidente. A lo cual, la estudiante1 afirma: Si, pero antes ni siquiera se podía ser alcalde.

Las conversaciones que surgieron durante la clase, permitieron analizar que son los imaginarios los que no les permiten movilizarse fuera de un rol preestablecido socialmente; en consecuencia, son causantes de limitaciones en el actuar de las estudiantes pues conciben como erróneo verse tomando un nuevo lugar, un lugar del cual no les han hablado y por lo tanto no han conocido. No obstante, los espacios participativos que surgieron desde la reflexión literaria permiten crear puentes de cuestionamientos que les llevan a reevaluar la realidad y a preguntarse por qué algunos lugares no pueden o deben ser tomados.

Finalmente, esta actividad terminó con representaciones pictóricas que evidenciaron las reflexiones que se dieron alrededor de las lecturas, en donde las estudiantes plasmaron sus anhelos profesionales sin pensar en los límites que podrían ser puestos de acuerdo a ser hombre o mujer. Vale la pena anotar, que las diferentes representaciones pictóricas manifestaron un reparto equilibrado de roles a favor de la equidad profesional. A continuación, se presentan dos de las representaciones hechas por las estudiantes:



Otro momento significativo, se planteó desde una afirmación que realizó una estudiante: “Para SuperLola es fácil ser una superhéroe porque ella no es real” el análisis de esta afirmación, permitió entender que era necesario mostrar a las estudiantes superheroínas y superhéroes reales; mujeres y hombres que a partir de sus actos lograron transformar el mundo; era necesario mostrar las nuevas realidades que superan la ficción y a partir de espacios literarios y de reflexiones grupales enseñar que tomar nuevas posiciones no se debía a ser un personaje de la ficción sino que dependía de los anhelos, capacidades y decisión de cada una de las estudiantes. Consecuentemente, el segundo texto es Frida Kahlo.

Primero, se realizó una actividad llamada “Frida superheroína”. Este texto encantó a las estudiantes, algunas conocían de Frida y se sintieron entusiasmadas porque les gustaba su historia. Todo el libro llamó su atención, los colores, los diseños, las ilustraciones, se inquietaban mucho y preguntaban constantemente: Profe, ¿por qué Frida tenía bigote? ¿Por qué sus cejas eran tan oscuras? ¡Que dibujos tan raros!

Gracias a las reacciones de las estudiantes, se entendió que las condiciones estéticas que la autora plantea en el texto llamaban la atención de las estudiantes. Páginas coloridas, ilustraciones humanizadas, datos curiosos de la vida real eran contenidos nuevos para las estudiantes que les llevaba a interrogar y a destacar las tensiones existentes de la realidad.

Cabe resaltar, que lo que más impactó a las estudiantes, no solo fueron los aspectos físicos del libro, sino también cómo les contaba la historia. En medio de la lectura del libro, eran inevitables las preguntas con tono de asombro ya que Frida, no podía hacer cosas que en la actualidad ellas pueden hacer. ¿Frida no podía ir al colegio? ¿Frida no podía trabajar? ¿Frida no podía usar pantalones? Continuando con la lectura y en medio de interacciones

dialógicas se posibilitó entender que Frida abrió paso a nuevas ideas, creyó en sus capacidades y abogó por sus derechos, por una sociedad en equidad.

La riqueza simbólica y creadora del texto permitió a las estudiantes acceder a la reconstrucción de realidades, a responder sus preguntas. El texto, trascendió los aspectos estructurales para tocar la vida pues demostraba aspectos de la artista que ellas no conocían y podían relacionar con sus experiencias y la situación actual de las lectoras.

Seguido de la lectura se planteó una actividad que se denominó *¿Cuál Frida soy yo?* Entre una representación teatral, estudiantes actuaron frente a sus compañeras qué Frida querían ser y por qué. Esta actividad permitió ver un abanico de posibilidades. Frida: pintora- para que siguiera mostrando el mundo-, Frida mamá -para cumplir los anhelos de la artista-, Frida revolucionaria- para salvar el mundo- Frida- política para ser presidente, Frida deportista -para pintar sobre el deporte-.

Con este texto literario, se afirmó la mirada teórica desde los estudios de la literatura con perspectiva de género, que afirman que su inclusión, trasciende al plano de educar la mirada social de los estudiantes para detectar la posición social de hombres y mujeres- jerarquizaciones y asimetrías- las inequidades que tomaron lugar el pasado y el reconocimiento de los imaginarios que deben ser reconstruirlos a favor de las realidades cambiantes.

Indicador II Las estudiantes expresan por medio de representaciones pictóricas su reflexión literaria resultante de las lecturas.



Exposición de arte curso 403

Para finalizar la fase, se programó una actividad de cierre denominada “*Exposición de arte 403*” en donde las estudiantes encontraron un espacio para recordar el trabajo realizado dentro del semestre.

En medio de una mesa redonda, se realizó un encuentro grupal donde las representaciones pictóricas que las estudiantes habían realizado eran expuestas; surgieron diferentes reflexiones que las trasladaron al texto, a las sensaciones que el mismo despertó en ellas y a las relaciones que generaron con su vida o con su realidad.

Estudiante 1: “Bueno, ósea yo creo que las mujeres, al igual que Frida podemos transformar el mundo no con poderes de mentiras sino con cosas de verdad, actos o cosas así. Ya las mujeres podemos hacer otras cosas que no sean las que siempre dicen que hacen las mujeres” Estudiante 2: “Las mujeres podemos ser alcaldesas como por ejemplo Claudia López que ganó, un día podemos ser presidentas o que tal algo así”.

Tomado de diario de campo (Anexo 1.4)

Cuando se preguntó sobre el libro de Cortázar, ellas hacían comparaciones en donde decían: “un hombre puede ser sensible como Cortázar era, hasta de pronto por eso él escribía al mundo lo que sufría el mundo, porque él, como uno también siente ” por ejemplo ante Diego en el libro de Frida “Él era valiente porque le contaba al mundo lo que los pintores normalmente no hacen, no por ser grande o fuerte sino pues, por lo que hizo. Por eso él era valiente”. Finalmente, la actividad terminó en medio de un compartir y con una actividad lúdica. Para cerrar, la última reunión permitió ver la literatura como el puente que permitía dilucidar nuevas realidades y la expresión pictórica, era una de las maneras como las estudiantes manifestaban sus reflexiones resultado de la interacción con el texto; era la manera como ellas confrontaban el mundo y se demostraban mirando nuevas realidades.

La evaluación de esta etapa obedeció siempre a un diseño procesual que dio a entender qué pasaba, cuáles eran las debilidades, las fortalezas y las nuevas oportunidades. La articulación de lo anterior más la aplicación de los análisis de los diarios de campo y talleres literarios permitieron crear una evaluación dialógica, crítico reflexiva que permitió entender los avances y los pasos a tener en cuenta ante la siguiente etapa.

Fase 2: ¡Por ella! 6 Sesiones (24Febrero- 09Marzo 2020)

El corpus literario de la segunda fase, obedece a una selección que se hizo con las estudiantes teniendo en cuenta los resultados de la primera fase que trazaban las necesidades, dificultades y objetivos de la segunda fase.

Momento	Actividad	Descripción
Warm up	Come galletas, tingo, tingo, tango, beso de sororidad, casas y apartamentos	Motivar a las estudiantes previo a la lectura, lograr lazos de afinidad entre ellas y permitir espacios didácticos que permitieran aflorar su participación.
Actividad lectora	Lectura en voz alta grupal o individual, lectura subvocal, lectura en parejas, lectura pictográfica.	Las diferentes maneras de leer crearon en ellas expectativa, curiosidad y motivación. No se leía igual en ninguna sesión, los espacios físicos también eran cambiados.
Socialización Crítico literaria	Debates, representaciones teatrales, noticieros y conversaciones literarias	Momentos de discusión que permitieran el encuentro de las voces en medio de actividades innovadoras que logran entusiasmo y promovieran su participación.
Actividad de cierre	Actividades pictóricas, artísticas, y recreativas al exterior del aula de clase.	Actividades creativas y lúdicas que dejaran ver su reflexión literaria además, creación de expectativa ante la siguiente clase.

Posibilitar el reconocimiento de los estereotipos de belleza implícitos en las narrativas literarias.	1.Las estudiantes reflexionan sobre los estereotipos de belleza presentes en los textos literarios. 2.Las estudiantes identifican y reflexionan sobre elementos de equidad e inequidad presentes en las narrativas literarias 3. Las estudiantes realizan una lectura reflexiva y la relacionan con su contexto.	<i>Érase dos veces, La bella durmiente.</i>  Belén Gaudes, Pablo Macías 2015- Cuatro tuercas
OBJETIVO PEDAGÓGICO	INDICADORES	CORPUS LITERARIO

Indicador I: Las estudiantes reflexionan sobre los estereotipos de belleza presentes en los textos literarios

Esta segunda etapa, guardó los mismos componentes didácticos de la primera fase: actividad de acercamiento- warm up-, actividad lectora, de socialización, de práctica y cierre. Así, en cada clase se empleó una estrategia que permitiera establecer espacios dinámicos, activos y participativos.

Para iniciar, el resultado de la primera etapa permitió comprender, que aunque las estudiantes se definían alrededor de los imaginarios sociales, también era posible mostrarles contenidos que les permitieran a las estudiantes desplazar y cuestionar sus imaginarios

sobre roles de mujer y hombre. Sin embargo, se notó que existían imaginarios sobre belleza que podían ser replanteados.

De esta manera, una de las clases se llamó: descubre tu nueva princesa. El objetivo de esta actividad consistió en reconocer los estereotipos de belleza a partir de los cuentos clásicos. Esta actividad inició con un juego de preguntas entre compañeras, como por ejemplo: Entre, Blancanieves, la Sirenita y la bella durmiente, ¿Cuál fue la princesa que pudo elegir su príncipe? ¿Cuál princesa no esperó que un hombre la rescatara? ¿Cuál fue la princesa que no se arregló? ¿Cuál fue la princesa que quiso no estar en vestido? ¿Cuál fue la princesa gorda? Las preguntas causaban mucha curiosidad a las estudiantes, pues notaban que las respuestas no eran tan fáciles de encontrar. Los imaginarios que ellas guardaban sobre las princesas no representaban elegir a un príncipe, no lucir perfecta, no portar vestido o ser gorda. A las estudiantes les era difícil responder debido a que las historias que se les han contado guardan estereotipos de belleza; enseñando lo estético desde la perfección y la idealización; en consecuencia, promueven dificultad a la hora de tomar posiciones diferentes y concebir por ejemplo, belleza más allá de la perfección.

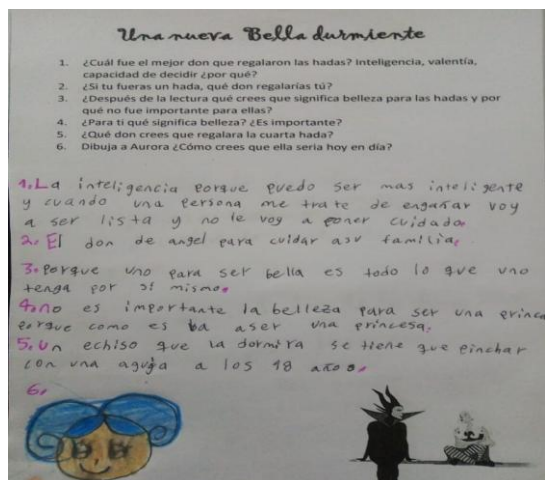
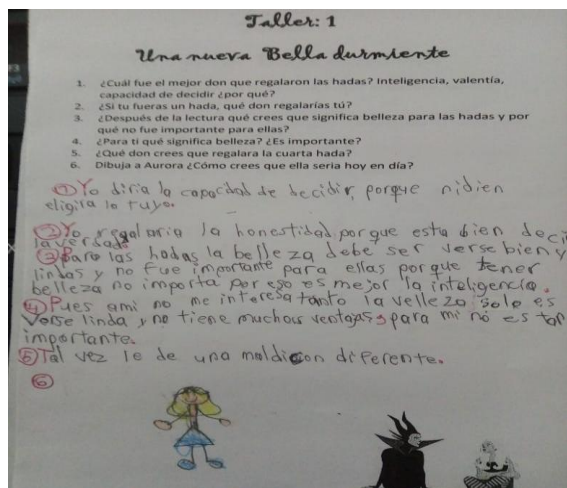
Otra sesión significativa, se realizó a partir de la lectura del libro *Érase una vez dos veces, la bella durmiente* escrita por Belén Gaudes. Siempre las estudiantes pedían con gran curiosidad los cuentos que se leerían en la clase, pero esta vez, al mencionar el nombre la bella durmiente, asumieron una actitud de conformismo, su ánimo disminuyó. Para ellas, era un cuento conocido, ya leído antes y quizás su lectura no fue significativa. Lo anterior afirma que los nuevos espacios, en donde la literatura toma lugar desde la educación literaria, se logra ver el lado activo y creativo de las estudiantes debido a que encuentran

espacios para expresarse e interactuar con su entorno, espacios que les permiten conocer y mostrar nuevas versiones de ellas.

Aunque la actividad no parecía llamarles mucho la atención, cuando vieron la portada, les interesó más porque no era el cuento que ellas conocían ni las ilustraciones que esperaban ¿Una bella durmiente colgada de un árbol? La ilustración del texto les parecía muy novedosa, la princesa no guardaba ninguna de las características de lo que ellas recordaban, no existía un castillo, un vestido, una corona. Las estudiantes decían que la protagonista se parecía a ellas y lo anterior, es resultado de las condiciones que la literatura con perspectiva de género, presenta a los/las lectoras. Libros con ilustraciones libres de estereotipos, que enseñan la realidad de la apariencia física del ser humano, sin caer en la idealización; además, incluye la creación de personajes que permiten a lectores y lectoras identificarse en lo real.

En medio de este espacio de curiosidad y emoción por un cuento “diferente” decían ellas estuvieron muy atentas a la representación. El cuento fue narrado y actuado, esto les llamó más la atención porque implicaba un cambio en la manera en cómo había sido abordada la lectura en sus clases. Esta actividad dejó en evidencia que los espacios que se conciben bajo la educación literaria, propician un rompimiento en la enseñanza tradicional puesto que no son lugares explícitos de transmisión de saberes sino lugares que dan sentido a la experiencia.

Para terminar con la actividad se dejó un escrito grupal, en el cual plasmaban sus ideas sobre belleza en donde definían belleza como todo lo que ellas tuvieran que les permitiera sentirse bien, ya no se apegaban al concepto de lo físico. A continuación, dos ejemplos:



Taller: Una nueva bella durmiente

Las estudiantes decían que les gustó mucho el cuento porque Aurora se parecía a ellas, Aurora era real. Les gustaron los dones que las hadas habían entregado a Aurora y siempre estaban muy curiosas por el transcurrir del cuento ya que este no guardaba semejanza con el cuento que ellas conocían y cada página que transcurría era sorprendente para ellas. Así manifestaron en la siguiente conversación

Estudiante 1: “Uy, súper chéveres esos dones no le dieron belleza, no le tocaba preocuparse.” Estudiante 2: “Cambiar inteligencia por belleza es bueno porque tú no tienes que estar siempre bonita pero si tienes siempre que estudiar” Estudiante 3: “Me gusta capacidad de decidir porque tú puedes elegir cuando quieres ser bonita y cuando no” Tomado de diario de campo (Anexo 1.3)

Aquí se refleja que, durante la lectura del cuento, las estudiantes pudieron realizar lecturas críticas del concepto de belleza y que es gracias a los nuevos textos y a las formas pedagógicas de traerlos a ellas que es posible lograr un desplazamiento que posibilite sino retirar los estereotipos, por lo menos cuestionarse sobre sus realidades y las posiciones que estos estereotipos de belleza les imponen.

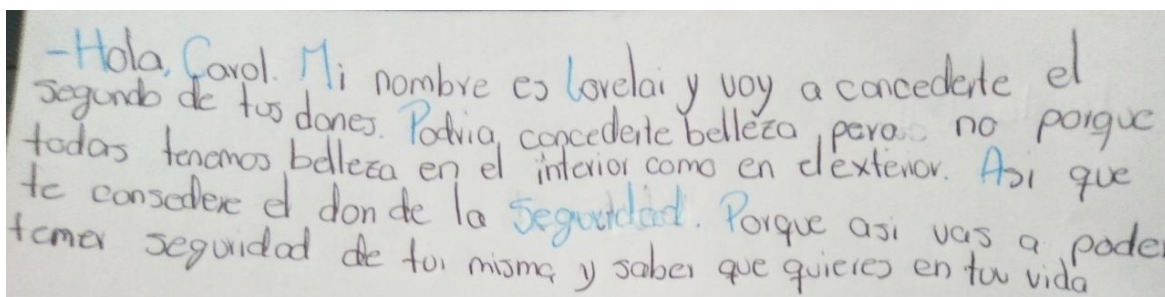
INDICADOR II Las estudiantes realizan una lectura reflexiva y la relacionan con su contexto.

Para continuar con esta fase, se aprovechó el interés que despertó el cuento de La bella durmiente y la emoción que manifestaron con la forma de lectura del mismo.

La actividad se denominó “Mis dones para ti son...” consistía en hacer una lectura individual, hacer un escrito en el cual consignarían el don que le entregarían a su compañera y planear una representación para todo el grupo. El objetivo de la clase fue que las estudiantes realizaran un acercamiento a sus vidas a partir de la lectura. En el momento de la lectura, el salón se encontró en silencio, las estudiantes se detenían a mirar cada detalle del libro y sonreían al encontrar algo de su agrado. Las condiciones estéticas y simbólicas del libro, les posibilitaron adentrarse en un mundo de cuestionamiento; así, de vez en cuando se levantaban miradas de asombro, lo que sucedía en el libro era totalmente contradictorio a su versión pero les gustaba. Los personajes llamaron mucho su atención y entre ellas hacían comentarios; la nueva versión que se presentaba posibilitaba, por un lado, un replanteamiento equitativo de los personajes y por otro lado, situaciones que cambiaban la historia con contenido que se acercaba a su realidad.

Seguido de la lectura, inició la representación. En medio del salón, cada estudiante llamaba a su compañera y le entregaba los dones que ella consideraba eran necesarios para la vida de cualquier ser humano. Así, las estudiantes tenían compañeras al azar para entregar su don. Por mencionar algunos de los dones que las estudiantes entregaron, aparecieron: fuerza para que no te hagan daño, valentía para que te atrevas, curiosidad para que inventes, respeto para que todos te respeten y respetes a todos, libertad para tomar

decisiones, confianza para que confíes en ti, amistad para que tengas quien te cuide, amar porque amando también te amarás a ti misma y a tu semejante y seguridad para saber qué quieres en la vida. La siguiente imagen demuestra esta última:



Taller: Mis dones para ti son...

Finalmente, la evaluación de la segunda etapa se dio en medio del análisis de los espacios críticos reflexivos, los diarios de campo, los talleres literarios y los encuentros con la lectura los cuales evidenciaron que las estudiantes realizaron desde el texto encuentros con sus realidades. Así, se confirma el planteamiento teórico de Daniel Cassany (2006) quien postula que es desde el lugar de la interpretación en donde se halla la conciencia del imaginario y es por medio del confrontamiento con el mundo en donde está la significación. El encuentro de la lectura con el mundo de las estudiantes, permitió ver la reflexión literaria que dejan para su vida y para la de sus compañeras; la cual, evidenció que se despojaron de sus imaginarios y cedieron ante la imposición de los estereotipos; lograron empoderamiento individual del acto lector que se despojó de las lecturas funcionales y colisionó con las realidades subjetivas y colectivas. Un proceso reflexivo de tal magnitud, puede llegar a conceder herramientas para empoderamientos individuales que con el tiempo y en la práctica, pueden volver a contar la historia.

6. RESULTADOS

En el presente apartado, se expondrán los resultados generales concernientes al análisis de los imaginarios sociales de masculinidad y femineidad a partir de la lectura literaria, para contribuir a la reflexión crítica de las estudiantes, sobre las condiciones de inequidad y equidad presentes en los textos literarios. A continuación, se mencionará las reflexiones que surgieron en la aplicación de este trabajo de grado.

En primer lugar, gracias a la implementación de la educación literaria en el aula, se logró una movilización de la adquisición de saberes desde lo funcional hasta crear experiencias de aprendizaje significativas. De esta manera, los aprendizajes nacieron desde el encuentro con la lectura y la reflexión que trascendía desde lo individual hasta lo colectivo; fueron los espacios de reflexión que nacieron desde la educación literaria, los que permitieron ver dinámicas discursivas que reflejaban estudiantes críticas y reflexivas ante la realidad.

En segundo lugar, fue la literatura con perspectiva de género el puente entre las voces, las experiencias de las estudiantes y la realidad. Así por ejemplo, se presentó no solo el análisis y la resignificación de los imaginarios sociales otorgados a hombres y a mujeres sino se evidenció las implicaciones que estos podrían tener en las funciones y la participación social como profesional del hombre y la mujer. Además, se evidenciaron cómo los estereotipos de belleza fomentan limitaciones en el comportamiento y percepción física de las estudiantes.

En efecto, las condiciones del texto con perspectiva de género permitieron a las estudiantes realizar un análisis crítico que trascendió desde lo individual hasta lo colectivo.

De esta manera, partiendo desde las condiciones que guardan criterios de contextualización, fue posible que las estudiantes se encontraran con la historia y allí reconocieran las situaciones de inequidad que con el transcurso del tiempo, han reducido la participación tanto de hombres como de mujeres en escenarios sociales, políticos y culturales. Así también, a partir del lenguaje innovador y equitativo, se corroboró que existió y existe un tratamiento distintivo para el hombre y la mujer que permitió tratamientos desiguales.

Por último, fueron los elementos ilustrativos del texto los que permitieron momentos muy significativos en las clases; pues al ser visuales, las estudiantes creaban comparaciones con lo conocido y realizaban reflexiones en momentos de discusión grupales. Las ilustraciones libres de estereotipos, humanizadas y reales les hacían poder identificarse con los personajes que realizaban sus vidas acordes a sus habilidades y no acordes a lo que se creía debían hacer.

Finalmente, el trabajo de grado fue implementado bajo una secuencia didáctica que dio vida y significación a cada uno de los textos, permitió comprender y llevar a las estudiantes de una manera organizada y elocuente las diferentes condiciones del texto literario que posibilitaban la identificación, reflexión y análisis de los imaginarios sociales y las inequidades que se construyeron y se siguen construyendo en la historia.

7. CONCLUSIONES

Gracias a la investigación realizada, a las observaciones en la clase y las intervenciones que se dieron en el colegio, es posible concluir que: en primer lugar, los imaginarios sociales son una realidad que debe ser replanteada en aras de propiciar al estudiantado,

nuevas realidades que puedan ser concebidas desde sus capacidades y no desde las historias que cuenta la sociedad.

En segundo lugar, es necesario incluir la literatura con perspectiva de género en el ámbito pedagógico para posibilitar, por un lado, el encuentro con las nuevas realidades asumidas desde la feminidad y la masculinidad en donde se evidencia un reparto de roles equitativo y un acceso progresivo igual a diferentes espacios sociales. Por otro lado, la inclusión de la literatura con perspectiva de género en medio del planteamiento de una educación literaria, posibilitaría que la literatura no sea vista netamente para fines académicos y estructurales, sino como la posibilidad del encuentro de voces que propicia momentos significativos de reflexión y crítica que pueden trascender a transformaciones de los contextos del estudiantado. Además, también quedó claro que la literatura con perspectiva de género guarda en sí, unas condiciones que permiten: el reconocimiento crítico de los imaginarios sociales, el análisis de los estereotipos sociales, crear reflexiones sobre las situaciones de tensión actuales y el cuestionamiento del pasado, presente y futuro de los y las estudiantes.

En tercer lugar, son los espacios de reflexión crítica que nacen desde la literatura, los que permiten nuevos cuestionamientos y encuentros que conceden la apropiación de modalidades discursivas desembocando en un empoderamiento individual que trascienda las aulas para buscar transformaciones en la realidad. En conclusión, es imperante una educación con enfoque de género que guarde como prioridad visibilizar los papeles reales que están tomando hombres y mujeres en la sociedad; una educación que lleve por bandera el rompimiento de la dualidad entre lo masculino y lo femenino y que propenda iguales oportunidades para todos y todas, una educación que fomente espacios críticos en donde se analicen los contenidos llevados a las aulas de clases por generaciones, contenidos que un

día representaron una sociedad pero que hoy no obedecen a los cambios que se han generado.

Referencias bibliográficas.

- Alba Pizarro, M. M. (2013). Los estudios de género en Colombia. Sociedad y economía, 15-46.
- Blanco, M. E. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación Colombiana. Revista electrónica de educación y psicología, 1-19.
- Cassany D. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003; (32): 113-32
- Cassany, Daniel, Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea Anagrama, Barcelona, 2006 pp. 21 – 43
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. . Paris.
- Colomer Teresa (1994): A favor de las niñas, en Revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, Barcelona. Editorial Fontalba.
- Colomer Teresa (1996): «La evolución de la enseñanza literaria». Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 127-171.
- Colomer, Teresa I. O. (1999). Princesitas con tatuajes. Textos de didáctica de la lengua y literatura, 55-67.
- Colomer, Teresa (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Año 22.
- Coto, D. (1994). Los talleres literarios como alternativa didáctica . Signos , 30-45
- Davies, B. (1989). Sapos y culebras y cuentos feministas. Catedra.
- Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación . Morata .
- Galeano, M. E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo editorial universidad EAFIT.
- Gualano, C. (2018). Debates actuales Reflexiones feministas sobre el amor romántico . Clarin .
- Hardy, B (1977): «Towards a poetics of fiction: an approach through narrative». En: M. MEEK et al. (ed.): The Cool Web: The Pattern of Children's reading. London: Macmillan, 12-24.
- Kanpol, B. (1994). Critical Pedagogy. An Introduction. Londres: Bergin & Garvey.
- Larrosa, J. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, 678 pg.

- Manrique, P. J. (2009). La educacion literaria a traves del dialogismo . Enunciación , 33-41.
- Mignolo, W. (1993). “La colonialidad a la lo largo y ancho del hemisferio”.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. . (). *Estándares Básicos de Competencias del lenguaje*. Recuperada en Mayo30, 2019, del sitio Web : <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>
- Ortiz, L. (2007). Investigacion formativa
- Osorio Porras, Z., & Ospina Mallarino, P. (1995). Mi mamá me mimma, mi papa fuma pipa: por una educacion con igualdad de oportunidades para niñas y niños. Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social; Presidencia de la República.
- Porlan, R. (1993). El diario de un profesor, un recurso para la investigacion en el aula . Sevilla.
- Rueda Jorge & Sanchez Jorge. (2013). Educacion literaria: Hacia una didáctica . Foro Educacional , 31-49.
- Paniagua, N. D. (2014). Mujer y Educaciòn . Sociedad: boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga, 11-14.
- Piedrahita, C. & Acuña, L. (2008). Investigando la equidad de género en la escuela. Bogota : Alcaldia de Bogotá 2004-2008.
- Rico de Alonso, A. (2002). Calidad y equidad en el Aula : una mirada desde el género. Bogota: Pontificia Universidad Javeriana.
- Semana Historia. (12 de 1 de 2018). La historia del voto femenino. Semana. Obtenido de <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-historia-del-voto-de-las-mujeres-en-colombia/590688>
- Sterling, A. (2006). Cuerpos sexuados. La política de género y la construccion de la sexualidad . Melusina .
- Valencia, A. F. (2010). Género e historia: una erspectiva didáctica. Miradas multidiciplinares para un mundo en la igualdad, (págs. 146-176). Madrid.
- Vélez, Olga Lucía; Galeano, María Eumelia, Investigación cualitativa: estado del arte, Medellín, Digital Express, 2000.

Anexos

Anexo1. Fragmentos diarios de campo

Después de terminado el refrigerio, la profesora inicia a llamar lista e inicia a pedir: el libro, la ficha y por último el títere. De las 38 niñas, aproximadamente 15 niñas llevaron el títere más la ficha. Otras 15 no llevaron sino la fichas. Las 8 niñas restantes no fueron o no llevaron nada. Vale la pena mencionar que las niñas se encontraban muy emocionadas por sus títeres y querían que les llamaran o calificaran pronto. Al mismo tiempo, quienes no llevaron nada se encontraban muy curiosas por el material de sus compañeras. Los trabajos de las niñas variaban en tamaño, color, forma y creatividad. Había trabajos muy elaborados que obedecían a las temáticas de los libros, otros, simplemente eran títeres y otros muñecos de ellas.

Anexo1.1

De la actividad afloraron diferentes conversaciones que permitieron conocer cuáles eran los imaginarios de cada una. Ellas creaban discusiones y se movían frecuentemente

Estudiante1: "Ser mujer es lavar, planchar, cocinar, alistar a los niños" Estudiante 2: Ser mujer es amar a la familia, estar pendiente de que estén enfermos, cuidar al papá y mejor dicho, hacer lo de la casa y pues ser hombre es trabajar y arreglar cuando se daña algo". Estudiante3:"Para mí ser hombre es más fácil, solamente trabajan y miran televisión. No hacen nada."

Anexo1.2

unas con otras. Las diferentes preguntas que se hicieron después de la lectura las movilizaron a preguntarse cosas de sus contexto, así, surgieron preguntas como:

Estudiante1: Profe, a mí me gustaría ser como SuperLola y tener valentía para hacer todo lo que ella hace. Estudiante 2: ¿Puedes ser tantas cosas a la vez? O sea, no puedes. Además, treparte a los árboles no se ve bien y hacer cosas de niños no se ve bien. A lo que la estudiante 3 respondía: ¡Por qué no! Cuando yo me trepo a las canchas me gusta. Estudiante 2: ¿Ahora va a decir que quiere ser pilota?, ni existe el nombre para eso.

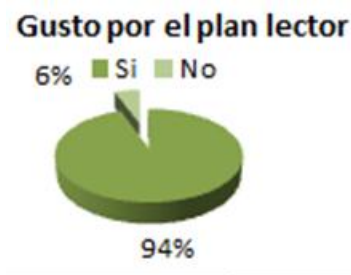
Anexo1.3

cada una. El cuento les encantó, se movían por todo el salón; pidieron prestado el libro y se lo mostraban entre ellas, la portaba les causaba mucha curiosidad y expresaban lo que pensaban del libro así: "Uy, súper chéveres esos dones no le dieron belleza, no le tocaba preocuparse." Estudiante 2: "Cambiar inteligencia por belleza es bueno porque tú no tienes que estar siempre bonita pero si tienes siempre que estudiar" Estudiante3: "Me gusta capacidad de decidir porque tú puedes elegir

Anexo1.4

La lectura llevó a las estudiantes a crear cuestionamientos de su realidad y el porqué de las funciones atribuidas a hombres y a mujeres. Así como en la siguiente conversación "Bueno, o sea yo creo que las mujeres, al igual que Frida podemos transformar el mundo no con poderes de mentiras sino con cosas de verdad, actos o cosas así. Ya las mujeres podemos hacer otras cosas que no sean las que siempre dicen que hacen las mujeres" Estudiante 2: "Las mujeres podemos ser alcaldesas como por ejemplo Claudia López que ganó, un día podemos ser presidentas o que tal algo así".

Anexo 2 Encuesta plan lector



Anexo 3.

Taller literario



Después de la lectura del cuento, me encantaría saber qué piensas. A continuación encontraras unas preguntas que te pido respondas con la verdad, esto quedara entre tú y yo.

1. Dibuja el personaje que más te gusto y escribe por qué te gusto ese personaje.

2. ¿Por qué crees que Ronald y Elizabeth tendrían que casarse?

3. Encierra la escena que más te gusto y cuéntame por qué te gustó. Si hay otra, cuéntamela también.



Elizabeth y Ronald novios



La princesa engañando al dragón



El encuentro de los dos

4. En el momento en el que se encontraron Elizabeth y Ronald,
Si fueras Elizabeth ¿qué le dirías a Ronald? Si fueras Ronald ¿qué le dirías a Elizabeth?

Anexo 4

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN SOCIOECONÓMICA

Buenos días

La presente encuesta tiene como objetivo conocer aspectos sociales, económicos y familiares que están presentes en tu vida. Te pido por favor respondas con la verdad, esto quedara entre tú y yo. ¡Gracias!

¿Cuál es tu nombre?

—

1. ¿Qué edad tienes?

—

2. ¿En qué barrio vives?

3. Marca con una X si tu casa o apartamento cuenta con:

☐ Televisión ☐ cable ☐ Internet ☐ Agua ☐ Luz ☐

4. ¿Quién te cuida o hace las tareas contigo después de clases? ¿A qué hora haces tareas?

—

5. ¿Con quién vives?

—

6. ¿Qué hacen tus papas?

—

7. ¿Cuánto tiempo te demoras en llegar al colegio?

—

8. ¿Cómo llegas al colegio? (caminando, bicicleta, carro, ruta, otro)

9. ¿Qué comidas tomas?

Desayuno ☐ Almuerzo ☐ comida ☐ Onces mañana ☐ onces tarde ☐

10. Describe un almuerzo tuyo (Sopa, seco, jugo, postre)

—

Anexo 5
Consentimiento





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- COLEGIO LICEO
FEMENINO MERCEDES NARIÑO I.E.D.
DOCENTE EN FORMACIÓN: DIANA SOLÓRZANO



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA

Queridos padres de familia y/o acudientes, reciban un cordial saludo.

Mi nombre es **Diana Cristina Solórzano Garzón**, soy estudiante de octavo semestre de español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. En este momento me encuentro realizando mi proyecto de grado con las niñas de 403, el cual tendrá una duración de 1 año y medio. Este proyecto se enfocará en exploración de literatura infantil. Para esto, es vital contar con la participación de su hija en este proyecto, ya que se realizarán diferentes actividades que permitirán que su hija realice un acercamiento significativo a la literatura. Se aclara que los datos recogidos (trabajos realizados por ellas y encuestas en búsqueda de sus intereses) no tendrán otro uso adicional que el de sustentar mi proyecto y enriquecer el proceso llevado a cabo con las niñas. Los trabajos que se realicen en el aula serán fotografiados y recogidos pero no serán divulgados por otro medio que el académico que solicite la universidad. De antemano les agradezco mucho su colaboración y reitero que me encuentro realizando un muy bonito trabajo en donde la participación de su hija sería muy importante.

Yo _____ autorizo a
Diana Cristina Solórzano a contar con la participación de mi hija
_____ del grado 403 identificada
con T.I. _____ además, autorizo que sus trabajos y
demás procesos en el aula sean fotografiados y recolectados.

FIRMA PADRE DE FAMILIA O ACUDIENTE

FIRMA ESTUDIANTE