



**Las Niñas Cuentan: Narrativas De Un Grupo De Niñas De Grado Quinto (5°) De
La Institución Educativa José Antonio Galán, Sede E Manizales; sobre la Presión escolar.**

Karol Belisa Ospina Diaz

Tutora

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

Universidad De Manizales

Fundación Centro Internacional De Educación Y Desarrollo Humano (Cinde)

Manizales - Caldas

2024

*A mis hermanas, Lida y Stefanya, por ser siempre
un gran apoyo y una inmensa alegría. Cada logro
de mi vida les pertenece también a ustedes.*

Tabla de contenido

Introducción	5
Descripción del problema	7
Planteamiento del Problema	7
Justificación	9
Pregunta de investigación	12
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivos específicos	12
Antecedentes	12
Estudios sobre la Presión escolar, principales reflexiones y tendencias	13
Investigaciones narrativas con niñas y niños	15
Enfoque de género en la investigación educativa	18
Conclusiones	20
Referentes teóricos	22
Una perspectiva crítica sobre la escuela	22
Presión escolar	27
¿Desde qué lugar histórico, epistémico y político se comprenden las infancias?	28
Sobre el potencial narrativo en la investigación con niñas y niños	30
Conclusiones	32
Metodología	35
Proceso de selección de actores sociales	37
Consideraciones éticas	38
Técnicas e instrumentos	39
Ruta para el trabajo de campo	44
Análisis de la información	48
Resultados y conclusiones	52
Narrativas de las niñas en torno a la presión escolar y las expectativas que son ejercidas sobre ellas	70
Narrativas de las niñas sobre la experiencia de género en la escuela	73
Narrativas emergentes sobre las condiciones económicas de las familias y los sueños y deseos de las niñas	85
Narrativas emergentes sobre las condiciones económicas de las familias	85
Narrativas emergentes sobre los sueños y deseos de las niñas	91
Los sueños de Melany: “Mi sueño es ser una campeona”	92

Los sueños de Adriana “las mujeres también pueden correr, igual o lo mismo que los niños”	93
Los sueños de Allison: “Me gusta mucho pintar personas, animales, lugares”	95
Los sueños de Lizeth: “Yo creo que uno no siempre tiene que hacer lo que otros digan, yo creo que uno tiene que hacer lo que a uno le gusta”	97
Los sueños de Nicol: “Mi verdadero sueño es darle una casa a mi mamá”	98
Conclusiones	101
Diseminación y propuesta educativa	104
Referencias	107
Anexos	117

Índice de tablas y figuras

Tabla 1	38
Tabla 2	41
Tabla 3	41
Tabla 4	42
Tabla 5	43
Figura 1	45
Figura 2	47
Figura 3.	57
Figura 4.	58
Figura 5.	60
Figura 6.	61
Figura 7.	62
Figura 8.	65
Figura 9.	66
Figura 10.	67
Figura 11.	69
Figura 12.	91
Figura 13.	92
Figura 14.	94
Figura 15.	96
Figura 16.	97

Introducción

La presente investigación surgió en el marco de la línea de investigación en Infancias y Familias del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), que se ocupa de la construcción de conocimiento entorno a los niños y las niñas, sus culturas y realidades, siendo uno de sus objetivos contribuir a la transformación de los factores que limitan su desarrollo. La escuela, como espacio central en la vida de las niñas y niños, juega un papel fundamental en la formación de identidades y en la reproducción o transformación de las normas sociales, por lo tanto, debe ser un foco clave de estas investigaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo fue desarrollado en el contexto escolar y tuvo como principal objetivo comprender, a través de las narrativas de las niñas, cómo estas experimentan la presión escolar y las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas, así como responder a la pregunta “¿cómo son las experiencias de las niñas de grado quinto de primaria de una institución educativa de Manizales, en torno a la presión escolar?”. Con esta finalidad, se implementó una investigación sustentada en la perspectiva epistemológica hermenéutico-narrativa, que permitió la reconstrucción polifónica de las narrativas orales, textuales y visuales de las participantes. Quienes fueron cinco niñas que se encontraban cursando grado quinto (5°) de primaria en la Institución Educativa José Antonio Galán, Sede E, ubicada en la ciudad de Manizales.

Las narrativas de las niñas permitieron abordar temas como su capacidad para desenvolverse en el contexto educativo, los síntomas físicos y emocionales que presentan frente a la presión escolar, las expectativas académicas impuestas por las familias, sus percepciones sobre el cuerpo y las emociones en la escuela, así como las experiencias de prejuicio, trato desigual e imposiciones de género que ellas experimentan.

Como resultados principales se destaca la comprensión de que la presión escolar es un fenómeno en el que interactúan aspectos subjetivos y contextuales, como la autopercepción de las niñas, sus sueños y aspiraciones a futuro, la construcción social de género, las dinámicas familiares, la confluencia entre la carga de tareas académicas y tareas domésticas, e incluso las condiciones económicas de las familias. Cabe mencionar, que otro hallazgo clave es el reconocimiento de la escuela desde una perspectiva crítica, comprendiendo así los discursos de poder que en ella se generan y reproducen, pero también su rol fundamental en el desarrollo de valores como la convivencia, el juego y el afecto.

Se espera que la presente investigación aporte en la visibilización de las narrativas de las niñas en relación con la presión escolar, y contribuya a construir conocimiento social con perspectiva de género, planteando retos y sugerencias para futuras investigaciones. Dicho esto, la investigación *Las Niñas Cuentan: Narrativas De Un Grupo De Niñas De Grado Quinto (5°)* de la Institución Educativa José Antonio Galán, Sede E Manizales, *Sobre la Presión Escolar*; busca aportar elementos e insumos en las discusiones vigentes con respecto al género, las infancias y la presión escolar.

Descripción del problema

Planteamiento del Problema

El propósito del presente estudio es comprender, a través de las narrativas de las niñas, cómo estas experimentan la presión escolar, reconociendo los sentidos que construyen a través de esta experiencia. Esta investigación se sitúa en el contexto colombiano, específicamente, en la ciudad de Manizales, ciudad que de acuerdo con proyecciones de población realizadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022) cuenta con 450.074 habitantes, de los cuales el 7% (equivalente a 29.394 personas) se encuentra en la infancia, que, según lo establecido por esta entidad, comprende el rango etario entre los 6 y los 12 años de edad. Otra información relevante brindada por el DANE (2022) corresponde al porcentaje de niñas, niños y adolescentes en edad escolar que se encuentran matriculados en instituciones de educación formal (70%), el porcentaje en básica primaria de aprobación (95%), deserción (1%), y de reprobación (3%).

Es conveniente tener en cuenta la anterior información, ya que ofrece un panorama claro de la presencia de niñas y niños en la población de Manizales, además de su vinculación a instituciones educativas, siendo este el contexto en que se sitúa la investigación. Las participantes del estudio son niñas de entre once (11) y trece (13) años que cursan el grado quinto (5°) de primaria en la Institución Educativa José Antonio Galán, Sede E. La delimitación de actores participantes se realizó teniendo en cuenta tanto la capacidad narrativa y de elaboración simbólica propia de su edad (Morales y Silva, 2013) (Piaget, 1981), como el momento crítico o de cambio significativo que corresponde a su próximo tránsito de la primaria al bachillerato, momento que puede generar emociones particulares relacionadas con la escuela (Lupien et al, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se ubica en el campo de investigación cualitativa, de enfoque hermenéutico-narrativo; esta configuración metodológica posibilita la creación de espacios narrativos en los que las niñas puedan expresar su experiencia respecto a la presión escolar, ya que, como lo plantean Lyentsova, K. (2020), Pujol y Lorenzo (2015), Milstein (s.f), Correa y Mora (2008), las voces de las propias niñas son fundamentales para comprender sus experiencias asociadas al contexto escolar. Así pues, la investigación hermenéutico-narrativa permite ampliar las voces de las niñas y abrir espacios de enunciación para que se reconozca su capacidad crítica, reflexiva y política como sujetos activos de su propia educación (Morales y Silva, 2013), (Espinosa, M. 2012).

La presión escolar como fenómeno que acontece en el contexto educativo, se manifiesta de diversas maneras, involucrando síntomas de naturaleza cognitiva, emocional, conductual y somática, por lo tanto resulta relevante comprender, desde las narrativas de las niñas, cómo es que ellas lo experimentan. De acuerdo con Maturana y Vargas (2015), la presión escolar puede ser entendida como una respuesta a estresores que se presentan en el contexto escolar y se puede asociar a factores como:

El exceso de responsabilidades, la alta carga de trabajo o tareas dentro y fuera del establecimiento educacional, las evaluaciones de los profesores, la competitividad, el temor al fracaso o no alcanzar las metas autoimpuestas o estipuladas desde fuera, la presión de los padres, aceptación del grupo de pares, la rivalidad entre compañeros, cambios en los hábitos alimentarios y horarios de sueño y el cansancio cognitivo. (p.36)

Por ende, teniendo en cuenta la pluralidad de factores que se encuentran relacionados con la presión escolar, otro de los retos de la presente investigación consiste en la implementación del enfoque de género. En relación a esto, Chávez (2004) plantea que “la perspectiva de género

permite entender de manera nueva los problemas viejos, ubicando los problemas de maneras diferentes y delimitando con mayor claridad cómo la diferencia cobra dimensión de desigualdad” (p.13). En el caso colombiano se logra definir el enfoque desde el escenario jurídico y público a través de la ley 1448/ Artículo 13, que reconoce la existencia de poblaciones con características particulares debido a su edad, género y orientación sexual. (Ley 1448, 2011, Artículo 13) De allí la importancia de ‘la perspectiva de género’ como categoría central de interpretación, pues el género “es una forma particular y potente de estratificación que interactúa con otros marcadores sociales como clase, raza y orientación sexual” (Sen, George y Östlin, 2005, p.8). Sin embargo, es necesario destacar que esta investigación no parte de la premisa de que la presión escolar sea mayor o menor en las niñas que en los niños, o que el porcentaje de deserción sea más alto en ellas, sino de la importancia de reconocer que este fenómeno se puede desarrollar bajo unas condiciones particulares, teniendo en cuenta que el proceso de socialización es diferente en las niñas debido a la construcción social del género (Alvarado et al, 2014), por lo que su experiencia de la escuela también puede verse atravesada por condiciones diferenciadas (Ordóñez, 2011).

Las consideraciones desarrolladas a lo largo del presente apartado otorgan un punto de partida a la investigación, a la luz de ellas se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo son las experiencias de las niñas de grado quinto de primaria de una institución educativa de Manizales, en torno a la presión escolar?

Justificación

Investigar sobre la presión escolar en niñas es importante para entender cómo esta presión puede afectar su salud mental; de acuerdo con el boletín estadístico anual del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF, 2022) entre enero y diciembre del año 2022 ocurrieron un total de 2.835 muertes por suicidio en Colombia, de las cuales 315

fueron casos de niñas, niños y adolescentes entre los 6 y los 17 años de edad. De estas muertes por suicidio en Colombia, 34 ocurrieron en la ciudad de Manizales. Diversos estudios realizados en colegios de la ciudad (Aguirre et al., 2015) plantean que el riesgo suicida durante la infancia puede estar relacionado a la experiencia de la escuela y la familia. Al comprender mejor estas experiencias, se pueden desarrollar estrategias de prevención para proteger la salud mental de las niñas.

Es preciso aclarar que el suicidio como fenómeno social y de la salud no constituye el tema de interés del presente estudio, claramente es un tema de vital importancia que puede ser explorado en futuras investigaciones, sin embargo, en este caso específico, se cita con el fin de exponer algunos de los riesgos y posibles consecuencias que pueden estar asociados a la experiencia de la escuela y la presión escolar. Asimismo, incluir la perspectiva y participación de las niñas en la investigación educativa es un deber y derecho que se fundamenta en distintos referentes jurídicos y legales, estos se mencionan a continuación.

A nivel global, el principal referente se encuentra en la Convención de los Derechos del Niño (CIDN, 1989), en la que se reconoce a las niñas y niños como sujetos de derecho, allí se plantea que las diferentes instituciones que componen la sociedad no solamente deben proteger a las infancias, sino que, además, deben garantizar espacios en los que puedan expresar de manera libre sus opiniones. Otro referente que vale la pena mencionar es la Declaración Sobre Derechos del Niño (1959) en la cual se enfatiza la importancia de garantizar a las niñas y niños el derecho a la educación. Posteriormente, la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (ONU, 1986), reconoce la capacidad de agencia de las niñas y niños y la importancia de que tengan espacios para la participación.

En el contexto nacional, los principales referentes son la Constitución Política de Colombia (1991), que reconoce a las niñas y niños como sujetos de derecho a la libre expresión; y el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), que además de reconocer a las niñas y niños como sujetos de derecho, también menciona la importancia de la perspectiva de género para la comprensión de las infancias y plantea que la sociedad debe propiciar su participación y desarrollo identitario.

En razón de lo anteriormente expuesto, el ubicar la mirada en un fenómeno y población específica, a saber, la presión escolar en niñas de grado quinto (5°) de primaria, permite comprender de manera diferenciada los sentidos que ellas construyen sobre esta experiencia, y tener en cuenta perspectivas como el enfoque de género que dotan de profundidad el análisis.

Finalmente, la perspectiva metodológica del presente estudio resulta pertinente e innovadora, porque, por un lado, posibilita la apertura de espacios de enunciación para las niñas y la interpretación de sus narrativas de una forma contextualizada y sensible a sus realidades, y por el otro, porque desafortunadamente son pocos los estudios que abordan el asunto de la presión escolar, en especial en el campo de investigación de las infancias, ya que la mayoría de investigaciones revisadas sobre este fenómeno concentran su análisis en el contexto universitario, y como lo plantean Maturana y Vargas (2015) “A nivel mundial los estudios de prevalencia de estrés escolar son escasos, pero informan de la incidencia del estrés en el incremento de problemas y desórdenes psiquiátricos en etapas tempranas y vulnerables del desarrollo” (p.34).

Pregunta de investigación

¿Cómo son las experiencias de las niñas de grado quinto (5°) de primaria de una institución educativa de Manizales, en torno a la presión escolar?

Objetivos

Objetivo General

Comprender, a través de las narrativas de las niñas, cómo experimentan la presión escolar y las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas.

Objetivos específicos

- Conocer, a través de las narrativas de las niñas, las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas.
- Reconocer los sentidos que construyen las niñas sobre la presión escolar.

Antecedentes

Para la presente investigación, se revisaron ochenta (80) antecedentes investigativos. La búsqueda y selección de estos documentos se realizó a través de descriptores como: experiencia de la escuela, género y escuela, narrativas en niñas, y presión escolar. A su vez estos antecedentes están situados en contextos, internacionales, nacionales, y locales. Las bases de datos en las que se realizó el proceso de revisión documental fueron: Google académico, EBSCO, Scopus, Scielo, así como los repositorios institucionales de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), de la Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe (CLACSO), y de la Universidad de Barcelona.

Como resultado de la búsqueda se seleccionaron artículos de reflexión y divulgación, tesis de maestría, tesis de doctorado, e informes de investigación. A partir de la revisión de estos documentos se elaboró una matriz, la cual permitió categorizarlos de acuerdo con el tipo de estudio realizado, sus descriptores e ideas principales, entre otros ítems; identificando así tres ejes temáticos que se relacionan a continuación.

Estudios sobre la Presión escolar, principales reflexiones y tendencias

Los estudios sobre el fenómeno de la presión escolar son escasos, y la mayoría de ellos concentran su análisis en el contexto universitario (Misra y Castillo, 2004), (Pellicer, et al., 2002), (Barraza, 2004). Para Maturana y Vargas (2015) es fundamental que se priorice la salud mental de los alumnos, ya que como lo plantea Orlandini (citado en Barraza, 2004): “desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en período de aprendizaje experimenta tensión. A ésta se le denomina estrés académico, y ocurre tanto en el estudio individual como en el aula escolar” (p. 143).

Así pues, lo que en el presente trabajo se identifica como presión escolar, responde a diversas categorías, como el estrés académico, la presión escolar o académica, y la fobia escolar; teniendo en cuenta que todas ellas responden al malestar que se genera por las condiciones que impone el contexto educativo (Caldera, Pulido y Martínez, 2007).

Estas categorías se han estudiado desde perspectivas tanto cuantitativas como cualitativas y mixtas, se encontraron estudios con un enfoque social (García y Rodrigo, 2011)(Maturana y Vargas, 2015) y otros con un enfoque más clínico (Dahab et al, 2010), (Berrío y Mazo, 2018), (García y Escalera, 2011). Como principal tendencia se puede reconocer un interés por

comprender la presión escolar de manera multicausal y contextualizada, teniendo en cuenta factores asociados como la convivencia familiar, la clase social, el nivel educativo alcanzado por los padres o cuidadores, y el género.

Otras de las investigaciones revisadas se interesaron en el desempeño académico de los estudiantes en relación con factores emocionales y de convivencia (Barrera et al., 2018); así como en medir las competencias emocionales, y el promedio académico de los estudiantes entre 14 y 18 años (Peña Torres, s.f); Para este propósito ambas investigaciones implementaron una metodología empírica de tipo relacional. Entre sus principales hallazgos encontraron que el nivel de apoyo que perciben los estudiantes de sus familiares se correlaciona positivamente con su desempeño escolar.

De manera similar, algunos estudios (Martinz y Díaz, 2007), (Lupien et al, 2013), concluyen que la presión escolar por obtener buenas calificaciones, cumplir con las expectativas de las familias y maestros, y encajar en el ambiente escolar puede ser abrumadora para los niños y las niñas, puntualizando que, si esta presión no se maneja adecuadamente, puede llevar a problemas de ansiedad, depresión, trastornos de la conducta alimentaria, y otros problemas de salud mental.

Estas investigaciones evidencian la importancia de continuar generando conocimiento en el campo de estudios de la presión escolar, ya que esta puede afectar significativamente el sentido de bienestar y la salud mental de los y las estudiantes. Frente a esto, La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), plantea la importancia de desarrollar programas de prevención que se enfoquen en identificar de manera temprana los síntomas de estrés escolar en estudiantes, y la implementación de estrategias de promoción de hábitos de estudio saludables.

Investigaciones narrativas con niñas y niños

En diversas investigaciones se reconoce la importancia del método narrativo en la investigación con niñas y niños, ya que este método permite: visibilizar los discursos de los infantes y posibilitar espacios en los que su voz sea escuchada; conocer los contextos significativos en la vida de cada uno y cómo estos constituyen su identidad (Lyentsova, Krystyna, 2020); comprender la relación familia-escuela desde la mirada y las voces de las propias niñas y niños (Pujol y Lorenzo, 2015); reflexionar acerca de los acontecimientos más importantes de su vida escolar (Vásquez Guzmán, 2013); conocer la percepción de las y los estudiantes, y desde allí, generar propuestas y recomendaciones que contribuyan a co-construir la experiencia de la escuela (Morales y Silva, 2013); conocer las representaciones sociales de niños y niñas sobre la escuela con respecto a sus creencias, sentimientos, imágenes y prácticas (Ordóñez Andrade, 2011); reconocer narrativas alternativas y potencializar la creatividad de las y los participantes (Barrera Cortés et al., 2018); mostrar las interpretaciones que hacen sobre fenómenos sociales que los atraviesan (Espinosa, M. 2012); conocer los sentidos de paz y reconciliación que construyen (Builes y Velásquez,2011); reconocer junto a los niños y niñas las versiones que construyeron sobre la vida y la escuela, además de las diversas maneras en las que se entretajan sus narrativas (Milstein, s.f); comprender los sentidos que niños y niñas de primaria construyen sobre el reconocimiento y el cuidado (Arroyo, et al, 2020); comprender de manera compleja e inacabada los fenómenos sociales y educativos (Gaviria et al.,2016); y comprender la configuración de las identidades de los niños en relación con la cultura (Gómez, et al.,2018).

Correa y Mora(2008) en su investigación sobre narrativas de autopercepción del cuerpo en niños, niñas, y adolescentes utilizan la técnica “entrevista abierta” para acercarse a los relatos

de vida y a la configuración de la subjetividad, esta técnica permite ampliar el campo de información y verificar el conocimiento, acercarse a las ideas, creencias, supuestos y significaciones que se manejan en relación al objeto de investigación. Mientras que para Romero Meza (2009), que realizó una investigación cualitativa con perspectiva hermenéutica de corte etnográfico, esta metodología permite realizar un acercamiento a las expresiones artísticas de los sujetos investigados, en este caso niñas y niños entre 9 y 11 años, con el fin de producir desde allí una interpretación del sentido que le atribuyen a sus expresiones artísticas. Por su parte, Wiesner Reyes (2020), realiza un estudio con niños y niñas en el que plantea, por su interés investigativo en las narrativas sonoras y en la capacidad de creación artística, que el paradigma cualitativo y el enfoque investigación-creación son los que mejor responden al desarrollo de este tipo de trabajo.

La investigación narrativa es entonces, una metodología que se centra en la exploración de la experiencia y en cómo esta se interpreta y se dota de sentido a través del lenguaje. Esta metodología puede ser muy valiosa para investigar la presión escolar en niñas, ya que permite una comprensión más profunda de sus experiencias y perspectivas únicas. Frente a esto Vásquez Guzmán (2013) plantea que:

Si bien la investigación narrativa está relacionada con las ciencias sociales como campo académico, también puede pensarse como parte del proceso formativo de los seres humanos, no sólo en cuanto a la apropiación de saberes intergeneracionales, sino de los saberes que están directamente relacionados con la institución encargada de la educación, esto es, la escuela. (p.28)

De manera similar, refiriéndose a niñas y niños entre 10 y 12 años, los autores Morales y Silva (2013), describen que:

Desde la teoría piagetiana los niños y niñas ya se encuentran en la etapa de pensamiento lógico, en esta son capaces de razonar acerca de las situaciones que se les presentan, piensan en forma concreta y con cierta flexibilidad, perciben la realidad de forma objetiva, tienen más capacidad para fijar su atención y obtener información, conocer el mundo y su realidad, se relacionan con su entorno e interactúan con otras personas, identificándose como parte de un todo. (p.33)

Así pues, la investigación narrativa con niñas permitiría comprender cómo estas construyen sus propias historias, interpretar cómo expresan su relación con la familia y la escuela, desde sus propias palabras, desde su propia voz, y de manera colaborativa.

Un ejemplo de esto se puede evidenciar en Silva Espinosa (2018) en su investigación “Construcción de identidades infantiles a través de las narrativas de los niños y las niñas de la localidad de Los Mártires en Bogotá” donde se utiliza el método autobiográfico y las entrevistas no estructuradas para comprender cómo los adolescentes entre 11 y 18 años construyen su identidad en relación a su vida familiar y al fenómeno de la migración.

Por su parte, Pinzón et al (2018) plantean que la investigación cualitativa, además de ser flexible, es plural y subjetiva. En su investigación se implementaron como técnicas la entrevista abierta y los talleres lúdicos, sin embargo, encontraron que las narrativas presentadas por los sujetos de investigación (seis niñas entre los 6 y los 13 años de edad) no se redujeron exclusivamente al lenguaje verbal, sino que abarcaron la expresión gráfica, el manejo del cuerpo y los movimientos, la gestualidad y la expresión de emociones. Para esta investigación fue clave

el uso de diarios de campo como herramienta de registro, ya que esto permitió dar cuenta de las narrativas emergentes.

En conclusión, las investigaciones revisadas evidencian la importancia de la investigación cualitativa de enfoque narrativo cuando se busca conocer experiencias de niñas o niños, ya que esta metodología permite amplificar sus voces, e invitarles a participar en el proceso de reflexión de su propia educación. Las investigaciones también demuestran que es posible realizar investigación narrativa con niñas, ya que los sujetos de investigación en los estudios realizados son todos niños y niñas entre los 6 y los 18 años, siendo el rango de edad entre los 9 y los 12 años el más investigado. Se puede concluir también que los instrumentos y técnicas para la recolección de narrativas son múltiples y diversos, en la mayoría de estudios se recogieron narrativas textuales u orales, sin embargo, el análisis de estas fue acompañado de narrativas corporales, gráficas, sonoras, y artísticas.

Enfoque de género en la investigación educativa

Las investigaciones revisadas para la construcción de antecedentes, sugieren la necesidad de abordar los estudios sobre las presiones culturales y académicas desde una perspectiva de género. Así, las reflexiones que surjan de estos estudios pueden contribuir al desarrollo de estrategias para reducir la presión escolar en niñas y mejorar su bienestar psicológico (Hornillo, 2009).

Ordóñez, G (2011) en su investigación sobre las representaciones sociales en la escuela aborda las concepciones históricas de las mujeres en Colombia, así como las políticas implementadas en busca de igualdad de género, además de su impacto en la escuela y sociedad. El autor menciona algunos imaginarios sociales asociados a las mujeres colombianas que reflejan estereotipos de género arraigados en la sociedad. Plantea que, a pesar de los esfuerzos por

promover la igualdad y el derecho a la participación de las mujeres, existen políticas que perpetúan la desigualdad. Su investigación sugiere que es necesario analizar la formación de identidades, particularmente las identidades femeninas, y comprender cómo los discursos y el contexto influyen en su constitución. Además, se destaca la importancia de examinar estos temas desde la perspectiva de las mismas niñas, lo que implica considerar cómo se transmiten y reproducen los roles de género en la sociedad.

De manera similar, en Alvarado et al (2014) se concluye que la configuración de las identidades femeninas en las niñas se relaciona con la experiencia de ser niña en el contexto educativo, y que esta experiencia, a su vez, está mediada por lo que significa ser mujer en la sociedad colombiana. Se plantea que:

Las niñas al igual que las mujeres, han tenido que ganar terreno para posicionarse dentro de una sociedad machista, economista, que implica un afán de producción necesario para la subsistencia y autoritaría, cuando tiene que seguir ciertas normatividades impuestas y desiguales que van en contra incluso de sus propias necesidades.(p.12)

La perspectiva de género permite realizar acercamientos a los fenómenos sociales y educativos desde el reconocimiento de las diferentes condiciones que estos fenómenos tienen para las niñas por su condición de género. La autora Iskra Pavez (2013) entiende la infancia como “una construcción social e histórica, que a la vez constituye una etapa en la vida de las personas” (p.35). Y reconoce que las niñas y los niños son “actores sociales con capacidad de agencia” (p.37). Para ella, la experiencia de la escuela resulta fundamental en la construcción social de la infancia, esta concepción resalta la importancia de considerar el papel de la educación en la formación de las identidades y visiones de los niños y niñas, la autora plantea que “el ámbito escolar es fundamental en la construcción social de la niñez en la modernidad,

porque las niñas y los niños viven gran parte de su infancia dentro del marco de la institución escolar” (p.37). Ortiz, J (2018) en su reseña sobre la obra de Iskra Pavez indica que:

la escuela ejerce un rol opresor de la liberación de los niños, niñas y jóvenes en pos de la mantención de la jerarquía adulta y la familia burguesa, nuclear y heterosexual [...] Ciertamente, la escuela como aparato de control que vigila y castiga también responde a esta normalidad heterosexual patriarcal. (p.298)

Al abordar el género en la investigación educativa, se contribuye a la transformación social en términos de igualdad y justicia. La educación desempeña un papel clave en la reproducción o transformación de las normas y valores sociales.

Los antecedentes de investigación expuestos en este apartado dan cuenta de que las niñas vivencian la escuela de manera particular debido a su condición de género, y que además los estereotipos sociales en torno al rendimiento académico y el comportamiento que se considera socialmente “aceptable y apropiado” para las niñas, pueden afectar la presión que estas experimentan.

Conclusiones

La revisión de antecedentes de esta investigación resalta varios aspectos clave relacionados con la presión escolar y el uso de metodologías narrativas con niñas y niños. En primer lugar, la investigación sobre la presión escolar, aunque limitada, revela una preocupación importante por el impacto del estrés académico en la salud mental de los estudiantes. Este fenómeno, identificado en diversas categorías como estrés académico, presión escolar y fobia escolar, requiere un enfoque multicausal y contextualizado para su comprensión. Factores como la convivencia familiar, la clase social y el género, son relevantes para su análisis.

La revisión también destaca la importancia del apoyo familiar en el desempeño académico. Estudios empíricos han encontrado una correlación positiva entre el apoyo percibido de la familia y el rendimiento escolar de los estudiantes. Asimismo, se encontró que la presión escolar puede llevar a problemas de salud mental si no se maneja adecuadamente, subrayando la necesidad de programas de prevención y promoción de hábitos de la salud mental en el contexto educativo, tal como lo recomienda la Organización Mundial de la Salud (2004).

En cuanto a las metodologías narrativas, estas se presentan como herramientas valiosas para visibilizar las experiencias y voces de niñas y niños. Estudios revisados demuestran que este enfoque se caracteriza por alcanzar una amplia riqueza de significados. Técnicas como entrevistas abiertas, talleres lúdicos y el uso de expresiones artísticas permiten una recolección rica y diversa de datos, que abarcan narrativas textuales, orales, gráficas y corporales.

Además, la perspectiva de género emerge como un enfoque crucial en la investigación educativa. Los estudios revisados sugieren que las niñas experimentan la escuela de manera distinta debido a su género, enfrentando estereotipos y presiones específicas. La perspectiva de género permite analizar cómo se transmiten y reproducen roles de género en el contexto escolar y su impacto en la identidad y bienestar psicológico de las niñas. Reconocer a las niñas como actores sociales con capacidad de agencia es fundamental para entender y mejorar sus experiencias educativas.

En suma, la revisión de antecedentes evidencia la necesidad de continuar investigando la presión escolar desde una perspectiva multicausal y de género, implementando metodologías narrativas que enriquezcan la comprensión del fenómeno.

Referentes teóricos

En el presente apartado se exponen los referentes teóricos desde los cuales se entienden las categorías empleadas en esta investigación. Este ejercicio, permite comprender el lugar del conocimiento desde el cual se realiza la investigación, por lo tanto, constituye un pilar fundamental para las siguientes etapas del trabajo.

Una perspectiva crítica sobre la escuela

Para la presente investigación es importante entender la escuela desde una perspectiva crítica que se pregunte por el entramado de relaciones, narrativas y subjetividades que en ella se producen o legitiman. Ortega (1998) plantea que la escuela, tanto en su composición física y arquitectónica, como en su composición discursiva, impone unos modos específicos de interacción y de configuración de subjetividades; en ella existen claras distinciones entre lo que es considerado normal y lo que es considerado anormal, estableciendo modalidades de control para la “anormalidad”. Diversos autores se encuadran en esta perspectiva crítica de la escuela. A continuación se mencionan algunos de ellos, cuyos aportes teóricos resultan relevantes para la presente investigación.

Para Gramsci (1984), la escuela hace parte de un entramado de relaciones de poder que es necesario cuestionar si se pretende lograr transformaciones sociales; de acuerdo con este autor, la escuela desempeña una función aspiracional, ya que le enseña a los sujetos lo que deben desear y cómo deben desearlo. En relación a esto Kiefel (2014) señala que:

Vemos también cómo la educación en lugar de crítica de las relaciones sociales asimétricas aparece legitimándolas, llevándolas a un plano de responsabilidad y esfuerzo individual (mito de igualdad de oportunidades). Quién sabe y quién no, el lugar de la mujer, los jóvenes, los niños y los hombres, en la familia; el lugar de los trabajadores; el papel de la religión, la policía, el campo, los militares en la historia; los modelos de familia, de triunfo y de fracaso, son construcciones del sentido común donde el trabajo continuo de la escuela ha sido fundamental. Es indudable el papel que jugó y juega la escuela en la construcción simbólica de una sociedad. Esto no tiene que ver sólo con los contenidos sino con las formas de hacer, de convivir, de valorar, de ejercer la autoridad. De sentir y habitar. (p.11)

Se puede identificar, así, a la escuela como un espacio que enmarca relaciones de poder, en el cual se asignan diversos roles de diferenciación. En ella se establece, por ejemplo, el rol del maestro o maestra como un lugar de autoridad y orientación, frente al rol del estudiante que tradicionalmente ocupa un lugar de recepción de conocimiento y obediencia. Sin embargo, estos no son los únicos roles que se pueden identificar, también se evidencia el rol de los familiares, directivos y demás miembros de la comunidad educativa. Adicionalmente, dentro de un sistema de diferenciación como el rol de estudiante, hay subsistemas de diferenciación que se dan por edades, grados escolares, rendimiento académico, sexo y género. Se puede considerar, a partir de esto, que existe un sistema de asignación de roles, que lleva a que las niñas experimenten la escuela de manera diferenciada.

Así como Gramsci, otro autor con una perspectiva crítica de la escuela, es Althusser (2011), quien la reconoce como un aparato ideológico del estado, y plantea además que la

escuela se articula en alianza con la familia. De acuerdo con el autor, la escuela cumple la función de aparato ideológico bajo una aparente, pero falsa, “neutralidad”:

Una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología, (puesto que es... laico), en que el maestro respetuoso de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que le son confiados (con toda confianza) por sus padres (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad. (Althusser, 2011, p. 38)

De acuerdo con lo anterior (Kiefel, J.,2014) señala que “Resulta para todos un hecho evidente, un hecho de naturaleza incuestionable. Uno de los primeros efectos ideológicos es el no reconocimiento del carácter ideológico.” (p.77). Mientras que por su parte, Foucault (1988) comprende la escuela como un dispositivo que produce subjetividades en el cual ocurren modalidades instrumentales del poder con altos grados de racionalización, dado que instrumentos de poder como los horarios, la disposición de las aulas de clases, los exámenes, o el uniforme, resultan claros y estratégicos. El uniforme, por ejemplo, además de controlar, regular y normalizar una forma de expresión de los cuerpos, a su vez ejerce sobre el cuerpo de las niñas la imposición de una feminidad tradicional, ya que ellas deben habitualmente usar falda, lo que las lleva a caminar, sentarse y moverse de formas específicas:

Para esto es fundamental el encierro, es decir, el control del tiempo, del espacio y de los movimientos de los alumnos. Este encierro va a estar garantizado por la vigilancia constante y atenta. Un verdadero proceso de moldeado donde la materia es el alumno y la forma es el docente. (Kiefel, J.,2014, p.53)

Para Foucault los “dispositivos” constituyen herramientas para pensar fenómenos sociales, es desde estos que se puede realizar una comprensión situada sobre las formas de saber,

poder, y subjetivación que se producen en los contextos. Dichos dispositivos se caracterizan por: visibilizar las figuras que se encuentran inmersas en ellos (como las figuras de estudiante, docente o directivo), componerse de enunciados y un lenguaje específico (como los manuales de convivencia), y por estar atravesados por líneas o relaciones de poder en las que se ejercen fuerzas transformadoras o modificadoras (como la asignación de tareas, la imposición del uniforme, o la izada de bandera). Sobre esto Kiefel, J. (2014) plantea que:

En la escuela toda la existencia queda expuesta a la mirada del poder. Mirada que no será onerosa sino que se ocultará, se hará discreta. Para comprender la importancia de esta forma de mirar, Foucault introduce el conocido concepto de panóptico que es un estilo de construcción arquitectónica que permite ver, vigilar, controlar sin ser visto, sin hacerse notar; creando la permanente sensación de estar siendo observado (...) El panoptismo es una característica central a la hora de pensar en cómo se despliega y se ejerce el poder en la modernidad. El poder se hace cada vez más discreto y los cuerpos adquieren una mayor visibilidad, un mayor grado de luminosidad, de examen permanente. (p.25)

Finalmente, es posible mencionar también autores como Bordieu (1973) que considera la escuela como un mecanismo de dominación, y Bernstein (1990), quien la entiende como un dispositivo de ordenamiento social. Estos autores complementan las teorías referidas anteriormente y permiten reflexionar sobre la escuela como un dispositivo de poder, puesto que en ella hay relaciones que aun siendo consentidas, ejercen modificaciones en el otro y contribuyen a la constitución de subjetividades y formas específicas de relacionamiento.

Escuela y género

En la presente investigación el enfoque de género es particularmente relevante. Este se relaciona con la perspectiva crítica de la escuela que fue abordada en el apartado anterior, teniendo en cuenta que el género como construcción social es producido de manera discursiva (Butler, 1990) y constituye un discurso de poder.

Las investigaciones de Hornillo (2009) y Ordóñez (2011) indican que las niñas enfrentan presiones sociales específicas vinculadas a estereotipos de género, por lo que mantener un enfoque de género en la investigación permite realizar un análisis más profundo y situado.

Aunado a lo anterior, la categoría de género abordada desde la perspectiva teórica de Linda Alcoff (1988), permite comprenderlo como una construcción social arraigada en las costumbres, los hábitos y los discursos. La autora señala la necesidad de promover las oportunidades de participación a las mujeres y niñas, teniendo en cuenta que la sociedad muchas veces limita la capacidad de agencia de estas. Otra perspectiva teórica relacionada con esta, es la de la autora chilena Iskra Pavez (2013), quien reconoce la importancia de los discursos que se encuentran disponibles en el contexto escolar para la configuración de subjetividades en la infancia.

En Colombia, esta perspectiva tiene una relevancia especial debido a las concepciones históricas y a los imaginarios sociales sobre el rol de las mujeres. Según Ordóñez (2011), las niñas en Colombia deben enfrentarse no solo a las demandas académicas, sino también a una estructura social que puede limitar sus oportunidades y reforzar expectativas tradicionales sobre su comportamiento y rendimiento. Además, las niñas y mujeres enfrentan presiones para

comportarse de manera recatada y modesta, tanto en su vestimenta como en su comportamiento social, lo que restringe su libertad y autonomía.

Presión escolar

La presión escolar es definida como “un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores, y cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta en una serie de síntomas” (Maturana y Vargas, 2015, p.35).

En términos generales, la presión escolar abarca conceptos diversos como el estrés académico, la presión académica y la fobia escolar. En la medida en que todos estos conceptos hacen referencia al malestar que surge debido a las condiciones que impone el contexto educativo (Caldera, Pulido y Martínez, 2007).

De acuerdo con investigaciones en psicología clínica (Dahab et al, 2010) (Berrío y Mazo, 2011), niños y niñas enfrentan situaciones escolares que pueden desencadenar síntomas de estrés y comportamientos relacionados con la ansiedad y la depresión, los cuales se manifiestan tanto emocional como físicamente (Maturana y Vargas, 2015).

Los síntomas asociados a esta presión incluyen taquicardia, sudoración, excitación general, insomnio, dolores de cabeza, inquietud, irritabilidad, miedo, tensión muscular, respuestas desproporcionadas a estímulos externos, disminución del rendimiento académico, baja motivación, baja tolerancia a la frustración, deseos de no asistir al colegio, dolor abdominal, conductas ansiosas como rascarse o morderse las uñas, angustia, labilidad emocional, tristeza,

agresividad, pesadillas, sensación de ahogo, opresión torácica, náuseas y escalofríos (Maturana y Vargas, 2015). En casos crónicos, estos síntomas pueden derivar en fobia escolar, definida como "la incapacidad total o parcial del niño de acudir al colegio como consecuencia de un miedo asociado a algún aspecto de la situación escolar, acompañado de intensa ansiedad anticipatoria y síntomas físicos" (Berrío y Mazo, 2011, p. 17). Este rechazo escolar puede manifestarse de forma gradual, con protestas leves y ausencias esporádicas, o de manera repentina con una negativa total a asistir a la escuela.

Los estudios sobre la presión escolar son limitados, y la mayoría se centra en el contexto universitario (Misra y Linda, 2004; Espinoza et al., 2021), por lo tanto resulta importante continuar generando conocimiento en este campo de investigación.

¿Desde qué lugar histórico, epistémico y político se comprenden las infancias?

Con el paso del tiempo la concepción de las infancias ha evolucionado significativamente, ya que no siempre se reconocieron los derechos de los niños y niñas; hitos históricos como La Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) y a nivel más local, La Constitución Política de Colombia (1991), transformaron los discursos sociales relacionados con la infancia, y formalizaron la necesidad de defender los derechos de los niños y las niñas, promover su participación y su desarrollo social.

Sobre este tema, Hart (1993) señala que los adultos tienen diferentes perspectivas con respecto a la participación de los niños y niñas en la sociedad; algunos opinan que los niños no tienen suficiente poder para tomar decisiones en la resolución de problemas y asuntos importantes de la comunidad, mientras que otros creen que ocupan un lugar privilegiado y son el futuro de la sociedad, por lo que es importante definir la postura sobre la infancia que asume la

presente investigación, en la cual se comprende a los niños y niñas como sujetos de derechos, capaces de participar de su propia educación y de contar su propia historia

De acuerdo con Berger & Luckmann (1967), la infancia se construye socialmente, por consiguiente, los niños y niñas pueden expresar, desde sus relatos, los sentidos que los configuran como sujetos sociales. Esta “construcción social de la infancia” se puede ver reflejada en la forma en que los adultos tratan a los niños y las niñas, y en las expectativas que tienen sobre ellos. Por ejemplo, en algunos contextos culturales, se espera que los niños sean más activos y ruidosos que las niñas, mientras que a las niñas se les asignan roles más pasivos y cuidadores. Estas expectativas pueden afectar la forma en que los niños y niñas se ven a sí mismos y cómo interactúan con los demás en sus diferentes entornos. Por esta razón es importante escuchar y valorar las voces de los niños y niñas en la sociedad. Esto implica no solo reconocer sus derechos, sino también involucrarlos activamente en la toma de decisiones y en la resolución de problemas que les afectan directamente.

El dominio lingüístico de los niños y niñas, además de su capacidad narrativa e interpretativa, según Bruner (2001), es un tema relevante. Él sostiene que los niños y niñas tienen la capacidad de narrar sus propias experiencias y que dominan rápidamente las formas lingüísticas, aprenden a contar lo que hacen, lo que han hecho, o lo que van a hacer. Narrar se convierte en un valioso recurso que les permite participar de la cultura.

Por otra parte, la perspectiva piagetiana de la infancia destaca distintas etapas del desarrollo cognitivo de los niños y niñas, así como su capacidad de abstracción, representación simbólica, juego, y lenguaje. Según Piaget (1981) el desarrollo cognitivo en la infancia pasa por distintas etapas. En la etapa sensoriomotora (0-2 años), se explora el mundo a través de los sentidos. En la etapa preoperacional (2-7 años), se desarrolla el lenguaje de manera más

sofisticada, lo que les posibilita a las niñas y niños expresar sus pensamientos y emociones. En la etapa de operaciones concretas (7-11 años), su pensamiento se vuelve más lógico y pueden abordar problemas de manera sistemática. Esto significa que, en el quinto grado de primaria (población que fue seleccionada en esta investigación), las niñas poseen ya la capacidad cognitiva necesaria para reflexionar sobre sus experiencias escolares, describir eventos específicos y relacionarlos con un contexto más amplio; además, pueden emplear el lenguaje de manera rica y narrativa para expresar sus vivencias sobre la escuela. En la etapa de operaciones formales (11 años en adelante), se desarrolla la habilidad de razonar de manera abstracta y lógica sobre conceptos más complejos.

El CINDE, institución en el marco de la cual se realiza la presente investigación, ha desarrollado numerosos estudios (Alvarado, et al., 2014) alrededor de la subjetividad política de niños, niñas y jóvenes, categoría teórica que reconoce a estos como sujetos activos en la construcción de la vida social, y no simplemente objetos de educación o de protección. El presente trabajo se suscribe a esta postura, y entiende a los niños y niñas como sujetos políticos, poseedores de derechos y de capacidad agenciadora.

Sobre el potencial narrativo en la investigación con niñas y niños

La investigación narrativa legitima el valor de las voces de los y las participantes, y permite vincularlas en procesos de construcción de conocimiento haciendo hincapié en su capacidad reflexiva y de interpretación de sus propias realidades. Según Michael Connelly y Jean Clandinin, citados por Vásquez Guzmán (2013):

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa [...]. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias [...]. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (p.30)

De manera similar, Aries, citado por Alvarado et al (2014), afirma que: la infancia dentro de la modernidad no sólo es espacio temporal que separa a los niños y las niñas del mundo adulto, sino que representa su inmersión en mundos privados como la escuela y el hogar hacia la transición de una comprensión de infancia más amplia en donde se abre la posibilidad para los niños y niñas de ejercer su capacidad de agencia en la experiencia vital y la posibilidad de involucrarse dentro de nuevos roles en la sociedad. (p.19)

Teniendo en cuenta esto, la investigación narrativa se puede considerar como un ejercicio metodológico relevante para comprender las experiencias de presión escolar en niñas, dado que realizar ejercicios narrativos con niñas posibilita una comprensión profunda de sus experiencias. Según Morales y Silva (2013):

El reconocimiento del otro a través de su discurso, es una práctica que ha venido consolidándose en diversos campos de las ciencias sociales, no sólo con el fin de contar, denunciar o recordar diversos acontecimientos de las vidas particulares de las personas,

sino para ayudar a comprender mejor los contextos en que surgen y se desarrollan diversas prácticas y/o acontecimientos sociales. (p.10)

Mientras que para Ricoeur, citado por Velásquez Alarcón (2018), “Las narrativas de niños y niñas, la experiencia de lo que les pasó, es una forma de conocer y comprender desde la perspectiva del sujeto un fenómeno social, para desde ahí orientar las acciones de transformación reparación” (p.4).

En conclusión, la investigación narrativa no solamente permite captar las voces de los participantes, sino que también facilita la comprensión profunda de sus vivencias y contextos sociales, es, en suma, una herramienta valiosa para abordar el fenómeno de la presión escolar en niñas desde una perspectiva holística y contextualizada.

Conclusiones

A partir de los referentes relacionados en el marco teórico se pueden concluir las siguientes precisiones conceptuales.

Infancia: La infancia se entiende como una construcción social que refleja las expectativas y roles asignados a los niños y niñas en diferentes contextos culturales e históricos. Es un periodo crucial en el que se desarrolla la capacidad de participación y la agencia de los niños y las niñas (Alvarado et al, 2014).

Escuela: La escuela es vista desde una perspectiva crítica como un espacio que reproduce y legitima relaciones de poder, normativas sociales y roles de género. Autores como Gramsci (1984), Althusser (2011), Foucault (1988), Bourdieu (1973) y Bernstein (1990), destacan

que la educación no es neutral, sino un mecanismo de control y normalización, donde se asignan roles específicos y se imponen expectativas sobre el comportamiento y el rendimiento, en función de factores como el género.

Presión Escolar: La presión escolar se define como un proceso sistémico y psicológico en el que los estudiantes enfrentan demandas académicas y sociales que perciben como estresores (Materna y vargas, 2015). Esto puede provocar un desequilibrio que se manifiesta en síntomas físicos y emocionales (Barraza, 2004).

Expectativas Académicas: Las expectativas académicas son las demandas y estándares que se imponen a los estudiantes dentro del contexto educativo. En el caso de las niñas, estas expectativas a menudo se entrelazan con estereotipos de género que limitan su autonomía y capacidad de agencia (Ordoñez, 2011).

Género: El género se entiende como una construcción social y discursiva (Berger y Luckmann, 1998) (Butler, 1990). Autoras como Linda Alcoff (1988), e Iskra Pavez (2013), plantean que el género está arraigado en costumbres, hábitos y discursos que moldean las experiencias y oportunidades de las personas. En el contexto escolar, los estereotipos de género influyen en las expectativas y presiones que enfrentan las niñas, afectando su bienestar emocional y su desempeño académico (Alvarado et al, 2014) (Ordoñez, 2011).

Narrativas: Las narrativas son relatos que las personas construyen para dar sentido a sus experiencias y comunicar su comprensión del mundo (Ricoeur, 2018). En la investigación educativa, las narrativas permiten captar las voces y perspectivas de los participantes, posibilitando el reconocimiento de su capacidad reflexiva y de interpretación (Vásquez Guzmán,

2013). Las narrativas de los niños y niñas son valiosas para comprender sus experiencias escolares y los contextos sociales en los que se desarrollan (Bruner, 2001).

Metodología

El presente estudio se llevó a cabo con base en el campo de investigación cualitativa, esta decisión se debió al carácter social de la investigación y a la necesidad de llevar a cabo procesos de exploración y creación narrativa con niñas. Para Galeano (2014):

La investigación cualitativa es un campo de estudio en sí misma, cruza disciplinas, áreas de conocimiento, problemáticas. (...) la perspectiva cualitativa articula enfoques metodológicos; fundamentación epistemológica, ética, metodológica, disciplinar y ontológica; estrategias y modalidades de investigación; procedimientos metodológicos; técnicas de recolección, sistematización, registro y análisis de información; estrategias de validez y confiabilidad y formas de presentación de los resultados de la investigación. (p.18)

Dialogando con el anterior autor, se puede citar a Luna (2006), quien plantea la investigación cualitativa como “un proceso que permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio” (p.16).

La perspectiva cualitativa, en el caso del presente trabajo, se articuló con el enfoque hermenéutico-narrativo, que posibilitó la recolección de experiencias de las niñas y, además, la interpretación de los sentidos y significados que emergieron de estas. Este enfoque se caracteriza por su naturaleza interpretativa, que resultó coherente con los objetivos de la investigación.

Para Leyva, G. (s.f), en su texto “La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y teoría social hoy”, la hermenéutica “Se trata entonces de reflexionar sobre el entramado, acaso intangible físicamente, de acciones y palabras, de hechos, de discursos y narraciones en el interior del cual las personas se encuentran situadas.” (p.188).

Entre las tesis básicas o supuestos que caracterizan el enfoque hermenéutico en las ciencias sociales, se pueden mencionar las siguientes:

- La existencia de significados subyacentes a las acciones humanas y a las manifestaciones sociales.
- La importancia de comprender los fenómenos sociales en relación con su contexto histórico y cultural.
- El análisis riguroso de los discursos, los relatos y los textos sociales, reconociendo que el lenguaje es una herramienta a través de la cual se articulan y se transmiten significados.

Aunado a lo anterior, desde el enfoque hermenéutico, se considera que las imágenes son símbolos que pueden ser interpretados para desvelar sus significados. Esto implica que cada imagen comunica un mensaje que puede ser comprendido. Siguiendo el esquema de análisis de Erwin Panofsky (1998), las imágenes pueden dividirse en tres dimensiones de significado: formal, narrativo, y simbólico, cada una con sus claves interpretativas. Así pues, operaciones aparentemente simples como seleccionar, organizar, completar, jerarquizar y discriminar lo observado, engloban la compleja actividad de asignar significado a las imágenes. En otras palabras, implica percibir las imágenes como portadoras de significado.

Por consiguiente, este enfoque permite tomar las narrativas visuales creadas por los participantes, y traducirlas a unidades textuales posibilitando así su posterior análisis y codificación, para esto, no solo se tiene en cuenta la descripción de los elementos visuales, sino también las emociones e intenciones expresadas por los participantes durante el proceso narrativo. En este proceso, se toman en cuenta aspectos como las formas puras, los colores utilizados, la fuerza de los trazos, la estructura y composición de la imagen, así como la expresividad y el relato que esta cuenta, dado que no se debe limitar la observación sólo a lo

representado, sino también a lo que está sucediendo en la escena, considerando la imagen como un acontecimiento, una historia que está siendo narrada.

En síntesis, se planteó un diseño metodológico enmarcado en el campo de investigación cualitativa, enfoque Hermenéutico-narrativo, y alcance interpretativo, que posibilitó comprender, a través de las narrativas de las niñas, cómo estas experimentan la presión escolar y las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas. Esta orientación metodológica es coherente con los antecedentes de investigación, los cuales mostraron una predominancia de investigaciones de corte cualitativo e interpretativo para los estudios realizados con niños y niñas en el contexto escolar.

Proceso de selección de actores sociales

En el presente estudio se llevó a cabo una delimitación de la población participante, que comprendió a cinco (05) niñas con edades entre los once (11) y trece (13) años, que cursan grado quinto (5°) de primaria en la Institución educativa Jose Antonio Galan, Sede E, de la ciudad de Manizales. La delimitación se realizó tras identificar que en este momento del ciclo vital y educativo, ellas pueden experimentar un cambio significativo debido a la transición que se llevará a cabo de la primaria al bachillerato. Dicho proceso de transición puede dar lugar a que las niñas experimenten emociones particulares relacionadas con la escuela (Lupien et al, 2013).

Resulta importante mencionar que, debido a que el presente estudio se enmarca en el campo de investigación cualitativa, la selección de las participantes se realizó de manera intencionada, y no constituye un muestreo que busque ser estadísticamente representativo.

Consideraciones éticas

Realizar una investigación con niñas conlleva una gran responsabilidad ética. Por lo que es esencial definir principios de acción que guíen este proceso. En la presente investigación se tuvo en cuenta los principios éticos planteados en el Código Deontológico y Bioético del Psicólogo (2006). Estos son: beneficencia y no maleficencia, que hace referencia a desarrollar procesos que busquen el bienestar de las participantes; el principio de fidelidad y responsabilidad, que hace referencia a asumir de manera consciente el sentido de compromiso social que implica trabajar con otros seres humanos; el principio de integridad, que se refiere a realizar ejercicios profesionales en los que se brinde información clara a las participantes; el principio de justicia, mediante el cual se busca que los ejercicios académicos se desarrollen de manera imparcial; y el principio de respeto por los derechos y la dignidad de las personas, que se enfoca en comprender a las niñas como sujetos de derechos (Congreso de la república, 2006).

Atendiendo a estos principios, en esta investigación se tuvieron en cuenta herramientas como el consentimiento informado (ver Anexo 1. Formato de consentimiento informado), que fue firmado por cada niña y su respectivo acudiente o representante legal; también el establecimiento de políticas de retorno y devolución de la información, a partir de las cuales se estableció, por un lado, que las participantes serían informadas sobre los objetivos y procedimientos contemplados en la investigación, y por otro, que se les haría entrega de los resultados y aprendizajes del proceso.

De acuerdo con Luna (2007), el consentimiento informado constituye una herramienta de explicación, tanto verbal como escrita, de todos los aspectos relacionados con la participación de los actores en la investigación. Esto incluye los objetivos de la investigación, el procedimiento,

los compromisos adquiridos, además de los acuerdos referentes a la duración de la participación y la confidencialidad de la información.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas de investigación constituyen un sistema estructurado de procedimientos y recursos, diseñados con el propósito de facilitar tanto la recolección de la información, como el análisis de la misma, y se emplean para la consecución de los objetivos. Los instrumentos, por otra parte, son los mecanismos que forman parte del desarrollo de la técnica. Estos componentes, técnicas e instrumentos, convergen en el proceso de investigación para garantizar su ejecución rigurosa y fundamentada (Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M., 2000).

En la siguiente tabla se presenta de manera gráfica, un resumen de las técnicas e instrumentos que fueron seleccionados.

Tabla 1

Resumen de técnicas e instrumentos

Técnica	Instrumento	Tipo de registro
Taller de creación de narrativas visuales	Guía elaborada para el desarrollo paso a paso de los talleres	Evidencias fotográficas de los encuentros, y piezas elaboradas por las participantes.
Taller de creación de narrativas textuales	Guía elaborada para el desarrollo paso a paso de los talleres	Evidencias fotográficas de los encuentros, y piezas elaboradas por las participantes.
Grupos focales	Guión semiestructurado para orientar la conversación.	Grabación de los grupos focales, y evidencias fotográficas de los encuentros.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Como se visualiza en la tabla, las técnicas seleccionadas para el desarrollo de la presente investigación fueron los talleres de creación narrativa y los grupos focales. Sobre los talleres, Ghiso (1999) describe estos como un conjunto de actividades lúdicas o pedagógicas que posibilitan la comunicación y la emergencia de significados. De acuerdo con esto, los talleres de creación de narrativas desarrollados con niñas posibilitan la configuración de significados, ya que las narrativas en sí mismas: “expresan la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; (...) Como modo de conocimiento, captan la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos)” (Bolívar, A y Domingo, J. 2006, p. 6).

A su vez, Giraldo Aristizábal, O. (2020) propone sobre la creación narrativa:

La narración como tejido enunciativo, fluido y constante, da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador/a y se encadena temporo-espacialmente de acuerdo con la significatividad. En este sentido, la narración se da bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla. Siendo esto lo que permite la identificación de lo acontecimental en la vida de los niños y niñas. (...) Para comprender las subjetividades, las narrativas se perfilan como el insumo principal, teniendo en cuenta que es a través de éstas que se habla no solo de los hechos vividos sino de la capacidad de agencia de cada actor, teniendo en cuenta el valor de las relaciones y del lenguaje en la configuración de subjetividades que se manifiestan en cada acto de la cotidianidad, en las historias que se construyen a partir del pasado y en los relatos que se logran elaborar al pensar futuros. (p.83-84)

Los talleres narrativos permitirían entonces conocer a través de las narrativas de las niñas, las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas y los sentidos que estas construyen sobre la presión escolar.

Los grupos focales fue otra de las técnicas seleccionadas para la presente investigación. Esta técnica permite acceder comprensivamente al sentido de las prácticas de vida, y su desarrollo se compone usualmente de recursos como la entrevista grupal, el diálogo y los relatos orales. Mediante recursos como estos es posible documentar no solo lo que los participantes dicen, sino también los silencios, las pausas, las interrupciones, las expresiones y los sentidos encontrados. (Morales y Silva, 2013).

Ruta para el trabajo de campo

Para la realización del trabajo de campo de la presente investigación se estableció contacto con la Coordinación de la Institución educativa José Antonio Galán, Sede E, de la ciudad de Manizales. Se firmó un consentimiento institucional (ver Anexo 2. Consentimiento institucional) para dar cumplimiento a los criterios éticos establecidos para la investigación. Asimismo, a solicitud de la institución, se elaboró una carta informativa describiendo el propósito de la investigación y la naturaleza de la participación de las niñas en ella (ver Anexo 3. Carta informativa).

Tras realizar el proceso descrito anteriormente, se generó un espacio de conversación y establecimiento de acuerdos con la docente encargada de grado quinto (5°), en el cual se estableció un cronograma para la implementación de los grupos focales, y los cuatro talleres de creación narrativa (Ver Anexo 4. Memorias visuales de los encuentros).

A continuación, se describen los ejercicios realizados, así como sus objetivos, participantes, materiales y duración.

Tabla 2

Primer encuentro (Encuadre)

Objetivo: Realizar el reconocimiento de la población participante.	Duración: una (1) hora
Participantes: cinco niñas de grado quinto de la Institución Educativa José Antonio Galán de Manizales.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> · Consentimientos informados · Pelota de goma · Lapiceros
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> · Bienvenida a las participantes · Presentación de la investigadora · Explicación sobre la investigación, sus objetivos, las técnicas a utilizar y el respectivo cronograma · Presentación de las participantes · Se explica la dinámica de “La pelota preguntona” y se realiza un ejemplo · La dinámica se realiza con la participación de todas las asistentes hasta que se han presentado · Firma simbólica de consentimiento informado por parte de las participantes · Cierre. Se agradece a todas por su participación y se da fin a la actividad 	

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Tabla 3

Segundo encuentro (Ambiente Escolar)

Objetivo: Reconocer los sentidos que construyen las niñas sobre la experiencia escolar.	Duración: dos (2) horas
--	--------------------------------

Participantes: cinco niñas de grado quinto de la Institución Educativa José Antonio Galán de Manizales.

Materiales:

- Cartulinas
 - Lápices
 - Lapiceros de colores
 - Marcadores
 - Pinturas
 - Pinceles
 - Glitters
 - Stickers
 - Reglas
 - Tijeras
 - Colbón
-

Desarrollo:

- Bienvenida a las participantes
- Explicación sobre el encuentro, sus objetivos y actividades a realizar
- Conformación de grupo focal en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué es lo que más les gusta de la escuela? ¿Qué es lo que menos les gusta? ¿Se llevan bien con sus compañeros y profesores? ¿En qué materia les asignan las tareas más difíciles? ¿Cómo se sienten cuando una tarea es difícil? ¿En qué parte del cuerpo sienten esa emoción?

- Se realiza taller de creación narrativa a partir de dibujos de la escuela
 - Se genera un espacio de diálogo sobre los dibujos realizados, las texturas utilizadas, la proximidad de objetos, su ubicación, los colores y emociones representados.
 - Se realiza cierre del encuentro y se agradece a las participantes.
-

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Tabla 4

Tercer encuentro (Género y Escuela)

Objetivo: Reconocer a través de las narrativas de las niñas las diferencias de género que experimentan en la escuela. **Duración:** dos (2) horas

Participantes: cinco niñas de grado quinto de la Institución Educativa José Antonio Galán de Manizales.	Materiales:
	· Octavos de cartulina
	· Lápices
	· Lapiceros
	· Marcadores
	· Colores
	· Stickers

Desarrollo:

- Bienvenida a las participantes
- Explicación sobre el encuentro, sus objetivos, y actividades a realizar
- Conformación de grupo focal en torno a las siguientes preguntas:

¿Las niñas y los niños realizan las mismas actividades en la escuela? ¿Creen que tanto las niñas como los niños pueden hacer las mismas actividades? ¿Quiénes son mejores estudiantes, las niñas o los niños?

- Se les menciona a las participantes algunos dichos populares, estereotipos y creencias sobre los niños y niñas, y se les pide su opinión.
- Se da inicio al taller de creación narrativa a partir de la lectura del cuento infantil "El monstruo de colores va a la escuela"
- Se pide a las niñas que elaboren su propio cuento sobre la escuela, titulado: "(nombre de la participante) va a la escuela" en el que expresen las experiencias y sentidos que más valoran.
- Se realiza socialización de los cuentos de cada una de las participantes
- Se les pregunta a las participantes, qué les pareció valioso en los cuentos de sus compañeras y con qué elementos se identifican.
- Se realiza cierre del encuentro y se agradece a las participantes.
- Firma simbólica de consentimiento informado por parte de las participantes
- Cierre. Se agradece a todas por su participación y se da fin a la actividad

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Tabla 5

Cuarto encuentro (Familia y Expectativas)

Objetivo: Conocer a través de las narrativas de las niñas, las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas.

Duración: dos (2) horas

Participantes: cinco niñas de grado quinto de la Institución Educativa José Antonio Galán de Manizales.

Materiales:

- Cartulinas
 - Lápices
 - Lapiceros de colores
 - Marcadores
 - Pinturas
 - Pinceles
 - Glitters
 - Stickers
 - Reglas
 - Tijeras
 - Colbón
-

Desarrollo:

- Bienvenida a las participantes
- Explicación sobre el encuentro, sus objetivos, y actividades a realizar
- Conformación de grupo focal en torno a las siguientes preguntas:

¿Cómo está constituida tu familia? ¿Tienes hermanos o hermanas? (en caso de que la respuesta sea positiva preguntar por las diferencias en la relación, y la exigencia académica, entre los padres o cuidadores, hacia los diferentes hermanos) ¿Cómo reacciona tu familia si te sacas un 1 (calificación)? ¿Cómo reacciona tu familia si te sacas un 5 (calificación)? ¿Cuáles son tus sueños y expectativas académicas? ¿Cuáles son los sueños que tu familia tiene para ti?

- Se da inicio al taller de creación narrativa a partir de la elaboración de un mural de sueños.
 - Se genera un espacio de diálogo sobre los elementos representados en el mural
 - Se realiza cierre del encuentro y se agradece a las participantes.
-

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Análisis de la información

El proceso de análisis de la información involucró diferentes pasos: el registro de la información mediante las técnicas establecidas en el diseño metodológico; la organización,

categorización y codificación de la misma; y el proceso de triangulación. Estos pasos no fueron realizados de manera unidimensional o lineal, sino que involucraron un ejercicio de comparación constante, mediado por el uso de herramientas como el *software* ATLAS.ti y las matrices categoriales, esto, a la luz del procedimiento para el análisis de la información planteado en la teoría fundamentada y descrito por San Martín (2014).

Para el registro de la información se implementó el ejercicio de técnicas como los diarios de campo, las fotografías y las grabaciones de audio (las cuales fueron transcritas para facilitar su análisis). A partir de este proceso fueron delimitadas las unidades textuales y datos cualitativos para su codificación. Es importante mencionar que los relatos visuales de las niñas fueron registrados por medio de fotografías que, a su vez, fueron interpretadas y transcritas para su codificación, teniendo en cuenta no solo la descripción de los elementos que las componen, sino también las emociones e intenciones que expresaron las niñas durante el proceso narrativo. Como lo plantean Torres, C. & Gonzales, S. (2023) “No existe un único y 'puro' procedimiento de análisis de los datos narrativos, puesto que sus lógicas y estilos se escogen de acuerdo los intereses y necesidades de los procesos investigativos” (p.97).

Mediante la revisión de la información cualitativa se realizó un proceso de codificación abierta (San Martín, 2014), que permitió seleccionar fragmentos textuales de las fuentes y relacionarlos con las categorías teóricas establecidas previamente, y además identificar las categorías emergentes. Esto dio lugar a la elaboración de una matriz estructurada de la siguiente manera (Ver figura 1).

Figura 1

Resumen matriz

	A	B	C	D	E
1	Categoría	Subcategoría	Fragmento textual de la fuente	Palabra clave	Fuente
2	Perspectiva crítica de la escuela	Instrumentos de poder identificados en la escuela (horarios, uniformes, disposición del aula, etc)			
3		Experiencias sobre ser niña en la escuela			
4		función aspiracional de la escuela (en articulación con la familia como aparato ideológico)			
5	Presión escolar	Percepción de capacidad para desempeñarse en el ambiente escolar			
6		Síntomas de estrés académico			
7		Emociones			
8	Género y escuela	Roles de género tradicionales en la escuela			
9		Experiencias de prejuicio y trato desigual basadas en el género			

+ ≡ Convenciones ▾ Resumen categorías ▾ SCLA ▾ PRSN ▾ GNRO ▾ Resumen matriz ▾

Fuente: Elaboración propia (2024)

Toda la información se clasificó y ordenó para ser registrada en Atlas.Ti; las categorías de análisis pasaron a ser códigos y se procedió al estudio y procesamiento de los datos. De acuerdo con Padilla (2014): “La codificación es un proceso muy importante, pues señala la ruta interpretativa para obtener los datos necesarios y así efectuar un análisis riguroso y selectivo sobre el problema objeto de estudio que se está investigando” (p.36).

Para el proceso de triangulación de la información se establecieron relaciones entre la revisión teórica, las diferentes fuentes de datos y el aporte crítico de la investigadora. Para esto, fue necesaria la implementación del método de comparación constante (MCC) descrito por San Martín (2014), mediante el cual se hizo lectura y relectura de los códigos, estableciendo de manera inferencial las relaciones entre ellos. Este proceso, que de acuerdo con el autor es posible denominar “codificación axial”, permitió construir significaciones integrales entre las narrativas

de las niñas, y los referentes teóricos (Ver figura 2). En palabras de Glaser y Strauss (1967), el investigador “genera categorías conceptuales o sus propiedades a partir de la evidencia; luego, la evidencia de la cual surgió la categoría se utiliza para ilustrar el concepto y el concepto es indudablemente una abstracción teórica relevante sobre lo que está sucediendo en el área estudiada” (p.23). De esta manera se identificó la heterogeneidad y consistencia de la información, encontrando una vastedad de códigos asociados tanto a las fuentes de información, como a material conceptual, y consolidando así el alcance del proyecto. En palabras de Ortega (2020):

La variedad de significados deberá respetar la procedencia del dato, desde su expresión consciente como inconsciente; es decir, en sus tonos claros y oscuros. Esto conducirá al investigador a reconocer la vasta riqueza de información, que más tarde derivará en una detallada descripción y no en una simple captación de frecuencias o cantidad de datos que se obtengan (p.294).

Se consideró de esta manera que la información recogida, codificada y analizada, es vasta, heterogénea, suficiente, y que responde a los objetivos de investigación.

Figura 2

Red semántica ATLAS.ti

(2011), quienes conciben a las escuela como un dispositivo de poder, un mecanismo de dominación y un aparato ideológico que se articula con la crianza y la familia.

Adicionalmente, el proceso de análisis posibilitó que se identificara un contraste entre las vocaciones profesionales de las participantes y las expectativas profesionales que les son impuestas por sus familias, entre estas últimas se encontraron con recurrencia las carreras asociadas a la fuerza pública, específicamente en la policía y el ejército nacional.

De manera similar, las participantes relataron sus experiencias en torno a las reacciones de sus familias cuando obtienen una calificación baja o alta en alguna actividad escolar, de esta manera se identificó que la mayoría de las niñas siente que alcanzar calificaciones altas es su “obligación” y que no deben recibir gratificación por lograrlo; mientras que conseguir una calificación baja conlleva para ellas la certeza de recibir un castigo. Adicionalmente expresaron la percepción de que cuando una actividad o tarea es muy difícil, no cuentan con alguien que las ayude a comprenderla, razón por la cual experimentan miedo a recibir una calificación baja o perder el año escolar. Manifestaron, también, la somatización de este miedo en síntomas como dolor de estómago, presión en el pecho y “un nudo en la garganta”.

Entre sus narrativas destaca también la percepción que tienen sobre la carga escolar y de labores domésticas, manifestando que esta es mayor en las niñas que en los niños, situación que encuentran injusta. Esto se relaciona con lo expresado por Alvarado et al. (2014), quien sostiene que el género y la configuración de las identidades femeninas en las niñas se relaciona con la experiencia de ser niña en el contexto educativo, y que esta experiencia, a su vez, está mediada por lo que significa ser mujer en la sociedad colombiana.

Todos estos acontecimientos, experiencias y vivencias vinculadas con la escuela, a los que fue posible acceder a través de las narrativas de las participante, fueron relacionadas en el

proceso de análisis con los supuestos teóricos, las interpretaciones propias realizadas desde el ejercicio investigativo, y las propias palabras de las niñas, ya que las grabaciones de audio como técnica de registro posibilitaron recoger las palabras con las que ellas mismas describieron sus dibujos y ejercicios narrativos.

Lo anterior dio paso al proceso de codificación selectiva (San Martín, 2014), donde se profundizaron y discutieron las relaciones establecidas entre las diferentes categorías. Se hizo énfasis en las narrativas de las niñas y su análisis a la luz de los referentes teóricos para responder cada uno de los objetivos propuestos. Estas profundizaciones y discusiones se desarrollan a continuación, en el capítulo de resultados.

Resultados y conclusiones

Este estudio sobre las narrativas de las niñas respecto a la presión escolar se plantea desde una perspectiva amplia y crítica de la escuela, reconociéndola no solo como un lugar de aprendizaje, convivencia y desarrollo para niñas, niños y adolescentes, sino también como un espacio complejo con situaciones que impactan tanto positiva como negativamente la vida emocional y la construcción de identidades de quienes se desenvuelven en ella. Por ello, es fundamental examinar minuciosamente los sentidos que emergen en ella, teniendo en cuenta componentes como el género y la edad.

Durante la fase de trabajo de campo de esta investigación, se implementaron diversas técnicas como: los grupos focales, dibujos de la escuela, murales y cuentos realizados por las participantes, los cuales expresan de múltiples maneras sus percepciones sobre la experiencia escolar. El proceso de análisis de esta información, al permitir establecer relaciones entre las categorías analíticas y los referentes teóricos de la investigación, resultó en una discusión en torno a los siguientes ejes temáticos:

1. **Narrativas de las niñas en torno a la presión escolar y las expectativas que son ejercidas sobre ellas.** En este eje se profundiza en las narrativas asociadas a la capacidad de las niñas para desenvolverse en el entorno escolar, los síntomas físicos que presentan frente a la presión escolar y las expectativas académicas impuestas por las familias, sus percepciones sobre el cuerpo y las emociones en la escuela; todo esto se analiza desde una perspectiva crítica del contexto educativo.

2. **Narrativas de las niñas sobre la experiencia de género en la escuela.** En este eje se analizan las experiencias de prejuicio, trato diferenciado y comportamientos impuestos referidos por las niñas en sus narrativas, todo esto en consideración con los referentes teóricos de la investigación a partir de los cuales el género es entendido como una construcción social en la cual la escuela tiene un rol determinante.

3. **Narrativas emergentes sobre las condiciones económicas de las familias y los sueños y deseos de las niñas.** En este eje se abre un espacio de discusión y reflexión sobre temas no previstos inicialmente en la investigación pero que hacen presencia en los discursos de las niñas. Estos temas son identificados, sin embargo se recomienda su consideración para futuras investigaciones.

A continuación, se profundiza en los hallazgos vinculados a cada uno de los ejes temáticos.

Narrativas de las niñas en torno a la presión escolar y las expectativas que son ejercidas sobre ellas

Lo que en la presente investigación es asumido como presión escolar abarca conceptos diversos como el estrés académico, la presión escolar o académica, y la fobia escolar. Según el campo de investigación de la psicología clínica, niñas y niños enfrentan situaciones en el contexto escolar que pueden desencadenar síntomas asociados al estrés e incluso conductas relacionadas con la ansiedad y la depresión. Estas respuestas psicológicas incluyen aspectos emocionales y somáticos.

Entre los síntomas mencionados en estas investigaciones se encuentran: taquicardia, sudoración, estado de excitación general, insomnio, dolores de cabeza, inquietud, irritabilidad, miedo, tensión muscular, respuestas desproporcionadas a estímulos externos, disminución del rendimiento académico, baja motivación, baja tolerancia a la frustración, deseos de no asistir al colegio, dolor abdominal, conductas ansiosas como rascarse o morderse las uñas, angustia, labilidad emocional, tristeza, agresividad, pesadillas, sensación de ahogo, opresión torácica, náuseas y escalofríos (Maturana y Vargas, 2015).

Estos síntomas pueden llevar, en casos crónicos, a una fobia escolar, definida como “la incapacidad total o parcial del niño de acudir al colegio como consecuencia de un miedo ligado a algún aspecto de la situación escolar, acompañado de intensa ansiedad anticipatoria y síntomas físicos” (Berrío y Mazo, 2011; p. 17). Las consecuencias de tal condición pueden presentarse de manera gradual, con protestas leves y faltas esporádicas, o con una negativa repentina a asistir a la escuela.

Resulta relevante mencionar que estos síntomas de estrés académico no siempre se manifiestan en el marco de una patología. Niñas y niños sanos, entusiasmados con la escuela y el aprendizaje, también los pueden experimentar. Tal es el caso de las experiencias que son narradas por las participantes de la presente investigación. A continuación se presentan fragmentos de la transcripción de los grupos focales que ilustran estas experiencias:

Lizeth: A mí me da como rabia, ¿sí me entiende, profe? Porque hay cosas que no nos gustan, como el inglés, y no deberían obligar a los niños a ver una clase que no entienden.

Melany: A mí me da miedo lo que digan en mi casa, que me regañen.

Investigadora: ¿Y en qué parte del cuerpo has sentido ese miedo?

Melany: En la barriga, me da dolor.

Adriana: A mí también.

En estas narraciones se pueden identificar síntomas de presión escolar como la frustración experimentada por una de las participantes frente a una asignatura que le genera dificultad, emociones asociadas a esta misma situación como la ira y el miedo, así como síntomas físicos como el dolor abdominal referido por varias de ellas. Esto permite reconocer la importancia de que la escuela no solo se enfoque en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también garantice condiciones adecuadas para el bienestar emocional de las niñas y niños. Otra situación que ejemplifica el malestar frente a la presión escolar es la experiencia de obtener una baja calificación. Los siguientes diálogos muestran cómo las niñas experimentan tal situación:

Investigadora: Bueno, ahora me decían que se han llegado a sacar un uno, cuando eso pasa, ¿cómo se sienten?

Lizeth: Muy triste.

Nicol: Yo nunca me he sacado un uno, pero sí he sacado malas notas.

Investigadora: ¿Y cómo te has sentido cuando eso pasa?

Nicol: Muy mal.

Lizeth: Tristes.

Investigadora: ¿Dónde sienten esa tristeza? ¿En qué parte del cuerpo?

Nicol: A mí se me forma como un nudo en la garganta.

Adriana: A mí me da dolor de estómago, pensar que voy a perder la nota, porque yo ya he repetido año.

Las narrativas de las niñas permiten conocer cómo el temor a ser reprendidas por familiares o docentes, el miedo a tener que repetir el año escolar, o a alcanzar una calificación negativa, se encuentran entre las principales situaciones que les causan estrés o presión escolar. Estos temores pueden afectar su desempeño académico, así como su estado emocional. De acuerdo con lo planteado por Echavarría Grajales (2003):

La escuela, no puede ser la institución de transmisión de conocimientos únicamente, es importante reconocerla como una institución educativa que tiene la corresponsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes. (p.44)

Se puede reflexionar que la escuela también tiene una responsabilidad con el cuidado, la contención y la educación emocional de las niñas y niños. A continuación, se presentan fragmentos de los grupos focales que dan cuenta de cómo las expectativas académicas ejercidas desde las familias también desencadenan diversas emociones en las niñas:

Investigadora: ¿Y qué pasa cuando sacas malas notas? ¿Qué te dice?

Adriana: Me regaña.

Investigadora: ¿Cómo te regaña?

Adriana: Me ha dicho que si vuelvo a perder un año me va a sacar de estudiar.

Melany: A mí también, y me ponen más oficio en la casa.

Investigadora: Y cuando eso pasa, ¿ustedes qué sienten?

Adriana: Uno se siente muy mal, porque uno quisiera tener buenas notas.

Lizeth: Sí, a mí mi tío no me dice nada, pero yo sí me siento mal cuando saco uno.

Estas respuestas muestran que las consecuencias de obtener malas notas son significativas; además, las reacciones positivas ante los buenos resultados académicos, aunque presentes, no parecen compensar el impacto que tienen las experiencias negativas ligadas a las malas calificaciones. Este aspecto es crucial para entender la dinámica emocional de las niñas frente al rendimiento escolar, con respecto a esto las niñas narran lo siguiente:

Investigadora: ¿Y qué pasa cuando sacan buenas notas?

Nicol: Mi papá me dice que si gano el año me deja pintarme el cabello.

Melany: A mí no me dicen nada.

Lizeth: Pero uno sí se pone muy feliz.

Nicol: Claro, porque ahí se ve todo el esfuerzo.

Adriana: Y además la profe nos felicita.

Se puede observar así, cómo las niñas interiorizan el entorno social en el que se desenvuelven, experimentando emociones específicas de acuerdo con la validación recibida por familiares y maestros en razón de su desempeño académico, esto es coherente con los enfoques psicosociales de la presión escolar (Martínez y Díaz, 2007), que conciben este fenómeno como el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, interrelacionales, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la capacidad individual para afrontar el contexto escolar.

Por consiguiente, y con el propósito de conocer a través de las narrativas de las niñas los sentidos que construyen sobre la presión escolar, se les pidió que realizaran dibujos de la escuela; a continuación se reflexiona sobre los aspectos visuales o estructurales de estas narrativas, así como acerca de los motivos, intenciones, e historias que las niñas cuentan a través de sus representaciones.

Figura 3.

Taller narrativo 1: La escuela de Allison



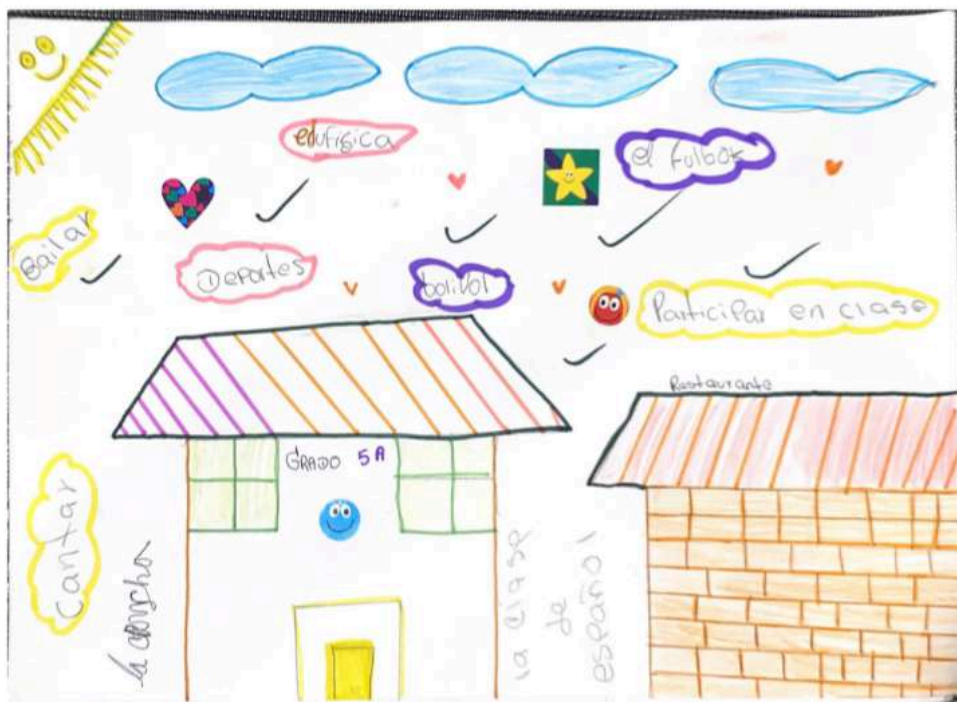
Allison realizó un dibujo que ocupa toda la hoja, primero realizó el dibujo a lápiz, y luego repasó con marcador algunos elementos y tachó otros. En el dibujo se observan varios pasillos,

dos ventanas y varias puertas, además encontramos dos salones, un restaurante, tres soles, varios pájaros y un letrero que dice “navidad”. A nivel textual la participante escribió en la mitad del dibujo un listado de actividades que realiza en la escuela, o que asocia con este lugar, estas fueron: jugar, cantar, dibujar, escribir, participar, regañar. Al preguntarle quién la regaña ella respondió que la profesora de Música porque “no se queda quieta” en la clase.

Las formas son en su mayoría rectas, y hay una predominancia de tonos neutros. Allison manifiesta que el blanco y el negro son sus colores favoritos. Esta imagen narra la escuela como un lugar de asociación positiva, pero en el que también transcurren conflictos, aprendizajes y dificultades. Las formas rectas, colores neutros, y mensajes implícitos como al que hace referencia la participante cuando relata su experiencia con la profesora de Música, muestran que, si bien para ella la escuela es el lugar de la participación, la diversión y el compartir, también resulta ser un lugar de control y vigilancia.

Figura 4.

Taller narrativo 1: La escuela de Lizeth



Lizeth hizo uso de todos los colores disponibles, lo que denota creatividad, apertura frente al ejercicio narrativo, y un sentido de exploración de los recursos. Las figuras como el sol, las nubes, las estrellas y los corazones indican una percepción positiva y alegre de la escuela. Las caras felices refuerzan esta interpretación. A nivel textual la participante escribió palabras que asocia con la escuela o con actividades que realiza en ella, estas fueron: bailar, hacer deportes, educación física, la clase de español, voleibol, el fútbol, participar en clase, cantar, y la cancha. Estas actividades dan cuenta de que Lizeth ve la escuela como un lugar dinámico y multifacético. Ella valora tanto las actividades físicas y deportivas como las académicas y creativas, lo que sugiere una percepción equilibrada y positiva de su experiencia escolar. Sin embargo, el

restaurante dibujado como una estructura de ladrillo hermética podría sugerir una sensación de confinamiento o limitación. Mientras que el salón de clases representado con una puerta y dos ventanas (un espacio cerrado pero accesible), puede simbolizar un entorno de aprendizaje estructurado pero abierto a nuevas ideas y experiencias.

Figura 5.

Taller narrativo 1: La escuela de Melany



La imagen de Melany presenta una visión de la escuela que es a la vez estructurada y creativa. La predominancia de líneas rectas y estructuras cerradas en los salones sugieren un entorno de aprendizaje riguroso y controlado. Sin embargo, las actividades mencionadas (cantar, bailar, jugar, escribir, pintar) revelan una dimensión artística y recreativa que equilibra esta estructura.

Figura 6.

Taller narrativo 1: La escuela de Nicol



El dibujo de Nicol se caracteriza por ser colorido y alegre. Nicol no utilizó lápiz inicialmente, sino que procedió directamente a dibujar con colores, marcadores y stickers. El dibujo está centrado y equilibrado, con trazos firmes y seguros. Hay una integración de líneas rectas y curvas. La representación de espacios interconectados sugiere una visión de la escuela como un lugar de movimiento e interacción continua. Los espacios medianos y pequeños dentro de otros más grandes reflejan una jerarquía y organización en la escuela, donde para la participante cada área tiene su función específica. Los elementos textuales de la imagen (hacer la materia de castellano, colorear, jugar bosques en la cancha) indican que Nicol valora tanto el aspecto lúdico como el académico de la escuela.

Figura 7.

Taller narrativo 1: La escuela de Adriana



Este dibujo cobra sentido a la luz de la conversación con Adriana y su historia académica. Adriana ha repetido dos años y manifiesta un profundo miedo ante la idea de “perder un año más”. Su miedo se refleja en esta representación de la escuela como un lugar de confinamiento y opresión. Como se puede observar, la escuela está representada de manera carcelaria, como tres torres de ladrillo naranja con cuadrados de concreto que representan puertas y ventanas cerradas, sin barrotes y sin manijas, lo que transmite que no hay forma de entrar o salir. Este diseño, realizado con líneas rectas, contrasta fuertemente con la vegetación alrededor, dibujada con líneas más fluidas. Tal contraste destaca la diferencia entre el encierro de la escuela y la libertad del entorno natural. La representación de la escuela como una estructura carcelaria, junto con el sol triste, sugiere sentimientos de tristeza y opresión. La vegetación alrededor de la escuela, simbolizando libertad y vitalidad, contrasta fuertemente con la percepción de la escuela como un

lugar estéril y confinado. Las palabras escritas por Adriana, "jugar básquet," "jugar fútbol" y "ayudar," contrastan con su representación visual de la escuela, indicando una disonancia entre lo que le gustaría hacer y cómo percibe su entorno escolar.

Los ejercicios narrativos que se presentan en este apartado dan cuenta de la escuela como un lugar fundamental para el desarrollo emocional de las niñas, un lugar que, de acuerdo con las propias palabras de las participantes, posibilita jugar, aprender, cantar, compartir, hacer deporte, pero que a su vez representa situaciones de conflicto y posibles estresores a los que se debe prestar atención desde la psicología y las ciencias sociales si se quiere garantizar el bienestar emocional de las niñas en este contexto.

Para ilustrar cómo las niñas buscan apoyo ante estos estresores, se presentan algunos fragmentos de los grupos focales que muestran a quiénes recurren en momentos de dificultad:

Investigadora: ¿Hay alguien a quien le pidan ayuda en esos casos? ¿En su familia, a algún compañero o compañera, o incluso a la misma profe?

Allison: Si yo no entiendo sí le digo a la profe.

Lizeth: Yo no tengo nadie que me ayude.

Allison: Yo tampoco porque, es que, en mi casa mis papás no me prestan atención.

Investigadora: ¿Por qué piensas eso?

Allison: Porque no me ayudan ni me preguntan por las tareas.

Se puede evidenciar cómo el apoyo familiar que las niñas perciben desempeña un papel crucial en la configuración de sus experiencias y narrativas sobre la escuela. Desde una perspectiva crítica de la escuela, es fundamental entender cómo esta se articula en alianza con la

familia para reproducir y legitimar dinámicas de poder y control dentro del sistema educativo. Foucault (1988), describe la escuela como un dispositivo que produce subjetividades a través de mecanismos de poder altamente racionalizados, como los horarios, las disposiciones de las aulas y los exámenes. Estas estructuras contribuyen a la diferenciación de género y a la imposición de una feminidad tradicional, controlando y normalizando las expresiones de los cuerpos de las niñas. Esto se puede conocer también a través de sus propias narrativas:

Figura 8.

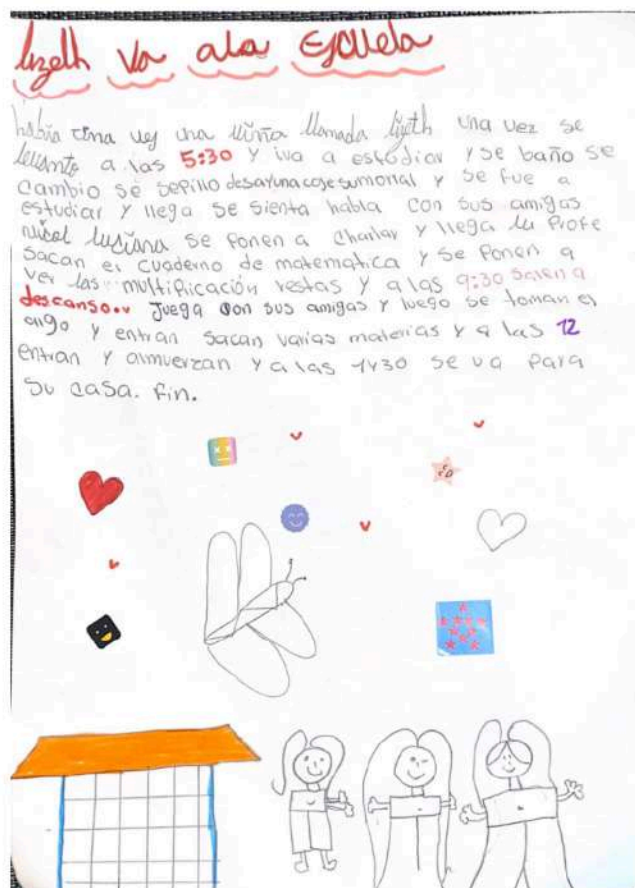
Taller narrativo 2: Nicol va a la escuela.



El cuento de Nicol revela su rutina diaria para asistir a la escuela, en esta rutina confluyen horarios estrictos, la uniformidad en la apariencia y la organización espacial y temporal, que desde la perspectiva crítica de la educación se entienden como mecanismos que controlan y normalizan las expresiones de los cuerpos de las niñas, asegurando que las expectativas y normas impuestas en ambos contextos (el escolar y el familiar) se alineen para moldear su comportamiento e identidad desde una edad temprana. Nicol se levanta a las 5:45 am y sigue una rutina meticulosa en la que reza, luego se baña, se viste, se peina y desayuna. Este horario no solo estructura el tiempo de la niña, sino que también disciplina su cuerpo y su mente, disponiendo su subjetividad a las expectativas escolares y sociales.

Figura 9.

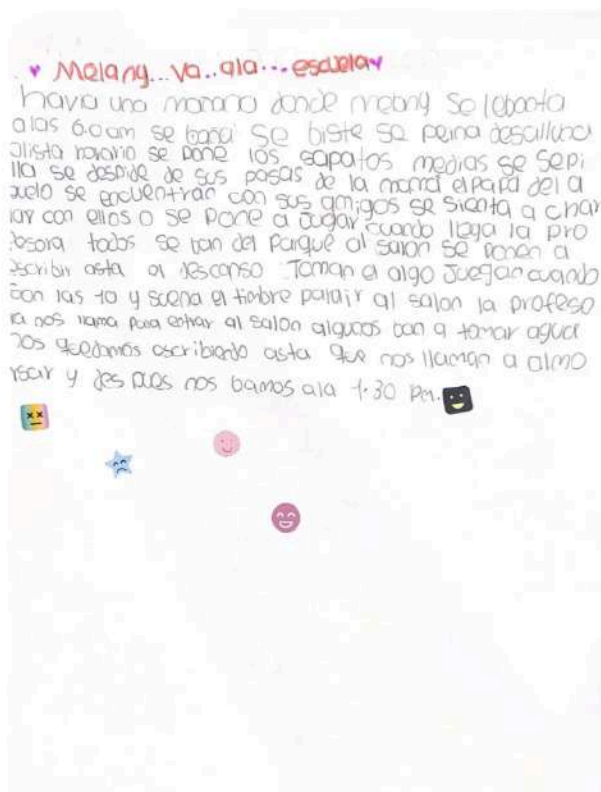
Taller narrativo 2: Lizeth va a la escuela.



El cuento de Lizeth, como el de Nicol, proporciona una narrativa en la que destaca la articulación de la escuela y la familia como dispositivos que regulan, a través de la organización del tiempo, el espacio y las actividades diarias. Ella se despierta a las 5:30 am, sigue una rutina específica de baño, desayuno y arreglo personal antes de dirigirse a la escuela.

Figura 10.

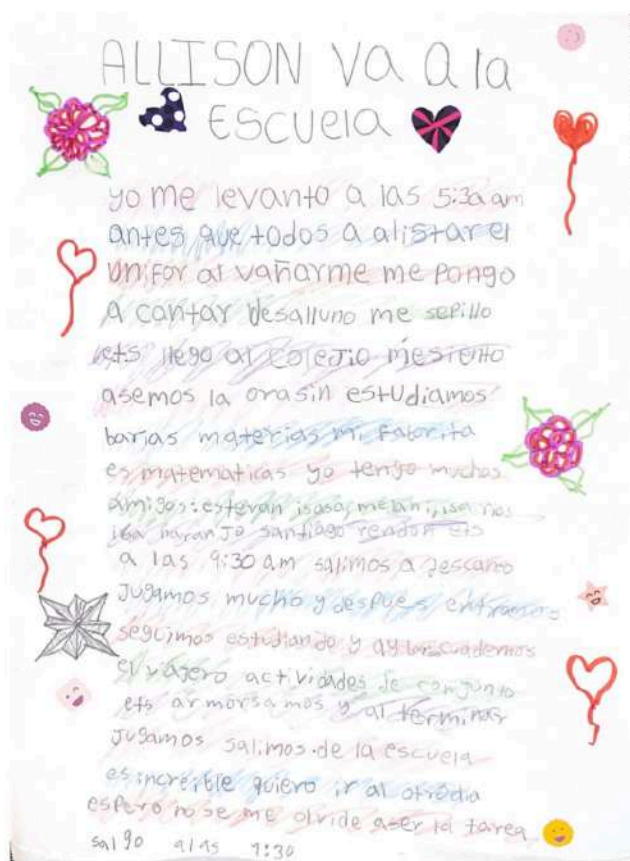
Taller narrativo 2: Melany va a la escuela.



Melany relata que se despierta a las 6:00 am y sigue una rutina que incluye bañarse, vestirse, peinarse, desayunar y prepararse para la escuela. Al llegar a la escuela, se encuentra y conversa con sus amigos, hasta que llega la profesora. La descripción de las actividades escolares, como escribir hasta el descanso, jugar y luego volver al salón para seguir escribiendo, ilustra cómo la escuela segmenta el tiempo y el conocimiento. Esta dinámica da cuenta de que la escuela no solo transmite contenidos específicos, sino también formas de pensar y comportarse que se ajustan a las expectativas sociales. La organización del espacio escolar estructura cómo los estudiantes deben comportarse y relacionarse, constituyéndose así una cultura de obediencia y orden.

Figura 11.

Taller narrativo 2: Allison va a la escuela.



De acuerdo con su cuento, la estructura del día escolar de Allison incluye momentos de juego y estudio, e ilustra cómo la escuela regula el tiempo dedicado al aprendizaje, así como también el tiempo de ocio. La rutina de Allison comienza en el hogar, donde se inculcan hábitos y disciplinas que luego se refuerzan en la escuela. Este continuo entre hogar y escuela asegura que las expectativas y normas impuestas se alineen.

En relación a esto, Althusser (2011) considera que la escuela, como un aparato ideológico del estado, funciona bajo una aparente neutralidad que en realidad es profundamente ideológica.

Esta falsa neutralidad contribuye a que las niñas acepten las expectativas y presiones impuestas sobre ellas.

Con relación a lo anterior, Gramsci parafraseado por Kiefel (2014), argumenta que la escuela es un entramado de relaciones de poder que enseña a los sujetos lo que deben desear y cómo deben desearlo, legitimando relaciones sociales asimétricas y llevando la responsabilidad a un plano individual. Esta perspectiva es relevante al momento de analizar las experiencias de las niñas, quienes, como se ha observado antes, expresan la creencia de que su éxito académico es una "obligación". Retomando uno de los fragmentos del diálogo con las niñas, puede leerse:

Nicol: Mi papá siempre me dice que no pasa nada, que yo soy la que me tengo que esforzar y hacerlo mejor la próxima vez, pero a mí me da mucha pena contarle cuando saco una nota baja.

Allison: Mis papás no me dicen nada, porque yo siempre saco buenas notas.

Investigadora: ¿Y cuando sacas buenas notas, te felicitan?

Allison: No, tampoco me dicen nada.

Adriana: Cuando yo saco buenas notas mi mamá me dice que no tiene por qué felicitarme, que esa es mi única obligación.

Investigadora: ¿Y tú qué piensas de eso?

Adriana: Pues sí, es que ella trabaja mucho, y también hace otras cosas, y en cambio mi única obligación es estudiar.

Investigadora: ¿Y qué pasa cuando sacas malas notas? ¿Qué te dice?

Adriana: Me regaña.

Investigadora: ¿Cómo te regaña?

Adriana: Me ha dicho que si vuelvo a perder un año me va a sacar de estudiar.

Melany: A mí también y me ponen más oficio en la casa.

Se puede concluir, así, que el apoyo que las niñas perciben, la presión ejercida desde las familias, las evaluaciones de los profesores, la competitividad, el temor al fracaso, y la autopercepción, son tanto desde la teoría como desde las narrativas de las niñas, factores asociados a la experiencia de la presión escolar. La Organización Mundial de la Salud (2004), como parte del programa de salud mental escolar, plantea la necesidad de fomentar el desarrollo integral saludable de las y los estudiantes, previniendo de este modo la aparición temprana de patologías del desarrollo, por lo que esta investigación se suscribe al llamado realizado por la OMS y destaca la necesidad de escuchar a las niñas, conocer sus experiencias en torno al contexto escolar, e implementar desde la escuela estrategias que protejan la salud mental. Esto se traduce en una invitación para que docentes y familias, así como otros miembros de la comunidad educativa, se involucren activamente, sean compasivos y comprendan que la escuela no solo es un espacio de formación académica, sino también de formación emocional. Es fundamental que se generen espacios seguros y de apoyo donde las niñas puedan expresar sus inquietudes y recibir acompañamiento, así como promover entornos educativos inclusivos y protectores que favorezcan su bienestar integral.

Narrativas de las niñas sobre la experiencia de género en la escuela

Para la elaboración de hallazgos de la presente investigación se establecieron tres ejes temáticos, en este apartado se aborda el segundo de ellos, el cual corresponde a la categoría de análisis en torno a la relación entre género y escuela, presentando así, a partir de las narrativas de las niñas, las experiencias de prejuicio, trato diferenciado y comportamientos impuestos que ellas refieren.

Desde las perspectivas teóricas que soportan la presente investigación, se comprende el género como una construcción social e histórica que determina las expectativas, roles y comportamientos considerados socialmente apropiados para las personas. Esta concepción implica que las identidades de género no son innatas ni fijas, sino que se forman a través de las interacciones sociales, las políticas y los contextos culturales. Así pues, incluir la perspectiva de género en el campo de la investigación social y educativa, permite analizar las realidades y experiencias de los sujetos de manera diferencial, dotando de profundidad el análisis, ya que se comprenden las diferentes oportunidades, conflictos y dinámicas específicas que las personas enfrentan en razón de su género.

En el contexto escolar, implementar la perspectiva de género permite revelar cómo se transmiten y perpetúan los roles de género y cómo esto impacta en el bienestar y el proceso educativo de las niñas y niños. Como señalan Alvarado et al (2014), las niñas enfrentan presiones adicionales en una sociedad que les exige ganar terreno en un entorno machista y autoritario: “Las niñas al igual que las mujeres, han tenido que ganar terreno para posicionarse dentro de una sociedad machista, economista, y autoritaria, que implica un afán de producción

necesario para la subsistencia, cuando tiene que seguir ciertas normatividades impuestas y desiguales que van en contra incluso de sus propias necesidades.” (p.12).

Teniendo en cuenta el interés de esta investigación por conocer, a través de las narrativas de las niñas, las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas, y reconocer los sentidos que ellas construyen sobre la presión escolar, el enfoque de género es particularmente relevante porque las expectativas y demandas académicas no se aplican de manera uniforme a todos los estudiantes. Las investigaciones de Hornillo (2009) y Ordóñez (2011) muestran que las niñas experimentan presiones sociales específicas relacionadas con los estereotipos de género, que influyen en sus percepciones del cuerpo y las emociones, pudiendo esto afectar su bienestar emocional y su capacidad para desenvolverse en el entorno escolar.

Es pertinente mencionar que, en el contexto colombiano, esta perspectiva adquiere una relevancia especial debido a las concepciones históricas y los imaginarios sociales que han definido el rol de las mujeres en la sociedad. Ordóñez (2011) destaca cómo en Colombia, las niñas no solo deben enfrentarse a las demandas académicas, sino también a una estructura social que puede limitar sus oportunidades y reforzar expectativas tradicionales sobre su comportamiento y rendimiento. En Colombia, se espera que las niñas y mujeres sean las principales responsables de las tareas domésticas, como cocinar, limpiar, lavar ropa y cuidar a los hermanos menores o familiares enfermos. Colombia es un país mayoritariamente católico, y el discurso religioso ha tenido una gran influencia en la construcción de los roles de género, se espera que las mujeres sigan el ejemplo de la Virgen María, caracterizado por la pureza, la modestia y la entrega total a los demás, reforzando la idea de que deben ser sumisas y sacrificadas; las mujeres en Colombia son frecuentemente asignadas a roles y oficios relacionados con el cuidado de otros y estas ocupaciones, aunque vitales, suelen ser menos

valoradas y remuneradas en comparación con profesiones dominadas por hombres; en la sociedad colombiana, ser madre suele ser visto como un rol central para las mujeres, la maternidad se valora como un deber y una responsabilidad primaria, y se espera que las mujeres sean madres dedicadas y abnegadas, aunque esta expectativa pueda limitar sus oportunidades de desarrollo profesional y personal; las niñas y mujeres enfrentan presiones para comportarse de manera recatada y modesta, tanto en su vestimenta como en su comportamiento social, escolar, y su sexualidad, lo que restringe su libertad y autonomía.

Lo anterior se puede observar en las narrativas de las participantes de la investigación, cuando relatan, por ejemplo, que las profesoras las amonestan por hacer ruido o no sentarse “bien”, o que la carga doméstica que reciben en sus hogares es superior a la que reciben sus hermanos varones, lo que ellas consideran injusto, y a su juicio, limita el tiempo que tienen disponible para las tareas académicas. Esto último es fundamental al momento de comprender por qué las investigaciones sobre la escuela y la presión escolar deben estar transversalizadas por una mirada de género, esta mirada permite reconocer que una niña que debe lavar los platos, barrer y trapear la casa, y cuidar de sus hermanos menores como parte de su rutina cotidiana, no cuenta con la disposición de tiempo idónea para centrar su atención y esfuerzo en la escuela. Así como una niña a la que se le exige ser recatada, no hablar muy fuerte, sentarse de una manera específica, y usar un uniforme que limita su movilidad, no cuenta con la libertad expresiva idónea para enfocarse en el juego y el aprendizaje, dos procesos fundamentales para su desarrollo y bienestar en el contexto educativo.

Para ilustrar las narrativas a las cuales se hace referencia en el párrafo anterior, a continuación se citan algunos fragmentos en los cuales las niñas relataron experiencias relevantes:

Investigadora: Y ustedes que tienen hermanos, ¿sienten que les toca hacer las mismas cosas que a ellos, que a los hombres... en la casa?

Allison: Mi hermano me dice que es el mayor y yo soy dos años mayor que él.

Investigadora: ¿Y por qué crees que te dice eso?

Allison: ¿Por qué?, no sé, yo creo que como mi papá siempre nos dice qué hacer y es muy mandón, él quiere hacer lo mismo, y cuando mi papá no está él dice que es el hombre de la casa.

Investigadora: ¿Y qué piensas que es eso de ser el hombre de la casa?

Allison: El que tiene la autoridad.

Lizeth: Sí.

Investigadora: ¿Y tú cómo te sientes cuando él te dice eso?

Allison: No me gusta.

Este fragmento ejemplifica cómo las niñas experimentan la reproducción de roles de género en sus propios hogares. Allison describe cómo su hermano menor asume una posición de autoridad basada en la imitación de la figura paterna, lo cual refleja y perpetúa la idea de que la autoridad y el control están inherentemente ligados a lo masculino. Esta situación genera una sensación de injusticia en Allison, quien es mayor que su hermano, pero es despojada de autoridad. También ejemplifica cómo los estereotipos de género generan imposiciones sobre las niñas desde edades tempranas, lo cual influye en la percepción de las niñas sobre su propio rol y capacidad de agencia tanto en el hogar como en la escuela.

Lo anterior es coherente con las perspectivas críticas de la escuela, desde las cuales se entiende que esta se articula en alianza con la familia como aparato ideológico. De acuerdo con esto, Althusser (2011) plantea que:

Una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología, (puesto que es... laico), en que el maestro respetuoso de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que le son confiados (con toda confianza) por sus padres (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad. (p. 38)

Para continuar ilustrando estas reflexiones, a continuación, se cita otro fragmento de lo expresado por las participantes:

Investigadora: ¿Y ustedes creen que a los niños y a las niñas les ponen las mismas tareas, que les toca hacer lo mismo, las mismas cosas?

Lizeth: No.

Adriana: No.

Melany: No.

Investigadora: ¿No? ¿Por qué lo dicen?

Lizeth: A las niñas les ponen cosas más duras y a los niños más fáciles.

Investigadora: ¿Les ponen cosas más fáciles? ¿Cómo qué?

Lizeth: Como cuando ellos tienen tareas y no los ponen a hacer nada, solo hacen las tareas, y el aseo les toca solamente a las mujeres.

La reflexión de Lizeth sobre cómo "a las niñas les ponen cosas más duras y a los niños más fáciles" sugiere que, además de cumplir con sus tareas escolares, las niñas también deben encargarse de labores domésticas que no se espera que realicen los niños. Esta distribución desigual de las responsabilidades perpetúa la idea de que las tareas domésticas son inherentemente femeninas. De manera similar, la percepción de Lizeth de que los niños solo se enfocan en sus tareas escolares mientras que las niñas deben manejar tanto las tareas escolares como las domésticas, evidencia que las normas de género y los roles tradicionales se reproducen en el contexto educativo y familiar, creando una experiencia diferenciada para las niñas que puede afectar su bienestar y desempeño escolar. En relación con esto, a continuación se presenta otro fragmento de lo expresado por las niñas durante los grupos focales, cuando se les plantean creencias populares que estereotipan el comportamiento de las niñas y niños con base al género. En este caso, ante la creencia de que las niñas "son más juiciosas", ellas expresan:

Investigadora: Y también dicen, por ejemplo, que las niñas son más juiciosas que los niños.

Lizeth: Eso sí es verdad.

Investigadora: ¿Creen que eso es verdad?

Lizeth: Pues a los hombres nunca les gusta lavar la loza.

Adriana: Ni hacer ningún oficio.

Melany: Y mantienen en la cama.

Lizeth: Viendo televisión.

En el contexto de la presión escolar, estas percepciones son particularmente problemáticas. Si las niñas son vistas como más juiciosas y responsables y, por ende, más adecuadas para asumir tanto las responsabilidades escolares como las domésticas, esto puede generar una sobrecarga significativa. Vale la pena recordar lo expresado por Lizeth y Allison en un fragmento citado anteriormente, el cual refuerza esta comprensión:

Investigadora: ¿Y a ustedes les da tiempo de hacer las tareas y también el aseo de la casa?

Lizeth: Sí

Allison: Sí es lo normal

Estas situaciones relatadas por las niñas dan cuenta de cómo las expectativas académicas y las responsabilidades domésticas se entrelazan. Los fragmentos de diálogo compartidos con las niñas han permitido observar, por ejemplo, cómo la amenaza de ser "sacada de estudiar" al no alcanzar un buen rendimiento académico, como es el caso Adriana, es una muestra de las expectativas impuestas por los padres. Otro ejemplo es cómo Melany añade que, en su caso, el castigo no solo incluye posibles repercusiones académicas, sino también un aumento en las responsabilidades domésticas.

El deseo de cumplir con las expectativas académicas y evitar castigos adicionales en forma de más oficios domésticos refleja la carga emocional y psicológica que las participantes experimentan. La situación de Melany, en la que el bajo rendimiento escolar resulta en más trabajo doméstico, evidencia una dinámica de género particularmente preocupante, ya que se la amenaza y castiga agregándole aún más responsabilidades domésticas que limitan su capacidad para dedicarse e interesarse por su proceso educativo.

Las amenazas y los castigos asociados con el rendimiento académico pueden enviar el mensaje a las niñas, de que su valor está ligado tanto al éxito académico como a su capacidad para cumplir con los roles domésticos tradicionales, lo que, como se ha reflexionado anteriormente, puede acarrear consecuencias para su salud mental y la presión escolar que pueden llegar a experimentar.

La perspectiva de género comprendida desde la postura teórica de Linda Alcoff (1988) resalta la importancia de que las mujeres y las niñas dispongan de posibilidades y oportunidades de participación, ya que son estas posibilidades las que les permitirían ejercer su capacidad de agencia, sin embargo, se puede observar en las narrativas de las participantes, que ellas reflexionan sobre sus experiencias en torno a las diferencias de género que perciben en la escuela y la familia, haciendo referencia en repetidas oportunidades a que la distribución de tareas domésticas les parece “injusta” e inequitativa. Teniendo en cuenta la perspectiva de Alcoff, se puede interpretar que a las niñas se les limita su capacidad de agencia y participación ya que no cuentan con la disposición de tiempo idónea para enfocarse en la escuela, lo que limita su capacidad para participar en su propio proceso educativo.

Volviendo a la **Figura 3** (*Taller narrativo 1: La escuela de Allison*) se puede observar cómo esto se ve reflejado en uno de los dibujos realizados por las participantes durante el proceso de trabajo de campo de la presente investigación.

En el dibujo que Allison realizó de la escuela, escribió un listado de actividades que asocia con este lugar, una de ellas fue “regañar”. Al preguntarle quién la regaña ella respondió que la profesora de Música porque “no se queda quieta” en la clase. La expectativa de que los estudiantes, y en particular las niñas, “se queden quietas”, puede limitar su capacidad de expresarse y participar activamente en el aula. Este tipo de interacción puede reflejar un sistema

que prioriza el control y la obediencia sobre el aprendizaje y la expresión libre de los estudiantes. Sobre este asunto la autora Iskra Pavez, citada por Ortiz, J (2018), opina qué:

la escuela ejerce un rol opresor de la liberación de los niños, niñas y jóvenes en pos de la mantención de la jerarquía adulta y la familia burguesa, nuclear y heterosexual [...] Ciertamente, la escuela como aparato de control que vigila y castiga también responde a esta normalidad heterosexual patriarcal. (p.298)

Sobre esto Lizeth también expresó su experiencia en uno de los grupos focales realizados:

Investigadora: ¿Y ustedes creen que las profesoras tienen estudiantes favoritos? ¿Y a quienes prefieren las profes, a los niños o a las niñas?

Lizeth: ¡Ja! A los niños.

Investigadora: ¿Por qué?

Lizeth: Porque con las niñas siempre son siéntese bien, y a los hombres si los dejan moverse en el salón y jugar más.

Lizeth menciona que las profesoras tienden a permitir en los niños una mayor libertad en el salón de clases, mientras que a las niñas se les impone una mayor restricción en su comportamiento. La insistencia en que las niñas se "sienten bien" refleja las expectativas sociales de género que se depositan sobre ellas en los diferentes contextos, lo que puede limitar la capacidad que ellas tienen para expresarse libremente y participar de manera más dinámica en el aula. Al sentir que no son tratadas con la misma consideración o que no tienen las mismas oportunidades para participar y expresarse libremente, las niñas pueden desarrollar una percepción de que su esfuerzo y comportamiento son menos valorados. Esta percepción de

inequidad puede influir en su experiencia de la escuela y en su desarrollo emocional. Este análisis resulta ser un ejemplo de cómo la escuela, como institución, puede contribuir a la reproducción de normas y expectativas de género que limitan el potencial y la libertad de las niñas, como lo plantea Kiefel (2014):

Para esto es fundamental el encierro, es decir, el control del tiempo, del espacio y de los movimientos de los alumnos. Este encierro va a estar garantizado por la vigilancia constante y atenta. Un verdadero proceso de moldeado donde la materia es el alumno y la forma es el docente. (p.24)

A continuación se cita un fragmento que revela otra de las narrativas de las participantes en torno a las expectativas de género y la presión escolar:

Investigadora: ¿Entonces, podemos decir que ustedes piensan que las niñas son más inteligentes y ordenadas?

Allison: Es que yo creo que eso depende de cada niño y cada niña.

Lizeth: Sí, pues, las mujeres casi siempre son más inteligentes, pero por ejemplo hay un niño en el salón y siempre sabe todos los temas y saca cinco en todo.

Adriana: Angela es más inteligente que Jonathan.

Investigadora: ¿Angela?

Lizeth: Es una compañera.

Melany: Sí, pero es que ella sabe muchas cosas, pero le da mucha pena hablar, en cambio él sí responde todo.

Adriana: Pero ella sabe más cosas, simplemente es más callada.

Este fragmento revela cómo las niñas reconocen y cuestionan los estereotipos de género que asocian ciertas cualidades con niñas o niños, al identificar casos individuales que contravienen estas generalizaciones. Este reconocimiento de casos individuales ilustra la comprensión de que la inteligencia puede manifestarse de diferentes maneras en distintos estudiantes, independientemente de su género. Sin embargo, la discusión sobre Angela y Jonathan también pone de relieve que las expectativas de género pueden afectar el comportamiento en el aula. La timidez de Ángela puede ser vista como una forma de conformidad con las expectativas sociales de que las niñas sean más reservadas, lo que puede limitar su participación y visibilidad en el entorno educativo; mientras que los niños pueden sentirse más libres para mostrar sus conocimientos abiertamente. Otro ejemplo de esto se evidencia a continuación:

Allison: En el salón hay niños que a veces hacen las actividades más rápido.

Lizeth: Pero algunas veces.

Allison: Es que algunas veces a ellos les gusta pelear por quién las hace más rápido, las de matemáticas.

Investigadora: ¿Y ustedes también compiten?

Melany: No jaja

Allison: Algunas veces jaja, pero son más los niños.

Adriana: Es que yo pienso que es mejor hacer las cosas bien que hacerlas rápido.

El anterior fragmento refleja una dinámica de competitividad que puede estar más asociada con las expectativas y socialización de los niños. Esta diferencia en las actitudes hacia

la competencia y el trabajo escolar puede estar influenciada por los estereotipos de género que valoran la rapidez y la eficiencia en los niños, mientras que promueven la meticulosidad y la perfección en las niñas. Los niños, son alentados a ser competitivos y a demostrar su destreza de manera visible, mientras que las niñas pueden sentir una presión adicional para asegurar que su trabajo sea preciso y bien hecho. Esta dinámica implica posibles consecuencias para ambos géneros. Para las niñas, el sentirse menos inclinadas a competir abiertamente, puede implicar perder oportunidades para desarrollar confianza en sus habilidades y para recibir reconocimiento por su trabajo. Por otro lado, los niños pueden desarrollar una mentalidad donde la rapidez es valorada por encima de la comprensión profunda, lo que puede afectar su proceso de aprendizaje.

En resumen, las narrativas de las niñas reflejan cómo las construcciones de género afectan su experiencia escolar y familiar, generando una presión adicional que va más allá de las demandas académicas y se inserta en las expectativas culturales y sociales que se imponen sobre ellas. La perspectiva de género en la investigación educativa no solo revela estas desigualdades, sino que también permite realizar acercamientos a los fenómenos sociales y educativos desde el reconocimiento de las diferentes condiciones que estos fenómenos tienen para las niñas por su condición de género, ya que como lo plantea Iskra Pavez (2013): “el ámbito escolar es fundamental en la construcción social de la niñez en la modernidad, porque las niñas y los niños viven gran parte de su infancia dentro del marco de la institución escolar” (p.285). Y de acuerdo con Butler (1990), la configuración de una identidad subjetiva de las niñas y los niños es atravesada por el poder del lenguaje y las instituciones, desde categorías establecidas culturalmente como lo es el género.

Narrativas emergentes sobre las condiciones económicas de las familias y los sueños y deseos de las niñas

Durante el trabajo de campo realizado para esta investigación, se recogieron narrativas orales, visuales y textuales de las niñas sobre sus experiencias en el contexto escolar, aunque estas narrativas fueron el resultado de preguntas, conversaciones y actividades orientadas a comprender fenómenos como la presión escolar, las expectativas académicas que son ejercidas sobre las niñas, y las imposiciones de género que se ejercen en los contextos escolar y familiar, de ellas emergieron relatos que, si bien no se encuentran asociados de manera directa a alguna de las principales categorías de análisis de la investigación, resultan relevantes por el protagonismo que le otorgaron las niñas en sus ejercicios narrativos. Es por esto que se les ofrece un lugar en estas reflexiones finales, siendo coherentes con el principio de participación y capacidad agenciadora de las niñas, al que se ha hecho alusión a lo largo de todo el documento.

Narrativas emergentes sobre las condiciones económicas de las familias

Durante el ejercicio de los grupos focales se indagó sobre los sueños y las aspiraciones a futuro de las participantes, por ejemplo, se les preguntó si les interesaba especialmente alguna profesión. La conversación sobre este asunto fue extensa y llena de matices. Las niñas dieron cuenta de sus aspiraciones profesionales, así como también de sus deseos de mejorar las condiciones de vida de sus familias:

Allison: Mm abogada.

Investigadora: ¿Quieres ser abogada? Cuéntame por qué.

Allison: Porque lo he visto en películas.

Investigadora: ¿Qué te imaginas tú que hacen los abogados?

Allison: Pues defienden a las personas, y tienen casas grandes muy bonitas.

Investigadora: ¿Y a ti te gustaría tener una casa grande?

Allison: Sí, para vivir con mi mamá y mi papá, y que ellos no tengan que trabajar tanto.

La mención de una casa grande y la reducción de la carga de trabajo de sus padres como motivación principal subraya la importancia de las condiciones económicas en la vida de las niñas y sus familias. Allison aspira a ser abogada por el prestigio o el deseo de defender a otros, pero también por los beneficios materiales que asocia con la profesión. Esto refleja una intersección importante entre género y clase, donde sus aspiraciones están directamente vinculadas a mejorar las condiciones económicas de su familia. La preocupación de Allison por las condiciones en las que trabajan sus padres sugiere que ella es consciente de las dificultades laborales y económicas que estos enfrentan, y su elección de carrera está influenciada por un deseo de aliviar estas cargas. En el contexto de la presente investigación, el deseo de Allison refleja la presión para alcanzar un nivel de éxito que permita mejorar las condiciones familiares.

Otro factor que hace referencia al contexto social, económico y en este caso político de las niñas, es el tránsito o migración que han debido realizar algunas familias por condiciones económicas y sociales, y que ha afectado la continuidad escolar de las participantes. Tal es caso de Lizeth, que pertenece a una familia migrante venezolana, y quien refiere que debido a la migración ha tenido que repetir años escolares:

Investigadora: ¿Todas han repetido?

Allison: Yo no.

Lizeth: Yo sí, pero porque a mi familia le tocó... como mudarse, nos fuimos varias veces.

La condición migratoria también guarda relación con el género, ya que al migrar existen diferentes mandatos sociales que rigen las decisiones de mujeres y hombres, así como diferentes oficios o actividades laborales que se realizan en el lugar de destino y que se encuentran divididas de acuerdo con el sexo y género, oficios y actividades como el cuidado de niños y adultos mayores, o los trabajos de limpieza y cocina en los hogares, como lo plantean Torres, C. & Gonzales, S. (2023):

Realizan por un bajo costo, tareas que las mujeres nativas no realizan debido a su inserción en el mundo laboral. [...] A nivel global, esto pone en marcha unas lógicas de mercado y políticas migratorias laborales, que de una u otra forma pueden seguir reproduciendo las desigualdades sociales y de género. (pp. 27-30)

El discurso de Lizeth permite visibilizar las dificultades específicas que enfrentan las niñas migrantes en su contexto educativo. La experiencia que ella relata refleja una intersección interesante entre migración, economía y presión escolar, que sería pertinente revisar en futuras investigaciones.

Adicionalmente, la distancia entre la casa de las niñas y la escuela, también puede reflejar las condiciones socioeconómicas de las familias. Aquellas familias que pueden permitirse vivir cerca de la escuela pueden facilitar la asistencia y reducir el cansancio asociado con el tránsito diario de las niñas, mientras que las niñas cuyas familias viven en áreas más alejadas enfrentan desafíos adicionales debido a los largos desplazamientos:

Investigadora: ¿Y ustedes viven cerca de acá, de la escuela?

Nicol: Yo vivo cerca, vivo al frente.

Lizzeth: Yo vivo en el centro.

Adriana: Yo no vivo cerca.

Investigadora: ¿O sea que cuánto se demoran en llegar a la escuela en la mañana?

Lizeth: Ella (señalando a Nicol) se demora quince segundos.

Nicol: Sí, quince segundos jajaja

Melany: Yo, quince minutos.

Investigadora: Quince minutos. ¿Y ustedes?

Lizeth: Yo, treinta minutos.

Adriana: Yo, mucho más de treinta minutos.

Allison: Yo, treinta minutos.

Durante el cuarto encuentro realizado con las niñas, ellas reflexionaron sobre las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas por parte de sus familias y el entorno escolar. Se encontraron sentidos como: sus principales vocaciones y aspiraciones a futuro, en contraste con las aspiraciones que sus familias tienen para ellas (entre las aspiraciones de las familias se encontraron con recurrencia las carreras asociadas con la fuerza pública, específicamente en la policía y el ejército nacional:

Investigadora: Y digamos, sus familias, sus papás, mamás, tías, hermanos, ¿qué quieren que ustedes sean cuando sean grandes?, ¿qué les han dicho?

Adriana: Ee, yo tengo un abuelo, y él dice que como ahora están dejando prestar servicio a las mujeres, él quiere que yo vaya a prestar servicio.

Lizeth: A mí mi tía, donde yo vivía antes, me decía que yo servía para policía.

Allison: A mí madrina, y la mamá de mi madrina, y mi papá, quieren que sea doctora y policía.

Investigadora: ¿Y ustedes qué piensan de eso?

Melany: Mis hermanas quieren que yo sea doctora, y mi papá quiere que yo sea policía.

En este contexto la mención recurrente de carreras militares y policiales por parte de diferentes miembros de las familias de las participantes puede estar influenciada por la percepción de estas profesiones como estables y económicas en el contexto colombiano, además también refleja la percepción de una falta de acceso a otras oportunidades profesionales.

Frente a esto, las niñas expresaron que:

Allison: Pues a mí no me importa, yo también puedo ser doctora y policía.

Investigadora: ¿Doctora, policía, y abogada?

Allison: Sí.

Investigadora: Y ustedes, por ejemplo, Adriana, ¿tú quieres prestar servicio militar como te dice tu abuelo?

Adriana: Sí, pues sí, yo no le veo nada de malo, enorgullecer a mi abuelo, pero me gustaría más ser profesora.

Investigadora: ¿Sí?

Adriana: Sí, pero de pronto vaya a prestar servicio.

Investigadora: ¿Y qué te han dicho que hacen? ¿Cómo te han dicho que es prestar servicio militar?

Adriana: Pues es que se me olvida, mi abuelo me ha dicho, pero se me olvida, me han dicho que era bueno, sí, que es muy bueno.

Investigadora: Entiendo, ¿y tú, Melany? ¿Qué piensas de que tu papá quiera que seas policía?

Melany: Sí, yo puedo ser policía.

Investigadora: ¿Sí? ¿también? ¿doctora pediatra y policía?

Melany: Sí

Investigadora: ¿Y tú qué piensas, Lizeth? Tu tía también quiere que seas policía.

Lizeth: Sí, pero yo creo que uno no siempre tiene que hacer lo que otros digan, así sea la tía o los hermanos, yo creo que uno tiene que hacer lo que a uno le gusta, a mí me gustaría ser enfermera, creo que me gustaría más eso, sí, yo no quiero ser policía.

Algunas de las participantes aceptan las carreras sugeridas por sus familias, mientras otras defienden sus propias aspiraciones, como ser veterinaria, profesora o enfermera. Las familias pueden ver en estas carreras una manera de asegurar un futuro económico estable para sus hijas, sin embargo, esta situación refleja que las expectativas escolares y familiares pueden limitar las opciones profesionales de las niñas, impidiendo que exploren y persigan sus verdaderas vocaciones. En conclusión, se comprende cómo las aspiraciones y experiencias de las

niñas se ven influenciadas por su género, así como por las condiciones económicas y las expectativas familiares.

Narrativas emergentes sobre los sueños y deseos de las niñas

Durante los ejercicios de creación narrativa las niñas no solo manifestaron los sentidos que ellas construyen sobre la presión escolar, sino que, en el contexto de sus reflexiones y relatos sobre la escuela, también hablaron sobre sus clases favoritas, sobre lo que más les gusta de la escuela, sobre los deportes que más practican, las clases que más disfrutan y lo que les gusta jugar; estas narrativas, aunque no responden de manera directa al objeto de investigación, sí dan cuenta de la importancia del contexto escolar para el desarrollo emocional y humano de las niñas, reforzando la premisa de la presente investigación sobre la necesidad de estudiar y proteger la salud mental de las niñas en este contexto, ya que como lo plantea Ortiz, J (2018) en su interpretación del trabajo de la autora Iskra Pávez: “el ámbito escolar es fundamental en la construcción social de la niñez en la modernidad, porque las niñas y los niños viven gran parte de su infancia dentro del marco de la institución escolar” (p.285).

Dinámicas como "La Pelota Preguntona", los grupos focales, y el mural de los sueños, posibilitaron observar cómo las niñas representan y narran sus deseos, sus aspiraciones, sus relaciones, sus gustos, y sus historias de vida, con sinceridad y apertura, algunas de estas narrativas se recogen a continuación.

Los sueños de Melany: “Mi sueño es ser una campeona”

Melany es una niña con múltiples sueños y aspiraciones, durante los encuentros manifestó que quiere ser pediatra y veterinaria, pero que su verdadero sueño es ser una campeona de fútbol:

Melany: Aunque mi verdadero sueño es ser una campeona.

Investigadora: ¿Tu sueño es ser una campeona? ¿De qué?

Melany: De fútbol.

Figura 12.

Taller narrativo 3: Los sueños de Melany



Las narrativas como la de Melany muestran que las niñas tienen aspiraciones que van más allá de las expectativas tradicionales y académicas. Este tipo de expresiones artísticas y narrativas son cruciales para entender que las niñas perciben y representan sus sueños, y cómo el entorno escolar puede apoyar estas aspiraciones más allá del rendimiento académico. La aspiración de Melany por el fútbol desafía estereotipos y resalta la importancia de apoyar a las niñas en la búsqueda de sus pasiones, incluyendo aquellas en campos tradicionalmente menos asociados con las mujeres.

Los sueños de Adriana “las mujeres también pueden correr, igual o lo mismo que los niños”

Adriana es una niña que presentó mucha apertura y disposición a los ejercicios narrativos, su sueño es ser profesora, y su lugar favorito de la escuela es el salón de clase:

Adriana: Mi lugar favorito es el salón.

Investigadora: ¿Por qué?

Adriana: Porque es donde uno más aprende.

Figura 13.

Taller narrativo 3: Los sueños de Adriana



En el dibujo, Adriana se representó en el centro de la hoja, rodeada de valores y palabras con las que ella se define, palabras como cariñosa, amorosa, educada, amable y alegre, que refuerzan la premisa de la investigación desde la que se comprende la escuela como un lugar fundamental para cultivar el desarrollo emocional de las niñas. En la imagen ella escribió que “estar todos unidos con la familia” y “ser profesora”, son sus principales sueños.

Los sueños de Allison: “Me gusta mucho pintar personas, animales, lugares”

Allison es una niña que durante los ejercicios narrativos evidenció una gran vocación para el arte y el dibujo, se caracterizó por su actitud alegre, y en el contexto escolar se destaca también por su habilidad para las matemáticas:

Allison: Yo una vez quedé en segundo lugar en las olimpiadas.

Investigadora: Participaste en unas olimpiadas, súper, ¿y de qué eran?

Allison: De matemáticas.

Figura 14.

Taller narrativo 3: Los sueños de Allison



Allison describe en su dibujo que su sueño es ser abogada, policía y doctora, reflejando su riqueza imaginativa, pero también el conflicto que existe entre sus propios deseos y las expectativas profesionales de sus familias, asunto que se abordó a profundidad en el anterior apartado. Adicionalmente expresa que su recuerdo favorito es cuando fué a La Rochela (un centro vacacional) tres días seguidos y visitó unas piscinas calientes.

Los sueños de Lizeth: “Yo creo que uno no siempre tiene que hacer lo que otros digan, yo creo que uno tiene que hacer lo que a uno le gusta”

Lizeth es una niña que se resiste a los mandatos impuestos por la escuela y la familia, el siguiente diálogo da cuenta de esto:

Investigadora: ¿Y tú qué piensas, Lizeth? Tu tía también quiere que seas policía.

Lizeth: Sí, pero yo creo que uno no siempre tiene que hacer lo que otros digan, así sea la tía o los hermanos, yo creo que uno tiene que hacer lo que a uno le gusta, a mí me gustaría ser enfermera, creo que me gustaría más eso, sí, yo no quiero ser policía.

Es posible observar la narrativa de una niña que aun a su temprana edad, ejerce resistencia a las imposiciones de su familia. Lizeth es una niña que sueña con ser enfermera, con viajar a México, a la que le gusta correr, jugar y que piensa que “El hombre no es más que la mujer, no me parece”:

Lizeth: Yo quiero ser enfermera.

Investigadora: ¿Enfermera? Cuéntame porqué.

Lizeth: Porque si se llega a enfermar alguno de mi familia yo los puedo ayudar.

Lizeth: Mi mayor sueño es pasear en México.

Investigadora: ¿Pasear en México? ¿y por qué te gustaría? ¿Dónde lo has visto?

Lizeth: En youtube, y en televisión.

Figura 15.

Taller narrativo 3: Los sueños de Lizeth



En la imagen se puede ver el dibujo realizado por Lizeth en el cual se representa ella misma acompañada por diversos textos en los que se describe como una persona alegre y amable, que sueña con ir a México y tener un perrito, se observa también que sus recuerdos felices están asociados a pasar su cumpleaños acompañada de su familia, dando cuenta de lo que ella más valora.

Los sueños de Nicol: “Mi verdadero sueño es darle una casa a mi mamá”

Nicol es una niña que cuenta con una gran facilidad para expresarse a través de las palabras, ella sueña con ser veterinaria y darle una casa a su mamá:

Nicol: A mí me gustaría ser veterinaria.

Investigadora: ¿Veterinaria? ¿Te gustan mucho los animales?

Nicol: Sí, me gustan mucho los perros, las gallinas y los caballos.

Figura 16.

Taller narrativo 3: Los sueños de Nicol



En la imagen Nicol se dibujó con una expresión triste y tachó parte de lo que había escrito. Al preguntarle por qué, refiere que su hermano le pegó con un control en la cabeza antes de salir de la casa esa mañana, razón por la cual está triste y le duele la cabeza, lo que influyó en el carácter de su dibujo. Es relevante hacer esta precisión ya que, aunque el dibujo no lo refleje, ella siempre se mostró como una niña expresiva y feliz, entre las palabras que la describen ella escogió: respetuosa, amable y prudente. También plasmó en su ejercicio que su mayor sueño es darle una casa a su mamá, esto es coherente con las reflexiones realizadas en el anterior apartado, que relacionan las condiciones económicas de las familias con la experiencia escolar de las niñas.

Las narrativas mencionadas a lo largo del presente apartado reflejan la importancia del contexto escolar no sólo como un espacio de aprendizaje académico, sino también como un lugar

donde se construyen las aspiraciones, los valores y las identidades de las niñas. Al abordar temas como sus sueños de ser campeonas de fútbol, profesoras, veterinarias, artistas o enfermeras, y sus deseos de viajar y contribuir al bienestar de sus familias, se puede comprender de manera más profunda estas identidades y discursos que ellas construyen.

La inclusión de las narrativas emergentes sobre los sueños y deseos de las niñas, aunque no responde directamente a los objetivos iniciales de la investigación, es un componente crucial que enriquece significativamente el análisis hermenéutico y ofrece una comprensión más profunda de la experiencia de las participantes. Al escuchar las voces de las niñas, se logra una visión más integral de su realidad, más allá de los aspectos académicos. Incluir estas narrativas, permite que sus sueños y deseos formen parte de la comprensión de su experiencia escolar y familiar. Estas narrativas también desafían los estereotipos de género y muestran la diversidad de aspiraciones de las niñas, sueños como ser campeona de fútbol, o abogada, profesiones que no están comúnmente asociadas a lo femenino, revelan la necesidad de un entorno escolar que no solo las apoye en sus logros académicos, sino que también fomente un desarrollo integral y equitativo, libre de estereotipos que limiten sus posibilidades.

Conclusiones

Esta investigación permitió comprender, desde las narrativas de las niñas, las formas en que ellas experimentan la presión escolar y las expectativas académicas que, en razón de su género, son ejercidas sobre ellas desde diferentes contextos sociales.

Se encontró que las niñas experimentan síntomas físicos como “presión en el pecho” y dolor abdominal, y emociones como la tristeza, la frustración, el miedo, el temor al fracaso, y el enojo, cuando se enfrentan a una tarea académica difícil. También se identificó que ellas suponen que serán castigadas cuando obtienen una mala calificación, pero no esperan recibir una gratificación externa cuando obtienen una calificación alta, ya que han interiorizado la creencia de que la excelencia académica es su “obligación”.

Se evidenció la necesidad de que los diferentes actores que participan en la experiencia educativa de las niñas, como sus familiares y maestros, reconozcan la importancia de garantizar condiciones como la contención emocional, la compasión, la formación desde el afecto y la escucha, todo esto en un esfuerzo por validar las emociones de las niñas, ya que el desarrollo emocional, el apoyo que ellas perciben, las expectativas que son ejercidas desde las familias, y las valoraciones emitidas por los profesores, son tanto desde la teoría, como desde las narrativas de las propias niñas, factores asociados a la experiencia de la presión escolar.

La escuela, entendida como un espacio que reproduce y legitima ciertas normativas sociales y roles, fue examinada a través de las teorías de Gramsci (1984), Althusser (2002), Foucault (1998), Bordieu (1973), y Bernstein (1990). Estos autores coinciden en que la educación no es un proceso neutral, sino un mecanismo de control y normalización que influye en las subjetividades de los estudiantes, particularmente a través de la imposición de discursos de

poder. Uno de los discursos de poder que en ella se reproduce es el género, esto se evidenció en las experiencias que narraron las participantes, las cuales dieron cuenta de cómo la carga adicional de tareas domésticas, combinada con la expectativa de obediencia y sumisión frente a figuras masculinas, restringe su tiempo y energía para el estudio; además, cómo esta división de roles contribuye a la internalización de normas de género que limitan su participación en el contexto escolar. Así, la diferenciación en las responsabilidades asignadas según el género, no solo refuerza los estereotipos de género, sino que también añade una carga adicional a las niñas, limitando el tiempo y la energía que pueden dedicar a sus actividades académicas y personales.

En las narrativas sobre el contexto familiar se encontró que los castigos que sufren las niñas al obtener una baja calificación se encuentran asociados al aumento de la carga doméstica. En las narrativas sobre el contexto del aula se encontró que mientras los niños son alentados a ser competitivos y a demostrar su destreza de manera visible, a las niñas se les pide que sean más “calmadas”, que no hablen muy fuerte, que “se sienten bien”, y en general que permanezcan en control consciente de su cuerpo para que este se adecue a lo que, de acuerdo a los discursos de género, es “aceptable” para las niñas y mujeres.

Otro hallazgo interesante fue las dificultades específicas que enfrentan las niñas migrantes en su contexto educativo. La experiencia relatada por una de las participantes dio cuenta de una intersección relevante entre migración, economía y presión escolar, que sería pertinente revisar en futuras investigaciones.

Finalmente, se subraya la importancia de considerar a las niñas y a los niños como sujetos activos de derechos y capacidades narrativas, capaces de contribuir significativamente a la construcción del conocimiento. Ejercicios narrativos como los dibujos de la escuela y los cuentos

realizados por las niñas, permitieron profundizar en cómo perciben su entorno escolar y cómo este influye en su desarrollo emocional. Por lo que otra recomendación para futuras investigaciones es continuar haciendo hermenéutica, continuar cultivando el interés en lo que las niñas tienen por contar, teniendo en cuenta las intersecciones que influyen en su desarrollo, como lo son el género y el contexto social, asumiendo el compromiso desde la academia de generar conocimiento situado sobre las infancias, conocimiento que posibilite la transformación de sus realidades, como lo plantea Lederach (2007), “Con un pie en lo que es, y el otro más allá de lo que existe, en lo que podría ser” (p.25).

Diseminación y propuesta educativa

En el marco de la realización del presente estudio, se contó con la oportunidad de participar de diversas iniciativas en favor de la construcción de conocimiento en torno a las infancias. A continuación se presentan las principales de ellas.

Participación en al línea de investigación “Infancias y familias en la cultura”

En la Línea de Investigación en Infancias y Familias se establece la importancia de indagar sobre la construcción social de las infancias y las familias, reconociendo así a los niños y niñas, como sujetos situados en un contexto específico. Desde este espacio de participación y construcción de conocimiento se plantea que la experiencia de la infancia no es la misma universalmente, sino que se encuentra transversalizada por múltiples configuraciones subjetivas. Adicionalmente, se comprende el desarrollo humano desde una perspectiva alternativa que tiene en cuenta el arte, el juego, y la cultura como escenarios que posibilitan la construcción conjunta de significado. La familia es comprendida desde la línea, como “agente relacional”, haciendo referencia a que los niños y niñas construyen su subjetividad “con otros”, y en contextos específicos. Por lo que desde este espacio, se busca realizar un acercamiento a las posibles realidades y contingencias que pueden enfrentar los niños y niñas y sus familias.

En suma, la participación en la línea permitió orientar y dotar de profundidad este trabajo de investigación, ya que posibilitó el encuentro de saberes, la discusión en torno a las propuestas investigativas de los integrantes, y la retroalimentación.

Ponencia

Participación como ponente en el Simposio nacional de investigación: "*Trazando caminos para la investigación y el conocimiento*", realizado el 25 de noviembre de 2023 por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE (Ver Anexo 5).

Ponencia

Participación como ponente en el Simposio de educación: Polifonía de saberes y prácticas educativas, y pedagógicas para el agenciamiento social, realizado el 25 de mayo de 2024 por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE (Ver Anexo 6).

Publicación de artículo

Publicación en conjunto con docentes investigadoras del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y participantes de la línea de investigación en "Infancias y familias" del artículo "Escuela, racialización, y educación intercultural" en la revista italiana *Educazione Interculturale - Teoria, ricerche, pratiche*. (Ver Anexo 7).

Propuesta educativa para el agenciamiento social PEPAS

Planteamiento de la propuesta “Museo escolar: las niñas cuentan” (Ver Anexo 8).

Resumen de la propuesta: El Museo escolar “las niñas cuentan” busca abrir espacios de enunciación para reconocer la capacidad crítica, reflexiva y política de las niñas como sujetos activos en su propia educación. Esta iniciativa, reconoce que la experiencia escolar puede variar considerablemente para las niñas debido a la influencia de la construcción social del género. Asimismo, reconoce la importancia de conocer las experiencias de las niñas desde sus propias voces y narrativas, vinculando a toda la comunidad educativa en este proceso, Para lograrlo, se propone la creación de un espacio físico, simbólico, y participativo, en el cual se exhiban los ejercicios artísticos de las niñas, y donde quienes asistan, sean invitados a participar de experiencias artísticas interactivas.

Referencias

- Aguirre-Flórez, DC., et al. (2015). Suicide risk and associated factors in adolescents of three schools of Manizales city (Colombia). *Rev.* vol 63(3):419-29. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3.44205>.
- Alcoff, L. (1988). Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de la teoría feminista. *Journal of Women in Culture and Society*. Vol 13, No. 3, The University of Chicago. Traducción: Revista Debats N° 76
- Althusser, Louis, (2011) *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Freud y Lacan, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Alvarado, et al. (2014) La configuración de las identidades femeninas a través de los diferentes discursos establecidos sobre la mujer, en niñas y niños de edades de 5 a 8 años en diferentes contextos educativos. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1385>
- Arroyo, et al., (2020) Sentidos construidos por niños y niñas de grado primero, sobre culturas de paz, a partir de experiencias artísticas como estrategia pedagógica. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2553>
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Psicología Científica*. Extraído de: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-77-el-estresacademico-en-los-alumnos-de-postgrado.pdf>
- Barrera Cortes, Y. T., Agudelo Torres, D., & Burgos, J. P. (2018). Movilización de las narrativas y redes de apoyo en estudiantes con desempeño académico favorable:

Una revisión empírica. *Enfoques*, 3(1), 18–44.

<https://doi.org/10.24267/23898798.282>

BERGER, P.; LUCKMANN, T. ([1967] 1993) *La construcción social de la realidad*.

Buenos Aires: Amorrortu,.

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.

Berrio, N. & Mazo, R. (2011). *Caracterización psicométrica del inventario de estrés académico en estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia*. Trabajo de grado para optar al título de psicóloga, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Colección Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A y Domingo, J. (2006, Septiembre). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. Volumen 7, No. 4, Art. 12

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.

Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1956.

Builes y Velásquez . (2011) *Narrativas sobre paz, conflicto y cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano*. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE.

<http://hdl.handle.net/20.500.11907/1300>

- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*
Barcelona: EditorialPaidós
- Caldera, J.F., Pulido, B.E. & Martínez, M.G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos [Versión electrónica]. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Chávez, J. (2004). *Perspectiva de género*. Ed Carapia.
https://books.google.com.co/books?id=iEKNMJir07QC&printsec=frontcover&dq=enfoq%20ue+de+g%C3%A9nero&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=enfoque%20de%20g%C3%A9nero&f=false
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial N° 46.446. Bogotá, D.C, miércoles 8 de Noviembre de 2006.
- Congreso de la República . (6 de septiembre de 2006) . Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones . [Ley 1090 de 2006] . Recuperado de http://colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf
- Constitución Política Nacional de Colombia. (1991). Artículo 44. 2da Ed. Legis
- Correa y Mora. (2008) *Narrativas de autopercepción del cuerpo en niños, niñas y adolescentes objeto de explotación sexual comercial en Bogotá*. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1834>
- Dahab, J., Rivadeneira, C. y Minici, A. El enfoque cognitivo-transaccional del estrés. *Revista de Terapia Cognitivo Conductual*. 2010 Vol. 18: 1-6. 13. Trautmann, A.

“Maltrato entre pares o “bullying”: Una visión actual. Rev Chil Pediatr 2008; 79 (1): 13-20.

DANE. (2022) . Encuesta Nacional de Calidad de Vida ECV

Echavarría Grajales, C. V. (2003). “La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral”. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 1 Nro. 2. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de ManizalesCINDE.

Espinosa, M. (2012) Discursos, narrativas y percepciones entre los y las niñas de la calle en torno a su huida. [Tesis de maestría]. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/84560>

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. Revista mexicana de sociología, 50(3), 3-20.

García, N. y Rodrigo, M., (2011). Estrés Académico. Revista psicología de la Universidad de Antioquia. Vol. 3. No. 2. Julio-Diciembre de 2011

García, A., y Escalera, M. (2011). El estrés académico ¿una consecuencia de las reformas educativas del nivel medio superior? Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol. 14, (3), 156-175.

Gaviria, et al. (2016) Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria - Municipio de Itagüí. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1326>

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. En: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 5, 9, 141-153

- Giraldo Aristizábal, O. (2020) Dolor y reconciliación, experiencias de niños y niñas, cuyas familias han experimentado el conflicto armado y la violencia urbana.. [Tesis de doctorado]. Repositorio CINDE.
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/2522>
- Glaser B, Strauss A (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Aldine. Chicago, IL, EEUU
- Gómez, et al. (2018) Construcción de identidades infantiles a través de las narrativas de los niños y las niñas de la localidad de Los Mártires en Bogotá y del municipio de Cogua, Cundinamarca.. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE.
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/2569>
- Gramsci, A. Notas sobre Maquiavelo. Sobre la política y sobre el Estado moderno. Nueva Visión, Bs. As., 1984. <http://www.gramsci.org.ar/>
- Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, Innocenti Essay, no. 4
- Hornillo Gómez, I. (2009). Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar un estudio sociocultural en programas de garantía social. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2022) Boletín estadístico anual- Centro de referencia nacional sobre violencia
- Kiefel, J. A. (2014). Escuela, poder y cambio social. Una lectura desde Antonio Gramsci, Louis Althusser y Michel Foucault (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio

Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes

<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/176>

Lederach, J. (2007). La imaginación moral: El arte y el alma de la construcción de paz.

Ediciones Gernika.

Ley 1448, 2011, Artículo 13),

Leyva, G. (s.f.). La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y teoría social

hoy en De La Garza, E. y Leyva, G. (eds.) (s.f.). Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales. México, F.C.E.

Luna C., M. T., (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. Revista

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 5(1), 0.

Luna, M (2006). Investigación Comprensiva: Implicaciones metodológicas. Cinde.

Lupien, S., Ouellet-Morin, I., Trepainier, L., et al. The distress for success program:

effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school.

Neuroscience. 2013 Vol. 249: 74-87.

Lyentsova, K y Sánchez Barrero, D. (2020). Construcción de la identidad en un grupo de

niños y niñas que hacen parte de la era de las tecnologías digitales. Universidad Santo Tomás.

Martínez, E.S. & Díaz, D.A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar

[Versión electrónica]. Educación y Educadores, 2 (10), 11-22.

Maturana, A. y Vargas, A. (2015). EL ESTRÉS ESCOLAR. REV. MED. CLIN.

CONDES - 2015; 26(1) 34-41]

- Milstein, D. (s.f) Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. [Tesis de maestría]. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/58839>
- Misra, R. & Castillo, L. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students [Versión electrónica]. *International Journal of Stress Management*, 2 (11), 132-148.
- Morales y Silva . (2013) Representaciones sociales de los y las estudiantes de grado quinto de la institución educativa distrital provincia de Quebec con relación a la violencia entre pares. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE.
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/1425>
- ONU (4 Diciembre 1986). Asamblea General, Declaración sobre el derecho al desarrollo, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/5bf440ac4.html>
[Accesado el 2 Octubre 2023]
- ONU(1959). Declaración de los Derechos del Niño, G.A. Res. 1386 (XIV) (1959).
Recuperado el 4 de octubre de 2023, de
<https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>.
- ONU (20 Noviembre1989) Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección:
<https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 4 Octubre 2023]
- ONU (1959) Declaración de los derechos del niño

- Ordóñez Andrade, G. (2011) Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila. [Tesis de maestría]. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/3233>
- Organización Mundial de la Salud Prevención de los trastornos mentales: intervenciones efectivas y opciones de políticas: informe compendiado / un informe de la Organización Mundial de la Salud Dept. de Salud Mental y Abuso de Sustancias; en colaboración con el Centro de Investigación de Prevención de las Universidades de Nijmegen y Maastricht. Francia, 2004.
- Ortega, J. (2020) ¿CÓMO SATURAMOS LOS DATOS? UNA PROPUESTA ANALÍTICA “DESDE” Y “PARA” LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Revista Interciencia, vol. 45, núm. 6, pp. 293-299. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/html/#redalyc_33963459007_ref16
- Ortega, P. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia
- Ortiz, J. (2018). Reseña: Iskra Pavez, Notas sobre infancia, migración y género, Izquierdas,43, diciembre 2018:294-298
- Padilla, J., Vega, P. y Rincón, D. Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. Revista de investigación UNAD, 2 (1), 23-39.
- Panofsky, E. (1998). Estudios sobre iconología. Alianza Editorial.

- Pavez Soto, I., (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”:
conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 12(35), 1-19.
- Pellicer, O., Salvador, A. & Benet, I. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes [Versión electrónica]. *Psicothema*, 2 (14), 317-322.
- Peña Torres, C. (s.f) Relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de media vocacional del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Bethlemitas – Barrancabermeja. [Tesis de maestría]. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe (CLACSCO)
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/19996>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. (10ª ed.). Madrid: Morata.
- Pinzón, et al. (2018) Narrativas de niñas en situación de desplazamiento, desde sus experiencias, sentidos y prácticas. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE.
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/2362>
- Pujol y Lorenzo. (2015) La relación familia y escuela en la educación infantil: oír las voces silenciosas de la historia. [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad de Barcelona <http://hdl.handle.net/10803/393959>
- Romero Meza, L. (2009) Pensamientos infantiles que asumen forma a través del arte.. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1598f>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.htm>

- Sen, G.; George, A.; & Östlin, P. (2005). Incorporar la perspectiva de género en la equidad en salud. *Revista de psicología, universidad de Uruguay*, 13, 129-171
https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/apas_Gita%20Sen_Incorporar%20la%20per%20spectiva%20de%20genero.pdf
- Silva Espinosa, A. (2018) Cambios familiares expresados en las narrativas de adolescentes y sus cuidadores del Municipio de Palmira, relacionados con la migración parental. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE.
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/450>
- Torres, C. & Gonzales, S. (2023). Paternidades Caminantes: Relatos de Familias Migrantes Venezolanas sobre las Paternidades. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/18682>.
- Vásquez Guzmán, L. (2013) "Un cuento donde yo no decidí qué escribir" : narrativas de niñas y el sentido de su educación escolar. <http://hdl.handle.net/10784/1588>
- Velásquez Alarcón, M. (2018) Construcción de paz: posibilidades desde los niños y niñas. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2517>
- Wiesner Reyes, M. (2020) Los Mundos Sonoros En La Primera Infancia A Través De La Creación De Ambientes Sonoro-Musicales. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2670>

Anexos

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

FECHA:	CONSENTIMIENTO INFORMADO
<p>Como instrumento favorecedor del correcto uso de los procedimientos académicos, y en cumplimiento de la ley, yo _____ con documento de identidad _____ en pleno uso de mis facultades intelectuales, libre, y voluntariamente, hago constar, que he sido informado (a) con claridad y veracidad respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimientos.</p>	
Certifico:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Que soy conocedor (a) de que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información suministrada por mi hijo, hija o acudido, así como su seguridad física y psicológica. ● Que soy conocedor (a) de la autonomía suficiente que los niños y niñas poseen para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que les sean formuladas y a prescindir de su colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna. ● Que en forma personal y sin presión externa, se me ha permitido realizar todas las observaciones y se me han aclarado con un lenguaje claro y sencillo, las dudas e inquietudes que he planteado, y de este consentimiento tendré copia. 	
Autorizo:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Que mi hijo, hija o acudido participe en la investigación descrita, contribuyendo a la fase de recolección de la información. ● Que se realice grabación, y registro fotográfico de los procedimientos. 	
<p>Dado lo anterior, manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida.</p>	
<p>_____</p> <p>FIRMA E IDENTIFICACIÓN DEL ACUDIENTE</p>	
<p>_____</p> <p>FIRMA E IDENTIFICACIÓN DE LA NIÑA</p>	
<p>_____</p> <p>FIRMA E IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGADORA</p>	

Anexo 2. Consentimiento institucional**FECHA:****CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL**

La presente investigación tiene como objetivo comprender a través de las narrativas de las niñas de grado 5° de primaria, cómo experimentan la presión escolar y las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas. Por tanto, se implementa una investigación sustentada en el marco de la perspectiva epistemológica cualitativa y el método hermenéutico. Las técnicas seleccionadas para este propósito son los talleres de creación narrativa, y los grupos focales.

Esta investigación la realiza la psicóloga e investigadora Karol Belisa Ospina como requisito para optar a título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud -CINDE y la Universidad de Manizales. En ese sentido, las niñas de grado 5° de la Institución educativa José Antonio Galán de la ciudad de Manizales, están siendo invitadas a participar en talleres narrativos en los cuáles elaborarán relatos orales, escritos, y visuales, todos con un carácter lúdico y participativo.

Esta investigación no representa ningún tipo de riesgo para las niñas o alguno de los miembros de la comunidad educativa. Las respuestas dadas serán interpretadas por el equipo responsable del proyecto y serán usadas ÚNICAMENTE con fines investigativos y académicos. La información que ellas compartan puede aparecer en el dominio público (por ejemplo, artículos de investigación), pero su nombre real no estará asociado con ella.

El padre/madre o acudiente de cada niña será informado con claridad y veracidad respecto al curso y proceso de la investigación, sus objetivos y procedimientos.

Si tiene alguna pregunta sobre el proyecto, puede realizarla antes, durante y después de la ejecución del mismo, contactando a: Karol Belisa Ospina umz34mz_kospina@cinde.org.co

¿Qué implica su firma en el presente consentimiento?

- Que está de acuerdo con la participación de las niñas de grado 5° de la Institución educativa José Antonio Galán en este proyecto de investigación.
- Que entiende que su participación es voluntaria y que pueden retirarse en cualquier etapa del proyecto sin ser penalizadas o desfavorecidas de ninguna manera.
- Que ha sido informado (a) sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de la investigación.
- Que entiende que los datos personales o cualquier información de identificación no aparecerán en el material producido como parte de esta investigación.

**FIRMA E IDENTIFICACIÓN DEL
 DOCENTE O DIRECTIVO**

**FIRMA E
 IDENTIFICACIÓN DE
 LA INVESTIGADORA**

Anexo 3. Carta informativa

27 de octubre, 2023
Manizales, Caldas

Señor (a), directivo docente

Las niñas de grado 5° de la Institución educativa José Antonio Galán Sede E, de la ciudad de Manizales, están siendo invitadas a participar en talleres narrativos en los cuáles elaborarán relatos orales, escritos, y visuales (como cuentos, dibujos, y cartografías), todos con un carácter lúdico y participativo. Estas actividades se realizan en el marco de la fase de recolección de la información, de la investigación “Narrativas sobre la presión escolar en un grupo de niñas de grado 5° -Municipio de Manizales” llevada a cabo por la psicóloga e investigadora Karol Belisa Ospina Diaz como requisito para optar a título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, de la fundación centro internacional de educación y desarrollo humano -CINDE y la Universidad de Manizales.

Esta investigación no representa ningún tipo de riesgo para las niñas o alguno de los miembros de la comunidad educativa. Las respuestas obtenidas serán interpretadas por el equipo responsable del proyecto y serán usadas ÚNICAMENTE con fines investigativos y académicos. La información que ellas compartan puede aparecer en el dominio público (por ejemplo, artículos de investigación), pero su nombre real no estará asociado con ella. Los datos personales o cualquier información de identificación NO aparecerán en el material producido como parte de esta investigación.

El padre/madre o acudiente de cada niña será informado (a) con claridad y veracidad respecto al curso y proceso de las actividades.

Si tiene alguna pregunta sobre el proyecto, puede realizarla antes, durante y después de la ejecución del mismo, contactando a: Karol Belisa Ospina Diaz umz34mz_kospina@cinde.org.co



Karol Belisa Ospina Diaz
C.C 1053859510
(Se adjunta tarjeta profesional)

Anexo 4. Memorias visuales de los encuentros























Anexo 5. Soporte de participación Simposio de Investigación

Como soporte de la participación en el Simposio de investigación: Trazando caminos para la investigación y el conocimiento, se adjunta un apartado de la agenda del evento, ya que el certificado de participación aún se encuentra en emisión por parte del CINDE.



2:00 p.m. 2:15 p.m.	La Biblioteca Pública Municipal Juan Carlos Montoya Montoya de Sabaneta y la política pública de biblioteca, escritura, lectura y oralidad entre los años 2013 y 2023	Nancy Ramírez Zuluaga y Luis Fernando Sotomayor Díaz Presencial Sabaneta
2:15 p.m. 2:30 p.m.	Narrativas sobre la presión escolar en un grupo de niñas de grado 5º- municipio de Manizales	Karol Belisa Ospina Díaz Remoto
2:30 p.m. 2:45 p.m.	Preguntas y comentarios	Yolanda Astrid Pino Rúa Moderadores de cada ciudad
2:45 p.m. 3:00 p.m.	Regulación y Conciencia Emocional en la Enseñanza de una Lengua Extranjera	Johanna Catherine Quintero Herrada Remoto
3:00 p.m. 3:15 p.m.	"Explorando las emociones a través del teatro: Un análisis de las narrativas de los estudiantes de la Unidad Central del Valle."	Maria Fernanda Grajales Castro Remoto
3:15 p.m. 3:30 p.m.	Experiencias escolares de los niños y niñas de educación inicial, alrededor de las emociones generadas durante el confinamiento por COVID 19.	Kelly Johana Cuesta Cuesta, Maryory Jiménez Colorado y Sandra Patricia Gaviria Velásquez Presencial Sabaneta
3:30 p.m. 3:45 p.m.	La educación en pandemia. Un estado de la cuestión sobre procesos socioemocionales durante la emergencia de La Covid-19	Manuela Montoya Jiménez y Angélica Viviana Muñoz Arias Remoto
3:45 p.m. 4:00 p.m.	Preguntas y comentarios	Yolanda Astrid Pino Rúa Moderadores de cada ciudad
4:00 p.m. 4:15 p.m.	El aula escolar como escenario para la construcción de convivencia pacífica y el desarrollo de habilidades socioemocionales para la solución de conflictos	Judith Martínez Inés Remoto
4:15 p.m. 4:30 p.m.	A ORILLAS DEL RÍO NEUSA: VOCES ANÓNIMAS EN DEFENSA DE LA TIERRA Narrativas de las prácticas de	Karen Barbosa Aguillón Presencial Bogotá

Anexo 6. Constancia de participación Simposio de Educación



El Centro Internacional de
Educación y Desarrollo Humano
CINDE

CERTIFICA QUE:

KAROL BELISA OSPINA DIAZ

Participó como ponente en el Simposio de Educación

En el marco del programa Maestría en Educación y Desarrollo Humano, con una intensidad de 05 horas.

Para constancia se firma en Manizales, mayo 25 de 2024.



Marisol Raigosa Mejía

Marisol Raigosa Mejía
Directora Maestría en Educación y
Desarrollo Humano - Manizales

Daniela Peñuela Ríos

Daniela Peñuela Ríos
Apoyo Maestría en Educación y
Desarrollo Humano

MAESTRÍA
en **Educación**
y **Desarrollo Humano**

Anexo 7. Soporte de publicación artículo

[Home](#) / [Archives](#) / [Vol. 22 No. 1 \(2024\): Anti-racism and intercultural education](#) / [Dossier](#)

School, racialization and intercultural education

Claudia María Rodríguez Castrillón

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

Sandra Milena Robayo Noreña

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

Karol Belisa Ospina Díaz

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/18085>

Keywords: racialization, intercultural education, gender, migration, childhoods

[PDF \(Español \(España\)\)](#)

Published

2024-05-30

How to Cite

Rodríguez Castrillón, C. M., Robayo Noreña, S. M., Colorado Rendón, S. E., & Ospina Díaz, K. B. (2024). School, racialization and intercultural education. *Educazione Interculturale*, 22(1), 61–72. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/18085>

More Citation Formats

Anexo 8. Propuesta educativa para el agenciamiento escolar (PEPAS)

Propuesta educativa para el agenciamiento social (PEPAS)

Datos de identificación	
Responsable: Karol Belisa Ospina Diaz	
Título de la PEPAS: Museo escolar "las niñas cuentan"	
Localización geográfica de la PEPAS	
Departamento: Caldas	Municipio: Manizales
Población beneficiada directa: Niñas de grado quinto de primaria vinculadas a instituciones educativas de la ciudad de Manizales	
Población beneficiada indirecta: Otros miembros de la comunidad educativa	

Componente conceptual

Dimensión contextual:

Esta propuesta se formula en articulación con la investigación “Narrativas sobre la presión escolar en un grupo de niñas de grado 5° de Manizales”. Esta investigación se sitúa en el contexto colombiano, específicamente en la ciudad de Manizales, de acuerdo a proyecciones de población realizadas por el DANE (2022) la ciudad cuenta con 450.074 habitantes, de los cuales el 7% (equivalente a 29.394 personas) se encuentra en la infancia, que, según lo establecido por esta entidad, comprende el rango etario entre los 6 y los 11 años de edad. Otra información relevante brindada por el DANE (2022) corresponde a el porcentaje de niñas, niños y adolescentes en edad escolar que se encuentran matriculados en instituciones de educación formal (70%), el porcentaje en básica primaria de aprobación (95%), deserción (1%), y de reprobación (3%).

Es conveniente tener en cuenta la anterior información, ya que ofrece un panorama claro de la representación de niñas y niños en la población de Manizales, además de su vinculación a instituciones educativas, sin embargo, es necesario destacar que la investigación no parte de la premisa de que la presión escolar sea mayor o menor en las niñas que en los niños, o que el porcentaje de deserción sea más alto o bajo en ellas, sino de la importancia de reconocer que se puede dar bajo unas condiciones particulares ya que el proceso de socialización es diferente en las niñas debido a la construcción social del género, por lo que su experiencia de la escuela también puede verse atravesada por condiciones diferenciadas. Así pues, incluir la perspectiva y participación de las niñas en la investigación educativa es un deber y derecho que se fundamenta en distintos referentes jurídicos y legales, estos se mencionan a continuación.

A nivel global, el principal referente se encuentra en la convención de los derechos del niño (CIDN, 1989), en la que se reconoce a las niñas y niños como sujetos de derecho, allí se plantea que las diferentes instituciones que componen la sociedad no solamente deben proteger a las infancias, sino que, además, deben garantizar espacios en los que puedan expresar de manera libre sus opiniones. Otro referente que vale la pena mencionar es la Declaración sobre derechos del niño (1959) en la cual se enfatiza la importancia de garantizar a las niñas y niños el derecho a la educación. Posteriormente, la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (ONU, 1986), reconoce la capacidad de agencia de las niñas y niños y la importancia de que tengan espacios para la participación.

En el contexto nacional, los principales referentes son, la Constitución Política de Colombia (1991) que reconoce a las niñas y niños como sujetos de derecho a la libre expresión; y el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006); que además de reconocer a las niñas y niños como sujetos de derecho, también menciona la importancia de la perspectiva de género para la comprensión de las infancias y plantea que la sociedad debe propiciar su participación y desarrollo identitario.

En cuanto a la implementación del enfoque de género en la investigación, Chávez (2004) plantea que “la perspectiva de género permite entender de manera nueva los problemas

viejos, ubicando los problemas de maneras diferentes y delimitando con mayor claridad cómo la diferencia cobra dimensión de desigualdad.” (p.13) En el caso colombiano se logra definir el enfoque desde el escenario jurídico y público a través de la ley 1448/ Artículo 13, que reconoce la existencia de poblaciones con características particulares debido a su edad, género y orientación sexual. (Ley 1448, 2011, Artículo 13), De allí la importancia de ‘la perspectiva de género’ como categoría central de interpretación, pues el género “es una forma particular y potente de estratificación que interactúa con otros marcadores sociales como clase, raza y orientación sexual” (Sen, George & Östlin, 2005, p.8).

De acuerdo a Berger & Luckmann (1967), la infancia se construye socialmente; por lo que los niños y niñas pueden expresar desde sus relatos, los sentidos que los configuran como sujetos sociales. Esta “construcción social de la infancia” se puede ver reflejada en la forma en que los adultos tratan a los niños y niñas, y en las expectativas que tienen sobre ellos. Por ejemplo, en algunos contextos culturales, se espera que los niños sean más activos y ruidosos que las niñas, mientras que a las niñas se les asignan roles más pasivos y cuidadores. Estas expectativas pueden afectar la forma en que los niños y niñas se ven a sí mismos y cómo interactúan con los demás en sus diferentes entornos. Por esta razón, es importante escuchar y valorar las voces de los niños y niñas en la sociedad. Esto implica no solo reconocer sus derechos, sino también involucrarlos activamente en la toma de decisiones y en la resolución de problemas que les afectan directamente.

El Museo escolar “las niñas cuentan” busca abrir espacios de enunciación para reconocer la capacidad crítica, reflexiva y política de las niñas como sujetos activos en su propia educación. Esta iniciativa, reconoce que la experiencia escolar puede variar considerablemente para las niñas debido a la influencia de la construcción social del género. Asimismo, reconoce la importancia de conocer las experiencias de las niñas desde sus propias voces y narrativas, vinculando a toda la comunidad educativa en este proceso, Para lograrlo, se propone la creación de un espacio físico, simbólico, y participativo, en el cual se exhiban los ejercicios artísticos de las niñas, y donde quienes asistan, sean invitados a participar de experiencias artísticas interactivas, posibilitando así a configuración de significados, por medio de las narrativas de las niñas, ya que las narrativas: “expresan la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; (...) Como modo de conocimiento, captan la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos)” (Bolívar, A y Domingo, J. 2006, p. 6). Sobre la creación narrativa, Giraldo Aristizábal, O. (2020) propone que:

“La narración como tejido enunciativo, fluido y constante, da cuenta de acontecimientos significativos para el narrador/a y se encadena temporo-espacialmente de acuerdo a la significatividad. En este sentido, la narración se da bajo la premisa de la libertad del narrador para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla. Siendo esto lo que permite la identificación de lo acontecimental en la vida de los niños y niñas. (...)Para comprender las subjetividades, las narrativas se perfilan como el insumo principal, teniendo en cuenta que es a través de éstas que se habla no solo de los hechos vividos sino de la capacidad de agencia de cada actor, teniendo en cuenta el valor

de las relaciones y del lenguaje en la configuración de subjetividades que se manifiestan en cada acto de la cotidianidad, en las historias que se construyen a partir del pasado y en los relatos que se logran elaborar al pensar futuros” (p.83-84)

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta reconoce:

- La importancia de ‘la perspectiva de género’ como categoría de interpretación, pues el género “es una forma particular y potente de estratificación que interactúa con otros marcadores sociales como clase, raza y orientación sexual” (Sen, George & Östlin, 2005, p.8)
- la importancia de reconocer que la experiencia de la escuela se puede dar bajo unas condiciones particulares en las niñas, debido a la construcción social del género.
- La necesidad de conocer las experiencias de las niñas desde sus propias voces y narrativas, comprendiéndolas como sujetos activos de su propia educación.

Dimensión de problematización:

El dominio lingüístico de los niños y niñas, además de su capacidad narrativa e interpretativa, según Bruner (2001), es un tema relevante. Él sostiene que los niños y niñas tienen la capacidad de narrar sus propias experiencias y que dominan rápidamente las formas lingüísticas, aprenden a contar lo que hacen, lo que han hecho, o lo que van a hacer. Narrar se convierte en un valioso recurso que les permite participar de la cultura. Así, el teatro como herramienta para el performance y la comunicación, les permite ejercer esta participación.

La investigación que se articula con la presente propuesta entiende, que el proceso de socialización es diferente en las niñas debido a la construcción social del género, por lo que su experiencia de la escuela también puede verse atravesada por condiciones diferenciadas. Así, los estereotipos sociales en torno al rendimiento académico y el comportamiento que se considera socialmente “aceptable y apropiado” para las niñas pueden afectar su experiencia de la escuela, como lo plantean Lyentsova, K. (2020), Pujol y Lorenzo (2015), Milstein (s.f), Correa y Mora (2008), las voces de las propias niñas son fundamentales para comprender sus experiencias asociadas al contexto escolar. Así pues, esta propuesta, busca ampliar las voces de las niñas y abrir espacios de enunciación para que se reconozca su capacidad crítica, reflexiva y política como sujetos activos de su propia educación

Articulación con el objetivo/proyecto de investigación:

Esta propuesta se enmarca en la investigación “Narrativas sobre la presión escolar, en un grupo de niñas de grado 5º-municipio de Manizales”, en la cual el objetivo principal es Comprender a través de las narrativas de las niñas cómo experimentan la presión escolar y las expectativas académicas que son ejercidas sobre ellas. El museo escolar nos permite reconocer a las niñas desde su capacidad agenciadora y narrativa, además de su potencial

participativo, artístico, y político.

Potencial participativo

La participación infantil es el derecho del niño o la niña a ser escuchado y a que se tomen en serio sus opiniones propuestas o preferencias, esto implica que se involucra su voz en las situaciones que los afecten, que ellos/as inciden en las decisiones que se toman sobre sus vidas adquiriendo autonomía. Se reconoce por lo tanto que los niños y niñas son comunicadores hábiles, que desde diversos lenguajes expresan su punto de vista, acorde al desarrollo de sus facultades. La participación infantil reconoce el derecho de las niñas a ser escuchadas y a que sus opiniones sean tomadas en serio en todas las decisiones que afectan sus vidas. Este museo escolar crea un espacio donde las niñas pueden expresarse libremente y donde sus voces son valoradas y respetadas, promoviendo así su sentido de pertenencia y autoestima.

Involucrar a las niñas en el diseño, la organización y la gestión de las actividades del museo fomenta su autonomía y responsabilidad. Las niñas no solo participan como creadoras de contenido, sino también como gestoras activas del espacio, adquiriendo habilidades de liderazgo y organización que son fundamentales para su desarrollo personal y social.

La participación en el museo escolar facilita el desarrollo de habilidades de comunicación efectivas. Al compartir sus experiencias y obras artísticas, las niñas aprenden a articular sus ideas, sentimientos y opiniones de manera clara y coherente. Además, el intercambio de ideas con sus compañeras y otros miembros de la comunidad educativa promueve el diálogo y la comprensión mutua.

La propuesta del museo escolar fomenta un entorno inclusivo donde todas las niñas, independientemente de su origen, habilidades o circunstancias, pueden participar y ser valoradas. Al destacar las diversas experiencias y perspectivas de las niñas, se promueve una cultura de respeto y apreciación por la diversidad, lo que es esencial para la cohesión social y la equidad en la educación.

El museo escolar no solo beneficia a las niñas que participan directamente en él, sino que también tiene un impacto positivo en toda la comunidad educativa. Al involucrar a padres, maestros y otros estudiantes en las actividades del museo, se fomenta una cultura de participación y colaboración que puede extenderse a otros ámbitos de la vida escolar. Esto crea un entorno educativo más dinámico, inclusivo y participativo para todos.

Potencial Artístico:

Para la psicología, el arte es una herramienta poderosa para el desarrollo integral, que incluye el desarrollo cognitivo, emocional y social. El Museo Escolar “Las Niñas Cuentan” no solo ofrece un espacio para que las niñas exhiban sus obras, sino que también actúa como un catalizador para la exploración y el fortalecimiento de diversas formas de expresión artística. Así, las niñas tienen la oportunidad de explorar y desarrollar su propia voz a través de diferentes medios artísticos. Este proceso no solo les permite expresarse,

sino también explorar y afirmar su identidad individual y colectiva.

Al compartir sus obras y narrativas, las niñas aprenden a valorar las diferentes perspectivas y experiencias de sus compañeras, promoviendo así una cultura de respeto y empatía. Este reconocimiento de la diversidad en las formas de expresión artística contribuye a una comprensión más profunda de la riqueza cultural y social.

La creación de un espacio participativo y colaborativo fomenta la interacción entre las niñas y la comunidad educativa. Las experiencias artísticas interactivas promueven la colaboración, el trabajo en equipo y el sentido de comunidad, esenciales para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Potencial Político:

El potencial político de esta propuesta se centra en proporcionar un espacio donde las voces de las niñas son escuchadas y valoradas, se reconoce su capacidad como sujetos activos y críticos en su educación y en la sociedad. Así mismo, involucrar a las niñas en la toma de decisiones sobre las exhibiciones y las actividades del museo escolar fomenta su autonomía y su sentido de responsabilidad. Esto contribuye a la formación de ciudadanas críticas y comprometidas, capaces de influir en las decisiones que afectan sus vidas y su entorno.

Al dar voz a las narrativas de las niñas, el museo escolar pone en evidencia las desigualdades y los desafíos que enfrentan debido a la construcción social del género. Esta visibilización es fundamental para generar conciencia y promover cambios en las actitudes y prácticas dentro de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Fomentar la participación de las niñas y de la comunidad educativa en general en el museo escolar contribuye a la creación de una cultura de participación democrática. Este espacio se convierte en un microcosmos donde se practican y se valoran los principios democráticos como la igualdad, el respeto por la diversidad, y la participación activa en la vida comunitaria.

En resumen, la propuesta del Museo Escolar “Las Niñas Cuentan” tiene el potencial de transformar la experiencia educativa de las niñas, promoviendo su desarrollo artístico y político. Al crear un espacio donde se valoran y se escuchan sus voces, se contribuye al empoderamiento de las niñas y al fomento de una comunidad educativa más justa e inclusiva.

Objetivo general

Generar un espacio en el cual las participantes expresen a través de diversas narrativas artísticas sus experiencias asociadas a la escuela, e interactúen a través de ellas con diferentes miembros de la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Potenciar las habilidades narrativas de las niñas a través del desarrollo de

<p>competencias artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conversar sobre las historias que las niñas quieren contar en relación a la escuela ● Generar espacios creativos que posibiliten la participación y reconocimiento de las niñas en su entorno educativo. <p>Factores claves a intervenir</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La importancia de ‘la perspectiva de género’ como categoría de interpretación, pues el género “es una forma particular y potente de estratificación que interactúa con otros marcadores sociales como clase, raza y orientación sexual” (Sen, George & Östlin, 2005, p.8) ● la importancia de reconocer que la experiencia de la escuela se puede dar bajo unas condiciones particulares en las niñas, debido a la construcción social del género. ● La necesidad de conocer las experiencias de las niñas desde sus propias voces y narrativas, comprendiéndolas como sujetos activos de su propia educación. 		
Resultados globales esperados	Indicadores de resultado	Fuentes de verificación
Participación de las niñas en las actividades de creación	Cantidad de niñas que asisten a las sesiones	Registros de asistencia, y memorias fotográficas de los encuentros
Exposición de museo escolar “Las niñas cuentan	Presentación de la exposición a toda la comunidad educativa	Registros de asistencia, y memorias fotográficas.
Componente evaluativo		
<p>Acciones de validación de la propuesta con las participantes, y la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se tienen en cuenta para el desarrollo de la propuesta las historias que las niñas privilegian y quieren contar ● Se vincula a toda la comunidad educativa <p>Técnicas establecidas para el proceso de seguimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Memorias fotográficas de los encuentros ● Registros de asistencia 		
Componente operativo		

<p>Momento 1 Reconocimiento</p>	<p>Objetivo: Realizar reconocimiento de la población participante, y establecer un cronograma compatible con los tiempos institucionales</p>
	<p>Desarrollo: Este momento inicial se centra en conocer a las niñas participantes, sus intereses y habilidades, así como coordinar los tiempos de las actividades para asegurar la participación de toda la comunidad educativa.</p>
	<p>Paso a paso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reunión con docentes y coordinadores para identificar a las niñas que participarán en el museo escolar. ● Revisión del calendario escolar para identificar las fechas disponibles y compatibles para las actividades del museo. ● Realización de una reunión informativa con acudientes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa para presentar el proyecto y el cronograma.
<p>Momento 2 Ciclo de jornadas creativas</p>	<p>Objetivo: Realizar una serie de jornadas artísticas donde las niñas crearán las obras que se exhibirán en el museo.</p>
	<p>Desarrollo: Este momento incluye talleres y actividades artísticas (Ver Anexo 1) donde las niñas desarrollarán sus proyectos creativos, guiadas por facilitadores y artistas locales.</p>
	<p>Paso a paso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Asignación de espacios adecuados dentro de la escuela para realizar las actividades. ● Provisión de materiales necesarios para cada taller. ● Seguimiento y apoyo a las niñas durante la creación de sus obras.

Momento 3 Exposición artística	Objetivo: Abrir el museo escolar para que sea visitado por los diversos integrantes de la comunidad educativa.
	Desarrollo: En este momento se inaugura la exposición de las obras creadas por las niñas, invitando a toda la comunidad educativa a participar y disfrutar del evento.
	Paso a paso: <ul style="list-style-type: none"> ● Selección y montaje de las obras creadas por las niñas. ● Diseño de la disposición del espacio de exposición dentro de la escuela.
Momento 4 Plan de conservación de las obras realizadas	Objetivo: Recoger los testimonios y experiencias de las participantes y elaborar un protocolo de conservación de las obras realizadas
	Desarrollo: Se recogen testimonios y se establece un protocolo para conservar y re-exponer las obras en el futuro.
	Paso a paso: <ul style="list-style-type: none"> ● Organización de una reunión de cierre con las niñas participantes, donde se les reconozca su esfuerzo y se recojan los testimonios de su participación. ● Diseño de un protocolo para la conservación de las obras, asegurando que se almacenen adecuadamente y puedan ser expuestas nuevamente en el futuro. ● Coordinación con la escuela para identificar un espacio adecuado para el almacenamiento de las obras.
Ciclo de jornadas creativas	
Actividad: "El Cuento Incompleto"	

Materiales:

Papel, lápices, borradores, marcadores de colores, cartulinas, notas adhesivas.

Descripción: Crear cuentos incompletos que inviten al público a escribir su propio final, explorando temas relacionados con la experiencia escolar y las desigualdades de género.

Paso a paso:

- Las niñas escriben el comienzo de un cuento, con una introducción y un desarrollo que aborde algún aspecto de su vida escolar o una situación que refleje desigualdades de género.
- Las niñas transcriben sus cuentos incompletos en cartulinas grandes, dejando suficiente espacio para que los visitantes puedan escribir sus finales.
- Decoración de las cartulinas con dibujos y colores que reflejen la temática de los cuentos.

Actividad: "Querido lector"

Materiales:

Papel de carta, sobres, lápices, marcadores, decoraciones, tablero, chinchas.

Descripción: Escribir cartas abiertas sobre sus experiencias escolares, dejando espacio para que los visitantes respondan

Paso a paso:

- Ejemplos de cartas abiertas y discusión sobre el tipo de respuestas que podrían recibir.
- Las cartas incluyen preguntas o comentarios que inviten a los lectores a responder.
- Las cartas se colocan en tableros, dejando espacio para que los visitantes puedan escribir sus respuestas en hojas adicionales y las coloquen en los sobres decorados.

Actividad: "El árbol de los deseos"

<p>Materiales: Papel kraft grande, marcadores, hojas de papel de colores, tijeras, cinta, y colbón.</p>
<p>Descripción: Se crea un árbol dibujado con espacios para que los visitantes escriban sus propios deseos o reflexiones sobre la igualdad de género y la experiencia escolar.</p>
<p>Paso a paso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las niñas dibujan un gran árbol en el papel kraft, con ramas y hojas en blanco donde los visitantes puedan escribir. • Las niñas preparan hojas de colores recortadas en forma de hojas de árbol, donde los visitantes pueden escribir sus deseos y reflexiones.
<p>Actividad: "La caja de los conejos"</p>
<p>Materiales: Caja grande (puede ser de cartón o madera), papeles decorativos, marcadores, cintas</p>
<p>Descripción: Se crea una caja con sorpresas como frases, consejos, y reflexiones, que los visitantes puedan abrir y descubrir.</p>
<p>Paso a paso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las niñas decoran la caja con papeles decorativos, cintas y dibujos. • En el interior, colocan frases y reflexiones escritas en papel de colores, inspiradas en sus experiencias escolares. • La caja se dispone en una mesa de exhibición con etiquetas que invite a los visitantes a abrirla y descubrir su contenido. • Se proporciona papel y lápiz para que los visitantes también puedan añadir sus propios consejos y frases en las cajas.

Referencias

BERGER, P.; LUCKMANN, T. ([1967] 1993) La construcción social de la realidad.

Buenos Aires: Amorrortu,.

Bolívar, A y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica:

Campos de desarrollo y estado actual. FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. Volumen 7, No. 4, Art. 12

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial N° 46.446. Bogotá, D.C, miércoles 8 de Noviembre de 2006.

Bruner, J. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea, 1956.

Chávez, J. (2004). Perspectiva de género. Ed Carapia.

<https://books.google.com.co/books?>

[id=iEKNMJir07QC&printsec=frontcover&dq=enfoq%20ue+de+g](https://books.google.com.co/books?id=iEKNMJir07QC&printsec=frontcover&dq=enfoq%20ue+de+g)

[%20%20C3%A9nero&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=enfoque%20de%20g](https://books.google.com.co/books?id=iEKNMJir07QC&printsec=frontcover&dq=enfoq%20ue+de+g%20%20C3%A9nero&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=enfoque%20de%20g)

[%20%20C3%A9nero&f=false](https://books.google.com.co/books?id=iEKNMJir07QC&printsec=frontcover&dq=enfoq%20ue+de+g%20%20C3%A9nero&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=enfoque%20de%20g%20%20C3%A9nero&f=false)

Correa y Mora. (2008) Narrativas de autopercepción del cuerpo en niños, niñas y adolescentes objeto de explotación sexual comercial en Bogotá. [Tesis de maestría]. Repositorio CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1834>

DANE. (2022) . Encuesta Nacional de Calidad de Vida ECV

Galeano, M. (2014). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada.

Medellín, Colombia: Fondo Editorial FCSH, Universidad de Antioquia.

Giraldo Aristizábal, O. (2020) Dolor y reconciliación, experiencias de niños y niñas, cuyas familias han experimentado el conflicto armado y la violencia urbana..

[Tesis de doctorado]. Repositorio CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2522>

Ley 1448, 2011, Artículo 13.

Lyentsova, K y Sánchez Barrero, D. (2020). Construcción de la identidad en un grupo de niños y niñas que hacen parte de la era de las tecnologías digitales. Universidad Santo Tomás

Milstein, D. (s.f) Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. [Tesis de maestría]. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/58839>

ONU (4 Diciembre 1986). Asamblea General, Declaración sobre el derecho al desarrollo, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/5bf440ac4.html>
[Accesado el 2 Octubre 2023]

ONU(1959). Declaración de los Derechos del Niño, G.A. Res. 1386 (XIV) (1959). Recuperado el 4 de octubre de 2023, de <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>.

ONU (20 Noviembre1989) Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> [Accesado el 4 Octubre 2023]

Pujol y Lorenzo. (2015) La relación familia y escuela en la educación infantil: oír las voces silenciosas de la historia. [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad de Barcelona <http://hdl.handle.net/10803/393959>

Sen, G.; George, A.; & Östlin, P. (2005). Incorporar la perspectiva de género en la equidad en salud. Revista de psicología, universidad de Uruguay, 13, 129-171

https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/apas_Gita%20Sen_Incorporar%20la%20per%20spectiva%20de%20genero.pdf