

GÉNERO Y CUIDADO DESDE LAS NIÑECES Y LAS FAMILIAS: UN ESTUDIO DE CASO DEL PROGRAMA PATERNAR

Autores:

Angie Carolina Sarmiento Sánchez

Angie Tatiana Fonseca Hernández

Carlos Fernando Cardona Colmenares

Yuly Fernanda Mogollón Quitian

Trabajo de grado para optar por el título de: Magister en desarrollo educativo y social

Tutora

Carolina Agudelo Monsalve

Mg Educación y Desarrollo Humano

Línea de investigación Infancias y Familias



Universidad Pedagógica Nacional

Fundación Centro Internacional de Educación Y Desarrollo Humano - CINDE

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá D.C. Colombia

2024

Dedicatorias

Dedicado a Juana; mi hija.

Por ser mi mayor maestra y mi motivación constante.

Por su amor y sus sonrisas que guían mi camino.

Por crecer junto a mí en este proceso.

Y por enseñarme el sentido más profundo de la perseverancia.

Angie Carolina Sarmiento Sánchez

Dedicado a Sandra y Erid, mi mamá y mi papá. Por ser mi pilar inquebrantable, por su amor y su comprensión.

A Brigith, mi hermana. Por estar siempre a mi lado, brindándome su apoyo y siendo mi compañera.

A Gabriela, mi sobrina. Por su transparencia, por sus ocurrencias que alegran mi vida y las enseñanzas que me regala.

Angie Tatiana Fonseca Hernández

A todas las personas involucradas en el proceso. Solo el movimiento de todas las cuerpas que se cruzaron casual o intencionalmente por aquí lo hizo posible...

Fer

Dedicado a María Flor y José Vidal; mis padres, a Katherine y Jorge Sneider; mis hijos y a mis hermanos, por las enseñanzas, por la paciencia y comprensión. Por estar siempre a mi lado.

Yuly Fernanda Mogollón Quitian

Agradecimientos

Especial agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional y a la Fundación CINDE, por contribuir a mi formación personal y profesional. Agradezco a mis compañeras y compañero de tesis por el esfuerzo y dedicación.

Y, sobre todo, expreso el más profundo agradecimiento a mi familia; por el apoyo, la confianza y la comprensión en esta etapa.

Angie Carolina Sarmiento Sánchez

A la Universidad Pedagógica Nacional por continuar acogiéndome durante todo este tiempo. Gracias por permitirme seguir aprendiendo y reflexionando junto a colegas que no dudaron en compartir sus experiencias, saberes y conocimientos, a ellas y ellos también gracias. A mi mamá, a mi papá, a mi hermana y a mi sobrina, quienes han sido un pilar fundamental en este proceso. Gracias por acompañarme y alentarme durante las noches de desvelo. Su paciencia y apoyo constante han sido esenciales a lo largo de este camino.

Angie Tatiana Fonseca Hernández

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE por el apoyo, la confianza y las oportunidades brindadas a lo largo de este camino, Gracias por fomentar mi crecimiento personal y profesional. A mis hijos a mis padres y a mis hermanos, les agradezco por su amor, paciencia y comprensión. Por todo el apoyo incondicional, que me ha permitido afrontar desafíos con fortaleza y motivación.

Agradezco a mis compañeros de tesis y a la profesora Carolina Agudelo Monsalve, por sus múltiples enseñanzas. Gracias por ser parte de esta experiencia.

Yuly Fernanda Mogollón Quitian

A las familias que se sumaron al programa en búsqueda de su mejor forma de ser padres y madres. A las organizaciones involucradas en el programa, a CINDE y Equimundo, y a todas las individualidades que se atravesaron de alguna forma.

Fer

Resumen

Las desigualdades de género continúan ejerciendo influencia, en distintos grados, sobre las dinámicas familiares, sociales y culturales del contexto más próximo. Esta investigación tiene como finalidad la comprensión de las resignificaciones de los conceptos de género, cuidado, niñeces y familias que tuvieron lugar en las y los participantes de la segunda fase del programa Paternar durante los años 2022 y 2024. Se emplea el enfoque cualitativo por medio de un estudio de caso intrínseco basado en revisión documental. Los principales hallazgos dan cuenta de las significaciones que tanto padres hombres, como mujeres y niñeces le dan a las categorías en mención a partir de su participación en el programa; el aumento de la participación en estilos de crianza no violentos y con igualdad de género, donde se involucra a todos los miembros de la familia y donde se apela a la afectividad; asimismo, el reconocimiento y validación del papel activo de las niñeces en la construcción de hogares cuidadores.

Palabras clave: Programa Paternar, género, cuidado, niñeces, familias.

Abstract

Gender inequalities continue to influence, to varying degrees, family, social and cultural dynamics in the immediate context. This research aims to understand the resignifications of the concepts of gender, care, childhood and families that took place in the participants of the second phase of the Paternar program during the years 2022 and 2024. The qualitative approach is used through an intrinsic case study based on a documentary review. The main findings show the meanings that both male and female parents and children give to the categories mentioned from their participation in the program; the increased participation in non-violent and gender-equal parenting styles, where all family members are involved and where affectivity is appealed to;

also, the recognition and validation of the active role of children in the construction of caring homes.

Keywords: Paternar program, gender, care, childhoods, families.

Contenido

Introducción	8
Capítulo 1. Planteamiento del problema	11
Patriarcado, desigualdad y adultocentrismo.....	11
Referentes legales: niñeces participativas y familias democráticas.....	16
Tendencias en la producción de conocimiento sobre la socialización de género y cuidado en niñeces.....	19
Oportunidades para producir saber sobre género y cuidado en niñeces	24
Justificación	27
Objetivo General	29
Objetivos Específicos.....	30
Capítulo 2. Referentes conceptuales	31
Propuesta pedagógica: recorrido desde el acercamiento a la pedagogía	31
Género, estereotipos y performatividad.....	35
Perspectivas Latinoamericanas del cuidado.....	39
Familias en transformación: una perspectiva plural y contextual de su concepción	45
Las niñeces desde sus capacidades de agencia	49
Capítulo 3. Metodología	52
La investigación cualitativa	52
Estudio de caso cualitativo.....	53
Capítulo 4. Una pedagogía transformadora de género para familias.....	64
Propuesta pedagógica: contexto y punto de partida.....	64
Breve recorrido de la primera fase del programa Paternar	66
Segunda fase de Paternar: hacia una pedagogía híbrida por la igualdad de género.....	68
Capítulo 5. Diálogos híbridos para significar y resignificar el género, el cuidado, las niñeces y las familias.....	80
Niñeces que cuestionan los estereotipos de género	80
Crianza cuidadora y sin estereotipos de género	84
Familias: hacia una transformación igualitaria y no violenta	91
Niñeces que transforman: su participación y capacidad de agencia en la construcción familiar y social.	97
Capítulo 6. Alcances de una pedagogía para familias corresponsables con los cuidados y la crianza	104
Didácticas pensadas para las historias de vida.....	105
Enseñanza como acercamiento a la transformación familiar.....	110

Niñeces y familias participativas en escenarios de interacción	113
Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones.....	118
Referencias.....	121
Anexos	128
Anexo 1: Matriz de análisis de documentos.	128

Índice de tablas

Tabla 1. Caracterización de unidades de análisis.....	56
Tabla 2. Fuentes para el estudio de caso	58
Tabla 3. Organización de los momentos de la investigación	62
Tabla 4. Contenido compartido en los grupos de WhatsApp	71
Tabla 5. Actividades y niveles del programa Paternar.....	73
Tabla 6. Contenido del libro "Un nidito de amor"	76

Introducción

El sistema de poder y dominación naturalizado mediante el patriarcado otorga a los hombres, independientemente de su raza o clase, una posición de superioridad respecto a los demás sujetos con quienes conviven, esto incluye a; las mujeres, las niñas y otras formas de vida. Dando como resultado, no solo dinámicas de opresión, sino también la incidencia en la construcción y configuración de las identidades de género, ya que, el patriarcado procura el establecimiento rígido y esquemático de los roles de género donde se limitan las expresiones identitarias.

En América Latina, desde la lógica patriarcal, las niñas se sitúan en un orden inferior, ya que han sido históricamente percibidas como objetos receptores de las dinámicas sociales, culturales y familiares que las rodean. Esta perspectiva tradicional tiende a cosificarlas al punto de invisibilizar su capacidad de agencia para influir, transformar e incluso resistir frente a los mensajes y representaciones que emergen de su contexto. A partir de una revisión exhaustiva de un estado del arte sobre género y cuidado en las infancias de América Latina entre el año 2016 y el año 2022, se evidencia la necesidad de reconocerlas como sujetos activos y protagonistas en los procesos de socialización.

De manera simultánea, se reconocen algunos esfuerzos en el ámbito educativo para tratar el asunto del género, sin embargo, estos han sido mal interpretados y manipulados por los sectores conservadores de la sociedad y continúa siendo considerado como un elemento tabú en la sociedad de América Latina, lo cual suscita la necesidad de proponer otras alternativas que aborden el género y cuidado con las niñas. Por lo anterior, la propuesta pedagógica del programa Paternar dirigida a familias en condición de vulnerabilidad de la ciudad de Bogotá y Soacha con enfoque en las paternidades en relación con cuidadoras y niñas, se convierte en un

elemento innovador, puesto que tiene como objetivo fomentar la equidad de género, la corresponsabilidad en el cuidado y el cuestionamiento de estereotipos de género.

Teniendo en cuenta lo mencionado, esta investigación abordó los significados de las categorías género, cuidado, niñeces y familias que propone tanto el programa, como los distintos participantes de este. Esto con el fin de comprender a profundidad cómo se trataron estos temas en el marco de la propuesta pedagógica del programa y las resonancias de los participantes en torno a las categorías mencionadas.

Comprender las resonancias de los participantes permitió ver cómo el programa influyó en el cambio de sus percepciones sobre las niñeces, las familias, los cuidados y el género y cómo se integraron diálogos con otros significados y prácticas, ampliando los abordajes y promoviendo otras dinámicas dentro de las familias.

Para lograr tal comprensión se empleó una metodología basada en el estudio de caso cualitativo, con la cual se pretendió profundizar en las lógicas del mismo programa, para saber cómo el programa influyó en las significaciones y resignificaciones de los participantes en torno a los temas tratados en torno al género, el cuidado, las niñeces y las familias. En este sentido se propuso realizar una descripción del programa Paternar como propuesta pedagógica transformadora de género, posteriormente se planteó hacer una revisión de los significados que el mismo programa tenía sobre los conceptos en mención, y cuáles fueron las significaciones y resignificaciones que se dieron por parte de los participantes. Finalmente, se buscó establecer cómo la propuesta pedagógica promovió dichas significaciones y resignificaciones.

Con base en lo mencionado previamente, a continuación, se relacionan los componentes que conforman el presente estudio de caso, divididos en siete capítulos. Inicialmente, se contempla la descripción detallada de la problemática percibida; la revisión normativa

internacional, nacional y local sobre las niñeces y las familias; los antecedentes sobre estudios de género y cuidados en relación con las niñeces, que permitieron identificar tendencias y oportunidades para producir conocimiento en estas áreas; junto con la importancia de este trabajo investigativo y los propósitos que aquí se persiguen.

Seguido a esto, se exponen los referentes conceptuales para abordar las categorías centrales de esta investigación: propuesta pedagógica, género, cuidados, familias y niñeces, haciendo visible la postura desde la cual se asume esta conceptualización y el aporte a la comprensión de este trabajo.

Posteriormente, se precisa el enfoque metodológico, los recursos y los instrumentos empleados como insumos para la comprensión de la información recopilada. Estableciendo el estudio de caso como la metodología pertinente para abordar la profundización del caso particular, el programa Paternar como propuesta pedagógica.

Luego, se describe el programa, partiendo de los orígenes de la propuesta investigada y haciendo énfasis en los distintos componentes, temáticas, actividades y estrategias que usa con los participantes para incentivar la crianza no violenta, el involucramiento de los padres y la igualdad de género.

Seguidamente, se extraen y exponen las múltiples significaciones que el programa y los distintos participantes construyeron en torno al género, el cuidado, las niñeces y las familias. En este punto se relaciona lo que propone el programa en contraste con los diálogos que los distintos participantes entablan sobre cada tema. Para finalizar, se recogen las principales conclusiones y recomendaciones producto de este estudio de caso.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Patriarcado, desigualdad y adultocentrismo

En principio, se puede entender el patriarcado como un sistema que se basa en la superioridad absoluta de lo masculino sobre lo femenino, al tiempo que establece superioridades entre las distintas formas de masculinidad, partiendo de un modelo hegemónico de lo masculino. Dicho modelo consiste, desde lo colonial, en la blancura, la racionalidad, la capacidad proveedora y la sobrevaloración del adulto joven. El patriarcado existe de forma independiente a otros sistemas de opresión como el capitalismo, el colonialista, el racismo, el capacitismo, etc., sin embargo, se conjuga con estos, dando formas particulares en cada tiempo y espacio social.

Por su parte, Bell Hooks (2021) entiende el patriarcado como “un sistema político social que afirma que los hombres son inherentemente dominantes, superiores a todo y todas las personas a las que considera débiles” (p. 34). Dentro de las personas a las que se ven como inferiores en este sistema, se integran tanto a las mujeres como a las niñeces. Por su parte, Omar Ruíz (2019) señala que el patriarcado es un sistema cultural que se fundamenta en la superioridad del hombre, donde este ejerce el dominio de las demás personas y otras especies animales y vegetales. Además, considera que es un sistema misógino, es decir, desprecia todo lo femenino, lo cosifica, lo ve como propiedad de lo masculino, por lo cual se otorga el derecho de ejercer cualquier tipo de violencia.

Como muestra de lo anterior, se pueden poner en evidencia los datos de violencia contra las mujeres y contra disidencias de género, donde se establece que, en Colombia, durante el 2024 se reportaron 66.621 casos de violencia de género, de los cuales 50.374 se han presentado contra mujeres, 1.6247 contra hombres y 8.203 contra menores entre 0 y 4 años (Instituto Nacional de Salud, 2024)

En cuanto a la tipología de las violencias, las cifras registradas se clasificaron así: 31.766 casos de violencia física, donde el 50,6 % fue contra mujeres. El 44,5 % contra mujeres entre 29 y 59 años, y un 30.3 % en mujeres entre 18 y 28 años. En cuanto a la violencia sexual se registraron 13.973 casos contra mujeres. Sobre violencia psicológica hubo 5.594 casos, y por negligencia o abandono 5.569 casos. (Instituto Nacional de Salud de Colombia, 2024).

Igualmente, el sistema patriarcal impone la heterosexualidad como orientación natural, discriminando y violentando otras orientaciones e identidades que no son las impuestas por el orden patriarcal. Al respecto, vale la pena señalar que en 2023 se activaron rutas de atención para 480 casos de violencia: 166 fueron dirigidos a mujeres transgénero, figurando como las más afectadas en esta población, 110 casos a hombres homosexuales, 79 casos a mujeres lesbianas, 47 casos a personas no binarias, 43 casos a personas bisexuales y 35 casos a hombres transgénero. Los principales departamentos donde tuvieron lugar estos casos fueron: Valle del Cauca, Norte de Santander, Caldas, Santander, Boyacá y Bogotá (Defensoría del Pueblo, 2024).

El sistema patriarcal, al ser un sistema político, no solo se perpetúa a través de la cultura, sino también a través del Estado, prueba de ello es que se registraron en el 2023, 351 casos de violencia institucional dirigidos a las personas con Orientación Sexual e Identidad de Género Diversas (OSIGD) y las personas pertenecientes a la comunidad LGBTI+, ejercidos por el Estado mediante actos como: omisión, revictimización, escasez de medidas de política pública, perfilamiento, discriminación y prejuicios (Defensoría del Pueblo, 2024).

El patriarcado es un sistema que da supremacía a los hombres y establece un modelo de masculinidad hegemónico, que cuenta con ciertas características referidas a la fortaleza física, la heterosexualidad, la promiscuidad, a la racionalidad, a la poca expresividad de emociones que demuestran la vulnerabilidad y el imperativo de ser los principales proveedores, ya que a través

de esta acción valida su masculinidad. Características que solo se cumplen en personajes de ficción, presentados principalmente a través de los medios de masa y que son producto de sufrimientos y miedos por parte de los hombres, que son violentados mientras más lejos estén del modelo. Este sistema es uno de los principales responsables del deterioro de la salud mental de los hombres, incluso desde la niñez (Hooks, 2021).

Muestra de lo anterior son los índices de suicidio de los hombres en Colombia, estas exigencias han impactado negativamente su salud mental al punto que, a diferencia de las mujeres, son quienes más se quitan la vida sin importar el momento del ciclo vital en el que estén, ya que como se verá a continuación, incluso en la mayoría de los rangos de edades, son los varones quienes más recurren a esta situación. De acuerdo con el Observatorio Colombiano de las Mujeres (2023), se señala lo siguiente:

Entre los 5 y 9 años, el 0,15 % de los hombres se suicidan; entre los 10 y los 13 años, el 2,26 % de las mujeres se quitan la vida, mientras el porcentaje de los hombres está en 2,10 %; entre los 14 y los 17 años, las tasas son del 5,18 % para las mujeres y del 8,74 % para los hombres; en el rango de 18 y 19 años, las tasas son del 5,18 % para las mujeres y del 15,39 % para los hombres; para el grupo de 20 a 24 años, las tasas se sitúan en el 4,93 % para las mujeres y el 14,40 % para los hombres; entre los 25 y 29 años, el 2,49 % de las mujeres se quitan la vida, mientras que el 10,61 % de los hombres lo hacen; en el rango de 30 a 34 años, las tasas son del 2,47 % para las mujeres y del 11,88 % para los hombres; entre los 35 y los 39 años, las tasas son del 1,93 % para las mujeres y el 9,85 % para los hombres; entre los 40 y 44 años, las tasas son del 1,51 % para las mujeres y del 9,91 % para los hombres; en el rango de 45 y 49 años, las tasas son del 1,70 % para las mujeres y el 9,47 % para los hombres; para el grupo de 50 a 54 años, las tasas son del 1,90 % para las mujeres y del 8,05 % para los hombres; entre los 55 a 59 años, las

tasas son del 1,85 % para las mujeres y del 11,73 % para los hombres; en el rango de 60 y 64 años, el 1,12 % de las mujeres y el 11,95 % de los hombres se suicidan; para el grupo de 65 a 69 años, las tasas son del 1,22 % para las mujeres y del 10,35 % para los hombres; entre los 70 y 74 años, las tasas son del 1,93 % para las mujeres y del 15,21 % para los hombres; en el rango de 75 y 79 años, el 0,60 % de las mujeres y el 13,67 % de los hombres se suicidan; y finalmente, para los 80 años y más, las tasas de suicidio son del 0,50 % para las mujeres y del 15,49 % para los hombres.

Otro elemento clave del sistema patriarcal, que tiene que ver con los roles estereotipados por género, es la organización social de los trabajos, donde las mujeres han sido las principales encargadas de las tareas de cuidado generalmente no remuneradas o poco remuneradas. Dicha distribución dispar de los cuidados ha hecho que las mujeres tengan menores posibilidades de proyectarse fuera de los escenarios privados y domésticos, mientras que los hombres han podido desentenderse de esas labores, pudiendo dedicar más tiempo para actividades remuneradas, de ocio, de formación, etc.

En Colombia, lo anterior se evidencia con los resultados de las Encuestas de Uso del Tiempo, 2020-2021 (ENUT) que muestra que el 90,3 % de las mujeres de 10 años o más participaron en actividades de trabajo **no remunerado** dedicando en promedio de 7 horas y 44 minutos diarias, mientras que el 63,0 % de los hombres participaron en estas actividades, con un promedio de 3 horas y 6 minutos al día. En cambio, en los **trabajos remunerados** la participación de los hombres es mayor, con un 53,3 %, frente al 29,9 % de las mujeres.

Las violencias ejercidas en el marco del sistema patriarcal también se dirigen en contra de las niñas y esta se perpetra no solo por las figuras paternas, sino también por las maternas. Si bien es sabido que las mujeres han sido las principales afectadas por el patriarcado, ya que las

ubica en el lugar de servir a los hombres, pasando por el desprestigio de su rol en la sociedad, su género no está por fuera del sistema patriarcal, y por ende también están subjetivadas para justificar y reproducirlo (Hooks, 2021). Por ende, el patriarcado no es una cuestión solo que apropia los hombres, sino que se refiere a un sistema amplio y complejo que abarca a todos los sujetos de la sociedad, desde todas sus etapas de vida.

Omar Ruiz (2019) señala que la apropiación de los roles estereotipados por el género se da a través de los procesos de socialización en una determinada cultura, donde desde la niñez se aprende lo que se debe hacer dependiendo del género asignado. Por su parte, Bell Hooks (2021) señala que “las formas más comunes de violencia patriarcal son las que tienen lugar en el hogar entre padres patriarcales y sus criaturas” (p. 38). Lo que indica que este aprendizaje se da a través de constantes actos correctivos con violencia, donde se aprende que el padre, máxima autoridad y representante de la ley patriarcal, es el encargado legítimo de instaurar el orden de género: obligando a las niñas a hacer lo propio de su género, al igual que a los niños.

Es importante tener presente que muchas veces las madres también cumplen el papel del restablecimiento constante de la ley paterna, ya sea a través de la complicidad con la violencia patriarcal hacia las niñas, o por encarnar el lugar del padre autoritario a través de ejercicios de violencia para imponer a las infancias los mandatos de la masculinidad o feminidad desde la matriz patriarcal (Hooks, 2021).

Queda así entredicho que el patriarcado también es un sistema adultista, donde las aspiraciones de las personas mayores están siempre por encima de los de las niñas. Incluso los deseos de los adultos, para mantener la coherencia entre el género y las actividades o gustos de las infancias, se imponen con violencia física y psicológica. El lugar de las niñas es la

obediencia a los mandatos de los adultos y la pasividad a la hora de aprender a partir de modelos masculinos o femeninos patriarcales.

Sin embargo, esta violencia no solo es ejercida por los padres, sino también a través de los pares, que con la burla y la humillación hacen que otras personas corrijan sus comportamientos, gustos o deseos para alinearlos con lo que la ley patriarcal establece. Incluso, actualmente se podría hablar de medios de comunicación y redes sociales como instancias que participan en los procesos de socialización, que atraviesan no solo la infancia, sino todo el ciclo vital de las personas.

Referentes legales: niñeces participativas y familias democráticas

Dentro de las políticas importantes a nivel internacional, nacional y local sobre las infancias y las familias están las siguientes: la Convención de los Derechos del Niño; el Código de Infancia y Adolescencia; la Política Nacional de Infancia y Adolescencia; la política de Estado de Cero a Siempre; la Política Nacional de Apoyo y Fortalecimiento a las Familias 2014 - 2024 y el CONPES de la Política de Infancias y Adolescencia de la ciudad de Bogotá.

Estas normas brindan enfoques nutridos para abordar a las niñeces y las familias como sujetos de derechos, participativos y con incidencia en la transformación de sus propias condiciones y las condiciones sociales y culturales. Igualmente, se centran en garantizar el desarrollo integral de las infancias, para lo cual señalan importante el trabajo intersectorial y la participación de la sociedad en su conjunto.

Por parte de la comprensión de las infancias, resaltan elementos como la superación del enfoque de las etapas de desarrollo, la cual era determinista y universalista. Como alternativa se postula el enfoque de momento de vida, donde se reconocen a las niñeces como sujetos particulares y situados en contextos relacionales y sociales que, en interacción con sus propias

potencialidades, tienen procesos de desarrollos no lineales y atravesados por las condiciones socioeconómicas, raciales, de género y de edad en sus territorios y culturas.

Este enfoque, que se hace mucho más latente en la normativa colombiana, invita a abordajes situados de las niñeces, superando el biologicismo como elementos determinantes del desarrollo. Toma importancia tener en cuenta los contextos históricos, culturales y territoriales, que interactúan con las características de los cuerpos de las niñeces.

Dentro de los derechos de las niñeces resalta el de la participación como eje importante para garantizar el desarrollo integral. Este concepto, que surge desde la convención de los derechos del niño, ha sido producto de problematizaciones profundas, al punto de cuestionar las formas en que se crean las políticas públicas que involucran a las niñeces. Lo que ha llevado a que se plantee como horizonte político recoger las voces, opiniones e ideas de las infancias para desarrollar políticas públicas, tal y como se puede evidenciar con el CONPES de la Política de Infancias y Adolescencia de la ciudad de Bogotá.

Integrar la participación como derecho invita a pensar a las niñeces no como sujetos pasivos, objetos de cuidado y protección, sino como sujetos activos con capacidad de agencia para comprender y transformar o conservar sus entornos y condiciones socioculturales. La capacidad de agencia tiene que ver con las múltiples posibilidades de incidencia de las niñas, niños y niñes¹, partiendo de sus propias propuestas y apuestas en los distintos entornos de socialización.

Otro aspecto importante evidenciado en las normativas es el derecho a no ser discriminados, que se relaciona con el reconocimiento de las particularidades y diferencias en las infancias como aspectos constituyentes de su subjetividad. El respeto a las diferencias se

¹ Niñes/hijos: Su uso a lo largo del documento se realiza con el fin de transgredir el lenguaje y darle lugar a otras identidades de género que no responden al código binario.

constituye como aspecto que valida y reconoce las distintas expresiones identitarias propias de las infancias. Así pues, es posible afirmar que: si bien las normas hacen énfasis en las características culturales propias de las niñas, dejan de lado las condiciones de género, que también constituyen lógicas de identidad encarnadas en los sujetos y en las expectativas sociales.

Es claro que dentro de las normativas no se aborda el género. El enfoque de género es fundamental para dar cuenta, por un lado, de las desigualdades entre hombres y mujeres y por otro, de la reproducción de estereotipos y roles tradicionales de género desde las infancias, que los involucra como sujetos a merced de las disposiciones de género hegemónicas impuestas por el sistema patriarcal y adultocéntricas, y los involucra en familias cuyas dinámicas reflejan las distribuciones desiguales de los cuidados entre padres y madres, donde ellos mismos son objeto de cuidado que representan una carga más para las cuidadoras.

En ese sentido, es importante retomar las capacidades de agencia de las niñas para participar en la configuración de una sociedad donde las masculinidades no existan en detrimento de las feminidades y otras expresiones no binarias. Por lo tanto, se debe reconocer a las niñas como sujetos cuidadores y de transformación que participan activamente dentro de la familia en la creación de hogares cuidadores y con igualdad de género.

En cuanto a las familias, desde la política pública de familias, es clave la definición de esta como sujetos colectivos de derechos en constante transformación, conformados por redes de vínculos afectivos más allá de la consanguinidad. El reconocimiento de la pluralidad es importante, ya que da a entender que no solo existe un modelo de familia, sino que existen múltiples configuraciones familiares.

Aunque la familia es un sujeto autónomo, esta debe asegurar los derechos de cada uno de sus miembros. Esto es clave para afirmar que la familia debe garantizar y permitir la

participación, la autonomía y las expresiones identitarias, estéticas y de género de las niñas, en pro de promover su desarrollo integral. De esta forma, se camina hacia la conformación de familias democráticas.

Seguir trabajando en el ejercicio de los derechos de las niñas a través del cumplimiento de las políticas públicas aún es una tarea vigente. Esto queda claro a partir del diagnóstico realizado en el CONPES para la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia de Bogotá, donde, a partir de las voces de las mismas niñas, queda claro que persiste la inobservancia, amenaza y vulneración de sus derechos; el no reconocimiento de sus capacidades de agencia y la falta de infraestructura institucional para garantizar sus derechos.

En ese orden de ideas, se debe seguir trabajando para superar el adultocentrismo, donde las infancias se siguen viendo como objetos manipulables, incompletos, de protección, inconscientes, sin lenguaje, sin capacidades para un diálogo intergeneracional, determinados por el género y etapas de desarrollo.

Aunado a lo anterior, también se hace importante tener en cuenta las condiciones y determinantes de género que dan dentro de la familia, ya que, como se ha visto anteriormente, las expectativas estereotipadas de género provocan dinámicas violentas de imposición, tratos desiguales de padres y madres hacia sus hijas, hijos e hijas debido a su sexo/género y ofrece referentes paternos y maternos marcados por la desigualdad propia del sistema patriarcal. En ese sentido, una política de familias debe apuntar al fomento de familias que tengan prácticas de crianza no violentas y no basada en estereotipos de género.

Tendencias en la producción de conocimiento sobre la socialización de género y cuidado en niñas

El diálogo sobre el tema de género ha sido históricamente polémico y objeto de intensos debates en diferentes países Latinoamericanos, debido a las diversas perspectivas que se le atribuyen. Esta controversia ha llevado a una minimización de su importancia y a menudo se pasan por alto sus implicaciones profundas, que trascienden las simples categorías de género binarias de femenino y masculino. Esta complejidad se amplifica cuando se trata de niñas, niños, niñas y adolescentes, ya que persisten concepciones erróneas de que este tema solo concierne a las personas adultas.

En este apartado se deposita la búsqueda de antecedentes sobre infancias, familias, género, cuidado y socialización de género, el cual, metodológicamente, consistió en la búsqueda en bases de datos como Mendeley, SciELO, Google Académico, ResearchGate, Redalyc, Dialnet y Pepsic, recopilando en total 45 documentos, de los cuales se escogieron 31 artículos, ya que trataban directamente las categorías orientadoras estipuladas, eran producciones académicas de carácter científicas y estaban en dentro del periodo y la regional escogida.

Los documentos fueron sistematizados en una matriz, donde se caracterizó y se analizó de acuerdo con el país, el año, el enfoque metodológico, las palabras claves, los objetivos, los resultados y los resúmenes. Allí también se recopilieron citas fundamentales que dieran a conocer los conocimientos más relevantes y se destinó una casilla para hacer anotaciones que recogieran los elementos importantes de cada lectura y la comparación entre estas.

Las categorías que orientaron la búsqueda, en relación con la cantidad encontrada, fueron: socialización de género en infancias (17), familias y socialización de género en infancias (6) y perspectivas de cuidado en la socialización de género (7). Las categorías que se obtuvieron tras las lecturas y el análisis fueron: desigualdades, estereotipos y roles de género; la socialización de

género en la escuela; familia en la socialización de género y el cuidado, el papel del Estado y las TIC.

En cuanto a los países, relacionado con la cantidad de artículo por cada uno, se encuentran artículos en las siguientes regiones: Chile (7), Brasil (5), Colombia (3), Argentina (4), Ecuador (3), México (5), Perú (1), Uruguay (1), Cuba (1), y El Salvador (1). Las producciones por año, desde el 2016 hasta el 2022, son las siguientes: 2016 (6), 2017 (2), 2018 (4), 2019 (7), 2020 (4), 2021 (5), 2022 (3).

Lo anterior demuestra que hubo dos años en los que se produjo más artículos (2016 y 2019). Periodos en los que Colombia cuenta con un solo documento, lo que lleva a decir que este país no ha publicado tanto sobre el tema, a diferencia de Chile, Brasil y México. Esto puede deberse a lo delicado que es el tema en términos políticos y culturales, pues Colombia se caracteriza por ser un país conservador.

Ahora bien, desde la construcción de los antecedentes, es necesario afirmar que existen desigualdades de género (política, social y culturalmente hablando). Estas están sustentadas en estereotipos y roles de acuerdo con la expresión de la genitalidad de los cuerpos de las personas (o con las intervenciones quirúrgicas de asignación de sexo, si nace intersexual). Estas desigualdades se sostienen a partir de la reproducción de los estereotipos y roles desde los procesos de socialización de género que se dan desde la infancia (Teisserenc, 2016; Contreras y Flores, 2022).

Los estereotipos de género en la infancia consisten en naturalizar características en las personas y asignar tareas, trabajos y talentos de acuerdo con el sexo asignado al nacer (o antes, si es posible). Por ejemplo, a las niñas se les asigna características de delicadeza, tranquilidad y

obediencia (sumisión), mientras que, a los niños de rudeza, fuerza e inteligencia (Serrano y Ochoa, 2021; Guevara y Guadalupe, 2018).

En ese orden de ideas, las niñas deben estar en el hogar ayudando a sus madres en las tareas domésticas, jugar a las muñecas y no deben ser expuestas a juegos rudos y a espacios hostiles como la calle. Por su parte, a los niños se les permite explorar más la calle, integrarse a juegos que motiven su fuerza e inteligencia y no deben realizar tareas específicas de las niñas (como jugar con muñecas o a la cocinita). Todo esto limita el desarrollo de habilidades por razones de su género (Serrano y Ochoa, 2021; Guevara y Guadalupe, 2018).

En el anterior juego de exclusiones, donde los niños no pueden hacer cosas de niñas, ni las niñas cosas de los niños, y teniendo presente la exigibilidad cultural y social de coherencia sexo-género-orientación sexual, también están excluidas las otras expresiones identitarias de género, ya que el marco cultural dominante es binario y heteronormativo.

Por otra parte, la socialización de género en niñeces tiene dos abordajes conceptuales que se contraponen, según dos concepciones de infancia: pasivas o activas. Estos abordajes influyen en el desarrollo de los distintos escenarios de socialización (la familia, la escuela, los pares, la clínica, los medios de comunicación y las redes sociales).

Por un lado, destaca la visión de las infancias como objetos de socialización, donde simplemente interiorizan todos los códigos, mensajes, valores y comportamientos del mundo externo (Teisserenc, 2016; Bolívar y Gallardo, 2022; Knoblauch y Pellegrinello, 2020; y Woloski, 2016). Por otro, se consideran sujetos activos productores de cultura, que interactúan con el medio cultural y social en el que se socializan (Sales, 2017; Serrano y Ochoa, 2021).

Cada una de estas visiones se relaciona con el papel de la familia y el papel de la escuela en los procesos de socialización primaria y secundaria, respectivamente. La escuela, puede ser

vista como un escenario de adoctrinamiento donde se refuerzan los códigos binarios y estereotipos de género a través de la infraestructura, los juegos y las ordenes de los maestros. En ese sentido, la escuela está dispuesta a ejercer vigilancia y control sobre los cuerpos para que se ajusten a la norma genérica (Fainstain y Sierra, 2018; Serrano y Ochoa, 2021; Wenets y Rivero, 2021; Guevara y Guadalupe, 2018; Botton, et. Al., 2020).

La otra visión muestra que la escuela es un lugar marcado por los estereotipos y resistencias, donde las niñas tienen la capacidad de expresar sus diferencias y proponer transgresiones a las normas de género, Santos (2017). Aquí, la escuela se convierte en un espacio para proponer transformaciones subjetivas y objetivas de los mandatos de género binarios y heteronormativos, Bolívar y Gallardo (2022). Además, el papel de las y los maestros es mucho más activo, ya que pueden promover estereotipos para perpetuar desigualdades, al igual que tienen la capacidad de propiciar escenarios para cuestionarlos (Contreras y Flores, 2022; Sales, 2017).

En cuanto a la familia, las investigaciones ponen el foco en la división de roles de las madres y los padres, lo cual se convierte en un referente que las niñas aprenden e integran a sus vidas. La convivencia con roles tradicionales de familia hace que las infancias interioricen este modelo y tiendan a reproducir las normas de género, donde las mujeres deben dedicarse al hogar y al ámbito privado y los hombres a lo público y el trabajo remunerado (Moran y Ramírez, 2019; Panduro, 2016).

Sin embargo, resaltan los distintos proyectos a nivel de Latinoamérica donde se promueven las paternidades y masculinidades corresponsables tanto en la crianza de las hijas, hijos e hijes, como en las labores domésticas. Al igual que se promueve visiones de las mujeres que trascienden la maternidad, llevándolas al involucramiento en otros proyectos personales,

académicos y profesionales. Todo esto funciona bajo el principio de que el cuidado es una cuestión que no viene determinada por características biológicas, sino que son aspectos que se aprenden desde la infancia, independientemente si se es hombre o mujer (Badinter, 1981; Ospina, 2020; Muñoz, 2018).

Aunque, al parecer varias investigaciones se preocupan por la división sexual del trabajo en la familia y su influencia en la socialización de las niñas, existe la tendencia a considerar la familia heterosexual conformada por padre, madre e hijos como modelo principal, dejando por fuera a otras configuraciones familiares, lo cual no permite hablar de otros procesos de socialización desde la familia (González, 2020).

Por último, se evidencia que hay menos investigaciones donde se habla sobre otros escenarios de socialización como la clínica y las TIC. El papel de las TIC se relaciona con los consumos estereotipados de niñas, Larghi y Duek (2019), pero también por dar escenarios de identificación e interacción con otras personas y referentes que no cumplen con las normas de género, ofreciendo espacios activos de construcción de identidades, Freitez (2021).

El papel de la clínica ha estado más relacionado con el control de los cuerpos a partir de la matriz heteronormativa y binaria, llegando incluso a intervenir quirúrgicamente los cuerpos para ajustarlo a uno de los dos sexos validados, Alcántara (2016) y patologizando las expresiones identitarias que no corresponden con la norma o los gustos culturales masculinos o femeninos.

Oportunidades para producir saber sobre género y cuidado en niñas

Tras revisar y analizar los artículos investigativos, se evidencia que el abordaje de la socialización de género y cuidado se enfoca, principalmente, en los roles, estereotipos y desigualdades de género desde una perspectiva limitada a la dicotomía entre hombres y mujeres. Con lo anterior, se da cuenta de que hay una escasa referencia a las diversas identidades de

género y no binarias. Por lo tanto, se puede afirmar que hace falta que las investigaciones aborden la socialización de género teniendo presente las diversidades sexo/género.

Lo anterior limita la comprensión integral del género, reproduciendo la exclusión de las experiencias que no se ajustan con la perspectiva tradicional, binaria y patriarcal. Además, imposibilita la comprensión de las experiencias de las niñas relacionadas con la socialización de género.

Otro aspecto importante por mencionar es que, tanto a nivel conceptual como metodológico, son muy pocas las investigaciones que ven a las infancias como sujetos con capacidad de agencia y de transformación de su entorno. La mayoría de las investigaciones los conciben como sujetos en un periodo de vida caracterizado por su pasividad, por lo tanto, no son vistos como agentes activos en sus propios procesos de socialización, ni con la capacidad de influir en la negociación de roles sociales.

Esto se refleja en que las investigaciones donde se habla de la familia como escenarios de socialización, las infancias son sujetos pasivos que interiorizan las dinámicas de sus padres y no tienen participación alguna ni incidencia sobre sus procesos de socialización. Es decir, son objeto de depósito o esponjas que absorben todo lo de su exterior, sin plantear ninguna postura al respecto.

La falta de consideración o la omisión de las voces y vivencias de las niñas en las investigaciones ha hecho que se mantenga y reproduzca un modelo unidireccional de la socialización de género, en el cual los adultos y las estructuras sociales ejercen una influencia dominante sobre las infancias. Esto a la vez genera una visión sesgada que subestima la capacidad de las niñas para influir en la sociedad.

En ese orden de ideas, es fundamental valorar la pluralidad de las experiencias infantiles y promover un enfoque que reconozca a las niñas, niños y niñas como sujetos reflexivos, activos y capaces de transformar su entorno social y negociar los roles de género asignados.

Por otra parte, se observa que hay pocas investigaciones sobre proyectos educativos con niñas que trabajen el género y el cuidado. Es decir, no hay un reconocimiento del papel activo de la escuela y los docentes o agentes educativos en las transformaciones sociales y culturales. Esto lleva a afirmar que es importante promover investigaciones que den cuenta de procesos y experiencias educativas, con el fin de obtener aprendizajes de prácticas que apunten a superar los estereotipos de género, las discriminaciones y la distribución desigual de los cuidados, en y desde las niñas.

Sumado a lo anterior, es importante que la producción de saber sobre propuestas pedagógicas que hablen de socialización de género en niñas tenga en cuenta la relación entre la familia y los entornos escolares como escenarios de cuidado y socialización. Esto contribuiría a obtener conocimientos prácticos sobre lo que pueden ofrecer los escenarios educativos a la configuración de familias cuidadoras con igualdad de género, donde las acciones, opiniones y visiones de las infancias sean reconocidas e integradas.

Por último, aunque no es objeto de esta investigación, hay muy pocas investigaciones que abordan la socialización de género y cuidado en niñas, niños y niñas en otros contextos distintos al familiar y al escolar. Por ejemplo, hay pocos estudios que analizan cómo estos procesos ocurren en entornos comunitarios, científicos, artísticos o, incluso, a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como en la interacción con sus pares. Esta falta de investigación y abordajes ocasiona que los escenarios nombrados pasen a un segundo plano,

desconociendo su influencia e imposibilitando comprender su impacto en la socialización de género y cuidado en las niñeces

Justificación

Recogiendo todo lo hablado previamente, se pueden identificar tres elementos que justifican la presente investigación: el primero tiene que ver con las condiciones sociales marcadas por las desigualdades y las violencias de género, que han desembocado en afectaciones para absolutamente todos los sujetos en la sociedad. El segundo, se deriva de los resultados de los antecedentes, donde se evidencian oportunidades para seguir trabajando el cuidado y el género con niñeces y sus familias en entornos educativos. Y el tercero, se relaciona con la posibilidad de aportar a la comprensión misma del programa Paternar, para dar claves en sus futuras implementaciones situadas en el contexto colombiano.

Hasta el momento se han podido evidenciar las condiciones impuestas por el modelo patriarcal, caracterizadas por el dominio masculino sobre los demás sujetos de la sociedad: mujeres, infancias y naturaleza en general. Dicho dominio se perpetúa a través de múltiples violencias ejercidas de forma consciente e inconsciente y por un paternalismo que disminuye las capacidades de los sujetos dominados y discriminados por el sistema patriarcal.

Sin embargo, también se han generado procesos de resistencias, tanto a nivel micropolítico como macropolítico. Estas son propuestas que plantean horizontes igualitarios y no violentos, donde el sexo/género no es motivo para justificar desigualdades, discriminaciones y violencias hacia las mujeres, las niñeces y personas disidentes de género y no binarias. Dar a conocer a profundidad estos procesos permite construir saber para mejorarlos e inspirar o dar herramientas a proyectos que trabajen por la igualdad de género, la no violencia contra mujeres y niñeces en los entornos domésticos.

Por otra parte, se hace fundamental actualizar las perspectivas sobre las niñeces, ya que persevera la idea, incluso en la producción bibliográfica, de las infancias únicamente como producto de las determinantes sociales, las interacciones y las finalidades del mundo adulto. Pensar a las niñeces como sujetos activos en la producción de la realidad social amplía los marcos comprensivos, permitiendo ver cómo las niñeces influyen dentro del hogar en las subjetividades de las personas adultas y en sus pares. Su influencia puede ser tanto reforzando los modelos patriarcales de género, como resistiéndose a estos.

El tema de género en relación con las niñeces es aún tabú en las sociedades, ya que, como se evidencia en los antecedentes, existe una resistencia a abordar temas de identidades de género con las niñeces, pues se tiene la idea de que esto llevaría a la corrupción de las infancias, promoviendo la homosexualidad u otras orientaciones e identidades que no corresponderían con la genitalidad con la que nacieron. Esta visión ideológica, sustentada en un biologicismo decimonónico y en una metafísica de la sustancia, atenta con las posibilidades de autodeterminación de las niñeces y sesga el tema del género únicamente a los temas de las identidades.

Si bien es importante también tener presente el tema de los roles y estereotipos de género que se perpetúan desde las infancias (sin decir que hay una simple reproducción de estos por parte de las niñeces), también es necesario tener presente el tema de las diversas identidades de género, en donde a las niñeces se les debe reconocer un lugar en su ejercicio de autodeterminación.

En ese orden de ideas, se puede afirmar que investigar sobre género y cuidado en relación con las niñeces y las familias: 1) genera conocimiento sobre enfoques metodológicos, conceptuales y pedagógicos para trabajar temas de igualdad de género y cuidado con niñeces; 2)

da a conocer experiencias concretas de trabajo con las infancias, donde se reconozca y se potencien las capacidades de agencia para ~~la~~ incidir en diversos escenarios de socialización, principalmente en el familiar y con sus pares; y 3) aporta en el cumplimiento de lo que se plantea en la política pública en torno a construir entornos y familias democráticas, dónde se reconozca la pluralidad de identidades y subjetividades de las niñeces. Además, donde no se discuta su derecho a la participación en sus propios procesos de socialización y donde pueden expresar libremente sus gustos e ideas, sin ser objeto de encausamiento por normas binarias de género impuestas por los adultos.

Finalmente, si bien el programa Paternar se ha implementado en varias partes del mundo, este no ha sido exactamente el mismo en todos los lugares, ha tenido sus particularidades de acuerdo con el contexto y las prioridades de los mismos territorios. En ese sentido, el programa Paternar en Colombia es una versión única y en constante mejoramiento. Su conocimiento profundo permitiría perfeccionar las formas en que se abordan los temas con todos los participantes.

Ahora bien, de acuerdo con todo lo señalado anteriormente, se vio posible preguntar lo siguiente: ¿cómo se abordaron, en términos pedagógicos y conceptuales, los temas de género, cuidado, niñeces y familias y cuáles fueron las resonancias de los participantes sobre estos, durante la implementación de la segunda fase del programa Paternar, realizado en los años 2022-2024, en Bogotá y el municipio de Soacha? Esto, para dar cuenta de lo que el programa promovió en los participantes en torno a estos temas. Así pues, los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

Objetivo General

- Comprender la manera en que el programa Paternar, implementado en Bogotá y el

municipio de Soacha durante los años 2022-2024, promovió la resignificación de los conceptos de género, cuidado, niñeces y familias en sus participantes, identificando los sentidos que el mismo programa le otorgó a estas categorías.

Objetivos Específicos.

- Describir los componentes del programa Paternar y su articulación metodológica y pedagógica, reconociendo la estructura de la propuesta formativa en torno al género, el cuidado, las niñeces y las familias.
- Identificar los significados de género, cuidados, niñeces y familias establecidos desde la visión del programa, al tiempo de las significaciones y resignificaciones que los participantes construyeron en torno a ellos, dando cuenta de la relación entre la propuesta conceptual propia del programa y las resonancias de los involucrados
- Reconocer la forma en que la propuesta pedagógica del programa Paternar promovió la resignificación de los conceptos de género, cuidado, niñeces y familias en sus participantes, estableciendo la relación entre los componentes del programa y las resonancias generadas en ellos.

Capítulo 2. Referentes conceptuales

Propuesta pedagógica: recorrido desde el acercamiento a la pedagogía

Para abordar el concepto “propuesta pedagógica” es necesario comprender que a lo largo del discurso educativo se ha evidenciado una multiplicidad de debates en torno a la conceptualización y al estatuto de la pedagogía, cuestión que, desde la modernidad, deja como resultado diversas interpretaciones sobre esta, al igual que sobre sus principios, métodos, sujetos y objetos de estudio.

Tal situación ha dado lugar a confusiones y ambivalencias con otros conceptos como educación o formación. Siendo así, según Díaz (2019) el campo discursivo de la pedagogía se ha configurado como un campo heterogéneo, en el cual transitan posiciones ortodoxas y autoritarias, como también consideraciones más permisivas y plurales, que realzan la autonomía y la libre realización del sujeto.

En este orden de ideas la presente investigación acoge los planteamientos de Díaz (2019) al afirmar que “la noción de pedagogía está ligada al clima social, cultural y educativo de cada momento histórico, así como a contextos en los que surgen nuevas concepciones y enfoques” (p.13). Este autor resalta un carácter dinámico de la pedagogía y un estrecho vínculo entre la cultura y la sociedad, al igual que destaca su papel socializante y la relación con los constructos de identidades, en la medida que:

Explorar la transmisión cultural es explorar la pedagogía, es explorar el posicionamiento de individuos y grupos sociales en discursos y prácticas dominantes y en modalidades de control; es indagar cómo a través de estas prácticas y de sus formas y lenguajes intrínsecos se transmiten modelos de vida, se aprende a actuar como miembro de un grupo social, se adoptan modos de pensar y se internalizan competencias, creencias,

conductas, maneras y valores, que constituyen el substratum de la identidad. (Díaz, 2019, p.16)

Ahora bien, desde esta perspectiva la pedagogía resalta las relaciones con el saber, la experiencia y las subjetividades. Así es que la asociación de la pedagogía con la socialización, la identidad y con las dinámicas socioculturales, permite comprender en todos los contextos pedagógicos y de transmisión cultural dos posiciones esenciales. Según Díaz (2019) el transmisor, y sus equivalentes físicos como el maestro, o sus equivalentes virtuales como los medios de comunicación; y el sujeto aprendiz, y sus respectivos equivalentes, por ejemplo, el estudiante.

En esta vía, el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, el cual es un reconocido movimiento intelectual dedicado a la investigación de las prácticas educativas en Colombia, y la manera en que las condiciones políticas, sociales e históricas influyen en el contexto educativo colombiano. Este, enlaza la pedagogía estrechamente con la enseñanza, vinculada al quehacer del maestro, no solo como una práctica sino también como un objeto de análisis. La enseñanza dispone de una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento, por lo tanto, no debe limitarse a la escuela, ni reducirse a la clase, el examen y el programa académico (Zuluaga et al., 2003). En consecuencia, para los autores:

La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética, y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura. (p. 40)

Según lo mencionado, la enseñanza se asume como la reflexión fundamental de la pedagogía, y para que esta última pueda abordar las cuestiones referentes a la enseñanza debe reconocerse desde un carácter disciplinar, en la medida que “posee conceptos, campos de

aplicación, problemas propios o planteados a ella por otros saberes, y relaciones con otras disciplinas” (Zuluaga, et al., 2003, p. 36). Para efectos de esta investigación se asume la pedagogía como:

La disciplina que conceptualiza aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura. (p. 36)

Según lo anterior, y con respecto a lo planteado por Díaz (2019) al mencionar la existencia de diversas posturas pedagógicas, la profesora Estela Quintar citada por Salcedo (2009) presenta una polaridad entre la pedagogía del bonsái y la pedagogía de la potencia. La primera desde un sentido más limitante, asociada a prácticas tradicionales y conservadoras, en la que el proceso formativo va mutilando progresivamente la capacidad de pensar de manera creativa. Mientras que, en su opuesto, la pedagogía de la potencia promueve la búsqueda y el deseo de saber, en la cual se desarrolla la capacidad de pensar, comprender e interpretar el mundo apelando a la memoria y a la historia. Para Quintar citada por Salcedo (2009), esta asume los cuerpos teóricos y metodológicos como constituyentes de la cultura, y no como dogmas inamovibles.

En este orden, la pedagogía de la potencia comprende la conciencia histórica como la modificación de la historia en experiencia presente como base para los constructos de situaciones futuras, por ende, busca modificar la realidad no desde lo dado, sino desde el autorreconocimiento y la evolución de conocimiento de cada persona. Entonces, el sujeto es comprendido como actor principal y el gestor de su cambio. En palabras de Henao (2009):

La pedagogía de la potencia asume la práctica de la formación de sujetos en conciencia como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se constituyen en la relación con el otro y con lo otro que

la realidad muestra, a la vez que lo oculta. Ello obliga a elegir siempre como punto de partida del pensamiento la situación del sujeto en el mundo de su actualidad; esto es, cómo el hombre transforma su época con experiencia para desde las enseñanzas de la historia, ponerse frente al futuro que no es otra cosa que la potenciación de lo dado. (p. 253)

Desde este punto de vista, es necesario traer a la discusión, de manera general, el concepto central de la didáctica. Como es sabido dentro de las teorías de la didáctica también se encuentran diversas posiciones y enfoques. Por una parte, las teorías tradicionales apuntan a estructuras y esquemas para hacer efectiva la transmisión de conocimientos o el desarrollo de habilidades, es decir, la atención principalmente recae en el profesor, en su método de enseñanza y en la evaluación de contenidos, configurando una relación mucho más rígida y sistemática que apunta a la consecución de objetivos específicos.

Por otro lado, Quintar citada por Salcedo (2009) enmarca esta pedagogía de la potencia en lo que propone como didáctica no-parametral, concebida como una forma de trazar escenarios más favorables para la construcción del conocimiento de la realidad social, en la que se busca no solo responder al rigor teórico, sino, a procesos de enseñanza menos rígidos y esquemáticos, con énfasis en la conciencia histórica, que persigue la posibilidad de fortalecer la autonomía, la imaginación y la potencia de los sujetos.

Asimismo, la enseñanza está ligada al contexto y sus necesidades, por ende, no está sujeta a parámetros preconcebidos, sino que se plantea desde una relación dialógica entre los actores implicados. Desde estos enfoques progresistas, la enseñanza posee un sentido esperanzador y de contribución a la transformación de los sujetos y su entorno, con la finalidad de verse reflejada en el cambio en las sociedades. Esto se puede entender, por ejemplo, desde los asuntos sobre género y la superación de las desigualdades en torno a este, pues si bien al tener como punto de partida la conciencia histórica se problematizan y cuestionan aquellas estructuras sociales

radicales y deterministas, entre ellas; los roles, estereotipos y expectativas asociadas a las normas binarias de género, con la intención de ampliar el horizonte de acción desde una perspectiva crítica-reflexiva sobre los temas en cuestión.

En relación con lo expuesto hasta el momento, se hace evidente que un proceso educativo, según sus características culturales y sociales, ostenta diversas intenciones y finalidades, así pues, la herramienta que permite consignar aquellas intencionalidades se asume como propuesta pedagógica.

Teniendo esto como panorama, para esta investigación se entiende que en la propuesta pedagógica se consignan las diferentes intenciones de procesos educativos, y en la que se consideran los intereses asociados al tipo de sujeto que se desea constituir. A grandes rasgos la propuesta pedagógica responde a determinados principios, actividades y propósitos. Este instrumento puede contemplarse tanto desde el marco de una ley educativa nacional, posiblemente regida por parámetros tradicionales, como desde las condiciones de autonomía y las demandas socioculturales que el contexto pueda ofrecer.

En definitiva, una propuesta pedagógica basada en la potenciación, desde Henao (2009) se concibe como un proceso válido de conocimiento que parte de la cotidianidad, en la medida que permea las prácticas de los actores educativos mediante el desarrollo de habilidades y actitudes que posibilitan la estimulación de nuevas esferas de conocimiento, a su vez, se procura una apropiación y conciencia de la realidad susceptible a transformarse.

Género, estereotipos y performatividad

El género suele entenderse como una construcción cultural que se diferencia del sexo, ya que este último hace referencia a las características biológicas de los cuerpos. Sin embargo, a la vez se relacionan, ya que también se piensa que un determinado sexo desemboca en la

construcción necesaria de un género, que al tiempo se supone que es un constructo cultural. En ese sentido, resalta la contradicción que consiste en decir que uno es a lo biológico (exacto – determinante) y el otro es a lo cultural (condicionado - construido), ambos teniendo su campo de especificidad, pero estableciendo una relación donde el sexo termina siendo la causa de la construcción de género y no la cultura.

Este aspecto es bien analizado por Butler (2022) haciendo evidente que tanto el género como el sexo son construcciones culturales, y que, de hecho, el sexo es en sí una construcción cargada de género, el cual estratégicamente se establece como una categoría prediscursiva y natural, con el fin de esconder su carácter construido. Así pues, es el género el que constituye el sexo natural y no viceversa.

Ahora bien, parece de común acuerdo que el género es una construcción cultural, donde se establecen roles y comportamientos de los hombres y las mujeres, que varían dependiendo de la cultura y momento histórico. El género se diferenciaría del sexo, de la orientación y de la identidad de género, ya que el primero se referiría a las determinantes biológicas, el segundo hacia donde está orientado el deseo y el tercero a las identidades que asumiría un sujeto, de acuerdo con la combinación de posibilidades entre deseo, género y sexo.

Aunque pareciera que el género, por ser una construcción cultural, es flexible e indeterminado, Butler (2022) hace entender que, desde posiciones estructuralistas se pueden constituir determinaciones que conviertan el género en un destino, manteniendo núcleos de conformación y perpetuando lógicas de desigualdad y discriminación.

Determinar el género como construcción en un contexto histórico y cultural específico, no deja comprender que el género incluso es indeterminado dentro del supuesto contexto. El género puede ser entendido como “una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente,

nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo” (Butler, 2022, p. 66). Es decir, es una construcción inacabada en todo momento, no se puede establecer un absoluto, ni originalidad, ni esencialidad, a pesar de que se establezcan marcos de inteligibilidad política e identitarias, de acuerdo con matrices de género que, aunque vigentes, no son absolutas.

Se puede inferir que la matriz de género patriarcal, donde se establece una necesaria coherencia entre sexo, género, orientación y roles sociales que se esencializan y politizan, está en disputa con otras comprensiones sobre el género que, superando las determinaciones de las visiones estructuralistas y esencialistas, apuntan a configurar otros ordenes que superen las desigualdades, las discriminaciones y las interpretaciones binarias propios de la matriz heteropatriarcal.

Igualmente, se pueden encontrar otras propuestas que tratan de posicionar el debate de género retomando matrices ancestrales, como bien lo hace Omar Ruíz (2019), apelando más que a una interpretación binaria (donde solo se parte de la existencia de lo femenino y lo masculino como elementos que se excluyen para complementarse), a una dualista en lógica sur, donde se armonizan los dos géneros para convivir mutuamente, incluso en un mismo cuerpo. Esto apelando a una visión de complementariedad de polos opuestos que se dan en la naturaleza. Sin embargo, esta misma lógica esencializa los géneros, abordando la naturaleza con un lente que, aunque dual, sigue siendo binario y estableciendo los lugares específicos de lo femenino y lo masculino, y los no lugares de los queer.

Fuera de ello, Omar Ruíz (2019) permite comprender en qué consiste el patriarcado en tanto práctica y designación de roles de acuerdo con la matriz patriarcal, asociando cómo se produce el género desde parámetros coloniales, y reivindicando la producción de otras posibles formas de sujetos desde el género. Sujetos que son posibles en cuanto que la producción del

género se da desde las prácticas en la propia realidad dada, más que desde la construcción de discursos académicos.

Una propuesta no esencializadora puede ser la de Viveros (2013), la cual, teniendo presente las condiciones interseccionales de los sujetos en América Latina, entiende el género como esa construcción inacabada en disputa que tiene sus particularidades en los sujetos negros, indígenas, mestizos y empobrecidos. Viveros muestra cómo las matrices de género patriarcales y coloniales imponen modelos imposibles de cumplir para las personas negras, pero que, de igual forma, estas personas se apropian de forma particular de estas exigencias siendo incluso, muchas veces, más patriarcales, falocéntricas² y exotizadas³.

Ahora bien, desde la matriz patriarcal, como hemos visto anteriormente con Bell Hooks (2021) y Omar Ruíz (2019), los hombres y las mujeres, desde sus infancias, están determinados a cumplir ciertos roles y se les induce a desarrollar ciertas habilidades, ocupar espacios y afinar sus gustos de acuerdo con el género asignado debido a la configuración de los cromosomas (xx o xy.) y la genitalidad de los cuerpos (quedando en vilo otras configuraciones cromosómicas y genitalidades que no son vagina o pene únicamente sino que son intersexuales), esto, incluso, a través de la violencia y los procesos de socialización conscientes e inconscientes. Dicha determinación no se da porque es inherente a los géneros, por cualquier razón (esencias, núcleos, naturaleza, cultura), sino por la repetición impuesta a través de ejercicios de violencia. Esto hace que las determinaciones adquieran carácter de sustancia del género, pasando por alto las

² Donde el pene es valorado al punto de convertirse en una herramienta para dominar a los cuerpos subalternizados. Aspecto que narra muy bien Cesar Maldonado (2003) al hablar de la colonialidad del ser, donde cuenta cómo los colonos consagran su dominio sobre los cuerpos indígenas y negros a partir de la violación, tanto de hombres como de mujeres. Así pues, la potencia y el tamaño del pene se vuelve un símbolo de poder de lo masculino.

³ Viveros (2013) hace referencia a que las personas negras son valoradas en función de una narrativa hipersexualizadora.

posibilidades de performatividad para la transgresión de las lógicas binarias, patriarcales y heterosexistas.

A partir de dejar de ver el género como algo que se constituye como esencia, sino que tiene más bien un carácter social y político, se pueden cuestionar, como bien lo hace Butler (2022), los ejercicios de interiorización que apelan a un mundo psíquico; interiorización de interpretaciones culturales que se muestran como naturales o espirituales determinantes. Por el contrario, se puede ver el género como un ejercicio de estilización del cuerpo manifestado en actos, gestos y deseos organizados y realizados, que no tienen un orden específico o una lógica esencial, sino arbitraria. Por lo cual, el género es maleable, indeterminado e inacabado.

En ese sentido, la performatividad vincula al cuerpo en un ejercicio que tiene la capacidad de transgredir los órdenes de género dados desde la matriz patriarcal, que pretende establecer medidas originarias del género a partir de la biología y las orientaciones. Es decir, las estilizaciones del cuerpo que ponen en juego las posturas tradicionales del género, demuestra la inexistencia de centros esenciales y originarios, por ende, flexibilizan las determinaciones y los roles que son asignados desde una matriz patriarcal, de acuerdo al orden binario, heterosexista y androcéntrico. Así pues, la performatividad es un ejercicio político que involucra a los sujetos desde sus capacidades para construir otros órdenes, apuntando a la producción de otros sistemas sociales y políticos de género que configuren realidades no discriminatorias e igualitarias entre los géneros.

Perspectivas Latinoamericanas del cuidado

El cuidado es una categoría polisémica y amplia que se ha venido discutiendo en los ámbitos tanto académicos como políticos (Faur, 2014 y Bethany, 2015). Su importancia radica en que, aunque se refiere a un elemento fundamental que ha permitido la producción y

reproducción de la vida no solo humana, ha sido una dimensión social invisibilizada históricamente y que se relaciona con la perpetuación de las desigualdades entre hombres y mujeres.

En América Latina se pueden evidenciar la conjunción de diferentes enfoques desde los cuáles se ha visto la relación del cuidado con los distintos sectores de la sociedad. Estos enfoques, tal y como los desarrolla Batthyany (2020), son: el costo del trabajo del cuidado, el cuidado como derecho, la ética del cuidado y organización social del cuidado.

El trabajo del cuidado es una de las primeras perspectivas con las que se empieza a evidenciar la existencia de trabajo no remunerado (de cuidado y doméstico) que se lleva al interior de los hogares por parte de las mujeres. El cuidado aquí se define como el conjunto de actividades que se realizan principalmente por mujeres de forma cualificada o no, y que implica el uso de tiempo y fuerza de trabajo que puede ser remunerada o no.

De acuerdo con las autoras mencionadas anteriormente, desde el sistema patriarcal se ha generado una división sexual del trabajo, que ha designado a las mujeres como encargadas de los trabajos de cuidado, mientras que los hombres se encargarían del trabajo remunerado, con el fin de ser los principales proveedores económicos de la sociedad. Esta división iría acompañada de una subestimación de la importancia del trabajo del cuidado y una sobreestimación de los trabajos realizados por los hombres por ser remunerados y darse en el ámbito de lo público.

El derecho al cuidado plantea una definición ampliada sobre el cuidado que lo lleva a ser concebido más allá de toda acción que se hace para garantizar el desarrollo de personas que tienen alguna condición de vulnerabilidad. Para Pautassi (2007, 2018), el cuidado se percibiría como un derecho que tienen todas las personas, independientemente de su condición. Así pues, el derecho al cuidado abarca el cuidar, el ser cuidado y el autocuidado como dimensiones

constitutivas que deben ser garantizadas por los Estados y donde las personas son consideradas sujetos de derechos más que como usuarios o beneficiarios de alguna política pública particular.

El cuidado como derecho trae consigo algunas potencialidades: en primer lugar, el cuidado como un derecho fundamental hace que sea imperativo que los Estados garanticen a todas las personas, independientemente de sus condiciones de clase (si tiene acceso al trabajo remunerado con prestaciones sociales), género (si es hombre o mujer o disidente), raza, capacidad (si tiene alguna discapacidad) o edad (si es niño, anciano o incluso adulto joven cuidador). Es decir, el Estado estaría obligado a generar los mecanismos y las condiciones sociales, económicas y políticas para que todas las personas puedan acceder a este de forma igualitaria y sin discriminación. Ligado a lo anterior, el derecho al cuidado, como lo señala Pautassi (2018), empodera a las personas como agentes que podrían activar mecanismos de exigibilidad ante el Estado cuando no se le esté garantizando. Al tiempo, el Estado se ve impedido para proponer políticas, normas o leyes que signifiquen un retroceso o impedimento para que se garantice el derecho al cuidado o que limite a las personas para que puedan exigirlos de forma individual o colectiva.

En ese orden de ideas, se puede afirmar que el cuidado como derecho buscaría impactar en la desfeminización de los cuidados en el ámbito privado, ya que responsabiliza también a los hombres de este (aspecto que requiere un trabajo, más que coercitivo, cultural). Igualmente, apunta a la desmercantilización de los cuidados, en cuanto a que no se requiere tener la capacidad monetaria o salarial para poder acceder, sino que aplica incluso a las personas que no están vinculadas a una empresa ni tienen el dinero para pagar por servicios de cuidado o autocuidado. También aporta a la desfamiliarización de los cuidados, en la medida que el Estado

debe asumir la responsabilidad de garantía, incluso interviniendo el ámbito empresarial para que otorgue garantías con el fin de que las personas puedan cuidar sin restricciones.

La perspectiva de la organización política y social del cuidado busca dar cuenta de la distribución social de este teniendo presente las cuatro instituciones sociales principales, según Razavi (2007): el Estado, la familia, la comunidad y el mercado. Esta autora nos muestra cómo se distribuye el cuidado en la sociedad, estableciendo las características del régimen del cuidado que impera en determinadas sociedades. Sin embargo, como bien los señala Faur (2014), es necesario reconocer que: 1) en Latinoamérica existen múltiples regímenes del cuidado funcionando a la vez, tanto a nivel macro como micro; 2) que ambos niveles (micro y macro) están influidos por las políticas públicas que los Estados Latinoamericanos han venido institucionalizando con relación al cuidado; y 3) que debido a las condiciones socioeconómicas y de diversidad de etnias en Latinoamérica, es necesario integrar el enfoque interseccional, donde se reconoce el solapamiento de distintos sistemas de discriminación e instauración de desigualdades.

Por su parte, la ética del cuidado plantea debates sobre la importancia de desnaturalizar el cuidado como aspecto inherente a la feminidad, pero sí reconociendo sus dimensiones afectivas y emocionales. El cuidado implica una separación entre las personas que cuidan y las personas que deben ser cuidadas, haciendo que el debate político sobre el cuidado tenga una definición donde se marque esta división para buscar estrategias que equiparen y superen dicha desigualdad. Al respecto, Tronto (2013) nos ofrece una serie de herramientas interpretativas muy funcionales para repensar el lugar del cuidado, complejizar su concepción y profundizar en la democratización de este como una necesidad humana.

La primera de estas es pensar a las personas como sujetos de cuidado, lo que implica que el cuidado hace parte inherente de la humanidad, y que a través de este es que se ha permitido la perpetuación de la existencia de esta y la vida en general. Esto a la vez hace que el cuidado sea una cuestión que debe ir más allá de las divisiones sexuales del trabajo con las que se han prolongado desigualdades. Es decir, se desnaturaliza a la mujer como cuidadora y se piensa que ya no es la familia la única responsable de otorgar los cuidados.

Igualmente, esta visión hace que el debate del cuidado vea sus implicaciones en los distintos momentos del ciclo vital de las personas y cómo este cuidado cambia de lugar dependiendo de si la persona es niña, niño, niñe, adolescente, adulto o anciano. Esto quiere decir que la persona que hoy es cuidadora más adelante necesitará ser cuidada, y las personas que ahora son objeto de cuidado serán cuidadoras más adelante. Estos elementos llevan a pensar que de alguna forma todos los seres humanos son responsables del cuidado. Además, demuestra que el cuidado es relacional en la medida que todas las personas son interdependientes: necesitan de los otros para ser cuidados y cuidar, solo así se permite la supervivencia.

Debido a lo anterior, se debe pensar en las actitudes y aptitudes que deben desarrollar las personas para dar buenos cuidados, algo que se debe aprender, independientemente del género. Sin embargo, como se puede evidenciar con Gilligan (2013) el aprendizaje de estas actitudes se da desde las infancias, y son las niñas quienes han desarrollado más una moralidad que les permite pensarse como optimas cuidadoras, más que los niños.

Este desarrollo de actitudes y aptitudes para el cuidado se da por el aprendizaje al estar inmersos en una cultura donde se relega a las mujeres actividades de cuidado y a las niñas se les brinda juegos que se relaciona con cuidar. Mientras que a los niños se les permite ocupar otros espacios donde se les promueve el liderazgo y la agresividad. Como se ha visto anteriormente,

esto hace parte de los procesos de socialización y los ejercicios de violencia para hacer que las niñas y los niños ocupen el lugar de género que les correspondería desde una matriz patriarcal.

Ahora bien, como se puede ver, en estas perspectivas el enfoque de género es transversal, en la medida que abordan las desigualdades de género y devela cómo el patriarcado se materializa en el funcionamiento de los campos sociales. Además, plantea alternativas para la superación de dichas condiciones que perpetúan las desigualdades entre hombres y mujeres, pues es un sistema que, solapado con el neoliberalismo, como lo señala Tronto (2013), se sostiene a partir del trabajo no remunerado feminizado, de la responsabilización de la familia como única encargada de los cuidados y de la determinación de los individuos como responsables de garantizar el autocuidado y el cuidado de sus familiares.

Es necesario cuestionar el lugar de las niñeces⁴ en estas perspectivas del cuidado, ya que les otorga un lugar de sujetos a ser cuidados y, además, sujetos que aprenden el rol que culturalmente por género les ha sido asignado. Lo que en últimas implicaría una perspectiva pasiva y de interiorización de modelos de género que las niñeces simplemente reflejan en la sociedad. Al respecto, se puede plantear la siguiente pregunta: ¿pueden las niñeces pensarse como sujetos cuidadores o que construyen, en conjunto con otros actores, sociedades cuidadoras? ¿Puede pensarse el cuidado desde la perspectiva de las infancias?

Al respecto, se puede mencionar los trabajos adelantados por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, titulado *Convidarte para la Paz: Territorios de cuidado para el desarrollo humano desde la primera infancia en contextos rurales*. Este proyecto amplía los horizontes de comprensión de las niñeces desde su desarrollo

⁴ En el texto se opta por abordar las niñeces/infancias en su sentido político, más allá de periodo de vida. Si bien las infancias puede comprenderse como el campo que se ocupa del estudio interdisciplinar de las infancias (Amador, 2019), aquí se toma niñeces e infancias como los sujetos territorial, histórica, culturalmente situados. Esta categoría se profundizará más adelante.

humano, viéndolas como participantes activas en la construcción de territorios donde el cuidado de sí, de los otros y de la naturaleza es un pilar fundamental.

Para ello, retoma los distintos potenciales de las infancias, articulándolos desde el potencial ético, donde se permitiría ver las posturas y preocupaciones que tienen en relación con las distintas problemáticas que se dan en sus territorios y en sus distintos escenarios de socialización: barrio, escuela, familia, etc., donde conviven no solo con otras personas, sino también con otras especies vivientes.

Esta propuesta es interesante porque permite pensar el cruce entre las disputas que se dan en el marco del género en cuanto a las distribuciones desiguales de los cuidados en las distintas etapas de vida de los sujetos, y las configuraciones adultocéntricas que sesgan a las niñeces como sujetos que deben ser cuidados por su fragilidad y vulnerabilidad, pasando por alto que también participan en la configuración de la sociedad como posibles sujetos cuidadores, no solo para el futuro, sino para su mismo presente.

Familias en transformación: una perspectiva plural y contextual de su concepción

Con el tiempo las familias han desempeñado un papel fundamental en los distintos momentos de la historia, su importancia ha sido reconocida no solo como un pilar imprescindible para la sociedad, sino también como el primer escenario de socialización y como un entorno protector crucial para el desarrollo de las niñeces. Conforme a esto, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2013) comprende a la familia como

La unidad más básica de la sociedad, y en ella, se genera el desarrollo de valores, objetivos de vida e identidades, que permiten la adaptación del individuo a la sociedad. En esta unidad, se reconoce el establecimiento de vínculos con las demás esferas de

socialización de los individuos, como en lo político, social, económico y cultural, esto es, tiene un papel de mediadora entre los individuos que la conforman y la sociedad. (p. 5)

La comprensión de familia mencionada previamente posibilita reconocer su rol multifacética, no solo como dispositivo de protección sino como unidad que promueve la inclusión del sujeto a la sociedad. Se evidencia que las familias actúan como puente entre los sujetos y el entorno social para responder a las condiciones del momento histórico en el que se encuentra inmerso, contribuyendo a la formación de sujetos que puedan aportar al desarrollo social.

No obstante, es importante considerar que las familias responden a un mundo en constante cambio, con dinámicas singulares que surgen de estas transformaciones, por lo que su concepción, estructura y función han sido caracterizadas por adaptarse y modificarse a lo largo de la historia. Por ello, como menciona la Secretaría Distrital de Integración Social (2011)

Todas las transformaciones y las realidades sociales derivadas de estas situaciones dan lugar a lo que hoy hemos reconocido como la diversidad de las familias, un concepto que involucra un sinnúmero de prácticas sociales que hacen visibles otras estructuras, arreglos y formas de hacer y vivir las familias. (p. 10)

En apoyo a lo anterior Botero, et al. (2018) refieren que las transformaciones impactan a los miembros de las familias, logrando influir en las relaciones que establecen entre ellos, lo cual conlleva a que exista una reciprocidad que puede generar modificaciones en sus relaciones, ya sean de manera armoniosas o conflictivas. Es decir “las familias cambian, modifican sus condiciones intrínsecas y con ello estructuran su organización de diferente manera”. En este sentido, retomando a Oliva (2013) citada en Botero, et al. (2018) expone que

En la actualidad el concepto de familia presenta una transformación sustancial en atención a los nuevos modelos sociales en que ésta se desarrolla, ya no se considera integrada exclusivamente por los parientes y los cónyuges como tradicionalmente se les

identificaba, es decir, vinculada por matrimonio y relaciones parentales; ahora y en atención a la dinámica social, se contemplan otras formas de relaciones humanas donde los miembros que la integran se encuentran vinculados por lazos de afecto, de respeto, de convivencia y de solidaridad. (pp. 15-16)

Por consiguiente, esto implica dejar de hablar de una unidad singular. No es referirse a la familia sino a las familias, desde un énfasis plural, el cual responda a las diferencias que cada uno de estos núcleos tienen en su interior y en relación con los ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos, etc., que las influyen directa e indirectamente, transformando así las relaciones, los roles y dinámicas familiares en general.

Asimismo, resalta la idea de que las familias no son entidades fijas e invariables, sino organismos vivos que evolucionan en respuesta a las condiciones externas e internas, ya no se limitan a los vínculos tradicionales de parentesco, sino que se despliega a nuevas formas de relaciones humanas basadas en el respeto, convivencia, cuidado y vínculos afectivos, destacando que las esencias de las familias radican en la calidad de las relaciones que emergen en su interior, más allá de las distribuciones o roles convencionales, lo cual redefine sus límites y funciones.

En concordancia con la idea expuesta previamente la Secretaría Distrital de Integración Social (2011) define a las familias como

Organizaciones sociales, construidas históricamente, constituidas por personas que se reconocen y son reconocidas en la diversidad de sus estructuras, arreglos, formas, relaciones, roles y subjetividades; las cuales están conformadas por grupos de dos o más personas de diferente o del mismo sexo, con hijos o sin ellos, unidas por una relación de parentesco por consanguinidad, afinidad, adopción o por afecto, en las que se establecen vínculos de apoyo emocional, económico, de cuidado o de afecto, que comparten domicilio, residencia o lugar de habitación de manera habitual y son sujetos colectivos de derecho. (p. 34)

A partir de lo mencionado, se deduce que las familias han tenido una trascendencia a nivel social, dado que resulta ser un constructo por distintos sujetos, es por ello que ha tenido una transformación de manera constante y en esta influyen diversos factores. Ahora bien, es indispensable destacar la existencia de un marco normativo, pues esto permite visibilizar la intención de garantizar los derechos de todas las formas de familias en un contexto en el cual están en constante cambio, por lo que este enfoque comprensivo se convierte en algo crucial para promover el bienestar de todos sus miembros.

Ahora bien, para la presente investigación resulta pertinente acoger la comprensión que Ospina-Alvarado (2018) asume al conceptualizar las familias. La autora indica que, entender este concepto implica no universalizarlas, lo que quiere decir que cada una de estas presupone una serie de particularidades que emergen de acuerdo con un contexto específico y particular en el cual influyen aspectos de carácter cultural, social, económico, histórico, político, relacional, entre otros. En concordancia con esto, las familias se asumen como organizaciones plurales, dinámicas y situadas, las cuales son influenciadas al mismo tiempo que influyen en sus contextos, lo que permite la reconfiguración constante de sus dinámicas.

Adicional a lo expuesto previamente, Ospina-Alvarado (2018) refiere que además de que las familias se comprenden de acuerdo a su contexto, también estas son asumidas desde las potencialidades de cada uno de sus miembros, es decir, “es fundamental visibilizar las interacciones entre los diversos sistemas en los que participan las niñas y las niñas, y las conexiones con otros sistemas más amplios”, con esto, se destaca la importancia que se le da al lugar de las niñas tanto en sus familias como en otros escenarios: escuela, barrio, ciudad.

En términos de su participación, las niñas se visibilizan como agentes constructores y participes en la edificación de relaciones con los demás integrantes familiares, lo que posibilita

apuntar a transformaciones que impliquen ejercicios no violentos y, por el contrario, se orienten a ejercicios en pro de la igualdad de género.

Las niñeces desde sus capacidades de agencia

Como bien lo hace entender Amador (2021) y Szulc (2019) las niñeces son comprendidas como sujetos sociales, es decir, como actores que participan en la construcción de sus propias realidades gracias a la capacidad de agencia social que desarrollan para influir en sus entornos, produciendo múltiples y variados conocimientos y prácticas sobre lo que les rodea en los contextos en los que se desenvuelven (escuela, familia, comunidad, etc.), pese a estar condicionados por estructuras de poder intergeneracionales, interétnicas, de clase y de género.

Esta perspectiva, de acuerdo con Amador (2021), se diferencia de otras que consideran a las niñeces como seres esenciales determinados por su edad y condicionante biológicos, ya que reconoce que las infancias son seres sociales inmersos en culturas determinadas que influyen en la conformación de sus propios discursos. Si bien, las niñeces son sujetos que viven en contextos que influyen sus opiniones, es necesario reconocer que no son sujetos receptores que interiorizan de manera llana los discursos que escuchan del mundo adulto, sino que son sujetos que interactúan con los códigos culturales, reinterpretándolos y proponiendo interpretaciones y prácticas con sus pares y con los adultos.

Sin embargo, aunque se reconozca a las niñeces en su dimensión activa en sus distintos escenarios, se debe reconocer igualmente que estos sujetos están inmersos en una serie de relaciones de poder, donde matrices patriarcales, capitalistas, capacitistas y adultocéntricas buscan ubicarlos en lugares de control y de determinación. Esto quiere decir que, aunque hay desarrollos significativos en América Latina sobre las concepciones de las infancias que las perciben como sujetos históricos y con capacidad de agencia (Amador y García, 2021), aun

actualmente se disputan concepciones en distintos escenarios que los ve como seres pasivos, objetos de saber, de control y de moldeamiento en función de un mundo adulto y su futuro.

Ahora bien, al hablar de infancias como sujetos con capacidad de agencia y con derecho a participar en los distintos escenarios sociales, ha llevado a la problematización de categorías como participación y capacidad de agencia, ya que estas también se suelen concebirse como esencia universal de la infancia, considerando que cualquier acto de ellas es considerado participación.

Al respecto, Gallego (2015) señala que la participación de las infancias va más allá de solo escucharlas, sino que también implica que los adultos tengan en cuenta sus opiniones, deseos y necesidades expresados para tomar decisiones. Algo que representa un reto en una sociedad adultocéntrica, donde las infancias, al no contar con el lenguaje adecuado o todas las capacidades del mundo adulto, se puede equivocar o simplemente nada de lo que dice se debe tomar en serio. En ese sentido, es crucial educar y sensibilizar a los adultos, sobre la importancia de la participación de las infancias y sus capacidades como tomadores de decisiones.

A través de la participación de las infancias, es que estas despliegan sus capacidades de agencia, las cuales siempre están situadas en contextos culturales y relacionales determinados. Esto lo hace entender muy bien Szulc (2019) al señalar que la agencia de las infancias se forma a partir de su relación con otros actores propios de sus comunidades. Es decir, no es algo que emana del interior de los sujetos, sino que se configura a partir de relaciones externas con otros agentes.

Así pues, la comprensión que se tiene en el presente trabajo se acerca al respecto por la alteridad de las niñeces, reconociendo que, si bien están inmersos en lógicas de poder políticas y culturales, son seres inacabados, no en el sentido de que sean incompletos por su edad, sino

porque cuentan con capacidades autopoieticas colectivas y de construcción de cultura. En ese sentido, se puede afirmar que, aunque estén conviviendo en una matriz patriarcal y adultocéntrica, que busca determinarlos y encausarlos para ajustarlos a los moldes necesarios para la reproducción de las desigualdades y las violencias de las que se alimentan, las infancias tienen una dimensión histórica y productiva desde las que constituyen sus individualidades y colectividades.

Capítulo 3. Metodología

La investigación cualitativa

El enfoque de la presente investigación es el cualitativo, en la medida que pretende la comprensión de un fenómeno que responde a la realidad social. No se plantea el establecimiento de causalidades entre variables, como lo hace la investigación cuantitativa, lo que no quiere decir que sean enfoques opuestos, ya que se pueden complementar entre sí (Guerrero, 2016). Sin embargo, es de aclarar que, para el presente caso, sí se especifica que es una investigación meramente con enfoque cualitativo.

La investigación cualitativa indaga la realidad, retomando la perspectiva de los sujetos involucrados en los fenómenos sociales, por lo que la participación directa o indirecta de estos es un elemento característico, como bien lo hace entender Guerrero (2016) al afirmar que este tipo de investigación “Se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de las personas, valoran procesos y generan teorías que se apoyan en los puntos de vista de aquellos que participan en el estudio” (p. 3).

Esta investigación integra este enfoque dentro de la metodología de estudio de caso, la cual se centra en la indagación de un fenómeno particular que, en este caso, fue la implementación de un programa que ya tuvo lugar en su tiempo y espacio, posterior a su indagación, por lo cual, no es posible realizar algún tipo de observación.

Ahora bien, si bien esta investigación indaga por las significaciones que un grupo de personas participantes de un proceso específico da a una serie de conceptos, es necesario apuntar que las voces de estas personas se ven mediadas por unos instrumentos diligenciados por facilitadores y talleristas que estuvieron involucrados en las acciones directas con los sujetos participantes. Lo

que quiere decir que se consideró suficiente el contar con estos instrumentos para contar con la información requerida, por lo cual no se realizaron entrevistas.

Estudio de caso cualitativo

El estudio de caso se comprende, de acuerdo con Alonso (2023), como un concepto polisémico, ya que puede tener distintas connotaciones: puede ser visto desde los escenarios educativos como una actividad pedagógica que pone a disposición de los estudiantes un caso para ser analizado; puede entenderse como la construcción de un modelo de investigación; o puede ser una metodología que cuenta con sus propios postulados. Para la presente investigación se entiende como una metodología de investigación que se centra en un fenómeno de interés que de alguna manera tiene límites que le otorga entidad (Rodríguez, et. Al., 1999).

En ese sentido, el estudio de caso pretende el abordaje de los fenómenos tanto desde su complejidad como desde su particularidad, para comprenderlos (Stake, 1999), es decir, profundiza en las características, sentidos y dinámicas de un fenómeno, desde las comprensiones de los actores involucrados.

Desde la perspectiva de Stake (1999), los estudios de caso pueden ser: intrínseco, instrumental o colectivo. El primero de estos refiere a un interés por el caso mismo; el segundo utiliza un caso determinado como medio para saber un tema particular; y el último hace referencia al estudio de varios sujetos para comprender el efecto de algo particular. Además, puede tener distintas unidades de análisis o no (Rodríguez, et. Al., 1999). Puede tener una unidad de análisis, como un curso con un determinado grupo; o varias unidades de análisis: un curso aplicado a tres grupos distintos. Esto influye en la construcción del modelo, ya que debe tener en cuenta y discriminar las distintas unidades de análisis que componen el caso.

Debido a que el interés de esta investigación es un programa, donde se indaga sobre las significaciones ofrecidas por el programa y las construidas por sus participantes en torno a los temas de género, niñeces, infancias y familias, se puede afirmar que el caso a estudiar es en parte intrínseco, pues existe el interés por el programa en sí mismo, pero también es de carácter instrumental, ya que indaga por unas significaciones particulares, pero que hacen parte orgánica de la misma propuesta pedagógica.

Caso por estudiar: propuesta pedagógica del programa Paternar

El programa Paternar es una propuesta dirigida a hombres padres para promover el involucramiento de los hombres en el hogar y el cuidado. El programa fue creado por Promundo (ahora Equimundo) en Brasil desde el año 1997, y desde entonces ha tenido adaptaciones en más de 30 países alrededor del mundo. Sin embargo, en ninguna de estas versiones se había integrado una propuesta pedagógica dirigida a niñas, niños y niñes, que toque los temas de género y cuidado.

El programa Paternar implementado entre el 2022 y el 2024 contó con dos componentes principales: 1) sesiones presenciales con toda la familia, con distintos espacios. Un espacio de trabajo con los adultos, un espacio de trabajo solo con las niñeces y un espacio de juego en familia; 2) espacios digitales a través de grupos de WhatsApp donde interactuaban los adultos, hombres y mujeres por separado, durante diez (10) semanas.

Aunque en principio llamó la atención específicamente la propuesta de género y cuidado para las niñeces, en el proceso de investigación, se vio la necesidad de ver la propuesta pedagógica del programa Paternar en su conjunto, articulando las formas y temas que se trabajaron con los adultos, con la misma propuesta de temas y actividades para las infancias. De

esta forma se tuvo un panorama completo de cómo este programa trabajó el género y el cuidado desde y con las niñas y las familias.

Debido a que el programa integró de forma activa a las niñas y sus familias en diálogos sobre género y cuidado, esta propuesta pedagógica es un caso único del cual vale la pena aprender para saber cómo funcionó, cuáles fueron las respuestas de las personas participantes y cómo se construyeron visiones distintas sobre el papel de las infancias en los temas de género y cuidados.

Durante la segunda fase del programa Paternar, se conformaron 12 grupos presenciales distintos, los cuales estaban conformados con un aproximado de entre 6 a 22 familias. Cada familia estaba conformada por un cuidador hombre, que podría ser el padre, el tío, abuelo o padrastro; una cuidadora mujer, que podría ser la madre, la madrastra, la abuela, una tía o una hermana; y mínimo una niña, niño o niño en primera infancia. Algunas familias tenían más de un hijo en primera infancia, y otras tenían otros hijos mayores de 6 años.

Cada uno de estos grupos era facilitado por dos profesionales: un facilitador y un tallerista. Los facilitadores eran profesionales en infancias, masculinidades, paternidades o trabajo con población vulnerable; y las talleristas eran profesionales con experiencia de trabajo con primera infancia. Un facilitador y un tallerista conformaban un equipo (Bina) que se dedicaba a organizar e impartir los talleres con las familias. En total se contó con seis (6) equipos, quienes fueron responsables de los doce (12) grupos conformados. Finalmente, fueron conformados 3 grupos de WhatsApp para hombres y 3 grupos de WhatsApp para las mujeres, entre los cuales se distribuyeron los grupos, de acuerdo con el orden en que se iban conformando (Tabla 1).

Las familias participantes hacían parte de servicios ofrecidos por hogares infantiles, fundaciones, colegios y líderes comunitarios. Organizaciones que abrieron las puertas por estar interesadas en el trabajo para la promoción de paternidades corresponsables y familias que dejaran las prácticas propias de las crianzas violentas.

Tabla 1.
Caracterización de unidades de análisis

#Grupos	Número de familias participantes	Ubicación geográfica	Grupo de WP en el que participó	Equipo responsable
1	8	Municipio de Soacha	Grupo 1	Bina 6
2	11	Localidad Engativá - Bogotá	Grupo 1	Bina 7
3	4	Localidad Engativá - Bogotá	Grupo 1	Bina 7
4	5	Localidad Engativá - Bogotá	Grupo 1	Bina 7
5	7	Municipio de Soacha	Grupo 2	Bina 5
6	6	Municipio de Soacha	Grupo 2	Bina 5
7	8	Municipio de Soacha	Grupo 2	Bina 5
8	7	Localidad de Bosa - Bogotá	Grupo 2	Bina 4
9	15	Localidad Santa Fé - Bogotá	Grupo 3	Bina 1
10	17	Localidad de Usme - Bogotá	Grupo 3	Bina 3
11	16	Municipio de Soacha	Grupo 3	Bina 5
12	22	Localidad de Ciudad Bolívar - Bogotá	Grupo 3	Bina 7

Nota. Elaboración propia

Juntando todos los grupos conformados, se puede evidenciar que en total llegaron a participar 126 familias, cada una con sus hijas, hijos e hijes, no solo en primera infancia sino de edades hasta los 12 años. En total se registraron como beneficiarios 170 niñas, niños y niñas. No todos participaron de los talleres, ya que algunos aún dependían de la presencia de su padre. No se cuenta con una fuente que mencione el número de niñas que participaron exactamente durante los talleres.

La participación de estas familias en su conjunto fue registrada por parte de los facilitadores, talleristas y coordinadores del programa, a través de distinta documentación, que más adelante será especificada. Dicha documentación son las fuentes primarias de la presente investigación, ya que dan cuenta de las interacciones de quienes participaron en la propuesta pedagógica.

Recolección de datos

La información se recolectó a través de una consulta documental. Se recopilaron los distintos archivos disponibles en las carpetas donde directamente se depositaba toda la información referente al programa. Para recopilar estos documentos se pudo acceder a las carpetas directas, ya que uno de los investigadores trabaja con las organizaciones involucradas con el programa Paternar.

Se accedió a las carpetas del programa existentes entre el 2022 hasta el 2024, y se clasificaron de acuerdo con los tipos de documentos: en una se depositaron los instrumentos de monitoreo y evaluación diligenciado por parte de los facilitadores y talleristas después de cada una de las sesiones; en otra se depositaron los documentos que recogían las conversaciones que se dieron en los grupos de WhatsApp en los que participaron los padres y las madres; en la última carpeta se depositaron los documentos oficiales, que tenían que ver con informes, los

manuales del programa Paternar, los guiones del contenido digital, las diapositivas que se utilizaron para presentar el programa en distintos momentos.

En total fueron recolectados y revisados 67 documentos distintos y de estos se seleccionaron los archivos considerados pertinentes, en la medida que se encontraba la información relacionada con los objetivos de la investigación (Tabla 2).

Tabla 2.
Fuentes para el estudio de caso

#	Tipos de documentos	Número de archivos	Código asignado	Descripción
1	Manual del programa Paternar	2	Manual Paternar (MP) Fuente primaria	Última versión del programa Paternar, que cuenta con 6 sesiones presenciales. Allí se señalan los objetivos de cada una de las actividades con padres, madres y con niñas, niños y niñes. Esta versión fue consolidada el febrero del 2024, justo antes de iniciar convocatoria y talleres con las familias. En este también se encuentra toda la fundamentación teórica y política del programa, así como las explicaciones de los distintos enfoques que maneja, como el transformador de género, de infancias y relacional. El formato de este archivo es en Word. En este se consolida todo el contenido que se les comparte a los padres a través de los grupos de WhatsApp. Es un archivo en excel que contiene 10
2	Guion de contenido digital Programa Paternar	1	Contenido Digital (CD) Fuente primaria	ventanas, correspondientes a las diez (10) semanas de contenido que se les comparte a los padres, durante tres días a la semana. En este se encuentran las imágenes, mensajes, vídeos, preguntas y encuestas con las cuales los padres y las madres interactúan.

3	Grupos WhatsApp Paternar	6	Padre WP Madre WM Fuente primaria	Son documentos en Word que recogen las interacciones de los padres y las madres en cada uno de los grupos de WhatsApp. En total son 6 documentos, correspondientes a 3 grupos de hombres y 3 grupos de mujeres. Estos instrumentos son archivos en Excel. Cada uno de estos archivos cuenta con dos ventanas: en una de las ventanas se encuentra el instrumento para el facilitador, y en la otra para el tallerista. Los documentos indagan por lo sucedido en cada una de las sesiones de acuerdo con las actividades propuestas en el manual de las sesiones presenciales. También se le pide a los facilitadoras y talleristas que citen comentarios que los participantes tuvieron durante las actividades y que tengan que ver con los objetivos de cada una de las actividades. Las diapositivas son archivos en Power Point, que contienen diversa información del programa, las presentaciones fueron realizadas entre los años 2022 y 2024. Los contenidos refieren principalmente a la exposición general del programa; a los resultados y aprendizajes de la primera fase; capacitación para talleristas sobre socialización de género; capacitación para facilitadores sobre el programa P; capacitación para facilitadores y talleristas sobre poder y género; la propuesta educativa para las niñas sobre socialización de género y experiencias de cuidado; y por último, sobre el proceso de monitoreo y evaluación de Paternar híbrido.
4	Instrumentos de monitoreo y evaluación	6	Instrumento monitoreo de tallerista (IMT) Instrumento monitoreo de facilitador (IMF) Fuente primaria	
5	Diapositivas	11		
6	Artículos publicados	1	AP Fuente secundaria	Artículo de ponencia, donde se exponen los principales resultados de la primera fase del programa Paternar (2020-2022). Se titula “Resultados y aprendizajes del Programa Paternar – Desarrollo Infantil Integral: una propuesta educativa para promover paternidades corresponsables

7	Informes internos periódicos	11	IIN Fuente primaria	y con equidad/igualdad de género”. Y fue publicado en <i>Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia</i> , en la Universidad Pedagógica Nacional, el año 2022. Los autores fueron Cristina Álvarez, Cristhian Torres y Carlos Fernando Cardona. Los informes narrativos son archivos internos en Word, los cuales contienen trimestralmente, desde el año 2023 hasta el año 2024, las acciones implementadas para la implementación del programa Paternar. Allí se integran tanto avances como retos y oportunidades en los procesos de implementación, de capacitación de profesionales talleristas y facilitadores, así como las reuniones y eventos gestionados con organizaciones aliadas.
8	Listas de asistencias	6	LA	Son archivos en Excel, donde cada facilitador y tallerista, registraba a las personas que asistían por grupos a cada de una de las sesiones presenciales.

Nota. *Fuente elaboración propia.*

Estas fuentes, en su mayoría primarias, fueron seleccionadas ya que contaban con la información pertinente para dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados en la investigación. De la lectura y análisis de los archivos se extrajeron las citas y apartados que se relacionaban con las categorías principales de acuerdo con cada uno de los objetivos.

Análisis de la información

Los estudios cualitativos de caso no pretenden encontrar la causalidad, sino comprender la experiencia humana desde los distintos relatos, con el fin de ofrecer una perspectiva de esta (Stake, 1999). Investigar la experiencia pedagógica sobre género y cuidado implicó retomar los procesos planeados y las respuestas de los participantes ante los contenidos y dinámicas ofrecidas en el programa, retomados de los archivos señalados en la tabla 2., por lo tanto, es posible afirmar que se retoma la experiencia de los actores del programa, desde las

significaciones que le dan a las categorías propuestas en cada uno de los espacios ofrecidos por el programa.

Para llegar a dicha comprensión, fue imprescindible la interpretación constante y validada, lo que quiere decir que cada interpretación estuvo fundamentada en la información recolectada y teniendo siempre presente la dimensión subjetiva inherente a toda investigación cualitativa. Siendo necesario volver una y otra vez sobre las interpretaciones, con el fin de no generar falsificaciones de estas, sino por el contrario, lograr descripciones y análisis que realmente atraparon los sentidos y significados que componen el cómo se dio la implementación de la propuesta pedagógica.

En cuanto a la estructura del estudio, se consideró importante iniciar con una descripción de todos los componentes del programa Paternar y su articulación metodológica y de contenido, en términos pedagógicos. Posteriormente, se hicieron evidentes los distintos planteamientos en torno al género, el cuidado, las familias y las niñeces que propuso el programa y los que emergieron de la interacción de los participantes con la misma propuesta pedagógica. Finalmente, se buscó determinar la forma en que la propuesta pedagógica promovió el diálogo y las resignificaciones de los participantes en relación con las temáticas planteadas.

Para ello, se construyó una matriz en Excel (Anexo 1), en la cual se registró cada uno de los momentos mencionados anteriormente, y se fue diligenciando con la información recogida de las fuentes primarias. En dicha matriz se recogieron los procesos pedagógicos propios del programa, al igual que se propuso, por categorías, recoger la información que dio cuenta de las propuestas propias del programa y las interacciones de los distintos participantes en cada uno de los espacios sugeridos por este.

A partir de los insumos recolectados, se planteó hacer un análisis categorial, que recogió lo que propone el programa, los comentarios y opiniones de los padres, las madres y las niñas en torno a las concepciones sobre la familia, las infancias, y su relación con los roles y estereotipos de género y los cuidados (Tabla 3). Para ello, se asoció las fuentes de información a cada una de los objetivos y categorías derivadas de esto.

Tabla 3.
Organización de los momentos de la investigación

Categorías	Fuente de información	Intenciones
Propuesta pedagógica del programa Paternar	- Manual del programa Paternar - Guion del contenido digital - Presentaciones usadas por el programa Paternar para presentar el programa - Documentos publicados y demás que hablen sobre la presente versión del programa Paternar	Lograr una descripción de todos los componentes del programa Paternar y su articulación metodológica y de contenido, en términos pedagógicos.
Género, cuidado, familias y niñas	- Manual del programa Paternar - Guion del contenido digital - Presentaciones usadas por el programa Paternar para presentar el programa - Documentos publicados y demás que hablen sobre la presente versión del programa Paternar.	Interpretar los distintos planteamientos en torno a las familias, las niñas, el género y el cuidado, que emergen de la interacción de los participantes con la

	- Diarios de campo o instrumentos de seguimiento de las sesiones presenciales diligenciado por facilitadores y talleristas del programa	misma propuesta del programa.
Relación: propuesta pedagógica con las resignificaciones de los participantes en torno a los temas propuestos.	- Diarios de campo o instrumentos de seguimiento de las sesiones presenciales diligenciado por facilitadores y talleristas del programa - Documentos descargados de las interacciones de las personas participantes en los grupos de WhatsApp.	Ver las formas en cómo el programa influyó en las resignificaciones de los participantes.

Nota. Elaboración propia.

La matriz estuvo dividida entre las citas textuales que se recogen de cada documento leído y analizado; espacio donde se especificó el tipo de documento del cual se extrajeron las citas y un espacio para describir el contenido de cada una de las citas extraídas. Por último, contó con un espacio de análisis de cada elemento seleccionado en función de las categorías propuestas. Dicho análisis se realiza en conjunto con todos los investigadores participantes.

Finalmente, se debe señalar que en la matriz de Excel se reunieron conjuntamente todos los documentos a analizar a nivel general del programa, al igual que todos los documentos que dan cuenta de la participación de los adultos y las infancias de las diferentes unidades de análisis, lo que permitió construir un panorama completo de lo que sucedió en todos los grupos conformados.

Capítulo 4. Una pedagogía transformadora de género para familias

Tomando como punto de partida las constantes transformaciones sociales y culturales en torno al género, el cuidado, las niñeces y las familias, resulta imprescindible pensarse en propuestas pedagógicas que den respuesta a estas necesidades y perspectivas emergentes.

Por lo expuesto, este capítulo pretende describir los fundamentos y componentes del programa Paternar, siendo una propuesta reciente e innovadora que busca fortalecer el ejercicio de la paternidad corresponsable y la promoción del reconocimiento de las niñeces como sujetos de derechos y transformadores en su dinámica familiar y social.

Aunado a lo anterior, a partir de una perspectiva metodológica y pedagógica, se reconoce la estructura de esta propuesta formativa en torno al género, cuidado, niñeces y familias contenida en documentos como ponencias, los protocolos de convocatoria actualizados a corte 2024, el contenido digital (CD), el Manual Paternar (MP) y las presentaciones realizadas para capacitar a los facilitadores y talleristas. Este apartado se compone de una breve contextualización de la propuesta pedagógica; un recuento conciso de la primera fase del programa Paternar y una exposición detallada de su segunda fase.

Propuesta pedagógica: contexto y punto de partida

En este orden, para el presente escrito, la propuesta pedagógica se comprende como la expresión estratégica y táctica de unos fines educativos, amparados en unas visiones epistemológicas y ontológicas de la realidad teniendo en cuenta los intereses particulares del sujeto a formar. La propuesta pedagógica, en un sentido general, se fundamenta en principios, actividades y objetivos concretos, pudiendo desarrollarse desde parámetros tradicionales o desde las condiciones de autonomía que brinda el contexto para responder a las demandas educativas (Zemelman y Quintar, 2005).

A partir de lo mencionado, es importante comprender dos aspectos directamente relacionados con toda pedagogía: didáctica y enseñanza. La didáctica, entendida desde Quintar, citada por Salcedo (2009), se puede clasificar en dos: una en función de los parámetros establecidos por el *statu quo* universalista, que busca la perpetuación de las condiciones de disminución de las potencias de los sujetos, y la otra como no-parametral, situada, que se caracteriza por promover la transformación de las condiciones dadas, a partir del reconocimiento de las potencias de los sujetos para comprender e incidir en sus propias realidades históricas.

En este sentido, la didáctica no-parametral establece estrategias flexibles que parten de las singularidades de los sujetos situados para, junto con ellos, comprender las condiciones dadas que los pone en posiciones de opresión, y así construir horizontes de sentidos que aporten a alimentar acciones y establecer prácticas para constituir una realidad posible.

Por otro lado, Zuluaga (et al, 2003) comprende la enseñanza como una práctica de conocimiento que puede tener lugar por fuera de espacios institucionales. Esta práctica se caracteriza por ir más allá de la transmisión de conocimiento, pues se enfoca más en la construcción de este, tomando como referencia ya el conocimiento existente. De esta forma, la enseñanza plantea la problematización de los contenidos, superando las visiones universalistas, para enfocarse en la necesidad de producción de saber situado en las características históricas y territoriales de los sujetos. Entonces, para Quintar citada por Salcedo (2009), la enseñanza se convierte pues, en un proceso dialógico entre distintos sujetos situados e involucrados en un proceso pedagógico.

Desde lo expuesto, se procede a describir la propuesta pedagógica del programa Paternar en términos de didácticas y enseñanza. Para esto, resulta pertinente antes hablar de por qué se

hizo necesaria, para dar contexto a la descripción de los objetivos, la metodología, los objetivos, los contenidos y las actividades.

Breve recorrido de la primera fase del programa Paternar

El programa Paternar llega en 2020 a la ciudad de Bogotá Colombia a partir de la alianza entre Promundo (actualmente Equimundo) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). La primera de estas centrada en el trabajo con masculinidades y paternidades a nivel internacional, a través de programas dirigidos a padres para la promoción de la igualdad de género. La segunda, con una vasta experiencia en el trabajo en proyectos sociales e investigativos en pro de mejorar las condiciones de las niñas y las juventudes colombianas.

El propósito fue adaptar el programa Paternar, que ya se había implementado en distintas partes del mundo (Nicaragua, Uganda, Brasil y Chile), al contexto colombiano, marcado por la receptividad de migrantes venezolanos y el conflicto armado. Constó de 8 actividades, en las cuales participaron principalmente las mujeres y los hombres. El trabajo se enfocaba en los padres hombres, haciendo partícipes a las mujeres en las actividades que tenían que ver con las relaciones de pareja y crianza, y a las niñas en las actividades donde se ponía en práctica el cuidado y la crianza positiva por parte de los padres hombres.

La implementación de la primera etapa del programa tuvo lugar en la ciudad de Bogotá entre el 2020 y el 2022. Las temáticas que se trataron durante las actividades fueron: roles género y relaciones familiares; ciclos de violencia; roles, poderes y trabajo de cuidado; comunicación en pareja; y reconocimiento de emociones de las infancias de acuerdo con sus etapas de desarrollo. La duración de cada una de las sesiones era de aproximadamente dos horas, tiempo en que se realizaban distintas actividades, que partían de las experiencias propias de los padres y las madres.

En esta primera versión, las niñas se hicieron participes en dos actividades, en el resto de las sesiones no se planearon acciones específicas para realizar con ellas, lo que representó un inconveniente, ya que los padres siempre llegaban con sus hijas, hijos o hijes. Debido a la presencia no planeada de las niñas, se decidió hacer un espacio donde los profesionales podrían pensar actividades de forma libre para entretenerlas. De esta forma los adultos tendrían un momento para estar concentrados en las sesiones.

Las actividades con adultos, en las cuales se tocaban los temas de crianza y cuidado, pretendían generar reflexiones en torno a la comprensión y el acompañamiento de emociones de sus hijas, hijos e hijes. En estas se compartían técnicas e ideas para promover la comprensión de las etapas de desarrollo de las infancias, ya que se argumentaba que estas determinaban las capacidades y límites de las niñas para hacer algunas actividades y tener ciertas comprensiones. A partir de ello, se promovía la regulación de las expectativas de los adultos.

Como aprendizajes y recomendaciones, después de finalizada esta etapa, se señaló que el trabajo con las niñas debía ser orgánico a toda la propuesta del programa, teniendo presente que el desarrollo integral de estas implica su derecho a la participación en los entornos y en las decisiones que las involucra.

Por otra parte, se evidenció que convocar y mantener la participación de los padres durante el programa es un reto, debido a las condiciones laborales precarias y a la falta de tiempo para asistir a las sesiones presenciales de forma frecuente. Involucrar a los padres hombres en temas de cuidado y crianza llega a ser difícil, pues estos temas cultural e históricamente han sido relegados a las mujeres, y la sociedad se ha organizado de ciertas maneras para que esto sea así.

Teniendo en cuenta los aprendizajes mencionados, desde el 2022 hasta el 2024 se gestó una segunda etapa del programa Paternar, donde se realizaron ajustes metodológicos importantes

y se actualizaron perspectivas y contenidos. No obstante, se mantuvo el objetivo de promover paternidades corresponsables, la igualdad de género y la crianza positiva sin estereotipos por género.

Segunda fase de Paternar: hacia una pedagogía híbrida por la igualdad de género

La segunda fase del programa Paternar siguió manteniendo el foco de la promoción de paternidades corresponsables y no violentas, al tiempo que la búsqueda de la igualdad de género entre hombres y mujeres. Para ello, construyó múltiples herramientas y escenarios de diálogo y reflexión para los padres, las madres y las niñas, donde se tocaban temas de crianza positiva y no basada en estereotipos de género, la corresponsabilidad, la redistribución de las tareas de crianza y del hogar, la comunicación asertiva, la participación de las niñas en la toma de decisiones familiares y las emociones.

El horizonte del programa ha sido transformador de género, ya que ha buscado ir más allá de la sensibilidad, siendo crítica con las ideas y prácticas tradicionales basadas en roles y estereotipos de género. Reconoce que parte de las desigualdades de género se promueven desde la distribución desigual de los cuidados, donde los hombres han tenido el privilegio de desentenderse de estos, mientras que las mujeres, a pesar de estar en un contexto donde han logrado ganar luchas sociales por el acceso al mercado laboral, siguen siendo las principales responsables de los cuidados domésticos y de otras personas. Así pues, el programa se planteó brindar herramientas a los padres hombres para que se involucren tanto en el cuidado como en la crianza de sus hijas, hijos e hijes.

Aunado a lo anterior, como se evidencia tanto en el manual como en los contenidos compartidos de forma digital y las distintas presentaciones de Power Point donde se expone la propuesta, el programa también ha reconocido la influencia positiva de los padres en el cuidado y

la crianza cuando participan de forma amorosa y corresponsable, ya que este involucramiento activo beneficia socio-afectivamente a las infancias, y brinda otros modelos de masculinidad y feminidad a las niñas, lo que también aporta a influir de otra manera en los procesos de socialización de las niñas.

Ahora bien, reconociendo las condiciones contextuales de los padres en la ciudad de Bogotá y Soacha, el programa estableció una estrategia flexible para que los padres pudieran participar del programa junto con su familia, incluidas las niñas. Así pues, se pensó un programa que articulara un componente digital (donde participaban padres y madres), y un componente presencial para toda la familia (padres, madres y niñas).

Como se evidencia en las presentaciones de la segunda fase del programa, este estableció unos criterios para la participación de las familias. Estas debían estar conformadas por una figura paterna (no necesariamente el padre biológico), y una figura materna (no necesariamente la madre biológica ni la pareja del hombre), que compartieran la crianza de una niña, niño o niño en primera infancia. Debían ser familias en condición de vulnerabilidad social (desplazamiento, migración, bajos recursos sociales y económicos, etc.) y contar con el tiempo para asistir a las 6 sesiones presenciales. Para quedar inscritos al programa, el requisito era asistir a la primera sesión presencial y lograr estar presente en más de tres sesiones presenciales para ser certificados.

Como se puede recoger a partir de las listas de asistencias, en este proceso llegaron a participar 130 familias, cada una con sus hijas, hijos e hijas, no solo en primera infancia sino de edades hasta los 12 años. En total se registraron como beneficiarios 170 niñas, niños y niños. No todos participaron de los talleres, ya que algunos aún dependían de la presencia de su padre. No

se cuenta con una fuente que mencione el número de niños que participaron exactamente durante los talleres.

Ahora bien, en esta etapa se planearon seis (6) sesiones presenciales (una sesión cada 15 días), acompañadas de un componente digital que consistía en grupos de WhatsApp donde se les compartía a los padres y las madres contenido por diez (10) semanas. Los grupos eran separados por roles: en uno estaban solo los padres hombres y en otros, las mujeres o parejas con quienes comparten la crianza. El formato de los contenidos compartidos eran imágenes, videos cortos, encuestas, preguntas abiertas, frases y actividades. Este se enviaba durante tres días de la semana por un facilitador (profesional en paternidades, masculinidades, familia y/o género). Los padres y las madres podían escribir o responder a los mensajes y preguntas del facilitador en los momentos que les quedara más cómodo; sin embargo, de preferencia era que actuarán cuando el facilitador estuviera compartiendo contenidos.

Existía cuatro tipos de contenido: de progreso, donde se señalaba a las personas que lograría por cada nivel en términos de saberes y habilidades; informativo, que brindaba consejos, aclaraba conceptos y exponía estadísticas referentes a la crianza, a las desigualdades de género, a las emociones, a las implicaciones de la crianza violencia y la violencia doméstica, etc.; interactivo, donde se invitaba a los adultos a participar en preguntas abiertas y encuestas de WhatsApp; y práctico, donde se le proponía ejercicios a los padres para promover la cercanía cariñosa con sus hijas, hijos e hijes, el dialogo asertivo con sus parejas, la división equitativa de tareas domésticas y de cuidado y la identificación de sus propias emociones.

El facilitador de los grupos contaba con un guion, el cual le indicaba lo que debía compartir en cada momento. Este guion contenía recomendaciones para la facilitación de los

grupos de WhatsApp. Cada semana de contenido se trataba una temática específica, de la siguiente manera:

Tabla 4.

Contenido compartido en los grupos de WhatsApp

Tema de las semanas	Temas por días
Conociéndonos	- Bienvenida - Retos de la paternidad - Metas personas
Acompañar la educación de mis hijas e hijos	- Comprender las reacciones de nuestras hijas e hijos - Practicar la crianza positiva - Reconocer comportamientos positivos en nuestra hijas e hijos
Educar sin violencia	- Cuestionar el uso de la violencia en la crianza - Redirigir la atención y poner límites - Aprovechar el tiempo con nuestras hijas e hijos
Acompañar las emociones de nuestras hijas e hijos	- Enseñar a expresar emociones - La importancia de validar las emociones de las niñas y los niños - Acompañar a nuestras hijas e hijos cuando tengan dificultades en expresar sus emociones
Educando en igualdad	- Juegos de niñas y niños - Género y oportunidades - Crear igualdad de oportunidades
Reconociendo y compartiendo mis emociones	- Estereotipos de género y Emociones - Reconocer maneras de afrontar nuestros retos

	- Fortalecer una comunicación abierta y empática con mi familia
Tomando decisiones juntos para el bienestar familiar	- ¿Cómo tomamos decisiones? - ¿Cómo involucramos a las niñas y a los niños en las decisiones?
Practicando una paternidad corresponsable	- Construir acuerdos con mi pareja y familia - La corresponsabilidad se aprende - ¿Qué es la corresponsabilidad? - ¿Cómo compartir los cuidados de manera corresponsable?
Cultivando la paz y la no-violencia desde el hogar	- Modelando relaciones empáticas y no violentas - Estrategias para resolver conflictos - Estrategias para resolver conflictos
Cultivando cercanía y conexión	- Cultivar cercanía y conexión - Cuidar y reconocer - Reconocer necesidades afectivas

Nota. Elaboración propia, teniendo presente los contenidos compartidos en los grupos de WhatsApp.

Como puede apreciarse, los contenidos dirigidos a los adultos pretendían dar herramientas y promover reflexiones en los padres y madres sobre los ejercicios de crianza, la corresponsabilidad y las formas de relacionarse consigo mismos como con sus parejas. Al respecto, el tema de la comprensión de las emociones de todos los miembros de la familia está muy marcado dentro de la propuesta como aspecto clave para la promoción de relaciones empáticas y armónicas dentro del hogar, con el fin de crear escenarios donde las niñas pudieran tener un desarrollo integral.

Igualmente, el contenido buscaba promover la corresponsabilidad por parte de los hombres a la hora de asumir tareas de cuidado y crianza de sus hijas, hijos e hijes. También se

hace referencia a la importancia de brindar modelos de referencia sobre masculinidad a las niñas, al tiempo que se tratan temas como la participación de estas dentro del hogar.

Ahora bien, las sesiones se planteaban articuladas a lo que se comparte por los grupos de WhatsApp con los adultos. Para la facilitación de las sesiones presenciales también se contaba con un manual Paternar, donde están todas las actividades, momentos y objetivos por taller. En el manual se consignan actividades para las parejas, para toda la familia y la propuesta de trabajo de cuidado y género con las niñas. Todas las actividades y contenidos compartidos en los distintos tipos de talleres están articulados entre sí y con el guion digital.

El contenido del programa está organizado en cuatro niveles. Estos los podremos apreciar en la siguiente tabla, donde se ven las actividades por cada taller en cada una de las 6 sesiones:

Tabla 5.
Actividades y niveles del programa Paternar

Nivel	Sesión	Actividades con adultos	Actividades con niñas y niños
Bienvenida	Sesión 1: Visión para nuestra familia	- Introducción Para Paternar	- Acuerdos de convivencia
		- Nuestro compromiso	- Construcción de nuestro personaje
		Actividad en familia	
		- El reto de la cuchara	
Nivel 1: Educar a nuestras hijas e hijos con amor	Sesión 2: Comprendiendo mi crianza	Actividad con padres hombres	Actividad con niñas, niños y parejas
		- Legado de mi padre	- Expresión de emociones y sentimientos
			- Cuento sobre mamá y papá
		Actividad en familia	

		- Adivina adivinador: adivina cómo me siento hoy	
Nivel 2:	Sesión 3:	Actividades con adultos	Actividades con niñas y niños
Acompañar los aprendizajes de nuestras hijas e hijos	Saliendo de las cajas		- Caja del padre y caja de la madre - Papá oso y mamá osa - Qué hacen los hombres y las mujeres
		Actividad en familia	
		- Saliendo de las cajas juntos	
Nivel 3:	Sesión 4:	Actividades con adultos	Actividades con niñas y niños
Relacionar os con empatía y compartiendo o decisiones	Compartiendo decisiones para el bienestar familiar		- Cosas y personas - Una cosa o la otra - En las sandalias de otros
		Actividad en familia	
		- Los superpoderes de nuestra familia	
Nivel 4:	Sesión 5:	Actividad con padres hombres	Actividad con niñas, niños y parejas
Fortalecer un hogar seguro y cuidador	Rompiendo ciclos de violencia	- Tendedero de la violencia	- Lo que me gusta hacer con papá y mamá - Entre todos nos cuidamos
		Actividad en familia	
		- Una familia es un nidito de amor	
Cierre	Sesión 6:	Actividades con adultos	Actividades con niñas y niños
	Creando juntos una vida de bienestar familiar		- Círculo de apoyo - Nuestra orquesta diversa
		Actividad en familia	
		- Refrigerio y compartir	

Nota. Fuente Manual Paternar.

Como se aprecia, las actividades, a excepción de la primera y última sesión, estaban ancladas a uno de los cuatro niveles del programa. En estas sesiones se ampliaban reflexiones compartidas en los grupos de WhatsApp y se compartían otras, que tenían que ver con la identificación y prevención de violencias de género e infancias, a partir del dialogo con las experiencias de los participantes. Además, se proponían momentos de juego en familias, alineados con las reflexiones que se dieran tanto en el taller con los adultos como en el de las niñas.

Los grupos para las sesiones presenciales debían estar conformados por un máximo de 15 familias, donde la presencia paterna era fundamental para participar del programa. Las actividades empezaban con una bienvenida a la familia, después las niñas se iban al espacio separado para realizar la actividad planeada para ellas, y los adultos se quedaban para lo respectivo. Al final de cada sesión se realizaba una actividad para integrar a toda la familia, buscando generar reflexiones sobre la importancia de poner en práctica lo aprendido durante el taller.

Cada una de las actividades, tanto para los adultos como para las niñas contaba con sus recursos como imágenes, cuentos, canciones y juegos. Aunado a ello, se compartió con las familias el libro del programa Paternar titulado *Un nidito de amor*, que está compuesto de cuentos, poemas y actividades para generar espacios de conexión y compartir en los hogares de las familias participantes. Este cuento se lo llevaron las familias, y en el guion digital se les indicaba qué cuento podían ir leyendo cada semana en familia. Los cuentos estaban pensados para reforzar los mensajes y aprendizajes que se iban dando durante el desarrollo del programa.

Es claro que las niñas no participaban en la recepción de contenido digital. Su participación allí se daba a través de la lectura de los cuentos y poemas del libro *Un nidito de*

amor, que fue planeado y organizado para que las familias pudieran vincularlo con sus historias de vida. Cada una de las actividades fue pensada con el fin de complementar y fortalecer las temáticas vistas durante las sesiones presenciales y/o modalidad digital, al mismo tiempo pretendía promover momentos de cercanía y diálogo entre la familia. Las actividades que se pueden encontrar en el libro son las siguientes:

Tabla 6.
Contenido del libro "Un nidito de amor"

Nombre de la actividad	Tipo de actividad
Un nidito de amor	Cuento
Existen casas...	Poema
Una casa para las historias	Experiencia familiar
Abejas	Cuento y preguntas para conversar
Las nubecitas	Poema
La vida es un aprendizaje	Canción
Un mapa de emociones	Experiencia familiar
Respirar nuestras emociones	Ritual
Un cielo lleno de emociones	Experiencia familiar
Lo que ya no está de moda	Experiencia familiar
Un abrazo sanador	Experiencia familiar
Una familia diferente	Cuento
Diferentes somos todos	Poema
Juguemos a las naves espaciales	Experiencia familiar
Mi familia diferente	Experiencia familiar
Carlos, el tiburón, y las palabras revueltas	Cuento y preguntas para conversar
El poder de cuidarme	Poema

Juguemos a los superhéroes	Experiencia familiar
Para conservar la memoria	Experiencia familiar
Ritual de comunicación	Experiencia familiar
Un regalo inesperado	Cuento
Mi cuerpo	Poema
Una planta familiar	Experiencia familiar
Una carta para Pedro	Experiencia familiar
Mi caja mágica	Cuento
Un pirata	Poema
Ritual de aprendizaje	Experiencia familiar
El chismógrafo	Experiencia familiar
Los acuerdos colectivos	Experiencia familiar
Cocinando en familia	Experiencia familiar

Nota. Elaboración propia, teniendo presente los contenidos del libro “*Un nidito de amor*” elaborado por el programa Paternar, escrito por Yolanda Pino.

Las actividades propuestas en el libro paternar integraban las temáticas de la propuesta pedagógica de distintas formas, destacando la literatura, la lúdica, lo conversacional, lo musical y lo vivencial. Los temas no se abordaban de manera aislada sino por el contrario, se articulaban entre sí, con el contenido digital y con las sesiones presenciales.

Lo expuesto, convierte al libro en un elemento potenciador. El libro como una herramienta movilizadora para posibilitar el cuestionamiento y la reflexión constante, por parte de las familias, respecto a su proceso de crianza, su corresponsabilidad y el cuidado que tienen dentro del hogar consigo mismos y con los otros. De igual manera, invitaba a preguntarse sobre el rol de las niñas dentro de las dinámicas familiares, resaltando su importancia y la manera en cómo estas pueden generar cambios favorables dentro de estas. No es un libro orientador o un

manual para aprender a ser cuidador, sino que destaca el papel de la familia en su conjunto con el fin de minimizar o eliminar los estereotipos de género que se mantienen y que afectan las relaciones entre los integrantes, conllevando a prácticas violentas dirigidas a ciertos integrantes.

Sin embargo, no se tiene certeza sobre el uso que los adultos le daban al libro en sus hogares, ya que el facilitador solo debía proponer el cuento que debían leer y preguntar cómo les había ido con el libro. Algunos padres manifestaron que les parecía genial y que había sido una buena herramienta para compartir en el hogar, pero siempre fue una minoría.

La participación de las infancias se daba principalmente en las seis sesiones presenciales, tanto en la propuesta propia para las niñas como en las actividades en familia. Las actividades planteadas en la propuesta para las niñas se tocaban los temas de cuidado, de roles de género, de estereotipos de género, diversidades, emociones y empatía.

Aunque las infancias no recibían el contenido digital, dentro de este se les mencionaba constantemente, promoviendo el diálogo sobre las formas en que los padres se relacionan con sus hijas, hijos e hijes con propuestas de crianza positiva, de cuidados y participación de las niñas en las decisiones dentro del hogar. Igualmente, a partir de las experiencias de vida de los adultos, se invita a recordar cómo fueron sus niñas en relación con sus padres y madres.

Como se pudo ver, el programa contó con múltiples espacios para trabajar de formas distintas pero articuladas con todos los miembros de la familia. Cada sujeto cuenta con su espacio de trabajo: padres en grupos digitales y sesiones presenciales con parejas, solos y en familia; madres en grupos digitales, sesiones presenciales con parejas y en familia; y niñas en sesiones presenciales solos y en familia. Estos espacios contaban con una coherencia didáctica y conceptual, donde el trabajo específico con cada miembro de la familia estaba en función del trabajo en familias. Así, por ejemplo, trabajar las construcciones culturales y sociales de la

masculinidad y la feminidad, que pretendía llevar a la deconstrucción de los roles con adultos, se articula con el dialogo con niñeces sobre las capacidades de sus padres para ejercer los cuidados domésticos.

Teniendo ya presente esta estructura de la propuesta, vale la pena preguntarse por lo que se produjo en el conjunto de los espacios en relación con las temáticas planteadas: ¿cuáles fueron los distintos significados que circularon en los espacios en torno al cuidado, el género, las niñeces y las familias? ¿Qué propone el programa en términos conceptuales y qué responden los distintos participantes? ¿Qué significaciones y resignificaciones en torno a los temas expresan los participantes?

Capítulo 5. Diálogos híbridos para significar y resignificar el género, el cuidado, las niñeces y las familias

El presente capítulo explora las concepciones que emergen en el programa Paternar para identificar y analizar los significados de género, cuidado, niñeces y familias. A través de estas concepciones se visibilizan las construcciones de los participantes, encontrando resistencia o resignificación en sus experiencias y reflexiones. Este análisis se desarrolla en torno a cuatro ejes fundamentales: Niñeces que cuestionan los estereotipos de género; Crianza cuidadora y sin estereotipos de género; Familias: hacia una transformación igualitaria y no violenta, finalmente; Niñeces que transforman: su participación y capacidad de agencia en la construcción familiar y social.

A través de los ejes mencionados, este capítulo busca evidenciar la relación entre la propuesta conceptual del programa Paternar y las reflexiones que genera en los participantes, siendo fundamental la identificación de estos procesos para comprender cómo los significados de género, cuidado, niñez y familia se construyen y reconstruyen en la práctica cotidiana. Para esto, se analizaron documentos como el Manual Paternar (MP), el guion de contenido digital (CD), distintas presentaciones del programa, los formatos de retroalimentación de las sesiones presenciales de los talleristas y los facilitadores (IMT-IMF), al igual que las interacciones en los grupos de WhatsApp de madres y padres (WM-WP).

Niñeces que cuestionan los estereotipos de género

El género desempeña un papel fundamental en la crianza, ya que los roles y expectativas de género se transmiten desde temprana edad a través de interacciones cotidianas en las familias, con los cuidadores e instituciones, lo que impacta directamente en la construcción de la identidad de género. Está basado en roles, comportamientos y actividades socialmente contruidos, que se

imponen mediante normas explícitas e implícitas en cada sociedad. Estas normas dictan lo que se espera de hombres y mujeres, influyendo en las percepciones sobre la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales, tanto de manera consciente como inconsciente.

Como se ha señalado en capítulos anteriores, el género no es un elemento esencialmente determinado. Por el contrario, son invenciones inacabadas dentro de tiempos y espacios determinados, y se relaciona con los diagramas de poder que impone dinámicas de desigualdad, sometimiento y resistencias. Al no ser un elemento esencial, es susceptible de ser performado de distintas formas, ofreciendo otros modelos y apuntando a configurar otras lógicas de relaciones que no estén marcadas por la matriz de género patriarcal heterosexista.

El programa Paternar ofrece una perspectiva profunda sobre las desigualdades y violencias de género y contra las niñeces instauradas en una cultura patriarcal. Al tiempo, ofrece una alternativa de trabajo pedagógico para lograr las transformaciones que se deben dar en una sociedad para configurar otras lógicas de género donde las mujeres puedan ser libres de participar en diversos espacios más allá de los privados, liberando cargas de cuidado y tiempo para que encuentren otros escenarios de vida para sus proyectos.

Al respecto, es necesario profundizar en la propuesta de trabajo que plantea el programa en términos de género, indagando al tiempo en las respuestas que dan los adultos y las niñeces a esta propuesta transformadora que apunta a vivir en familias sin violencia de género ni hacia las niñeces y donde los padres hombres asuman el cuidado y la crianza de manera corresponsable.

En principio, se resalta que la base del programa es un enfoque transformador de género que, basado en la teoría del cambio, pretende trabajar en distintos niveles que van más allá de las familias. Plantea la necesidad de un trabajo con los hombres a nivel individual, familiar, comunitario y social, cuestionando las normas tradicionales de género e invitando a instaurar

otras prácticas que partan desde las iniciativas de los hombres a integrarse en el trabajo de cuidado y crianza. Para ello, se propone trabajar desde un enfoque relacional, donde se integran distintos actores sociales, tanto familiares (parejas, cuidadoras, amigos, hijxs) como de la sociedad civil y estatales.

Lo último lleva a ver cómo el programa Paternar, en esta versión, hace un trabajo intencionado con mujeres y niñas, no pasando por alto el hecho de que las mujeres también pueden hacer parte de la justificación del sistema desigual de género. Al igual que ve las potencialidades de las niñas para, en conjunto con los demás miembros de la familia, aporten a performar otras formas del género.

Si bien los roles de género y estereotipos implican las formas en que se distribuyen los cuidados, en esta oportunidad se excluirá lo que tiene que ver con el cuidado, ya que lo tocaremos más adelante. Se hará énfasis en otros aspectos como los gustos, deseos y juegos, que también se relacionan con las ideas que se tienen socialmente sobre que los colores, los juguetes, los juegos de roles también tienen género y que romper con estas ideas de alguna forma es promover otras orientaciones, como si estas se pudieran manipular y como si otras orientaciones distintas a la heterosexual u otras identidades estuvieran mal.

Si bien el programa ofrece técnicas para que los padres incentiven a sus hijas, hijos e hijes a que jueguen y realicen oficios sin ser limitados por estereotipos de género, algunos padres abren el debate considerando que las niñas son delicadas y los niños son fuertes. Sin embargo, consideran, independientemente de estas determinantes, que no limitarían a sus hijes a que jueguen algo por ser considerado del género opuesto. En general, los adultos llegan a considerar que todas las personas tienen las mismas capacidades, independientemente de su género, por lo cual, todos pueden desempeñar las actividades que deseen.

Las niñas se muestran constantemente activas en las opiniones de estos asuntos. En ocasiones, los talleristas llegan a señalar que no entran como si no conocieran el asunto, sino que ya traen opiniones en torno a lo que perciben de los roles en sus hogares, sobre los estereotipos en torno a las emociones, los colores, los juegos y los gustos. A partir de interacciones entre las niñas durante las actividades planeadas para ellas, se evidencian distintos debates interesantes donde se contrastan posturas en torno a que ni los colores, ni las emociones, ni los juegos tienen género.

También exponen sus opiniones en torno a los roles de los adultos como cuidadores, donde resaltan que tanto madres como padres pueden encargarse de cualquier labor del hogar y que se las pueden distribuir de manera igualitaria. Aunado, las niñas también se perciben con capacidad de asumir responsabilidades de cuidado en el hogar.

Además, en cuanto a las profesiones, las niñas coinciden en que pueden ser lo que deseen sin importar su género, como lo señala una niña que menciona que una mujer puede ser bombera, o un niño que resalta que su mamá cocina mejor que su papá. Incluso se refleja una visión equitativa de las tareas del hogar, como lo evidenció una niña de 5 años al ver que en su casa las labores se dividen de manera justa.

En ese orden de ideas, es importante reconocer que la propuesta pedagógica abre la posibilidad de que se les respete a las niñas sus identidades de género y el desarrollo de sus potencialidades y de sus deseos, al tiempo que se les da un lugar como agentes participes en la configuración de hogares cuidadores y se fomentan aprendizajes para desafiar esos roles tradicionales de género.

Igualmente, resalta que la propuesta incentiva a los adultos a tener una mirada abierta a la alteridad de sus hijos, al tiempo que da herramientas para que los incentiven a ser cuidadores de sí y de los otros a partir del cuidado de sus cuerpos, cocinar y mantener su entorno organizado.

Crianza cuidadora y sin estereotipos de género

El cuidado se entiende como una categoría polisémica que, de acuerdo con la perspectiva y las intenciones que se busque, toma un tinte específico. Bien puede ser entendido como un trabajo que refiere a actividades y servicios que se dan en el ámbito de lo doméstico, como cocinar, limpiar, asear y poner atención a una persona que lo necesite, ya sea menor o adulto mayor. También puede ser entendido como un derecho que debe ser garantizado a todas las personas y/o como una dimensión inherente a la vida, ya que son acciones que han permitido su perpetuación. De cualquier manera, todas estas perspectivas se pueden complementar entre sí.

Desde un enfoque de género, el cuidado ha sido designado socialmente a la familia y a las mujeres. Estas últimas son inducidas desde sus infancias para adquirir las habilidades subjetivas (disposiciones emocionales y psicológicas) y objetivas (saberes para realizar de manera óptima una tarea de cuidado) necesarias para cuidar.

Estas habilidades revisten actos y deseos que se performan en una repetición cotidiana exigida por la cultura y la sociedad, donde, desde una matriz patriarcal, se vuelve imperativo para las mujeres ser cuidadoras, pues se cree que tienen naturalmente las habilidades de ser cuidadoras, pasando por alto que más bien es un proceso de aprendizaje externo impuesto sobre los cuerpos feminizados.

Por su parte, los hombres gozan de lo que Tronto (2023) llama el privilegio de no estar obligados a cuidar. Privilegio encontrado desde la lógica de la obligación, ya que el acto de cuidar puede representar privilegios y ganancias significativas a los hombres en su vida personal

y a nivel social. Igualmente, desde las infancias los cuerpos masculinizados son evocados a realizar acciones propias del género asignado. En la adultez, su principal función es la de ser proveedores.

Es importante trascender la visión de las niñas como meras reproductoras de modelos de adultos, para desplegar una visión que permita mirarlas activas en la construcción de sociedad de cuidados, desde sus propias performatividades. No se trata de cuestionar esas desigualdades y referentes que se observan en el mundo adulto, sino complementar y articular la mirada con el reconocimiento de las niñas como sujetos de cuidado que pueden aportar a la cimentación de la lógica patriarcal o a su transgresión.

Ahora bien, vale preguntarse por las visiones que se comparten sobre los cuidados en niñas desde el programa Paternar, además de poder mirar las respuestas de todos los participantes sobre lo que se les presenta en torno al cuidado. Para ello, se realizó un análisis del Manual Paternar, de los guiones del contenido digital y presentaciones en Power Point, al igual que los formatos de seguimiento de las sesiones de facilitadores y talleristas, y las respuestas de los padres y madres en los grupos de WhatsApp.

A partir de ello, se evidencia que el cuidado en el programa Paternar está íntimamente relacionado con los ejercicios de crianza en varios sentidos: 1) propone la crianza positiva como herramienta para prevenir la crianza violenta, dando elementos para que los padres se involucren en este ejercicio de forma comprensiva, cariñosa y consciente; 2) promueve que la crianza no esté sesgada por estereotipos de género; y 3) dialoga con las prácticas de crianza propias de los adultos, aprendidas desde sus propias experiencias, buscando resaltar las que no son violentas ni están sesgadas por los estereotipos de género.

Si bien el programa ofrece técnicas que los padres pueden usar para entablar canales de dialogo con sus hijas e hijos y lograr su obediencia, también dedica parte de su contenido a promover la idea de que es clave brindar referentes distintos de paternidad y maternidad, donde las niñas pueden percibir que sus padres hombres se integran en ejercicios domésticos de cuidado más allá de la provisión material y económica. Igualmente, reconoce que los tratos que dan los adultos a sus hijes pueden estar sesgados por cómo creen que se debe criar a una mujer y a un hombre, de acuerdo con sus características físicas y emocionales. Finalmente, se tiene presente que las infancias, si bien están influenciadas por los contextos, los referentes y los tratos, no son solo receptores de cultura, sino también son productores, pues deben ser reconocidos como sujetos participativos de todas las decisiones que los involucra en la familia.

Este último aspecto, da un lugar distinto a las niñas en cuanto a la crianza, ya que les da un papel activo, donde se escuchan sus voces, propuestas y necesidades en relación con la configuración de entornos de cuidado y la misma crianza. Al tiempo, se resaltan las potencialidades de las niñas para no solo ser sujetos de protección y que deben ser cuidados, sino también son sujetos cuidadores, desde sus capacidades.

De esta forma, la cuestión de la distribución de los cuidados, si bien pasa por reconocer que la carga ha caído principalmente sobre las mujeres, e invitar a los hombres padres a que se apropien de estos como una responsabilidad existencial que les trae excelente beneficios físicos y psicológicos, pasa también por integrar a las niñas como cuidadoras, independientemente de su género.

Ahora bien, el pensar a las niñas como cuidadoras, le implica al programa la reconciliación entre ver a las infancias en función de la configuración de sociedades futuras y

reivindicarlas desde su momento de vida presente como sujetos que tienen un lugar importante en la configuración del ahora y no solo como productos futuros.

Más allá del reconocimiento y la redistribución de los cuidados dentro de la familia, se resaltan aspectos muy relevantes sobre una ética del cuidado, como el cuidado de sí y el cuidado de los otros. El primero de estos referido al conocimiento de sí a través del dialogo desde las experiencias de vida, sobre los deseos, las aspiraciones y las emociones, tanto de adultos como de las niñeces. El segundo referido al respeto de la alteridad por la diferencia, a la empatía y la importancia de reconocer que todas las personas necesitamos cuidados, y que estos no contradicen la libertad de los sujetos para que se proyecten y expresen sus gustos como lo deseen.

A partir de esta propuesta, compartida con todas las personas participantes del programa en sus distintos espacios digitales y presenciales con adultos y niñeces, se suscitaron diálogos y comentarios mencionados tanto por los padres como por las infancias.

En cuanto a las experiencias de crianza de los padres, se hacen visibles resistencia en posturas que justifican el castigo físico como herramienta legítima para encausar por un “buen” camino. Esto lo hacen apelando a sus propias experiencias en su infancia, donde sufrieron castigos físicos y degradantes, y asociando este sufrimiento con el hecho de tener valores en su vida adulta. No se evidencian comentarios que contradigan la efectividad del castigo físico en la crianza, ya que en algún punto consideran que se hace necesario. Además, varios padres muestran cierta inconformidad por las prohibiciones que existen a nivel legal del uso del castigo físico y tratos degradantes contra las infancias, ya que esto no les dejaría ejercer su ejercicio de autoridad y lo que fomentaría sería lo que denominan “la generación de cristal”.

El uso de la violencia en la crianza no representa un obstáculo para que los padres hablen de otras herramientas de crianza que no implican la violencia y el miedo, al igual que no impide que los padres valoren las herramientas ofrecidas por el programa, no sin reconocer los retos que implica al desacostumbrarse a la “efectividad” del golpe o el grito, que ellos señalan que existe.

Otro aspecto controversial en la participación de los padres hombres es la persistencia de ideas estereotipadas del género, donde se atribuye a las niñas características como la delicadeza y a los niños el de fuerza. Sin embargo, varios padres muestran una apertura significativa a reconocer que, independientemente del sexo, sus hijos pueden participar en los juegos que quieran, pueden proyectarse como quieran o pueden expresar la sensibilidad que les recorre el cuerpo en determinados momentos, sin intervención de sesgos de género. Además de ello, tanto padres como madres muestran la preocupación por brindarle referentes a sus hijos donde se reparten las tareas del hogar de forma igualitaria, al tiempo que invitan a sus hijos a participar en labores de cuidado de sí y del hogar en general, dependiendo de sus capacidades, independientemente del género asignado.

Los padres reconocen que posibilitar todo lo anterior, permite que el ejercicio de crianza se convierta en un elemento que les apoya a desarrollar todas sus capacidades: como sujetos de cuidado que pueden hacerse cargo de responsabilidades domésticas de buena forma, como sujetos que se desenvuelven muy bien en otros ámbitos. Aunque se presentan algunas controversias en términos de considerar que lo que prestan los hombres es una ayuda en los temas de crianza y cuidado y no una responsabilidad. Igualmente, en ocasiones, la perspectiva de las infancias como objetos que deben protegerse y ser cuidados, implica que el cuidado tampoco sea su responsabilidad, sino una ayuda que prestan. Así pues, se hace necesario reconocer que, aunque todas las personas tienen distintas capacidades para ser sujetos de cuidado/cuidadores,

todos los sujetos, a lo largo y ancho de la vida, tienen una responsabilidad inherente con los cuidados.

Abrir los espacios de participación en la toma de decisiones dentro del hogar, es otro aspecto relevante en la crianza de las niñas. Algunos padres manifiestan que las capacidades de las infancias son limitadas para participar en algunos asuntos, pero existe consenso en que es importante tenerlos en cuenta en cuanto a sus necesidades y deseos a la hora de tomar decisiones que los involucra. Al igual, se ve importante que las niñas se involucren de manera libre en las actividades que deseen realizar en términos de juego, sus gustos propios y la expresión de sus emociones.

En cuanto a las emociones, los adultos ven la importancia de reconocerlas para sí mismos y las de sus hijos, con el fin de poder hacer un acompañamiento de estas. Al respecto, las respuestas de las mujeres muestran que tienen más apertura al momento de expresarlas y conocerlas, señalando que conocerse en este aspecto brinda la posibilidad de acompañar de forma más consciente a sus hijos y configurar una familia armónica. Por su parte, algunos padres enuncian dificultades para expresar sus emociones, algo que es constatado por las mismas mujeres.

Al hablar de emociones, los padres enuncian incertidumbres referentes a fallar en el cumplimiento en la protección del hogar y la provisión económica y material. Además de ello, su papel en cuanto a ser referentes en la familia, es el de ofrecer una imagen de fortaleza, para mantener la tranquilidad mental de la familia. Esto se completa con el miedo a expresar su vulnerabilidad o mostrar miedo ante sus parejas o hijos. A pesar de ello, algunos padres desean que sus hijos varones puedan tener la capacidad de expresar sus miedos y emociones vulnerables, sin miedo a ser juzgados y encausados en la masculinidad que no llora.

Aunque es difícil franquear este asunto por los cimentadas que están las reproducciones de los estereotipos del modelo patriarcal en la sociedad (tanto a nivel público como privado), el que los padres compartan un espacio donde se les invite a hablar de sus emociones y de la importancia de ponerle atención a su salud mental, puede despertar cuestiones que trasciendan el taller y se extienda a otros ámbitos en los que se desenvuelven los hombres.

La cuestión sobre los juegos de las muñecas también es un tema que se dialoga tanto en las sesiones presenciales como en el contenido digital. Es curioso ver que las respuestas de la mayoría de los padres apelan por una apertura a dejar que sus hijas jueguen lo que deseen, sin embargo, en las respuestas a las encuestas de WhatsApp, se suele excluir a los niños varones de juegos de cocina, y que menos padres incentiven juegos de fuerza para las niñas. Igualmente, los padres suelen argumentar más abiertamente que no tienen lío que sus hijas se integren a juegos que tradicionalmente se han considerado para niños; pero solo un padre manifestó apoyar a su hijo varón en caso de que quiera o haya querido jugar con muñecas. Aunque no hay que desconocer que hubo puntos medios, donde los padres se referían de forma general a que cualquier niño podría jugar a cualquier juego, ya que eso le ayudaba a desarrollar ciertas habilidades.

Por parte de las muñecas también surgieron cuestiones interesantes en relación con las actividades de cuidado que ejercen los adultos. Si bien reconocen que son sus madres las principales encargadas de las labores del hogar, se atreven a cuestionar que sean las mujeres las únicas que ejercen estas actividades, mostrando visiones donde integran a sus padres en estas actividades domésticas y donde los hacen partícipes de sus cuidados. Por ejemplo, uno de los padres manifestó que es su hija quien le pide a él que haga ciertas actividades de cuidado con

ella, mostrando el nivel de agencia que pueden tener las infancias al momento de configurar hogares cuidadores e igualitarios en términos de género.

El cuidado de los otros es una de las dimensiones que las niñas más resaltan, esto tanto interactuando en las actividades propuestas, como mostrando comportamientos de cuidado hacia sus compañeros, hermanos, padres, madres, etc., e incluso empatizando con los protagonistas de los cuentos compartidos, haciendo un llamado a la no discriminación por los diferentes gustos e identidades de los otros.

Familias: hacia una transformación igualitaria y no violenta

Las familias se comprenden, desde Ospina-Alvarado (2018), como organizaciones cambiantes y con particularidades propias de acuerdo con su contexto, en el cual influyen aspectos como: lo relacional, generacional, cultural, social, económico, entre otros, siendo condiciones heterogéneas, no uniformes e influenciadas de manera bidireccional. Además, dentro de esta comprensión se resalta la participación de todos los miembros que componen cada familia, haciendo especial énfasis en las niñas, debido a su potencialidad en lo que respecta a la transformación y/o creación de dinámicas y relaciones familiares igualitarias y no violentas.

Conforme a lo anterior, analizar las dinámicas familiares posibilita reconocer las posturas y planteamientos de los actores involucrados, este análisis es relevante ya que permite visibilizar el rol y el lugar que ocupan las niñas en los entornos familiares, dando cuenta de qué manera son concebidas en la cotidianidad. A su vez, permite identificar los roles parentales que se asumen en estos entornos, la distribución de las esferas de actividad pública y privada, así como los valores y las creencias que le son transmitidos a las niñas.

En este sentido, se analizaron los formatos de seguimiento de las sesiones presenciales de facilitadores y talleristas del programa Paternar, paralelamente, se revisó la modalidad digital

implementada a través de grupos de WhatsApp gestionados por los facilitadores y se exploró el Manual Paternar con el propósito de identificar algunas características de las dinámicas familiares de los participantes.

El análisis evidencia que, permanece una fuerte tendencia hacia la toma de decisiones familiares desde una perspectiva adultocéntrica. Perspectiva que se ha caracterizado por minimizar o limitar la participación de las niñas, puesto que, a partir de ahí, se tiende a hacer caso omiso a sus opiniones o, se subestima su capacidad de participar activamente dentro de las dinámicas del hogar. No obstante, se debe resaltar que algunas familias han ido transformando sus prácticas, en las que posibilitan que las niñas tomen ciertas decisiones en momentos específicos, por ejemplo, al elegir las prendas de vestir, lo que desean comer, lo que prefieren jugar, entre otros aspectos.

Aun así, es necesario concientizar a las madres y a los padres sobre la importancia de incorporar a las niñas en los procesos de decisión del hogar y más si todos los miembros de la familia se ven afectados por estas, para contribuir en la ruptura de patrones de desigualdad generacional emergidos a causa de las relaciones de poder, de los estereotipos de género y la definición de roles existentes en las familias.

A lo anterior, se le suma la distribución de tareas en el hogar y la corresponsabilidad respecto al cuidado de las niñas. En cuanto a estos aspectos, se muestra que la mayoría de las familias comparten una perspectiva desigual en la distribución de tareas dado que, estas siguen siendo asumidas por las madres mientras que los padres tienen mayor participación en el ámbito laboral, generando además que sean vistos como “las cabezas del hogar”. Por otra parte, cuando los padres asumen labores domésticas, esto se percibe como una ayuda en lugar de entenderse como una parte de la corresponsabilidad que tienen desde su rol parental.

No obstante, se logran identificar algunas intenciones de avanzar hacia la distribución equitativa en cuanto a las tareas del hogar y el querer involucrarse más en el cuidado y crianza de sus hijos, ya que, algunos padres refieren que en muchas ocasiones tienen la intención de “ayudar” en las labores domésticas y/o de cuidado, pero sus ocupaciones laborales influyen de manera directa, conllevando a sacrificar el tiempo de calidad destinado para/con sus hijos por cumplir con el sustento económico, el cual solventa las necesidades básicas familiares.

Esto, visibiliza que se sigue posicionando una perspectiva desigual al asumir tareas del hogar, cuando estas deberían comprenderse como una responsabilidad compartida y un espacio de cooperación, lo cual incluye la participación de todos los miembros de la familia, contando también a las niñas. Este último aspecto cobra especial relevancia, ya que emerge la necesidad de revalorizar el trabajo de cuidado y el trabajo doméstico, puesto que, según lo referido por los participantes, estas se han concebido como castigo cuando se hace el intento de incluir a las niñas en la distribución de estas tareas.

Por otra parte, las dinámicas familiares se encuentran directamente influenciadas por la cultura y las experiencias personales que tuvieron los padres en su niñez, es decir, a partir de su experiencia como niños y la relación con sus progenitores, identificaron enseñanzas, prácticas y patrones que se han mantenido de manera intergeneracional, siendo herencias aprendidas a lo largo de su vida y que tienden a caracterizarse por ser machistas, dominantes y violentas, las cuales venían replicando o evitando en sus entornos familiares.

Lo anterior, visibiliza el reconocimiento que hacen los padres de estas experiencias heredadas, logrando concientizarlos sobre aquello que les gustaría mantener o por el contrario transformar durante la conformación de vínculos que tienen con sus hijos. Los padres enfatizan

en no pretender repetir aquellas prácticas violentas y que, sin duda alguna, tienen una afectación directa en las niñas, en la relación que construyen y en su desarrollo emocional.

Por lo expuesto previamente, se debe fomentar el fortalecimiento de las relaciones con las niñas, en las cuales predomine la no repetición de patrones, la construcción de relaciones igualitarias y equitativas, la generación de acuerdos familiares, la comunicación asertiva (sin pretender ser impositiva) y la resolución de conflictos desde la afectividad. De acuerdo con este último aspecto, se destaca que algunos de los padres mencionan que han generado cambios a partir de lo que han aprendido en el programa, llevándolos a reflexionar sobre la importancia de ese acercamiento y apoyo emocional con las niñas, puesto que ha de permitir un mayor acercamiento entre todos los miembros de la familia, al mismo tiempo que las niñas reconocen que tienen el apoyo de sus madres como de sus padres.

Ahora bien, dentro de las dinámicas familiares mencionadas se percibe la constitución de roles y actividades de los integrantes al interior de las familias. Así pues, los roles parentales se destacan por atribuir características a las formas de concebir y ejercer tanto la paternidad como la maternidad, basándose en las expectativas de género, ya que, en el análisis sobresale el rol del padre proveedor y la madre cuidadora.

Entonces, el poder en entornos productivos y económicos recae especialmente en el hombre, debido a que, en la división de ocupaciones en el hogar, es el padre quien, en la mayoría de los casos se posiciona en estos ámbitos. No obstante, las extensas jornadas laborales obstaculizan mantener relaciones familiares estrechas y cercanas, en la medida, que la demanda de trabajo limita el tiempo que los padres comparten con las niñas, lo que ocasiona, una búsqueda constante por equilibrar los factores monetarios, educativos y emocionales. Lo dicho,

pone de manifiesto la presión que pueden sentir los padres en sus intentos por conciliar las responsabilidades en sus empleos con su vida familiar.

De este modo, asumir el rol paternal como el soporte en la jerarquía del hogar refiere brindar estabilidad, no solo económica, sino también emocional, pues demanda proyectar un estado de fortaleza ante las diversas preocupaciones de la vida en general. En esta vía, se perciben dificultades en los padres para hablar sobre sus emociones, en la medida que es poco considerada la posibilidad de expresar, por ejemplo: tristeza o miedo. Sin embargo, el programa permitió reconocer su sensibilidad y apertura emocional, como formas válidas en las relaciones parentales con las niñas.

Otro factor para resaltar es la incidencia de los vínculos paternos en la definición del rol y del comportamiento que asocian los hombres a su paternidad, en la medida que, al hacerse conscientes de algunos comportamientos aprendidos y normalizados facilita la elección de aquellas formas de actuar que aportan, o que, por el contrario, debilitan las relaciones de crianza y afectividad hacia sus hijos.

Por parte de las madres, existe la tendencia a circular mucho más dentro del espacio privado, en el que comparten e interactúan de una forma más cercana con las niñas, cuestión que las posiciona como el referente principal de cuidado, compañía y de manejo emocional. En este aspecto, el poder reflejado por la constante estadía de las madres en el hogar apela no solo al funcionamiento, estructura y orden de este, sino también a determinaciones que implican a las niñas.

Sin embargo, a pesar de que se contemplan desigualdades en la distribución de tareas domésticas y la poca valoración de los cuidados que ejercen, especialmente, las mujeres, se

muestran cambios asociados a la creación de acuerdos entre madres y padres al momento de abordar estos factores.

No obstante, ambos roles tienen como punto de encuentro la crianza; entendida desde la constitución de referentes, los buenos ejemplos y la enseñanza de valores para las niñas. Sugiriendo que las infancias aprenden, no sólo a través de lo que se les enseña de manera explícita, sino también observando las actitudes, decisiones y relaciones que madres y padres ejemplifican en su día a día. Lo anterior, indica su responsabilidad de modelar y conducir a sus hijas, hijos e hijes, evitando conductas nocivas y perjudiciales para ellos, asimismo sobresale cómo las experiencias y creencias de cada rol parental influyen en los constructos identitarios de las niñas.

Se hace presente la intención de los padres por ejercer una crianza corresponsable y de apoyo mutuo que movilice los compromisos y responsabilidades en el cuidado de sus hijas, hijos e hijes. Teniendo como base el cuestionamiento de las formas de corrección tradicionales, encaminadas a métodos autoritarios carentes de afecto y a una disciplina rígida, y de las diversas violencias que allí puedan tener lugar. Por el contrario, se manifiesta el interés de mediar las relaciones familiares desde la igualdad de género, la empatía, la comprensión y la mejora de alternativas comunicativas, como formas de proximidad de los padres hacia sus hijas, hijos e hijes. A lo que los padres agradecieron el aporte de herramientas brindadas por Paternar para el abordaje de este aspecto.

En consecuencia, se destaca la necesidad de que, si bien los roles parentales reflejan mayor dinamismo en el hogar, todos los miembros que hacen parte de la familia tienen la capacidad de influir e impactar en las dinámicas familiares, por lo que es imprescindible visibilizar otras maneras de participar en ello.

Finalmente, esta revisión analítica aporta a la comprensión de los planteamientos sobre género, cuidado, niñeces y familias sustentadas por los actores involucrados, justificando así la propuesta pedagógica de Paternar. En este sentido, el análisis refleja pensamientos, características y posturas propias de algunas familias en relación con estos conceptos, lo que permite identificar discursos que permanecen vigentes y otros que son cuestionados. Este cuestionamiento genera un distanciamiento de los discursos tradicionales, acercándose a nuevos ideales que influyen directamente en la concepción atribuida a las niñeces.

Niñeces que transforman: su participación y capacidad de agencia en la construcción familiar y social.

Las niñeces son concebidas desde Amador (2021) y Szulc (2019) como sujetos activos socialmente, en la medida en que construyen sus múltiples realidades y contextos, por medio de su capacidad de agencia. Desde este punto de vista las niñeces no son dadas como meras receptoras de las dinámicas socioculturales, sino por el contrario, en ellas sobresale la facultad para interactuar, decidir e influir en sus entornos más próximos.

Con lo dicho, es menester para este estudio el análisis sobre las niñeces, ya que permite dar cuenta de las distintas concepciones y abordajes, los constructos de subjetividades, la capacidad de agencia que en ellos se percibe y las relaciones de poder que surgen en medio de las interacciones con personas adultas. Lo anterior, teniendo en cuenta las nociones que circulan tanto en los planteamientos del programa Paternar como en la cotidianidad de las familias participantes.

Para empezar, se observa en el Manual Paternar su afinidad hacia la política nacional de primera infancia, en la que las niñeces son comprendidas como sujetos activos, participativos y a quienes se les atribuyen derechos, además de contar con ritmos de desarrollo distintos y con

formas de expresión que difieren a los adultos, es decir, poseen lenguajes propios. En este orden, se enfatiza en valorar y validar la participación de las niñas al igual que su capacidad para actuar e influir sobre sus contextos socioculturales.

En consecuencia, se da prioridad a un enfoque basado en el momento de vida, entendido como una perspectiva que no solo apela a la edad cronológica de las infancias, sino también al entramado social, cultural y económico que los permea. El desarrollo de las niñas no se comprende desde un sentido meramente biológico y universal, sino a partir de la consideración del contexto de cada uno, por ende, factores como; la familia, pueden contribuir o restringir estos procesos de desarrollo. Así, este enfoque permite distinguir la singularidad, posturas, intenciones y potencialidades de cada sujeto.

Ahora bien, durante la implementación de la propuesta pedagógica dirigida a las niñas, se perciben puntos claves. Por un lado, algunos talleristas refirieron la dificultad que representó la variedad de edades y las habilidades de lenguaje reducidas que presentaron las niñas, puesto que se consideraron como un obstáculo para culminar ciertas actividades. Por ejemplo; manifestaron el llanto de los bebés como un comportamiento fácilmente replicable que generó interrupciones y la imposibilidad de crear acuerdos de convivencia efectivos debido a que las niñas aún no hablaban.

En contraste con los lineamientos del programa, se observa una lejanía en la práctica, ya que las consideraciones emitidas por los talleristas permiten reflexionar por las adecuaciones metodológicas que permitan a las niñas la expresión de necesidades, ideas y opiniones sin la exigencia de los formatos de comunicación adulta. Es decir, sugiere la interpretación por parte de los profesionales de aquellos lenguajes propios de las niñas, niños y niñas, al igual que la adaptación de las actividades a las habilidades lingüísticas, para dar lugar a experiencias más

auténticas e interactivas, y en lo posible, para también promover, no solo distracción, sino estrategias de acompañamiento emocional cuando sea necesario.

Las consideraciones de tales talleristas evocan cuestionamientos como; ¿en la ejecución de la propuesta de qué manera se conciben a las niñas? ¿son comprendidas de acuerdo con su rango de edad? ¿la participación de las niñas depende de la edad o de las metodologías empleadas? ¿Las niñas entre rangos específicos de edad se convierten en barreras para llevar a cabo las actividades propuestas?

Por otra parte, se reconocen valiosos aportes mencionados por madres y padres en sesiones presenciales como en la modalidad virtual mediante el grupo de WhatsApp. Se percibe una tendencia a concebir las niñas como sujetos con capacidad de comunicación y expresión sin importar su edad, en la medida que resaltan el uso de diversos medios para dar a conocer lo que desean, por ejemplo; el habla, el llanto y las señas. También, se resalta el juego como una herramienta que facilita el aprendizaje y promueve mejores interacciones entre madres, padres e hijos. Asimismo, enuncian algunas formas en que las familias incluyen a las niñas en la toma de decisiones cotidianas al elegir la ropa o planear una comida en el hogar, donde sobresale la importancia de tener en cuenta sus opiniones y pensamientos en la cotidianidad de las familias.

A su vez, emergieron posturas en las que las niñas son susceptibles a protección, teniendo en cuenta necesidades concretas, más no su género, en lo que se resaltó que existen niños más vulnerables y niñas con un carácter más fuerte. Esto, permite cuestionar la creencia tradicional que los niños deben ser resistentes, y que las niñas demandan mayor defensa y cuidado. En esta misma vía, sobresalió una visión singular donde las niñas se asumen desde la capacidad para mediar relaciones familiares desde la manipulación emocional, como estrategia para persuadir y alcanzar sus deseos. Lo anterior podría suponer, por parte de las niñas, ciertas

técnicas emocionales que desajustan el poder formal de madres y padres al establecer límites y reglas.

Tales particularidades aluden a la experiencia personal y a la manera en que cada sujeto experimenta su realidad partiendo de su contexto más próximo. En relación con los constructos de la subjetividad, se reconoce dentro de los lineamientos de Paternar las diversas formas en que las niñas interactúan y se expresan, principalmente, por medio del juego, la literatura, el arte y la exploración de su entorno. En la medida que estas formas de relacionamiento aportan significativamente al desarrollo de sus personalidades y de sus potenciales afectivos, comunicativos, políticos, éticos y creativos.

En este aspecto, durante la implementación fue notable la comprensión por parte de los participantes sobre el reconocimiento de la diversidad de estilos, ritmos y maneras de existir, pues, se asumió que no hay una sola forma de ser madre, padre, niña o niño. Además, se identifica una actitud respetuosa y tolerante por parte de las infancias, hacia las singularidades, gustos, afinidades y elecciones de los demás, al tiempo que se validaron y aceptaron diferencias en torno a las habilidades, los intereses, las expresiones de género y las formas de vestir y jugar. Igualmente se resaltó la variabilidad en la exteriorización de las emociones, pues se concluyó que cada sujeto las vive y manifiesta de maneras únicas, cuestión que movilizó espacios de autorreconocimiento y de empatía hacia los otros.

Así pues, se hace evidente el relacionamiento entre subjetividad y la de capacidad de agencia de las niñas, en la medida en que las vivencias únicas de cada sujeto y las condiciones de su entorno posibilitan o limitan la toma de decisiones y acciones que determinan para su vida. En este sentido, el manual del programa reconoce esta capacidad de agencia desde la influencia activa de las niñas en las dinámicas socioculturales, es decir, se asumen desde el impacto y la

transformación que pueden ejercer en sus contextos. Paternar posiciona la participación de las niñas desde la consideración de que todos sus intereses y opiniones sean tenidos en cuenta a lo largo de las decisiones que atraviesan su cotidianidad.

En el contenido digital compartido en los grupos de WhatsApp, se denota una forma de sensibilizar a madres y padres, en cuanto a permitir o restringir formas de juego en las niñas, pues se visibilizó su incidencia en el desarrollo de habilidades e identidades. Es decir, mediante el juego ellos configuran su propio mundo. Igualmente, se expresó la importancia de que las niñas perciban fuentes de apoyo y estimulación en el hogar, debido a la incidencia que esto representa al momento de afrontar adversidades y a su reconocimiento como una parte fundamental en la familia.

Como respuesta a lo anterior, se percibió mayoritariamente, la postura de madres y padres acorde con el fortalecimiento de habilidades sin distinción de género, apelando al respeto por la autonomía en sus elecciones, como el caso de un padre que expresó el paralelo actual donde existen hombres chefs destacados y mujeres asumiendo cargos de alto nivel, a lo que reafirmó su postura de apoyar y potenciar, tanto en el presente como a futuro, las habilidades y talentos en los que las niñas sientan comodidad.

Sumado a lo anterior, en las sesiones presenciales se estimó la libertad de las niñas al elegir siguiendo sus preferencias, situación que les permitió expresar aspiraciones hacia futuras profesiones y áreas de desempeño, lo que evidenció un nivel de reflexión sobre sus intereses y aspiraciones personales. Si bien, se alude a pensar las niñas desde su momento de vida actual y sus maneras de potenciación, no deben dejarse de lado las capacidades instaladas que ellos pueden proyectar para su adultez.

Este ejercicio analítico también permite dar cuenta de posiciones adultocéntricas, las cuales reafirmaron el protagonismo de la participación de madres y padres en la toma de decisiones, especialmente de gran importancia. No obstante, los padres demostraron la intención de contar con los puntos de vista de las niñas cuando la toma de decisiones directamente tenga que ver con ellos. Asimismo, consideraron la importancia de fomentar una crianza equitativa con el fin de desarrollar habilidades para la vida diaria, mencionado contar con la compañía de las niñas en prácticas cotidianas como; ir al supermercado, a reuniones sociales o al parque, en la medida en que así se pueden conocer sus gustos y desacuerdos, para poder fortalecer la participación de sus hijas, hijos e hijes.

Lo expuesto hasta aquí, pone de manifiesto relaciones de poder entre las niñas y los adultos. Se subrayan relaciones asimétricas en cuanto a los ejercicios de poder dentro de las familias; madres y padres cuentan con un poder más fuerte debido a la definición de sus roles parentales, mientras que las niñas se posicionan en un sentido más dependiente de estos factores. Por su parte, el Manual Paternar acoge la definición de poder en relación a la capacidad de decidir y ejercer control en diversos momentos, destacándose como un concepto trascendental en las relaciones sociales, en la medida, que aquellas personas que cuentan con mayor acceso al poder tendrán más posibilidades de influir en sus entornos, mientras que, en el lado opuesto se reafirma una condición de vulnerabilidad. De igual forma, se pone de relieve el carácter contextual del poder y su dinamismo, puesto que varía según momentos específicos.

En este aspecto, durante la ejecución de la propuesta pedagógica y en las actividades presenciales como en modalidad virtual, realizadas principalmente, con madres y padres, se observó la manera en que las familias comprenden el poder. Para algunas familias, se asume como una capacidad colectiva e integradora que permite hacer frente a los imprevistos de la vida,

otras opiniones sugieren, el poder como un juego de roles en el hogar donde los padres deciden y las madres asumen las tareas domésticas, finalmente, que otras consideraciones apuntan a expresar el poder mediante el ejemplo, con el fin de que el respeto y la autoridad sean consecuencias de sus acciones, y no de la imposición.

Además, las familias iniciaron un proceso reflexivo sobre las dinámicas de poder de sus actividades diarias y de sus dinámicas familiares. Así pues, interpelaron sus prácticas autoritarias de crianza, en cuestiones, como el autoritarismo de su rol parental al momento de tomar decisiones o la forma, inconsciente, en que han cosificado a sus parejas e hijos cuando se trata de realizar tareas del hogar, sin tener en consideración los sentimientos de quien “debe” realizarlas. También, se dio a conocer la manera en que algunas familias relevan el poder y liderazgo a través de sus miembros, considerando a las niñas dentro de estas lógicas.

Tales valoraciones por parte de madres y padres sugieren la toma de conciencia respecto al ejercicio equilibrado del poder donde se puedan desarrollar herramientas en aras de una crianza desde la afectividad, desplazando el lugar opresivo y violento que, especialmente, se adjudica al poder, sino también considerándolo como una valiosa oportunidad para la construcción de relaciones familiares más fuertes y estables.

Capítulo 6. Alcances de una pedagogía para familias corresponsables con los cuidados y la crianza

Hasta este punto, hemos pasado por hacer una descripción detallada de la propuesta pedagógica del programa Paternar, repasando cada uno de sus elementos. Posteriormente, pasamos por evidenciar, a partir de lo dicho y recogido por los participantes, el contraste entre lo que propone el programa y lo que resignifican las familias sobre los conceptos de género, niñeces, cuidados y familias. Teniendo claro esto, ahora se considera importante reconocer la forma en que la propuesta pedagógica del programa Paternar promovió dichas resignificaciones, estableciendo la relación entre los componentes del programa. Esto quiere decir que este capítulo se preocupa por establecer la conexión entre las formas de participación de quienes cruzaron el programa con los elementos descritos de este, estableciendo a la vez retos y posibilidades de mejoramiento de la propuesta pedagógica.

Ahora bien, la propuesta pedagógica partió del supuesto de que no existe una fórmula universal para educar y criar a las niñeces, ya que al tener presente que cada familia está situada en un contexto específico, la crianza también está siendo influenciada por las realidades de cada una de las familias. Desde esta perspectiva, surgió la necesidad de reconocer que existen múltiples factores que influyen en las prácticas de crianza, dado que no están basadas por un único factor, como por ejemplo la cultura, sino por múltiples aspectos que inciden en cómo se ejerce. Algunos elementos diferenciales son: el género, la clase social, la etnia, la orientación sexual, entre otros.

El género asume un papel central en las prácticas de crianza en la medida que configura las expectativas, los roles y las dinámicas familiares. Puede desempeñar un papel de ventaja o, por el contrario, de limitante en la crianza, por ejemplo, si en una familia se tiene una mirada

tradicional del género, esta se va a caracterizar por designar responsabilidades de acuerdo con si es mujer o si es hombre, perpetuando desigualdades en la distribución de tareas del hogar y el cuidado.

No obstante, se identificó que una herramienta imprescindible y transformadora para llevar prácticas de crianza positiva es el diálogo entre madres, padres y niñas, pues este resulta fundamental para establecer acuerdos con el fin de que las familias se adapten mutuamente a las particularidades de cada miembro. Además, al concebir el diálogo como medio, éste permite fortalecer los vínculos afectivos en aras de conformar relaciones basadas en el respeto, la escucha activa, la igualdad de género y en la participación de todos los miembros, promoviendo así una crianza que trascienda las imposiciones y la violencia.

Didácticas pensadas para las historias de vida.

El programa Paternar propuso un enfoque transformador de género junto con la promoción de la crianza positiva, con el objetivo de modificar las normas y los estereotipos de género mediante estrategias que involucraron a las familias y las niñas, llevándolos a un proceso reflexivo que cuestiona los roles tradicionales y que promueve relaciones basadas en la equidad y la corresponsabilidad, en aras de transformar aquellas prácticas que mantienen vigente la violencia dentro de las familias. Por ello, las sesiones planeadas que pretendían favorecer el desarrollo integral de las niñas mediante experiencias de aprendizaje lúdicas, participativas y dinámicas, al mismo tiempo que las familias llevándolos a reflexionar sobre los patrones de violencia y la generación de ambientes seguros, corresponsables y afectivos.

En este sentido, se propuso una metodología centrada en el ser humano mediante una modalidad híbrida, es decir, contó con sesiones presenciales y contenido digital. Con base en ello, se plantearon seis sesiones presenciales en las cuales se abordaron temáticas como: visión

para nuestra familia, comprendiendo mi crianza, saliendo de las cajas, compartiendo decisiones para el bienestar familiar, rompiendo ciclos de violencia y creando juntos una vida de bienestar familiar.

Con los padres se plantearon actividades como: legado de mi padre y tendedero de la violencia. Mientras que, para las parejas de crianza se propusieron actividades como: introducción a Paternar y nuestro compromiso, caja del padre y caja de la madre, cosas y personas, y círculo de apoyo. Asimismo, se presentaron actividades para realizar en familia, como: el reto de la cuchara; adivina, adivinador, adivina cómo me siento hoy; saliendo de las cajas juntos; los superpoderes de nuestra familia; una familia es un nidito de amor; refrigerio y compartir. Al mismo tiempo con las niñas se propusieron actividades como: acuerdos de convivencia y construcción de nuestro personaje; expresión de emociones y sentimientos; papá oso/mamá osa y qué hacen los hombres y las mujeres; una cosa o la otra y en las sandalias de otros; lo que me gusta hacer con papá/mamá y entre todos nos cuidamos; y nuestra orquesta diversa.

El programa enfatizó en el uso de estrategias de disciplina positiva como: la comunicación empática y la reflexión crítica para cuestionar y en lo posible, transformar las prácticas parentales de las familias, por ello hace hincapié en que puedan reflexionar sobre su propia experiencia y sobre los propósitos que desean alcanzar con sus hijas hijos e hijes, con base a relaciones equitativas.

Lo expuesto previamente, permitió analizar y evidenciar que la propuesta pedagógica del programa Paternar surge debido a la persistente desigualdad que existe en el interior de las familias, a causa de las normas de género tradicionales caracterizadas por ser binarias y rígidas, las cuales han ocasionado que en el ejercicio de la crianza como en las propias dinámicas

familiares y la asunción de roles, se perpetúen ideales que terminan violentando y afectando tanto a las niñas como a sus madres y padres, además de replicarse generación tras generación.

Con base en esto, se considera relevante que la temática sea dirigida tanto a los padres, como a las madres y a las niñas, dado que, si se pretende reflexionar y transformar estos microcontextos es pertinente que todos los miembros de la familia sean partícipes, para así evitar caer en la repetición y, por el contrario, poder transformar o proponer cambios significativos en la dinámica familiar. Por ello, se destacan temas relacionados con: la corresponsabilidad en el cuidado y las tareas del hogar, para cuestionar los roles de género y fomentar una distribución equitativa entre los miembros de la familia donde todos sean partícipes; la disciplina positiva, la cual brinda alternativas de solución sin pretender caer en la práctica del castigo físico, transformándola en una práctica respetuosa y afectiva; la prevención de las violencias, mediante la cual se identifican los ciclos de violencia que se pretenden transformar y finalmente, los estereotipos de género, suscitando la conciencia en las familias sobre cómo estos limitan las oportunidades de desarrollo de las niñas.

Por último, la metodología que propuso el programa Paternar se realizó desde un énfasis participativo y vivencial, es decir, centrándose en los sujetos que son partícipes de la misma y mediante la cual, se emplean distintos medios para favorecer su comprensión y motivar la participación, en cuanto a las actividades planeadas y los recursos utilizados, estos promueven la transformación cultural de las familias, cuestionando sus prácticas tradicionales para así incentivar cambios graduales que pueden llegar a ser intergeneracionales. No obstante, esto implica retos como la resistencia al cambio, por lo que resulta crucial continuar promoviendo espacios como estos, caracterizados por ser flexibles, dinámicos y contextualizados a su realidad.

Por su parte, en el momento de implementación de la propuesta pedagógica dirigida a las niñas y sus familias puso en relieve aspectos didácticos relevantes. En este orden, tanto las actividades como los contenidos propuestos se alinearon a los intereses, gustos y afinidades de las niñas, dando como resultado una participación fluida en los escenarios compartidos. Lo anterior, supone que la mayoría de los encuentros presenciales fueron adecuados debido a la diferenciación que hicieron las niñas entre las actividades que realizan en la escuela, siendo exigentes y rígidas, con la posibilidad que brinda Paternar para expresar sus ideas y pensamientos sin la presión del cumplimiento de estándares. De igual manera, se percibió su comodidad y sensación de sentirse a gusto en actividades grupales, en las que se propiciaron espacios de cooperación y solidaridad.

A medida que transcurrieron las sesiones se evidenció la integración de contenidos tratados en encuentros previos, lo que refleja pertinencia y confianza hacia los temas, los demás participantes y el programa Paternar. Durante esta trayectoria las niñas revelaron una mayor independencia y confianza al momento de realizar las actividades sin la compañía constante de sus familias. No obstante, contar la presencia y apoyo de las madres en las actividades se configura como un aspecto motivacional de gran impacto, en la medida que estos entornos brindaron la oportunidad de fortalecer los vínculos emocionales con sus hijas, hijos e hijes. También, se conciben desde la reflexión y el juego los momentos de interacción con los padres, en los cuales se refuerza la comunicación, la expresión de ideas sobre sus dinámicas familiares y el compartir actividades en común.

En este orden de ideas, aunque se generó un ambiente de confianza con las niñas, en ocasiones particulares se dificultó profundizar en sus puntos de vista, puesto que el análisis refleja que existe una mayor predominancia por la elaboración de actividades y expresiones

artísticas como el dibujo, la pintura y las manualidades y, en menor consideración los momentos de diálogo y expresión oral. Por otra parte, se resalta el empleo de recursos literarios tangibles, ya que, se evidenció que la interacción con estas herramientas es un factor clave para despertar el interés y la curiosidad de las niñas.

Respecto a los componentes didácticos percibidos en las actividades dirigidas a los padres y las familias, este ejercicio analítico permite dar cuenta del logro de los objetivos planteados en la mayoría de las sesiones, así como del favorecimiento de los encuentros presenciales en la profundidad de las reflexiones y aprendizajes compartidos, en relación con la dinámica virtual llevada a cabo en los grupos de WhatsApp. A su vez, se percibe como un factor movilizador el hecho de que el grupo esté compuesto por hombres, pues supone una mayor apertura en el intercambio de experiencias y en la consideración de sus propios comportamientos.

En esta misma vía, se observó un alto nivel de trabajo en equipo mayormente en las actividades que involucraron a las niñas, pues el hecho de compartir con sus hijas, hijos e hijes fomentó un entorno de colaboración y de unión emocional. Además, los padres participantes asumieron el programa como un espacio para socializar e intercambiar particularidades en sus historias de vida, que hasta el momento no había sido posible realizar en otro contexto.

No obstante, este análisis también permitió el rastreo de situaciones imprevistas que alteraron la implementación de algunas sesiones. Para empezar, las actividades iniciales no se adaptaron a las condiciones heterogéneas de algunos grupos, por esto, durante la puesta en práctica se debieron llevar a cabo modificaciones para adecuar las metodologías, los materiales y los tiempos empleados. Lo anterior, con la finalidad de hacer frente a particularidades como: el rango de edad, la frecuente asistencia de bebés y la variabilidad en los lapsos de atención de las niñas.

Otras dificultades que tuvieron lugar durante la implementación se relacionan con la baja asistencia de las familias; alguna que otra resistencia de las niñas a espacios diferenciados de sus padres; la ausencia de recursos tecnológicos amplios; la familiarización con el material sin ser llamativo para las niñas y la falta de adaptación de adecuación de los materiales a personas con discapacidad. Además, se conlleva a pensar que existió una priorización de las jornadas de encuestas, tanto de entrada como de salida del programa, comprometiendo incluso el tiempo destinado a la ejecución de lo planteado. Tales situaciones ponen de manifiesto la importancia de una planificación flexible que pueda responder a las características y singularidades de los grupos participantes.

Finalmente, el recorrido analítico permite realizar la observación sobre dos elementos transversales que se identificaron tanto en la fundamentación como en la implementación de la propuesta pedagógica: primero, se refiere al uso del lenguaje con connotaciones binarias, haciendo alusión a nociones como: niña-niño, mujer-hombre y femenino-masculino, lo que sugiere una limitación considerable, pues dificulta concebir identidades de género diversas y fluidas que escapen a la lógica binaria tradicional, generando barreras para que las niñas se puedan reconocer por fuera de lo preestablecido. Segundo, hace referencia a los espacios de socialización de género y cuidado, pues la propuesta enfatizó en el ámbito familiar pero, esta hace caso omiso a otros espacios en los cuales las niñas están inmersos, son socializados y son socializantes, tales como: la escuela, la comunidad, redes sociales o medios digitales, entre otros, lo cual genera un vacío en términos de cómo se lleva a cabo la socialización en otros ámbitos y con personas distintas a la familia ¿se dará en términos igualitarios y corresponsables? O por el contrario ¿se perpetúan las prácticas violentas e inequitativas?

Enseñanza como acercamiento a la transformación familiar

En términos de enseñanza, la formulación de la propuesta pedagógica a partir de su componente presencial como desde el contenido digital, pretendió contribuir al fortalecimiento familiar desde la promoción de entornos protectores, seguros y afectuosos para favorecer la equidad de género, la corresponsabilidad parental y el desarrollo integral de las niñas. De tal manera, apuntó a ser una iniciativa significativa, en la cual se destacaba el acompañamiento activo a las niñas sin tener que recurrir a prácticas violentas, enfatizando en la importancia de generar apoyo mutuo entre los padres y las madres, no solo para fortalecer las dinámicas familiares sino también el bienestar emocional, siendo fundamentales para la construcción de relaciones familiares equitativas.

Para este estudio de caso, y en aras de analizar la implementación de la propuesta pedagógica dirigida tanto a las niñas como a los padres y las familias, la enseñanza se comprende desde las diversas maneras en que los participantes respondieron e interactuaron con las temáticas propuestas, teniendo como horizonte la transformación de sus entornos y realidades más próximas. En esta vía, sobresale la afinidad de las niñas hacia las temáticas y las perspectivas metodológicas de Paternar, generando en los sujetos un alto grado de aceptación hacia el programa, como consecuencia se lograron ambientes enriquecedores, integradores y colaborativos, donde pudieron valorar las contribuciones individuales dentro de ejercicios colectivos.

En lo concerniente a las niñas, se hace especial énfasis en su capacidad para reconocer gustos y afinidades sin distinción de género, principalmente en factores asociados a los colores, los juguetes y las profesiones, reflejando de esta manera un acercamiento a la noción de igualdad. También, son relevantes sus aportes sobre la empatía, la autenticidad, la perseverancia y la necesidad de romper con limitaciones vinculadas al género, lo que permite evidenciar la

actitud de las infancias frente a evitar emitir juicios de valor hacia los demás ni permitir que opiniones ajenas trasciendan de manera negativa en sus vidas.

En este mismo orden, se posibilitó que las niñas expresaran tanto sus sentimientos como sus necesidades, las cuales fueron atendidas de manera prioritaria por madres y padres, lo que advierte sobre la vinculación emocional que sostienen con sus familias. Es así como en el abordaje de temas referidos a las emociones y la gestión de estas, las niñas compartieron los modos en cómo viven y perciben estos procesos en sus hogares. En consecuencia, se refleja un consenso donde evidencia que las niñas y las personas adultas cuentan con la misma capacidad para sentir y expresar una serie extensa de emociones sin que estas sean asociadas a un género ni a una edad en particular. Además, se aprecian las emociones desde la validación y el respeto, donde las niñas comprenden la diversidad de las interacciones humanas.

En un sentido general, se destaca la percepción de las niñas al aceptar que no coincidir con ideas, preferencias y afinidades con los demás, no puede ser considerado como un motivo de burla, sino por el contrario, como la oportunidad de fortalecer relaciones interpersonales desde el valor de la diferencia.

Por otra parte, en las actividades dirigidas a padres y familias, tanto de manera presencial como en el medio digital, se llevó a cabo la discusión de los contenidos, principalmente, desde un sentido reflexivo y de apertura emocional, guiado por la tendencia al diálogo y al debate por parte de los participantes. El análisis permite identificar una constante en cuanto al intercambio de experiencias y vivencias, las cuales dieron lugar a un entorno comprensivo al percibir similitudes en sus historias de vida.

De igual forma, temas como la normalización de las violencias, las desigualdades basadas en el género, la distribución desigual de labores domésticas y la crianza rígida, conllevó a que los

padres establecieran acuerdos y compromisos con el objetivo de minimizar impactos negativos de los factores mencionados, al igual que propender por el establecimiento de conexiones familiares mucho más respetuosas, afectivas y conscientes.

En este mismo sentido, se indican cambios y aprendizajes significativos en un contraste que permitió a los padres evaluar un antes y un después del programa, puesto que Paternar no solo les brindó herramientas para cuestionar y transformar su paternidad, sino que, a su vez, permitió fortalecer relaciones con otros padres hombres para configurar una red de apoyo con el fin de continuar acompañando el crecimiento personal y colectivo. En consecuencia, la actitud de los padres se refleja desde la gratitud, la pertinencia y la valoración positiva de los contenidos y del programa en su totalidad, asumiendo como un logro de la paternidad el haber culminado su proceso.

Niñeces y familias participativas en escenarios de interacción

Dicho esto, cobra relevancia destacar las maneras en cómo participaron las niñeces y sus familias durante las actividades propuestas en el marco del programa Paternar, dado que estas visibilizan las diversas formas en que dan a conocer sus ideas, creencias y pensamientos. Este análisis resulta pertinente, puesto que brinda una perspectiva donde las niñeces son escuchadas y en la cual se hace notar su potencial transformador en el ámbito familiar. En cuanto a las familias, permite identificar algunas maneras en que se implican al acompañar a las niñeces durante las sesiones propuestas.

Al hacer hincapié en la participación de las niñeces se identificaron diversas formas en cómo participan durante las actividades propuestas, según sus rangos de edad. Por lo tanto, las niñeces entre cuatro y cinco años se mostraron más dispuestas a ejercicios conversacionales de intercambios de experiencias y de expresiones artísticas, las niñeces entre dos y tres años, se

interesaron hacia actividades lúdicas, mientras que las niñas menores a un año de edad tuvieron particularidades, debido a que en algunos casos las actividades no fueron lo suficientemente llamativas para atender a sus intereses y por otro lado, los talleristas asumieron como una participación activa al hecho de que manipularan algún material o elemento concerniente a la planeación.

Dando continuidad a lo anterior, sobresalió la posibilidad de las niñas por expresarse libremente haciendo uso de los medios y recursos con los cuales sienten más afinidad y comodidad, en este sentido, era parte de su toma de decisiones hacer elección del momento de la actividad en el cual querían ser partícipes o por el contrario, negándose a estar ahí. Es importante hacer mención, que en algunas ocasiones las niñas no estaban motivadas por participar, pero el hecho de ver a sus pares con iniciativa permitía que se inspiraran conduciendo a que el grupo en su totalidad participara con entusiasmo.

Otro aspecto por mencionar y que influyó en la participación de las niñas, fue contar en algunas actividades con la presencia de hermanos, sean mayores o menores, esto debido a que en reiteradas ocasiones mostraban apoyo por fomentar el interés y la participación de las infancias. No obstante, cuando el/la hermano/a mayor acompañaba, se percibió que limitaba la participación autónoma y la toma de decisiones de la niña o niño que acompañaba.

Cabe señalar que, en reiteradas ocasiones fue necesario contar con el apoyo y participación de las familias, mayoritariamente de las madres, en algunas de las actividades de la propuesta pedagógica dirigida a las niñas, dado que fue motivo para que se implicaran durante el desarrollo de las mismas. De esta manera, las madres apoyaban la imitación de movimientos junto con las niñas, lo cual favoreció un ambiente enriquecedor, al tiempo que brindaban seguridad, confianza y disfrute del entorno, caracterizado por no limitar sus manifestaciones.

Además, apoyaron en actividades relacionadas con el reconocimiento y la expresión de emociones, lo cual posibilitó una conversación dinámica en la que todos los miembros de la familia identificaron y reflexionaron sobre sus vivencias, reflejando su disposición para expresar sus sentimientos mientras eran escuchados y comprendidos.

Lo ya dicho, refleja que la participación activa de las familias promueve espacios de confianza y unión, en los cuales las niñas se ven impactadas en términos de generar mayor motivación por influir, expresarse y compartir momentos significativos. Situación que podría reflejarse en la cotidianidad de las familias, es decir, en la medida en que en el hogar se promueva la participación de todos los miembros familiares, incluyendo las niñas, de la misma forma se valorarán sus capacidades para influir en la transformación de hogares equitativos y libres de estereotipos de género.

Por parte de la participación de los padres y sus familias durante las sesiones se reflejaron singularidades al respecto. De un lado, se observaron las prácticas de participación de la comunidad indígena Emberá donde principalmente sus integrantes atribuyen el espacio para hablar a los líderes, razón por la cual, se hizo uso de preguntas dirigidas con el objetivo de poder escuchar a los demás hombres. En general, hacer uso de interrogantes puntuales propició las interacciones de los padres, no obstante, en ocasiones se consiguió una participación limitada por causas como timidez o la asistencia al espacio sin la compañía de las familias, puesto que no sentían confianza suficiente para realizar ciertas actividades con personas distintas.

Ahora bien, se presentaron situaciones excepcionales, como una madre que realizó de manera individual un ejercicio colectivo pues fue la única asistente mujer, reflejando una actitud de compromiso, disposición y apertura a participar. De igual manera, en algunas sesiones la

participación logró destacarse en términos de elaboración de materiales, más no en los momentos de debate y reflexión de los contenidos.

Se recalcó una mayor participación de las madres, pues predominaron sus aportes y apreciaciones sobre la maternidad y la paternidad. A su vez, las dinámicas participativas se promovieron por la cohesión que fueron generando los grupos tras los encuentros presenciales, en la medida que las interacciones previas fueron un componente clave. Otros factores de influencia en la participación de madres y padres refieren a: la iniciativa de una meditación guiada que logró un momento de apertura y disposición de los asistentes, sesiones con baja asistencia que sostuvieron la actitud de diálogo y la vocería asumida por una madre y un padre en una actividad, situación que deja en relieve el involucramiento y compromiso en su trayectoria por Paternar.

En cuanto al contenido digital, es importante mencionar que, algunas madres tomaron la iniciativa por compartir material audiovisual referido a las paternidades presentes y afectivas, lo cual brinda indicios de ejercicios de concientización y visibilización que se están generando dentro de estos grupos, siendo una invitación a cuestionar las crianzas tradicionales y violentas. Asimismo, destacan en reiteradas ocasiones la represión emocional que suele estar presente en la vida adulta, atribuyendo su causa a experiencias vivenciadas durante la niñez, como escuchar frases tipo “llorando no se soluciona nada” o momentos en los cuales les minimizaban los sentimientos, lo que conduce a una internalización de experiencias que perpetúan la contención emocional y que, al tiempo, refuerza patrones violentos durante las prácticas de crianza que ejercen.

Respecto a los padres, el material pedagógico que fue compartido en los grupos permitió evidenciar la preferencia de estos por enfoques educativos basados en el diálogo, sugiriendo su

interés por construir relaciones afectuosas y respetuosas, al tiempo que generan un ejercicio reflexivo de prácticas o acciones a las cuales no les gustaría recurrir por el impacto emocional que tienen, con base a su experiencia. Del mismo modo, se evidencia conciencia y validación emocional por su parte ante los momentos en que sus hijas, hijos o hijes lo requieren, pero, no desconocen la inseguridad que sienten por las opiniones ajenas si quien quisiera expresar algunas emociones como: angustia, tristeza, o compasión fueran ellos, lo cual señala una latente presión social por cumplir cierto prototipo de hombre, el cual se destaca por verse fuerte y poco sensible.

Por otra parte, tanto madres como padres muestran mayor disposición por participar en los formatos interactivos propuestos por el programa Paternar, tales como son las encuestas, las cuales les permiten destacar la importancia de reflexionar y acompañar emocionalmente las prácticas de crianza, al tiempo que proponen alternativas que pretenden transformar los modelos tradicionales hacia crianzas más conscientes.

Para finalizar, producto de este análisis surge la inquietud hacia los talleristas sobre ¿cómo comprenden la participación de las niñas en el momento de implementar la propuesta pedagógica? puesto que, en reiteradas ocasiones se identificó que esta se equipara al seguimiento de instrucciones, a la asistencia de las sesiones, al buen comportamiento y al orden, además de subestimar las diferentes formas de expresión o de lenguaje que tienen las niñas, porque se tendía a restar importancia a sus manifestaciones no verbales, desconociendo que llegaran a sentir interés por algún aspecto en particular de la actividad.

Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones

A partir de la implementación de la propuesta pedagógica del programa Paternar emergieron inquietudes, reflexiones, aprendizajes y, por ende, diversas resignificaciones en cuanto al género, el cuidado, las niñeces y las familias por parte de las y los participantes, dando como resultado el cuestionamiento de algunas dinámicas familiares normalizadas en su diario vivir. Así pues, se contempla la crianza como un proceso activo, influenciado tanto por factores individuales como intergeneracionales, por lo que resulta imprescindible reconocer estas particularidades desde el enfoque interseccional y de género para determinar las limitaciones y oportunidades que se encuentran inmersas en cada una y promover prácticas equitativas que respondan a sus realidades.

Esto no quiere decir que la concepción y práctica de crianza que ejercen sea estática, sino que su carácter dinámico posibilita generar cambios que permitan que cada familia transforme aspectos violentos en sus estilos de crianza hacia elementos positivos, tales como generar mayor corresponsabilidad por parte de ambos padres e incluir el respeto por el lugar que ocupan las niñeces y sus posibilidades de participación.

Las actividades pensadas para las niñeces en conjunto con las de los adultos fortalecen el fomento de la expresión, igualdad y participación de las infancias en las tareas del hogar sin limitaciones de género. Al estar centradas en la experiencia personal de los actores, el programa fomentó su involucramiento y significación, sin pretender limitarlos a una única forma de participar, pues desde sus planteamientos se reconocen los diversos lenguajes de las niñeces pese a que en su ejecución pareciera que se limitara a lo verbal. En relación con eso, actividades como la exploración de roles de género y el aprendizaje sobre las emociones, son claves para desafiar las normas tradicionales y construir relaciones familiares equitativas y corresponsables.

A partir de esta perspectiva, se infiere la posibilidad de generar cambios inmediatos en las dinámicas familiares y sentar bases para las transformaciones intergeneracionales, lo que contribuye de manera paralela a dismantelar patrones de poder y violencia, fortaleciendo un modelo de crianza que prioriza el bienestar, el respeto y la equidad.

Por otra parte, en cuanto a las dinámicas interactivas, los recursos físicos/digitales y las actividades en familia, se identificó que propiciaron un clima seguro y de aprendizaje. Esto resulta ser un aspecto fundamental para la exploración de ideas complejas con base a la experiencia de cada actor, como la distribución equitativa del poder, los ciclos de violencia, los estereotipos de género y las herencias parentales que repercuten en las prácticas de crianza ejercidas. Pues si no se consolida un entorno seguro, difícilmente se puede generar el reconocimiento de estas vivencias para comprender las situaciones que surgen al interior de cada familia.

Desde la perspectiva de la presente investigación, la propuesta pedagógica del programa Paternar dirigida tanto a las niñas como a las familias, es esencial en la medida que promueve la emergencia de una sociedad más igualitaria, en la que se respete la autonomía de los sujetos involucrados, sin discriminación de género. En esta vía, se destaca su contribución al hecho de que las niñas puedan crecer en un ambiente libre de condicionamientos y de modelos estrictos, permitiendo que construyan su identidad y que puedan mediar sus relaciones sin las exigencias y las expectativas atribuidas al género.

Además, el programa permite enfrentar la creencia de que el cuidado es una actividad exclusiva de las mujeres/madres, ya que, al adoptar enfoques y estilos de crianza más empáticos, basados en la afectividad, la confianza, la cooperación y el equilibrio en la distribución de tareas en el hogar, permite apreciar el trabajo doméstico y las acciones de cuidados como capacidades

susceptibles a todos los miembros de las familias. En este orden, se hace imprescindible incorporar estos cambios desde la niñez, pues es muy probable que las siguientes generaciones cuenten, con herramientas para cuestionar normas transgresoras e injustas, creando un ciclo de transformación sociocultural que perdure a través del tiempo.

Finalmente, se recomienda para la próxima fase del programa Paternar evaluar el abordaje binario del género que se encuentra de forma implícita en sus planteamientos, ya que estas lógicas pueden influir de manera significativa en su implementación al continuar sosteniendo tales estructuras, de ahí que pueden representar un factor limitante para los participantes al momento de comprender las diversas realidades emergentes del contexto colombiano, pues un enfoque más flexible puede percibir las distintas expresiones y manifestaciones de las niñeces asociadas al género. Seguido a esto, también se invita a que el programa pueda ampliar su extensión y cobertura a otras zonas del país, inclusive en la ruralidad, para aumentar y potenciar los impactos que este estudio de caso ha percibido.

Referencias

- Aguilar, M.; Ojeda, N. e Islas, J. (2019). Independencia del ingreso económico materno y su relación con la socialización de género con hijos e hijas. *Culturales*, 7, e358.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/694/69464706002/69464706002.pdf>
- Alcántara, E. (2016). ¿niño o niña? la incertidumbre del sexo y el género en la infancia. *Rev. Interdisciplinaria de estudios de género*. Vol. 2, núm. 3, pp. 3-26
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=569564944001>
- Alonso, M. (2023). El estudio de casos como método de investigación cualitativa: Aproximación a su lectura, principios y especialidades. *Rev. Diversidad Académica*, Vol. 2, No. 2, pp. 243-267.
- Amador, J., y García, I. (2019). Infancias, cultura y poder: puntos de partida. En: *Infancia, Cultura y poder*. Editores, Carlos Amador e Iván García. Serie latinoamericana de niñez y juventud, pp. 8-22
- Amador, J. (2019). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales. En: *Infancia, Cultura y poder*. Editores, Carlos Amador e Iván García. Serie latinoamericana de niñez y juventud, pp. 23-60
- Batthyany, K. (2020). Miradas latinoamericanas al cuidado. En: *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO. Ed. Siglo veintiuno.
- Batthyany, K. (2015). Las políticas y el cuidado en América Latina. CEPAL.
- Bonelli, A. N. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Revista. Journal de Ciencias Sociales*. Año 7, Número 12.
<https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.872>
- Bolívar, V y Gallardo, M. (2022). Infancia, estereotipos de género, perspectiva de género, psicología social, sistema sexo-género. *Revista Sul americana de psicología*. Volúmen 10, Número 2, 117-135. <https://doi.org/10.29344/2318650X.2.3387>
- Botton, A., Neves, M., y Brandelli, A. (2020). Falando sobre género na Escola: potencialidades de uma intervencao com criancas. *Rev de Psicologia Da IMED*, Vol. 12, no. 2, pp. 58-75
<https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/3556/2544>
- Botero, M. O., García, S. M., Oliveros, N. M., & Morales, G. B. (2018). ¿Influye la tipología familiar en su dinámica relacional? *Textos y Sentidos*(17), 9 - 32. Obtenido de

- revistas.ucp.edu.co:
<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/62/54>
- Bravo, Mariscal, B. M., León Andrade, N. I. y León Andrade, G. D. (2021). Sistematización de experiencias para enseñar a reconocer estereotipos de género en la escuela. *Revista Illari*. Núm 9, pp. 58-64. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2626>
- Butler, J. (2022). Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Butler.pdf
- Butler, J. (2022). *El género en disputa*. Quinta Edición, Paidós esenciales.
- Conceptual Issues, research questions and policy options. Naciones Unidas.
- Contreras, C y Flores, P. (2022). El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil. *Revista. Infancia, educación y aprendizaje (IEYA)*. Volúmen 8, Número 1, pp. 82-92. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598>
- d Argemir Cendra, D. C. (2016). Hombres cuidadores: Barreras de género y modelos emergentes. *Revista. Psicoperspectivas*, Volumen 15, Número 3, pp. 10-22. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v15n3/art02.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (17 de Mayo de 2024). Mujeres transgénero: las principales víctimas de la violencia contra la población con orientación sexual e identidad de género diversa. Obtenido de Defensoría del Pueblo: <https://defensoria.gov.co/-/mujeres-transg%C3%A9nero-las-principales-v%C3%ADctimas-de-la-violencia-contra-la-poblaci%C3%B3n-con-orientaci%C3%B3n-sexual-e-identidad-de-g%C3%A9nero-diversa>
- Díaz, M. V. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y saberes*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100011#:~:text=La%20noci%C3%B3n%20de%20pedagog%C3%ADa%20est%C3%A1,el%20surgimiento%20de%20la%20modernidad.
- ENUT, E. N. ((2020 - 2021). ENUT, Encuesta Nacional de Uso del Tiempo. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuesta-nacional-del-uso-del-tiempo-enut#:~:text=En%202020%2D2021%2C%20a%20nivel,horas%206%20minutos%20en%20promedio>.

- Fainstain, L. y Sierra, I. P. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Revista. Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*. Volumen 10, Número 14, pp. 231-264
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985104>
- Faur, E. (2014). La organización social y política del cuidado. En: *El cuidado Infantil en el siglo XXI, mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Ed. Siglo veintiuno.
- Freitez, M. (2021). nuevas socializaciones de género en la infancia. Una investigación con niñas, niños y adolescentes trans en México. *Rev. Sociedad e infancias* Vol. 6, Num. 1, pp. 43-54. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.77930>
- Gallego. (2015). Participación infantil... Historia de una relación. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 151-165. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150512123924/AdrianaMariaGallego.pdf>
- Guerrero, A. (2016). La investigación cualitativa. *Rev. INNOVA Research Journal*, Vol. 1, No. 2, pp. 1-9.
- González, L. (2020). Las representaciones de familias, infancia y género en el análisis iconográfico del material educativo “Empezando a crecer Guía de Gestación y Nacimiento” del Programa Nacional de Protección Social Crece Contigo. *Revista Géneroos*. Vol.2, núm 27, pp. 333-347.
- Guerrero -Nancuante, C., Barea, L. A., Adonis, F. G., Bratz, J., & Ramírez, M. S. (2019). Paternidad activa: reflexiones desde la masculinidad y el cuidado en la niñez. *Enfermería Actual de Costa Rica*, núm. 38, pp. 1-10. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-45682020000100282
- Guevara Ruiseñor, E. S. y Flores Cruz, M. G. (2018). Educación científica de las niñas, vocaciones científicas e identidades femeninas. *Experiencias de estudiantes universitarias. Actualidades Investigativas en Educación*, vol 18, núm 2, pp. 1-31.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000200170
- Gilligan, K. (2013). La ética del cuidado. Cuadernos de la fundación Victor Grifols i Lukas
- Hooks, B. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Bellaterra editions. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (15 de Diciembre de 2013).

- Instituto Nacional de Salud . (2024). INS: 75,6% de los casos registrados por violencia de género en 2024 son contra mujeres. . Obtenido de Instituto Nacional de Salud:
<https://www.ins.gov.co/Noticias/Paginas/75,6-de-los-casos-registrados-por-violencia-de-g%C3%A9nero-en-2024-son-contra-mujeres.aspx>
- Knoblauch, A., y Pellegrinello, L. (2020). Isso ja vem de sempre: a socializacao de género no cotidiano da educacao infantil e as vivencias religiosas das professoras como parte de seu habitus. *Revista Educacao e linguagens*, Vol. 9, no. 17.
<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6593/4614>
- Kocherthaler, D. (2007). Dijk Kocherthaler. Obtenido de
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/477>
- La Familia: El entorno protector de nuestros niños, niñas y adolescentes colombianos. Obtenido de icbf.gov.co: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-47-a.pdf>
- Larghi, S. B. y Duek, C. (2019). Tecnologías, género y socialización: dos tesis para pensar las infancias. *Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDAES*. Vol. 13, núm. 24, pp. 39-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8653808>
- Maldonado, C. (2003). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. <https://www.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>
- Marca Portoviejo, R y Mamallacta Tenecela, D. (2021). Sistematización de experiencias de una clase sobre de género con estudiantes de Educación General Básica. *Revista Illari*. Núm. 9, pp. 78-84. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2627>
- Morán, R. L., y Ramírez Castillo, I. Y. (2019). La socialización del género en la familia salvadoreña. *Revista Salud Y Desarrollo*. Vol 3, núm 2, pp. 44–54.
<https://revista.ieproes.edu.sv/index.php/Investiga/article/view/90>
- Moreno Roldán, M. R., Agudelo-Bedoya, M. E. y Alzate Pulgarín, V. (2018). Voces a escuchar en el cuidado: ¿qué dicen los niños y las niñas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Volumen 16, Número 1, pp. 227-237.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.16113>
- Muñoz, L. S. (2018). Relaciones de género y arreglos domésticos: Masculinidades cambiantes en Concepción, Chile. *Polis. Revista. Latinoamericana*. Volumen 50.
<https://journals.openedition.org/polis/15742>

- Observatorio Colombiano de las Mujeres et al. (Octubre de 2023). EL SUICIDIO EN COLOMBIA: factores diferenciales entre mujeres y hombres. Obtenido de Observatoriomujeres.gov.co:
https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/Publicaciones/Publicacion_311.pdf
- Omar-Ruíz, J. (2019). Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres. Ediciones desde abajo.
- Ospina García, A. (2019). El género en el lenguaje de familias rurales y urbanas: representaciones en clave de cuidado. FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género. Volumen 4, Número 1, pp. 39-57.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/2280/2183>
- Ospina García, A. (2020). Nuevas masculinidades y cambio familiar: repensando el género, los hombres y el cuidado infantil. Revista. Latinoamericana de Estudios de Familia. Volumen 12, Número 1, pp. 165-185.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2018). A MANERA DE INTRODUCCIÓN. Retomando la experiencia de la Línea de Investigación en Construcción Social del Niño y la Niña: Familias y otros Contextos Relacionales. En M. C. Ospina-Alvarado, M. I. Valencia, M. A. Fajardo, M. P. Ramírez, A. C. Martínez, M. A. Ávila, . . . Y. Olmos, CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS: familias, docentes y otros agentes relacionales (pág. 44). Colombia: Zapata. Obtenido de
http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/Coleccion_virtual/13_CONSTRUCCION_SOCIAL_DE_NI%C3%91AS_Y_NI%C3%91OS_FAMILIAS_DOCENTES.pdf
- Panduro, J. (2016). Género y crianza en Lima: los niños y las niñas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima. Rev. Persona, núm. 19, pp. 127-150
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147149810008>
- Pautassi, L. (2007). El cuidado como cuestión social desde el enfoque de derechos. Serie Mujer y Desarrollo N° 87, Santiago de Chile.
- Pautassi, L. (2018). El cuidado de cuestión problematizada a derecho. Un recorrido estratégico, una agenda en construcción. En: El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas. ONU Mujeres
- Pino, A. (2024). Un nidito de amor. Cuentos, poemas y actividades para crear momentos de

- conexión con niñas y niños. Equimundo, Centro de masculinidades y justicia social.
- Quintar, E., y Zemelman, H. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista por Rivas, J. RIEDA en línea. CREFAL. Año 27 / No. 1. IPECAL. Rescatado de: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento6.pdf>
- Razavi, S. (2007). The political and social economy of care in a Development context.
- Rodríguez, G., Gil, F., y García. E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Colecciones, Biblioteca de Educación, Segunda edición.
- Sales, S. (2017). Socializacao de género na educacao infantil: continuidades a rupturas vivenciadas pelas criancas na familia, na igreja e na escola. Rev. Educacao, Vol. 42, no. 31, pp. 731-750 <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v42n3/1984-6444-edufsm-42-03-731.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2011). POLÍTICA PÚBLICA PARA LAS FAMILIAS DE BOGOTÁ 2011 - 2025. Obtenido de integracionsocial.gov.co: <https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2015politicaspUBLICAS/06012016Politica Publica para las Familias de Bogota 2011-2025.pdf>
- Serrano Arenas, D. y Ochoa Cervantes, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. Revista Educación, Volumen 45, Número 2, pp. 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178006>
- Silvana, A, y Barbosa, E. (2016). Brincadeiras de Meninos e Meninas: Cenas de género na educacao infantil. Rev. Reflexao e acao, Vol. 24, n. 1, pp. 273-288.
- Stake, R. (1999). Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf
- Stake, R. E. (1999). Investigación con Estudios de Caso. Segunda Edición, editorial Morata.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. Runa, 40(1), 53-63.
- Teisserenc Huamán, A. (2017). Chicas delicadas y chicos fuertes: Relaciones de género en siete centros educativos de Fe y Alegría Ecuador. Saberes Andantes, 1(1), 47–67. <https://doi.org/10.53387/sa.v1i1.5>
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/2280/2183>
- Tronto, J. (2013). Caring Democracy. Markets, equity and Justice. New York and London.

- UNICEF. (20 de Noviembre de 1989). Convención sobre los derechos del niño. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf
- Urrutia, V. G., Faúndez, O. A., y Contreras, C. V. (2017). Negociaciones en familia: género, trabajo y cuidado en Chile. *Revista Estudios Feministas*, vol.25 núm.2, pp. 661-682. <https://www.scielo.br/j/ref/a/bsB3X5PpR3zxFYP3BQyxfVw/?lang=es&format=html>
- Villafañá Cruz, J.I. y González Escalona, N. (2022). Género y comunicación en familias semirurales cubanas. *Novedades en Población*, vol 18, núm 35, pp 255-283. <http://scielo.sld.cu/pdf/rnp/v18n35/1817-4078-rnp-18-35-276.pdf>
- Viveros, M. (2013). Alteridad, género, sexualidad y afectos. Reflexiones a partir de una experiencia investigativa en Colombia. *Rev. Cadernos pagu*. pp. 41-52.
- Wenetz, I., y Macedo, C. G. (2019). MASCULINIDADE(S) NO BALÉ: GÊNERO e SEXUALIDADE NA INFÂNCIA. *Movimento*, vol 25, pp. 01-12. <https://www.scielo.br/j/mov/a/CwWT5b9nRgcxTGrq9WpZMyB/abstract/?lang=pt>
- Wenetz, I., y Rivero, I. V. (2021). El género en el juego del recreo escolar: análisis comparativo entre Argentina y Brasil. *Conexões*, Vol. 19, pp.1-19. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660289> <http://148.213.1.95/index.php/generos/article/view/97>
- Woloski, G., et. al. (2016). Particularidades de la identidad de género en el juego interactivo de niños y niñas con sus madres y padres en la primera infancia. *Rev. Anuario de investigaciones*, vol. XXIII, pp. 321-329. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696074>

Anexos

Anexo 1: Matriz de análisis de documentos.

Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas guía	Categorías	Subcategorías	Descripción del documento revisado	Citas textuales	Descripción de la cita	Análisis de la cita	Categorías emergentes	Elementos que son necesarios profundizar/vacíos percibidos	Apuntes y reflexiones que aporten al análisis
Comprender cómo el programa Paternar, implementado en Bogotá y el municipio de Soacha durante los años 2022-2024, promovió la resignificación de los conceptos de género, cuidado, niños y niñas y familias en sus participantes,	Describir los componentes del programa Paternar y su articulación metodológica y pedagógica, reconociendo la estructura de la propuesta formativa en torno al género, el cuidado, los niños y niñas y las familias.	¿Por qué surge la necesidad (cultural, política y programática)? ¿Cómo se construye y cuáles fueron las determinantes para que se diera la versión implementada? ¿Cuáles fueron los temas que se tocaron y	Propuesta pedagógica	Cultura Enseñanza Didácticas							

identificando los sentidos que el mismo programa le dio a estas categorías.		por qué? ¿Cómo se abordaron los temas y cuáles son las implicaciones de que se abordaran de determinada manera?									
	Identificar los significados de género, cuidados, niñeces y familias establecidos desde la visión del programa, al tiempo de las significaciones y resignificaciones que los participantes construyeron en torno a ellos, dando cuenta de la relación entre la propuesta conceptual propia del programa y las resonancias	¿Cuáles son los planteamientos que se evidencian en la propuesta respecto al género, cuidado, niñeces y familias y sus posibles relaciones con los distintos actores involucrados?	Género	Performatividad Roles y estereotipos de género							
			Género	Performatividad Roles y estereotipos de género							
		¿Cuáles son las relaciones de saber-poder que evidencia?	Cuidado	Ética del cuidado Distribución de cuidados Potenciales humanos							
			Niñeces	Sujetos Subjetividad Capacidad de agencia Relación							

	Reconocer la forma en que la propuesta pedagógica del programa Paternar promovió la resignificación de los conceptos de género, cuidado, niñeces y familias en sus participantes, estableciendo la relación entre los componentes del programa y las resonancias generadas en ellos.	¿Cuáles actividades funcionaron mejor y cuáles no y por qué? (funcionó en términos logísticos, de planeación y de espacios)	Propuesta pedagógica	Enseñanza Didácticas							
		¿Cómo responden los actores involucrados ante los contenidos propuestos? ¿Cómo participaron lxs niñxs y sus familias en las distintas actividades realizadas en el marco de la propuesta?	Niñeces y familias	Participación							