

**APORTES A LA PROPUESTA DE DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS DEL
PROCESO INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP) SOBRE
EDUCACIÓN Y GÉNERO EN EL INSTITUTO COMUNITARIO MINCA SEDE A**

**YESSICA DYSLEN PIÑERES AYALA
LINEY ANDREA RUBIANO CABARIQUE**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA
2019**

**APORTES A LA PROPUESTA DE DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS DEL
PROCESO INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP) SOBRE
EDUCACIÓN Y GÉNERO EN EL INSTITUTO COMUNITARIO MINCA SEDE A**

YESSICA DYSLEN PIÑERES AYALA, LINEY ANDREA RUBIANO CABARIQUE

Trabajo presentado para obtener el título de Trabajadora Social

DIRECTORA:

LETICIA MONTERO TORRES

Trabajadora Social

Magíster en Estudios Feministas y de Género

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

BUCARAMANGA

2019

Dedicatoria

Infinitas gracias a ti, Dios de mis padres, te alabo y pongo a tus pies todos mis cumplidos, pues tú me has dado sabiduría y consejo, me has dado a conocer lo que te pedí, ¡me has permitido vivir este sueño de mi vida!».

Dedico este proyecto con mucho amor a mis abuelos Hipólito Cabarique y Ángela Rueda, por su apoyo incondicional, las oraciones elevadas y este grande amor que nos une. A mis padres Cecilia Cabarique y Carlos Ramírez por ser mi ejemplo, igualmente a mi hermana Diana y hermanos Josué y Harold.

A mis amigas del alma Andreita Bayeh, Angie Mejía, Marcela Suarez y Yessica Piñeres, porque crecimos juntas en estos cinco años y compartimos el mismo sueño de obtener este triunfo. Y a todo aquel o aquella que observe este trabajo y le brinde algún aporte o inspiración.

Liney Andrea Rubiano Cabarique

Agradecimientos

Agradecemos a todos y cada uno de los maestros de la Escuela de Trabajo Social y demás por haber hecho parte de nuestro proceso de formación, sus enseñanzas y los aprendizajes que sembraron en nuestros corazones.

Al Grupo de Investigación Población Ambiente y Desarrollo G-PAD y nuestra mentora, la profesora Leticia Montero Torres, por acogernos en este proyecto y guiarnos durante el proceso.

Al colectivo de docentes del Instituto Comunitario Minca por abrirnos las puertas y permitirnos desarrollar esta pasantía.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	23
2. OBJETIVOS.....	31
2.1 OBJETIVO GENERAL	31
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
ANTECEDENTES.....	32
4. MARCO REFERENCIAL.....	36
4.1 MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL	36
4.2 MARCO LEGAL	43
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	52
5.1 DEVOLUCIÓN SISTEMÁTICA DE RESULTADOS PARA PROCESOS IAP...55	55
5.2 PASANTÍA: ETAPAS Y TECNICAS.....	58
5.2.1 Estructuración de la fase IAP: devolución sistemática de resultados y apropiación de la información recolectada.....	59
5.2.2 Precisión categorías de análisis.....	62
5.2.3 Recolección de información	64
5.2.4 Análisis e identificación de hallazgos significativos.....	67
7. RESULTADOS.....	73
7.1 MÚLTIPLES DIMENSIONES DE VIDA PERSONALES Y LABORALES DE LOS Y LAS MAESTRAS.....	73

7.2 PERCEPCIÓN DOCENTE ACERCA DE LA TEMATICA DE GÉNERO Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA	80
7.3 CAMBIOS AL INTERIOR DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	87
7.4 MEDIOS DE COMUNICACIÓN PARA GENERAR TRANSFORMACIÓN	105
8. PROPUESTA DE COMUNICACIÓN DE RESULTADOS IAP ENTRE MAESTROS SOBRE EDUCACIÓN Y EQUIDAD DE GENERO EN LA ESCUELA INSTITUTO COMUNITARIO MINCA SEDE A.....	110
9. CONCLUSIONES	127
10. RECOMENDACIONES	129
BIBLIOGRAFÍA.....	132
ANEXOS	141

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Esquema metodológico de las etapas de la IAP.	16
Cuadro 2. Construcción de categorías y subcategorías.....	63
Cuadro 3. Matriz de categorías emergentes.	71
Cuadro 4. Subjetividad del maestro.	112
Cuadro 5. Práctica docente.....	113
Cuadro 6. Imaginarios de género en los y las adolescentes.	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estructura metodológica: aportes de la pasantía.	59
Figura 2. Momentos metodológicos de la Devolución Sistemática de Resultados.	60
Figura 3. Ámbitos de la comunicación de resultados.....	112
Figura 4. Módulos formativos y unidades temáticas.....	123

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Entrevista semiestructurada. Construcción colectiva de interpretaciones.	141
Anexo B. Entrevista semiestructurada. Propuesta comunicativa.	142
Anexo C. Encuentro de saberes. Matriz de categorías emergentes.	144
Anexo D. Acta de la primera reunión.	147
Anexo E. Acta de la segunda reunión.	150
Anexo F. Acta de la tercera reunión.	152
Anexo G. Consentimiento informado.	154
Anexo H. Imágenes de evidencias.	155

RESUMEN

TITULO: Aportes a la propuesta de devolución de resultados del proceso Investigación Acción Participativa (IAP) sobre educación y género en el Instituto Comunitario Minca sede A.*

AUTORES: Yessica Dyslen Piñeres Ayala, Liney Andrea Rubiano Cabarique.**

PALABRAS CLAVE: Educación, Género Devolución de resultados, Comunicación, Subjetividad del Maestro, Práctica educativa.

DESCRIPCIÓN:

El presente trabajo de investigación fue desarrollado bajo la modalidad de pasantía de investigación y surge del proyecto Investigación Acción participativa -IAP- en el aula, para reconocer, cuestionar, transformar y prevenir las violencias de género desde la escuela. Liderado por el Grupo de Investigación Población, Ambiente y Desarrollo G-PAD; perteneciente a la escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander.

Tuvo como objeto aportar al diseño de una propuesta de comunicación de resultados de la Investigación Acción Participativa sobre educación y género, la cual fue realizada en el Instituto Comunitario Minca Sede A como parte de la etapa de devolución sistemática que actualmente se lleva a cabo con los maestros. Es de tipo cualitativo, orientado desde el paradigma socio-crítico y tiene como referente la comunicación para el desarrollo. Uno de los resultados centrales de la pasantía es que comunicar resultados de investigación en esta experiencia de IAP equivale a *educar para sensibilizar, formar y organizar*, estos elementos se constituyen en dimensiones metodológicas de la devolución de resultados pertinentes al proceso de generación de conocimiento colectivo que se lleva a cabo en el contexto estudiado.

Por medio de los hallazgos, se pudo observar que para transformar desde el aula estereotipos que promueven la desigualdad, es fundamental tener cambios en la subjetividad del maestro, en sus acciones individuales, sin embargo se encontró que existe resistencia frente al cambio.

*Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Directora Leticia Montero Torres.

ABSTRACT

TITLE: Contributions to the refund propose of the process results Partitivity Action Investigation (PAI) about education and genre in the Minca Community Institute seat A*.

AUTHORS: Yessica Dyslen Piñeres Ayala, Liney Andrea Rubiano Cabarique **

KEIWORDS: Education, genre, refund results, communication, teacher's subjectivity, educational practice.

DESCRIPTION:

This research work was developed under the internship investigation modality and arise from the Partitivity Action Investigation – PAI – in the classroom, to recognize, wonder, transform and prevent gender violence at school. Led by the research Group Population, Enviroment and Development G – PAD; that belongs to the social work school from the Universidad Industrial de Santander.

The goal was to contribute to the design of the communication proposal results of the Partitivity Action Investigation about education and genre, that was made in the Minca Community Institute seat A as a part of the systematic return that currently is carried out with the teachers. It is Qualitative – type, oriented from the socio – critical paradigm and has communication as a reference for change. One of the principal internship results is that communicate results from this research in this experience of PAI is equivalent to *educate to sensitize*, form and organize, these elements constitute methodological dimensions of the refund results relevant to the collective knowledge generation process that takes place in the studied context.

Through the results, it was observed that in order to transform stereotypes that promote inequality in the classroom, it is fundamental to have changes in the teacher's subjectivity, in their individual actions, however, it was found that there is resistance to change.

*Bachelor Thesis.

**Faculty Human Sciences. School of Social Work. Director: Leticia Montero Torres.

INTRODUCCIÓN

La modalidad de trabajo de grado bajo la cual se realiza este proyecto de investigación se denomina **Pasantía de Investigación**. La pasantía permite al estudiante la identificación y fortalecimiento de habilidades requeridas para el desarrollo de procesos investigativos mediante su vinculación a Grupos de Investigación de la Universidad Industrial de Santander o de otras universidades nacionales o internacionales. En la pasantía el estudiante se involucra en la formulación de un protocolo de investigación o en el desarrollo de un proyecto de investigación en marcha, aportando en alguno de sus componentes bajo la orientación del director del proyecto¹.

La pasantía se desarrolla en el marco del proyecto: Proceso colaborativo hacia el cambio de prácticas educativas–IAP–para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la escuela. Esta iniciativa surge adscrita al grupo de investigación Población Ambiente y Desarrollo GPAD mediante el convenio: Estrategia de niños y niñas sin violencias en los colegios en el año 2014.

El tema central del proyecto es la prevención de violencias de género y la promoción de la igualdad desde el Aula como elementos integrales de la convivencia escolar (GPAD, 2016). La iniciativa actualmente en implementación, se configura como un proceso piloto, participativo de largo plazo, implementado por etapas (4 etapas) y mediante un trabajo colaborativo de coinvestigación para el cambio de prácticas educativas bajo las orientaciones teórico-metodológicas de la Investigación Acción Participativa (IAP) liderado conjuntamente entre investigadoras y pasantes del grupo GPAD y un colectivo de 11 docentes del Instituto Comunitario Minca; en algunas etapas se ha contado con la participación de estudiantes-padres, madres de familia de las sedes A y C.

¹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER UIS, Escuela de Trabajo Social. Guía para la elaboración de trabajos de grado. Versión 01/2012. Pg. 1-42.

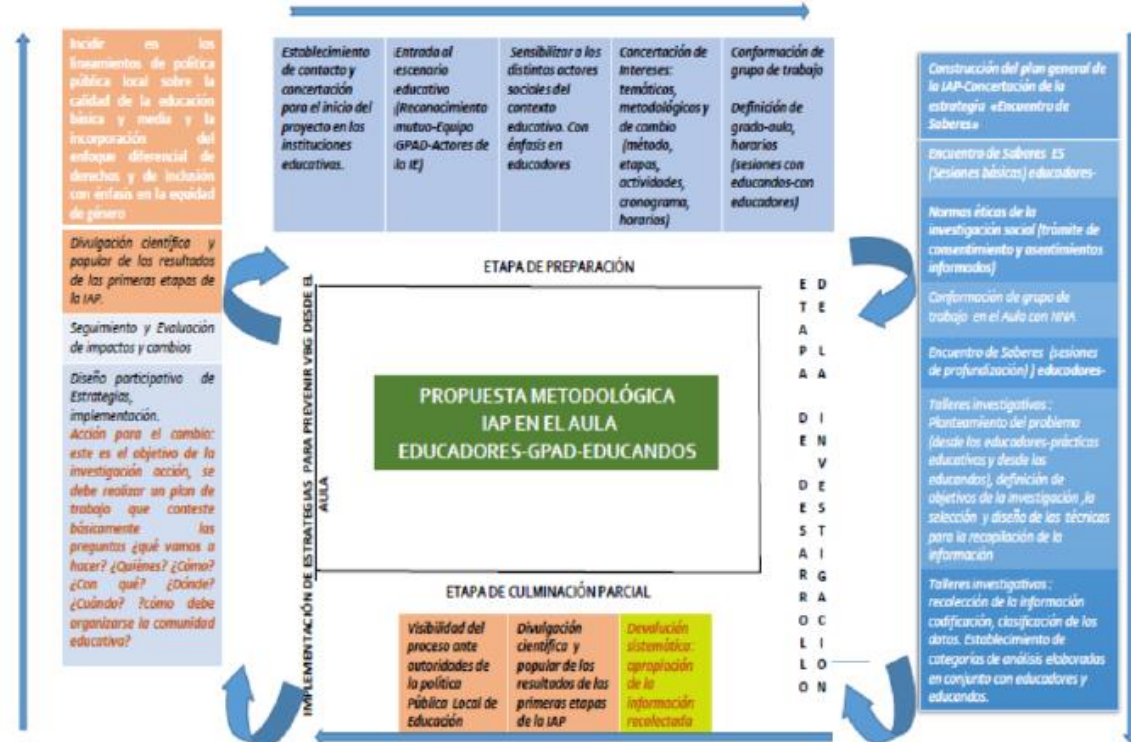
La Investigación Acción Participativa –IAP- combina investigación, acción y participación. Investigación: Se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica. Acción: Significa que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo a su vez fuente de conocimiento. Participación: Es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores (o equipo técnico) como la misma gente destinataria del programa, que ya no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados².

En búsqueda de un esquema operativo, el proyecto en el que se enmarca la pasantía ha tomado la propuesta de Cendales³ la cual sugiere tres etapas en el proceso de la investigación; éstas son flexibles a cada contexto e inicialmente solo se presentan de manera general o a modo de bosquejo de la acción investigativa: Etapa preparatoria, Desarrollo de la Investigación y Culminación. Éste fue el boceto metodológico establecido como guía por el equipo GPAD para el proyecto global, el cual desde el año 2014 ha estado en permanente construcción, al mes de septiembre del año 2017 así se detallaba el esquema metodológico:

² ANDER-EGG, Ezequiel. Repensando la Investigación Acción Participativa (4 ed.). Humanitas. 2003

³ FALS BORDA, Orlando, *et al.* Investigación acción participativa aportes y desafíos. Sexta edición. Santafé de Bogotá: Dimensión educativa, 1994. El proceso de la investigación acción participativa. Vol. 1. ISBN: 2347-016X. Pg. 51-52.

Cuadro 1. Esquema metodológico de las etapas de la IAP.



Fuente: GPAD, 2016.

El proyecto ha adelantado 2 de sus 4 etapas así: I. Preparatoria y II. Desarrollo de la Investigación. Recientemente ha iniciado la etapa III. Culminación Parcial, y es a ésta a la cual aporta la presente pasantía, específicamente a la primera fase metodológica denominada: devolución sistemática de resultados. La IV y última etapa se conoce como: Implementación de estrategias para prevenir violencias basadas en Género desde el Aula. Durante el proceso se han llevado a cabo diversas técnicas de investigación como encuestas, talleres, observación participante y entrevistas. El balance de participación indica que han sido protagonistas de esta experiencia 181 niños y niñas de 4º y 5º de primaria entre 8 y 13 años de edad, 226 adolescentes de 8º a 11º de secundaria entre 13 y 19 años, 50 padres, madres y cuidadores de infantes, 10 docentes⁴.

⁴ G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo-IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2016. P. 5.

El conjunto de co-investigadores concertaron las siguientes dos grandes categorías de análisis como guías del proceso de indagación: a) *los imaginarios y prácticas de género de los niños y niñas* para comprender la manera como expresan sus creencias y comportamientos de género en el aula y b) *la práctica educativa*, con el interés de conocer el rol del docente y las diferentes situaciones que su práctica suscita en torno a la formación de género en el aula⁵. Producto del proceso y del trabajo colaborativo han empezado a surgir los primeros informes de resultados.

Reconociendo el momento metodológico del proyecto, la presente pasantía se desarrolla en la sede A y se propuso aportar al diseño de una propuesta de comunicación de resultados pertinente a la actual IAP sobre educación y género. El equipo docente de investigación está compuesto por 3 maestras y 3 maestros. El Minca está ubicado en el Municipio de Floridablanca (Santander), en la zona nororiental comuna IV. La Sede A de la Institución Educativa se encuentra localizada en la calle 107 N°. 39 – 12, barrio Zapamanga I.

El colegio comunitario MINCA fue fundado hace 28 años, su creación responde a la necesidad de la población de un sector popular del municipio por emprender un proyecto de educación para sus hijos e hijas quienes debían desplazarse a otros lugares más alejados a recibir su formación bachiller. A partir de ello, se define como una institución pública que pertenece al estado (el cual deberá ejercer una constante vigilancia en temas de calidad, establecer que se garantice el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo)⁶.

Sus bases iniciales están ligadas al apoyo conjunto se estudiantes de otros Institutos Educativos y de una fundación sin ánimo de lucro en la que su gran sentido

⁵ G-PAD. Informe MINCA sede A. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2016. P. 7.

⁶ MINEDUCACIÓN. Educación, M.N. (16 de Julio de 2018). Citado por CASTILLO, Andrés.

de solidaridad y apoyo comunitario motivaron la construcción y desarrollo del proyecto educativo. El origen del nombre de la Institución representa la solidaridad y dedicación que invirtió la comunidad en su construcción “La Minca, minka o minga, es el trabajo que se realizaba en obras a favor del ayllu y del Sol (Inti), una especie de trabajo comunal en forma gratuita y por turno, era una forma de beneficio para el Estado, donde concurrían muchas familias portando sus propias herramientas, comidas y bebidas”⁷.

Abordar el concepto epistemológico de la Investigación Acción Participación (IAP) y algunos otros elementos que involucra, es clave para iniciar el bosquejo de esta pasantía. Originalmente, la IAP monta sus bases en la rama de las ciencias sociales llamada sociología, pretendiendo construir un nuevo método de investigación que se alejara del modelo positivista o netamente teórico, buscando así la combinación entre teoría y praxis, surgiendo la Investigación-Acción. Pero los pioneros sentían que este esquema en su trasfondo no era suficiente, ya que muchos aspectos de carácter metodológico no estaban definidos, sentían que su aplicación no era tan diferente de los modelos clásicos; por eso enfocaron el cambio en la definición de la relación que debe existir entre sujeto-objeto, definiéndola como sujeto-sujeto, pretendiendo construir a partir de relaciones horizontales, teniendo en cuenta la participación y el valor del conocimiento popular. Éste fue el foco de intervención que se intentó con poblaciones marginadas y rezagadas donde no se escuchaba la voz de los sectores populares, procurando transformar las realidades que enfrentaban y potenciar la actividad política de estos sectores.

La devolución de resultados a la que se enfrenta el proceso de investigación llevado a cabo en la Institución Educativa evoca el siguiente interrogante ¿Qué aporte fundamental ofrece el diálogo y la comunicación en un proceso IAP?

⁷ INSTITUTO COMUNITARIO MINCA. Proyecto educativo institucional. Floridablanca. 2014. Obtenido de <http://ciudadelaminca.edu.co/#&panel1-3>.

Frente a la importancia de la comunicación, Orlando Fals Borda cuestiona sobre los niveles de comunicación y formación en que se cristaliza el proceso de producción de conocimiento en cuanto a fines prácticos, tácticos y estratégicos para influir en la conducta colectiva y sus situaciones cotidianas. Al respecto encuentra dos niveles uno que obedece al mantenimiento y fortalecimiento del sistema, el cual no contempla otras alternativas; y el segundo nivel que corresponde a lo que denomina “ciencia o cultura emergente o subversiva” siendo este totalmente opuesto al anterior pues considera poseer una estructura propia en términos de lo cognoscitivo, del lenguaje y de su sintaxis, reconociendo lo científico y cultural alejado de lo institucional y sistemático⁸.

Por otro lado, siguiendo la misma línea cuestionada: el diálogo, coinciden los planteamientos de Freire, quien lo define como “una relación horizontal de A con B, es decir, una relación de igualdad, que tenga como componente la simpatía. Permitiendo la fluidez del colectivo, esto permite que nazca o se genere en el grupo criticidad, haciéndose críticos en la búsqueda de transformar una realidad, característica de la acción dialógica”⁹.

La IAP en sí mismo es un proceso comunicativo, ya que hace uso de sus elementos y recursos para emprender un proceso en diferentes momentos, escenarios, condiciones; es por esto que el objeto de la comunicación va siendo otro a medida que la iniciativa del cambio va tomando forma; en cada fase de la investigación se dan dinámicas comunicativas que se ajustan a las necesidades del momento metodológico y el objetivo del proceso en el momento presente. En este sentido el proceso de retorno y retroalimentación de los hallazgos surgidos durante las distintas etapas de la IAP en el Instituto Minca ha sido permanente, de acuerdo al paso a paso vivido y los resultados encontrados.

⁸ SALAZAR, María Cristina. (Editora). La investigación acción participativa inicios y desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio. 1992. ISBN 84-7884-066-4. Pág. 69.

⁹ Freire Paulo. "Educación como práctica de la libertad". Ed. América Latina., pág. 112.

Los momentos metodológicos planteados y apoyados desde la pasantía para la fase de devolución sistemática de resultados fueron cinco: I. Estructuración de la fase IAP: Devolución sistemática y apropiación de la información recolectada, II. Precisión de categorías de análisis, III. Recolección de información, IV. Análisis e identificación de hallazgos significativos y V: Elaboración de informe de pasantía; este proceso se realizó durante los periodos académicos semestre II 2017 y semestre II 2018.

El problema se fundamenta a la luz de unos resultados como producto de una investigación previa dada en fases anteriores y de los retos de la nueva fase en desarrollo, en términos generales la pasantía se propuso aportar al diseño de una propuesta de comunicación de resultados de la Investigación Acción Participativa sobre educación y género realizada en el Instituto Comunitario Minca Sede A como parte de la etapa de devolución sistemática.

El contenido del actual documento-trabajo de grado, se estructura en ocho (8) capítulos, el primero aborda el problema, en este se ubican los retos del momento actual del proceso, retoma los rasgos metodológicos que sustentan la IAP y repasa algunos de los resultados del proyecto en general, la reflexión se despliega mediante distintos cuestionamientos analíticos y finalmente se precisan y justifican los interrogantes que guiaron la intencionalidad, indagación y análisis del presente trabajo académico de modalidad pasantía.

Por tal motivo, el proceso de generar una propuesta de comunicación de resultados pertinente a la actual IAP en el Instituto Comunitario Minca sede A, orientó hacia la búsqueda de respuestas entorno a las siguientes preguntas ¿Cómo lograr una comunicación de resultados de la IAP sobre educación y género que sensibilice a los maestros y las maestras e incida en que incorporen la perspectiva de género en sus prácticas educativas?. A comprender sobre ¿Quiénes son los maestros y las

maestras a quienes se quiere comunicar los resultados IAP?, y a entender según los hallazgos más significativos de la IAP, ¿cuáles son los cambios deseados en la práctica educativa de los maestros y las maestras?

El segundo capítulo delimita los objetivos que guiaron la investigación y con ello se establecen los alcances del trabajo de grado. El siguiente capítulo trata el marco referencial, analiza y describe los planteamientos teóricos mediante los cuales se comprende el tema abordado en esta pasantía, en el cuarto lugar se encuentra el marco legal normativo a nivel internacional, nacional y local. En el cuarto acápite se analizan algunos antecedentes, que permitieron la ubicación temática y exploración de discusiones que ya otros autores e investigaciones han adelantado sobre la etapa devolución de resultados en el marco de procesos de investigación participativos. El quinto ítem contiene el diseño metodológico el cual expresa la manera en que fueron diseñadas y desarrolladas las etapas y técnicas que se implementaron durante el trabajo de investigación, el séptimo detalla los resultados según cada una de las categorías analíticas abordadas, posteriormente se expone la propuesta que espera brindar los aportes a la etapa de devolución de resultados del proyecto en general y por último las conclusiones y recomendaciones.

A grandes rasgos los principales resultados encontrados durante esta pasantía señalan que la subjetividad de los docentes está permeada por la cultura patriarcal que media en los diferentes roles asumidos como padres, madres, parejas, educadores, esto se ve reflejado particularmente en los valores sexistas que suelen ser expresados mediante chistes y la normalidad con la que perciben la violencia de género, un ejemplo de ello se revela en la apreciación que tienen los maestros al considerar que las maestras no son aptas para ejercer autoridad y control en la disciplina de los estudiantes y que por el contrario la presencia de los maestros la mejora.

Por otra parte los maestros y las maestras vivencian estrés asociado a la carga laboral, las condiciones de la infraestructura, los hábitos de los niños y las niñas para la convivencia escolar y la presencia permanente de conflictos escolares, ello ocasiona que sientan cansancio, desilusión, pesimismo y desinterés frente al cambio de estas realidades. Es por esto que se parte de la premisa: para promover transformación subjetiva en los maestros que conduzca a una nueva actuación docente, hay que generar motivación en ellos.

En consideración de que esta pasantía se propuso aportar al diseño de una propuesta de comunicación de resultados IAP sobre educación y género a la comunidad docente del Instituto Comunitario Minca; se concluye que lo más pertinente será devolver los resultados mediante un proceso de formación a formadores que incentive una actitud receptiva, consiente, crítica, propositiva hacia la construcción colectiva de acciones desde la práctica educativa y contribuyan a cambios concretos de las estructuras patriarcales presentes en las realidades escolares, además metodológicamente se sugiere para su desarrollo adoptar tres dimensiones: sensibilizar, formar y organizar. Es importante resaltar que este aporte fue insumo para jornadas de retroalimentación con los actores partícipes del proyecto.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Culminación parcial es la etapa III del proyecto en el que se enmarca esta pasantía, una vez llegada a ella, se reconoce que previamente se ha “recopilado y analizado colectivamente la información de interés en el proceso, arrojando unos hallazgos generales de toda la investigación los cuales deben regresarse de manera sistemática y ordenada al grupo docente del colegio Minca, teniendo en cuenta la variedad de niveles de comprensión crítica de los actores y los colectivos académicos; se cree necesario expresar los resultados mediante elementos que posean lenguajes accesibles sin dejar de lado la científicidad que la define”¹⁰. Se plantea que la investigación debe llegar a la acción, pues su objetivo es el cambio en las actitudes. Cada fase de su desarrollo es evaluada por el equipo GPAD-Minca como un medio de apropiación del proceso y de sus aprendizajes, las acciones reflexionadas van enriqueciendo en sus diferentes roles a los actores participantes y contribuye a la investigación participativa en la acción y para la acción¹¹.

Teniendo en cuenta lo anterior, el logro de una acertada argumentación de las dimensiones problemáticas que dan sentido a esta pasantía precisó reflexionar sobre un conjunto de cuestiones claves como las siguientes ¿cómo es la participación de los sujetos en la investigación científica tradicional?, ¿cuál es el papel de esta (la participación) particularmente en la identificación, análisis, debate y socialización de los resultados? en un proceso de Investigación Acción Participativa ¿cuál es la relevancia de la fase devolución sistemática de resultados y cuál es el papel de la comunicación en ésta?, ¿cuál puede ser el aporte de la comunicación en el proceso de investigación –IAP- sobre educación y género en el instituto comunitario Minca?, del desarrollo de estas inquietudes y las propias del plan de trabajo de pasantía tratan las siguientes reflexiones.

¹⁰ G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2016. P. 3.

¹¹ Ibíd. P. 7.

Para un orden esquemático de estos asuntos en el presente capítulo, se parte de los principales rasgos del diseño y los resultados del proyecto general IAP adelantado por GPAD, ambos insumos se presentan a modo de resumen, posteriormente se despliegan los cuestionamientos anteriormente señalados y finalmente se justifica el interrogante central que guió la intencionalidad, indagación y análisis del presente trabajo académico.

La investigación proceso colaborativo hacia el cambio de prácticas educativas IAP para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la escuela llevada a cabo con el Instituto comunitario Minca se ha propuesto “indagar por los cambios requeridos en la práctica educativa(*), comprendiendo primero las diversas situaciones de convivencia escolar, las violencias y relaciones de género entre los niños, niñas y adolescentes, desde la perspectiva de los actores involucrados en el Aula y la Escuela, a fin de, lograr reconocer la realidad escolar críticamente, para que de esta forma, el conocimiento colectivo de la realidad, conlleve a desarrollar una práctica educativa transformadora acorde al contexto, de manera innovadora y pertinente a la generación de procesos educativos de convivencia e igualdad en el Aula.¹²

La IAP se propuso indagar sobre dos grandes categorías: *los imaginarios y prácticas de género de los niños, niñas y adolescentes y la práctica educativa docente*, sobre la primera categoría central de análisis el colectivo GPAD-docentes Minca concluye que:

* En este sentido ha trazado una pregunta central, la cual orienta esta experiencia desde una perspectiva de construcción colectiva del conocimiento, dicho interrogante es: *¿Cuáles son los cambios requeridos en la práctica educativa para que esta incida en la prevención de la violencia escolar, desde una perspectiva de género y promueva procesos de convivencia e igualdad en el Aula?*

¹² *Ibíd.*, p. 3.

Los imaginarios de género reflejan tres mundos en los que niños, niñas y adolescentes construyen sus vidas. Mientras que en el mundo de la convivencia-amor los niños, niñas y adolescentes aprehenden la dominación y a ejercer las violencias, en el mundo de lo doméstico aprehenden las diferencias y apropiación las desigualdades entre hombres y mujeres. Finalmente, en el mundo de lo laboral-profesional se asumen capaces, con derecho a ser según lo que decidan, pero con deseo y opción por una profesión que les proyecte como hombres y mujeres según lo establece la cultura hegemónica. En cada uno de ellos se retrata la manera en que influye el contexto familiar y social. En este análisis la Escuela se asume como un escenario de expresión de las subjetividades de género¹³.

Los niños, las niñas y adolescentes adoptan dichas ideas impuestas por los adultos y las interiorizan, haciéndolas parte de su desarrollo psíquico y social, “separan lo que significa ser hombre y ser mujer teniendo en cuenta las características de cada género, ya que tienen muy claro el papel que cada uno desarrolla en su comunidad. Siempre los hombres se muestran como la cabeza de la familia, en cambio la mujer debe mantener su papel dedicándose a las labores del hogar, el cuidado de los hijos, el arreglo y aseo de la casa”¹⁴. Estos imaginarios se dan en todos los contextos de la vida de los jóvenes ya sea en su barrio, en el colegio y por supuesto inician desde su hogar.

En relación con la práctica educativa de los y las docentes, las primeras conclusiones del estudio que ha adelantado el GPAD señalan que:

Ella no solo se forja a partir de la interacción maestros y estudiantes en el Aula y de las creencias y prácticas educativas de género presentes en su quehacer, influyen también el contexto educativo y la subjetividad del maestro. Las interacciones profesorado y estudiantado en el Aula reflejan un complejo punto de partida en cuanto a estrés escolar por infraestructura, hábitos para la convivencia escolar y convivencia escolar conflictiva, lo que trae a su paso una dirección, liderazgo y estilos de comunicación docente caracterizados por un control vs dirección: entre pedagogía policiva y pedagogía dialógica en el aula. Finalmente sobre las creencias de género de los y las maestras si bien hay reconocimiento del derecho a la igualdad y equidad entre los sexos y se suele estimular un nuevo rol femenino hacia la independencia, por otra parte la aceptación y abordaje educativo de la diversidad sexual es una

¹³ G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2018. P. 3.

¹⁴ ORTEGA DELGADO, Ximena Natalia. & DELGADO ZAMBRANO, Ángela Cristina. Identidad de género: ¿obstáculo al desarrollo o acceso a la equidad?. 2009. En: Revista CS, (4). P. 271-282.

realidad escolar de múltiples interpretaciones y emociones. La construcción cultural de género en las y los maestros refleja en ellos huellas de la cultura patriarcal particularmente en cuanto a sus valores sexistas y la normalidad de la violencia de género¹⁵.

Los imaginarios de género en las maestras y los maestros son construcciones culturales que ya sea de forma consciente o inconsciente repercuten en su práctica académica, ellos y ellas pueden favorecer una cultura de la igualdad en la escuela o una reproducción de esquemas sexistas. Por ejemplo, “la dinámica institucional, está desempeñada por mujeres, quienes la desarrollan desde un modelo masculino, es decir que llevan a su práctica académica todas las costumbres machistas que la sociedad les ha inculcado a lo largo de sus vidas. Esta la necesidad de que los y las docentes tomen conciencia de esta situación para propiciar cambios en las estructuras académico-administrativas de los planteles escolares, cuando asuman cargos directivos”¹⁶.

Para generar un cambio autónomo de estas actitudes, los y las docentes deben comprender la forma en que sus acciones consientes e inconscientes influyen en sus estudiantes (positiva o negativamente) y generar propuestas de cambio, motivo por el cual se ve la importancia de que asimilen con una mirada crítica los hallazgos de la investigación IAP, pues es el resultado de un proceso llevado a cabo con ellos en su realidad, el cual tienen continuación en la tercera etapa llamada “Culminación Parcial”.

La Etapa Culminación Parcial se ha propuesto la implementación de tres fases específicas: a) Devolución sistemática: apropiación de la información recolectada, b) divulgación científica y popular de los resultados de las primeras etapas IAP y

¹⁵ G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2018. P. 5.

¹⁶ CALVO, Gloria; RENDÓN, Diego; & ROJAS, Luis Ignacio. Formación y Perfeccionamiento Docente desde la Equidad de Género. [En línea]. AOEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura). Mayo 2013. [Citado Julio 29 de 2018]. Internet: <URL: file:///C:/Users/USUARIO1/Desktop/Avances%20T.G/formacion_perfeccionamiento_docente_equidad_genero.pdf>.

finalmente c) la visibilidad del proceso ante autoridades de la política pública local de educación¹⁷.

Es por lo anterior que se hace válida la pregunta por el papel de la comunicación en la etapa de devolución sistemática de resultados y por su aporte en el proceso de investigación IAP Género en el Minca Sede A. De hecho, al realizar una búsqueda bibliográfica hay pocos textos que hablan sobre la necesidad de devolver los resultados y en otros se alude a “la divulgación de la investigación científica, mediante artículos, ponencias y conferencias, entre otros mecanismos. Se puede decir que la investigación culmina al ser publicada en una revista científica; solo así será conocida por la comunidad académica, sus resultados serán discutidos y su contribución hará parte del conocimiento científico universal, la ciencia que transmite mejor sus resultados es la más útil, por ello es prioritario comunicar los resultados”¹⁸. En otras palabras, se trata de una comunicación transmisionista vertical y excluyente hacia el colectivo del cual se tomó la información, pues no se tienen en cuenta los aportes del mismo ni su participación en la construcción de nuevo conocimiento.

Por lo tanto, la investigación tradicional tiene un “profundo apego a la tradicionalidad de la Ciencia y utilización de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad, por lo que el conocimiento está fundamentado en los hechos, prestando poca atención a la subjetividad de los individuos”¹⁹. “A veces se reemplaza el término “sujeto” por el de “participante”, en un esfuerzo cosmético por indicar que las personas en o sobre las que se realizan estudios no son simples medios (o no debieran serlo)”²⁰.

¹⁷ G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2018. P. 10.

¹⁸ CACERES CASTELLANOS, Gustavo. La importancia de publicar los resultados de Investigación. Fac. Ing. 2014, vol.23, n.37. ISSN 0121-1129. P.7-8.

¹⁹ Ibíd. Pág. 6.

²⁰ LOLAS STEPKE, Fernando. El sujeto de investigación: Aproximaciones a su estudio. Universidad de Lima. núm. 8, 2005. P. 59-67.

No obstante, existen otras modalidades de investigación que se salen de estos modelos tradicionales, ya que realizan una “apuesta por la superación de la dicotomía sujeto-objeto, nos hallamos con un procedimiento de ruptura de la dicotomía clásica sujeto-objeto, pues el conocimiento es efectivamente un producto social que se logra por medio de la participación”²¹.

De este modo, la investigación acción participación en su metodología reconoce:

La participación activa y crítica de los actores sociales durante el desarrollo del proceso heurístico permite la toma de decisiones sobre las acciones por programar, ejecutar, replantear o reorientar a lo largo de la experiencia, el análisis y reconocimiento de las dificultades, debilidades y contradicciones en el ámbito objeto de estudio y las subsecuentes propuestas de acción y perspectivas de cambio social.

La acción comunicativa se torna ineludible en la generación de propuestas, el establecimiento de canales de comunicación horizontal entre los diferentes actores sociales e instancias involucradas en la experiencia, el procesamiento y posterior divulgación de la información generada en la investigación²².

En la IAP para la fase de devolución de resultados no se plantea un proceso detallado y estructurado teóricamente como tal, aunque sí enfatiza la importancia de comprender que la divulgación o difusión de resultados no se trata de una cuestión de simple pasar información, sino de una comunicación crítica y reflexiva dada entre los docentes coinvestigadores, y demás docentes de la institución que actualmente no se encuentren vinculados en el proyecto, generando un proceso de aprendizaje y retroalimentación mutuo²³.

²¹ MASSÓ GUIJARRO, Ester. Fundamentos teóricos y derivaciones de la IAP en España. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. [En línea]. Septiembre-octubre 2005. [Fecha de consulta: 22 de julio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62304305>> ISSN 1695-9752.

²² COLMENARES, Ana Mercedes. Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. En: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, ISSN: 2215-8421. Pág. 102-115.

²³ SALAZAR, María Cristina. (Editora). La investigación acción participativa inicios y desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio. 1992. ISBN 84-7884-066-4. P. 205.

La investigación carecería de valor y potencial si los resultados no se dan a conocer a otros maestros e instituciones, pues solo por medio de la divulgación, dando a conocer los hallazgos, se estará incrementando el conocimiento sobre el tema-problema y se podrá construir acciones encaminadas hacia el cambio de prácticas de desigualdad y violencia de género en el aula. Para esta etapa de devolución de resultados, es clave crear unos marcos asertivos en la comunicación, porque de ella depende el proceso interpretativo de esos resultados y la motivación que tengan tanto los actores participantes como los no participantes de involucrarse en la intención de transformación que se ha venido trazando durante el proyecto.

Conexo a ello es transcendental que en esta nueva etapa se resalte el trabajo colaborativo y la comunicación entre docentes, para facilitar el desarrollo de la culminación parcial. Según la autora Lola Cendales²⁴, “la información no puede devolverse de cualquier manera, debe ser sistemática y ordenada. Para esto habría que tener en cuenta, que hay diferentes niveles de comunicación. Quienes promuevan la investigación deben tener en cuenta que uno es el nivel del grupo con el cual se está haciendo la investigación, otro el nivel de la colectivo”. En cualquier caso hay que tener en cuenta los niveles educativos y de compromiso de los grupos para escoger la forma más adecuada de generar interés y motivación en la asimilación crítica de los resultados generando propuestas de cambio.

Por consiguiente, para proponer los mensajes y canales adecuados de comunicación se ve la necesidad primero de conocer a los actores y su perspectiva. De este modo, la comunicación para el cambio social es “la herramienta estratégica que contribuye a la transformación de una sociedad a partir de sus valores y paradigmas, no desde una imposición exterior. Un proceso de cambio social, surgido de la voluntad colectiva, requiere la organización participativa y el uso

²⁴ Ibíd. Pg. 46.

democrático del poder de los miembros con el fin de crear condiciones de equidad para más y mejores oportunidades de vida”²⁵.

Todos estos planteamientos refuerzan la idea de encontrar unos elementos comunicativos asertivos con y para el colectivo implementando una propuesta que facilite el proceso de devolución de resultados.

Partiendo de las premisas anteriormente mencionadas, los siguientes interrogantes guiarán la búsqueda de información y análisis:

1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo lograr una comunicación de resultados de la IAP sobre educación y género que sensibilice a los maestros y las maestras de secundaria del Instituto Comunitario MINCA Sede A e incida en que incorporen la perspectiva de género en sus prácticas educativas?

¿Quiénes son los maestros y las maestras a quienes se quiere comunicar los resultados IAP? ¿Según los hallazgos más significativos de la IAP, cuáles son los cambios deseados en la práctica educativa de los maestros y las maestras?

²⁵ VILORIA DIAZ, Nadia Iannina. Comunicación para el cambio social: Propuesta y validación de un modelo para medir los efectos en la Reconstrucción de Tejido Social, aplicado a tres acciones comunicativas realizadas en la ciudad de Medellín entre los años 2008 -2011. Trabajo para optar a la Maestría en Comunicación. Colombia. Universidad de Medellín. 2015. P. 15-190.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Aportar al diseño de una propuesta de comunicación de resultados de la Investigación Acción Participativa sobre educación y género realizada en el Instituto Comunitario Minca Sede A como parte de la fase de devolución sistemática.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Comprender desde la perspectiva de la comunicación para el cambio social quienes son los maestros y las maestras; y los cambios que se quieren propiciar en referencia a la situación estudiada en el contexto educativo.
- Proponer una alternativa de comunicación apropiada a los fines del proceso IAP teniendo en cuenta la perspectiva de los actores que la impulsan.

ANTECEDENTES

A nivel Latinoamericano, se han logrado identificar varios estudios o artículos científicos referentes a la metodología de Investigación Acción Participativa, realizados desde diferentes áreas del conocimiento e implementados en diferentes países. Para este trabajo, se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros de búsqueda: Documentos que datan experiencias IAP, metodologías IAP, experiencias IAP en educación, metodologías IAP en educación, experiencias IAP en educación y género, metodologías IAP en educación y género.

A través de los documentos consultados fue posible reconocer la importancia de emplear la metodología IAP en la investigación, pero también se evidencia una gran escasez en cuanto a documentos que hablen extensamente de su aplicación en el campo del trabajo social. Cabe aclarar que, en la información encontrada en los diversos artículos, no se puede evidenciar la estructura metodológica empleada específicamente para la etapa referida a la devolución sistemática de resultados, aunque se haya llevado a cabo en el proceso.

En primer lugar, se tienen los antecedentes a nivel internacional, como el artículo escrito por Ortiz, Marielsa & Borjas, Beatriz en el año 2008 en Venezuela llamado *la Investigación Acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular* bajo el área de conocimiento de la pedagogía, tiene como objetivo la observación de la realidad para generar una reflexión permanente sobre la práctica, con el fin de transformarla. De esta manera, el proceso de la investigación acción se ha convertido en un medio para la autoformación permanente con el que se espera enriquecer el saber pedagógico en el ámbito de una educación emancipadora que opta por los sectores desfavorecidos del continente²⁶.

²⁶ ORTIZ, Marielsa & BORJAS, Beatriz. Venezuela. La Investigación Acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. 2008.

Entre las ideas de Fals Borda en torno a la Investigación Acción Participativa y la educación popular, se prioriza la problematización y la reflexión sobre la práctica para su transformación, en pro de una sociedad más digna que se comprometa con el bienestar social y la equidad. En este artículo respecto al referente teórico conceptual se menciona que la investigación debe ser participativa con una combinación ética y política mediante procesos dialógicos. Para su desarrollo se utilizaron las técnicas propias de la investigación cualitativa, como la observación, el análisis de producciones, la entrevista, los relatos pedagógicos y los diálogos reflexivos²⁷.

Respecto a la devolución sistemática a los participantes se avanza en el conocimiento de la situación en las que están involucradas, Fals Borda los considera “educadores investigadores”, porque la investigación adquiere así una función pedagógica. Y para ello, lo que se aprende debe ser expresado utilizando diferentes géneros de lenguaje (comics, audiovisuales, documentos descriptivos y explicativos) dependiendo del nivel de desarrollo político y educativo de los grupos involucrados²⁸.

El artículo escrito por Chávez Méndez, Guadalupe & Daza Sanabria, Juan Carlos en la Universidad de Colima año 2003 en México, llamado *Reflexión Metodológica, sobre la aplicación concreta de la Investigación Acción Participativa (IAP) en contextos rurales del estado de Colima*, tuvo como objetivo exponer los resultados metodológicos y técnicos de la investigación participativa realizada con la finalidad de identificar, necesidades reales que garanticen el diseño de estrategias de desarrollo sostenido. En el cual se evidencia el trabajo multidisciplinario como eje fundamental, pues esta intervención fue realizada por profesores investigadores y jóvenes universitarios de diversas áreas de conocimiento como por ejemplo, Comunicación Social, Psicología, Periodismo, Ciencias Políticas, Pedagogía y

²⁷ Ibíd. Pg. 5.

²⁸ Ibíd. Pg. 8.

Economía. Para su desarrollo a pesar de mencionar el uso de la mayoría de los instrumentos de investigación cualitativa como entrevistas, diario de campo colectivo e individual, se resalta que el instrumento base de la IAP fue el taller participativo²⁹.

En cuanto a la etapa de la devolución de resultados ahí la llaman divulgación y retroalimentación, donde la única información al respecto son los diversos talleres con los participantes o co-investigadores y un video documental que decidió realizar la comunidad³⁰.

En cuanto a los antecedentes a nivel nacional, se encuentra el estudio realizado por Ruiz Hoyos, Bayron Manuel & Cardona Rivas, Dora en el año 2016, titulado *propuesta de evaluación en el área básica del programa de medicina de la universidad del Quindío 2008-2009, mediante la investigación-acción participativa*, tuvo como objetivo construir, con la participación de los profesores del área básica del Programa de Medicina, una propuesta de evaluación fundamentada en un currículo por competencias. En el cual participaron once profesores del área básica, el trabajo fue llevado a cabo mediante grupos focales de discusión, talleres investigativos, espiral de análisis y reflexión, identificación del problema, elaboración de la propuesta de evaluación. El resultado más significativo fue la evolución conceptual y operativa de la evaluación; de la verificación hacia la innovación mediante alternativas mediadas por un cambio actitudinal en los profesores³¹.

Cabe resaltar que con respecto a la etapa de devolución de resultados fue realizada según el texto “para establecer la confiabilidad de la información analizada, su interpretación y evaluar el proceso, dejando como producto tangible el documento

²⁹ CHÁVEZ, Guadalupe & DAZA, Juan Carlos. Reflexión Metodológica, sobre la aplicación concreta de la Investigación Acción Participativa (IAP) en contextos rurales del estado de Colima. México: Universidad de Colima, 2003. vol. IX, núm. 17, junio, 2003, pp. 115-146.

³⁰ *Ibíd.*

³¹ RUIZ HOYOS, Bayron Manuel & CARDONA RIVAS, Dora. Colombia. Propuesta de evaluación en el área básica del programa de medicina de la universidad del Quindío 2008-2009, mediante la investigación-acción participativa. 2016.

“Lineamientos de la evaluación en el área básica del Programa de Medicina”, adoptado para el Programa. Por otra parte, en la discusión durante el taller investigativo se ratificó el enfoque de verificación basado en la autonomía del profesor”³².

La Investigación Acción Participativa surge como una estrategia para dar poder a los sectores que han sido excluidos institucionalmente de participar en la creación de una nueva sociedad; contribuye a ganar poder mediante acciones colectivas, conocer las dimensiones de la opresión de un sistema, las contradicciones estructurales y la potencialidad de transformación que tiene la acción colectiva, con la finalidad de lograr la consolidación de sujetos activos con capacidades de pensar, innovar y transformar sus realidades, y así alcanzar bienestar material y ejercer sus derechos socio-políticos.³³

La IAP en educación es un proceso democrático llevado a cabo por comunidades locales (de maestros y otros participantes en el proceso educativo), quienes buscan por una parte relacionar su teoría y práctica en ciclos constructivos y acumulativos de acción y reflexión, y por otra ubicar valores y practicas educativos específicos de sus escuelas y aulas de clase dentro de la historia, tradiciones y formas de organización de su sociedad. Estos dos aspectos de la teorización participativa-critica se integran en el trabajo de la IAP que apoya el análisis y el auto-análisis crítico de los casos concretos y particulares del currículum y del trabajo de desarrollo del currículum (en las aulas de clase, escuelas y en la sociedad en general) en una comunidad particular como manifestaciones de procesos históricos más generales de reproducción social y cultural³⁴.

³²RUIZ HOYOS, Bayron Manuel & CARDONA RIVAS, Dora. Colombia. Propuesta de evaluación en el área básica del programa de medicina de la universidad del Quindío 2008-2009, mediante la investigación-acción participativa. 2016.

³³ PARK, Peter, Investigación-Acción Participativa. Universidad de Massachusetts, Amherst. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, 1990.

³⁴ KEMMIS, Stephen & FITZCLARENCE, Lindsay. El currículum más allá de una teoría de la reproducción. Australia. 1986.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

El presente trabajo de investigación está orientado por las reglas y procedimientos del paradigma socio-crítico, ya que considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social³⁵.

Toda población se puede considerarse como escenario importante porque es en ella donde interactúan procesos de participación, para construir la visión de futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular, ya sea el educativo, el político, social, el general u otro³⁶.

La teoría crítica propicia la comunicación horizontal para que los sujetos integrantes del grupo puedan prever y aplicar posibles opciones para superar dificultades que les afectan, dominan u oprimen³⁷. En este sentido el modelo socio-crítico valora el potencial que tiene la comunicación cuando “va más allá” de lo básico, medido en sus efectos transformadores reflejados en las acciones del colectivo y sus alcances en la sociedad en general.

³⁵ ALVARADO, Lusmidia. GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Pág. 187-202.

³⁶ *Ibíd.* Pág. 191.

³⁷ ALVARADO, Lusmidia & GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Caracas, diciembre de 2008. Pg. 193.

4.1.1 La comunicación: un potencial de la IAP. El elemento clave y adecuado para dinamizar experiencias de investigación acción-participativa (IAP) es la comunicación, ya que es “un proceso autónomo e intersubjetivo, se construye a partir de las subjetividades de los actores, es interlocutora, se genera en el espacio de intercambio de saberes, es interactiva y se desenvuelve como un proceso de construcción de conocimiento. Además permite investigar y acompañar procesos desde el conocimiento académico y profesional en dinámicas de participación, diálogo y construcción colectiva”³⁸.

La comunicación trasciende al no entenderla exclusivamente como una acción informativa hacia un objeto receptor-pasivo, sino llevándola al plano interactivo entre sujetos miembros de un colectivo que está inmerso en su propia realidad socio-cultural, esto implica reconocerlos dentro de su contexto como protagonistas que conocen su realidad y por lo mismo tienen un propio potencial para generar y fortalecer transformaciones.

La comunicación es un eje central para llevar a cabo procesos de intervención en colectivos, donde se pretendan sean realmente participativos y se tenga interés en cambios profundos a nivel social, pues ésta en el marco de la transformación social permite desarrollar un pensamiento crítico desde una dimensión individual, colectiva y social. En este punto el eje de la comunicación se conecta con el carácter central de la IAP cimentado epistemológicamente en la teoría crítica oriunda de la escuela de Frankfurt, siendo tomada por el pionero Kurt Lewin quien fue el primer autor en introducir la investigación-acción en sus prácticas con fines transformadores.

La comunicación comprende un vínculo entre los actores que permita construir relaciones fluidas y armónicas que agregue una infinidad de componentes como la cooperación, la disposición, el intercambio de saberes, la reflexión, el dialogo, el reconocimiento, el trabajo en equipo encaminado en acciones concretas, entre

³⁸ GUMUCIO, Alfonso. Comunicar para el cambio social: una comunicación ética y política. Universidad Javeriana. Cali, 2009. Pg. 13.

otros. En la medida en que se afiancen los vínculos dentro del contexto, crecerán estas competencias comunicativas, será más eficaz la comunicación y los sujetos involucrados serán más dinámicos en su actuar respecto de un objetivo. Por ello la comunicación debe darse transversalmente durante el proceso.

Las competencias comunicativas disponen de muchas estrategias de intervención, técnicas que son claves para el proceso de la investigación y que se pueden emplear en la medida en que se presentan los momentos, las condiciones y los espacios para realizarlos, por lo mismo es pertinente el contacto permanente entre los actores, primeramente porque esto da cuenta de la veracidad de un proceso IAP y en segunda instancia porque facilita una dinámica dialógica en la que se intercambian situaciones, se pueden observar diferencias y poner en común significados acerca de la experiencia en un determinado contexto.

El dialogo lleva al desarrollo de conciencia crítica en los participantes. Este principio está derivado directamente de los presupuestos formulados por Freire (1970)³⁹.

Lo que permea a esa dinámica o interacción colectiva son los procesos comunicativos que favorecen la participación dada a través de diálogos colectivos, donde afloran pensamientos o ideas de sí mismos, propuestas, reflexiones, debates, posturas, semejanzas, diferencias, etc., desde su individualidad; que de otra forma no surgirían y se perderían dentro de un marco protocolario de investigación.

La comunicación es un potencial dentro de la IAP por lo que representa dentro de la misma y para este protocolo se ha convertido en un fin propiamente, porque se busca encontrar elementos dentro de ella que faciliten el proceso de devolución de resultados. En este orden de ideas se pretende adoptar una teoría comunicativa fundamentada desde un enfoque crítico, teórico y metodológico según los

³⁹ BALCAZAR. Fabricio. Investigación Acción Participativa (IAP); aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Universidad de Illinois. Chicago. 2003. Pg. 19.

postulados de este proyecto IAP específicamente, que apoyen cada uno de los momentos que faltan para culminar la etapa de devolución de resultados.

Expresamente en este acápite se ahonda en los planteamientos teóricos que se han consolidado como pilares fundamentales del proceso IAP, iniciando por reconocer el paradigma crítico, la comunicación en la IAP, la comunicación para el cambio social y por último la relación de la comunicación para el cambio con prácticas educativas de género.

4.1.2 Comunicación para el cambio social Según Pereira & Cadavid⁴⁰, los inicios de una comunicación aplicada al desarrollo económico y social fueron en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, más específicamente desde 1950, por una necesidad de expandir los mercados no solo en los países industrializados sino con la intención de influenciar también a los países de tercer mundo. Dos corrientes principales se distinguen, por una parte, una comunicación inspirada en las teorías de la modernización y en técnicas derivadas de las estrategias de información, que apoyan los mecanismos de persuasión, estrategias de transferencia de información y difusión de innovaciones tecnológicas, una de sus premisas principales es que la información y el conocimiento son en sí factores de desarrollo.

Y por otra, una comunicación nacida de las luchas sociales anticoloniales y antidictatoriales del Tercer Mundo, que tienen su referente académico en las teorías de la dependencia y a los valores y expresiones de las identidades culturales. Una de sus premisas principales es que las causas del subdesarrollo son estructurales, tienen que ver con la tenencia de la tierra, con la falta de libertades colectivas, con la opresión de las culturas indígenas, con la injusticia social y otros temas políticos

⁴⁰ PEREIRA G, José Miguel. & CADAVID B, Amparo. (Editores). Cuestiones conceptuales: balances y debates. En: Comunicación, Desarrollo y Cambio social, Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios. Bogotá, Colombia. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Agosto de 2011. Pág. 9-113.

y sociales, y no solamente con la carencia de información y conocimiento. Estos modelos promueven cambios sociales colectivos antes que individuales, y acciones de comunicación **desde** las poblaciones y no **para** las poblaciones. La participación de los actores involucrados es esencial en las propuestas de comunicación para el desarrollo, alternativa y participativa, que son las expresiones más reconocidas de la comunicación para el cambio social.

El paradigma de la comunicación para el cambio social nace a fines de la década de 1990, “no es un nuevo paradigma, sino una nueva propuesta que integra otras anteriores. Los planteamientos de Paulo Freire sobre la educación y la comunicación dialógica están en la esencia del paradigma de la comunicación para el cambio social, así como otros conceptos afines: comunicación horizontal, comunicación alternativa, comunicación popular, comunicación participativa, comunicación para el desarrollo”⁴¹. Pues, toma lo mejor que tiene cada uno de estos modelos y lo unifica.

Conforme a lo mencionado anteriormente se puede denotar a continuación algunas de las principales características de la comunicación para el cambio social:

“Al igual que en la comunicación alternativa, el proceso comunicacional es más importante que los productos. La participación de los actores sociales, que son a su vez comunicadores, se da en el marco de un proceso de crecimiento colectivo anterior a la creación de mensajes o productos (un programa de radio, un video, un panfleto). Los productos y la disseminación o difusión de éstos no son sino un elemento complementario en el proceso de comunicación. Otra semejanza con la comunicación alternativa es la importancia que se otorga a la apropiación del proceso comunicacional, y no únicamente de los medios (radio, prensa, televisión, etc.). De la comunicación para el desarrollo, la comunicación para el cambio social ha heredado

⁴¹ GUMUCIO DAGRÓN, Alfonso. El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social Investigación & Desarrollo. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Vol. 12, núm. 1, agosto, 2004, pp. 2-23.

la preocupación por la cultura y por las tradiciones comunitarias, el respeto hacia el conocimiento local, el diálogo horizontal entre los expertos del desarrollo y los sujetos del desarrollo. La comunicación para el cambio social no pretende definir anticipadamente ni los medios, ni los mensajes, ni las técnicas, porque considera que es del proceso mismo, del que deben surgir las propuestas de acción”⁴².

Por lo anterior esta comunicación se ha considerado como la ideal para el presente trabajo, pues es muy oportuna a la hora de mantener una comunicación horizontal entre los las y los docentes de toda la institución educativa con el fin de generar una apropiación crítica del conocimiento, del proceso comunicacional y de los medios comunicativos que consideren pertinentes para dar a conocer los resultados de la investigación IAP como se ha venido mencionando a lo largo del presente trabajo. Asimismo, la comunicación para el cambio concuerda en su metodología con la IAP, ya que no pretende definir anticipadamente los mensajes, las técnicas o los canales que se consideren más “apropiados” son los colectivos quienes deciden que es lo que quieren y como se llevara a cabo el trabajo en equipo.

Como se ha mencionado anteriormente, “el concepto de comunicación para el cambio social es «un proceso de diálogo privado y público, a través del cual los participantes deciden quiénes son, qué quieren y cómo pueden obtenerlo». Se plantea que los colectivos deben ser actores centrales de su propio desarrollo, que la comunicación no debe persuadir sino facilitar el diálogo, y que no debe centrarse en los comportamientos individuales”⁴³.

4.1.3 Comunicación para el cambio social y prácticas educativas de género

⁴² PEREIRA G, José Miguel. & CADAVID B, Amparo. Op. cit., p. 33.

⁴³ GUMUCIO DAGRÓN, Alfonso. Op. cit., p. 22.

Actualmente los y las maestros buscan que se implemente la perspectiva de género en la escuela para construir una educación con justicia e igualdad de oportunidades, sin embargo, es un proceso que debe irse dando poco a poco, primero desde los docentes que tienen arraigados imaginarios culturales y posteriormente en los estudiantes. Como se ha venido indicando una de las herramientas pertinentes para propiciar y promover este tipo cambios es la comunicación para el cambio social, pues “no propone un modelo de intervención previamente definido, sino que tanto mensajes, como medios y técnicas se irán definiendo durante el proceso mismo en respuesta a las necesidades expresadas por el propio colectivo. Desde esta perspectiva, es necesaria la existencia de una completa equidad en el acceso a los medios, los canales y los contenidos, además de una garantía de que existe voz y participación para todos”⁴⁴. De esta forma, será una población más consiente en la toma de decisiones ya que interiorizan la información que se les brinda y comparten sus conocimientos en la creación de propuestas. En este caso se refiere a la experiencia que tienen los y las docentes conocedores de su ambiente laboral y de sus colegas los cuales se vislumbran como agentes de cambio.

Según Zabala⁴⁵ el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

⁴⁴ MARTÍNEZ AVIDAD, Mayra. Comunicación para el desarrollo y la inclusión social de minorías: la clase mágica: un modelo de intervención para el cambio social. Memoria para optar al grado de doctor. España. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. 2012. P. 15-300.

⁴⁵ ZAVALA, A. La práctica educativa, cómo enseñar. Citado por GARCÍA Benilde, LOREDO Javier y CARRANZA Guadalupe. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. 2008. ISSN 1607-4041.

Por consiguiente, es central la promoción de “prácticas educativas que incluyan una perspectiva crítica de género, dado que contribuye a subvertir prejuicios, estereotipos e, inclusive, estigmas sociales que aún hoy condicionan y reproducen la exclusión social”⁴⁶, lo cual se puede lograr mediante herramientas de participación que propicien el interés por generar nuevas propuestas de cambio hacia la equidad desde nuevas prácticas educativas.

De igual importancia, es preciso incrementar y extender a toda la población los esfuerzos educativos para lograr prevenir la violencia de género en la escuela, pues se hace necesario “favorecer un adecuado conocimiento sobre cómo empieza y evoluciona, para alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia en la propia identidad”⁴⁷, por medio de la elaboración de materiales y programas puntuales que la combatan desde la educación.

4.2 MARCO LEGAL

En este segmento se expondrán las leyes y demás normativas internacionales, nacionales y locales que se ajusten y apoyen el deber y el reconocimiento de la escuela como institución que ocupa un papel fundamental en los procesos educativos y tiene un potencial transformador de las desigualdades, la discriminación y misoginia que enfrentan los niños, niñas y adolescentes, que se identifican dentro de las comunidades LGTBI y de luchas contra las desigualdades de género, asimismo se anexan leyes que busquen prevenir, sancionar y erradicar

⁴⁶ ROSALES, María Belén & DÍAZ LEDESMA, Lucas. Procesos de comunicación, educación y género desde una perspectiva de la diversidad. Mayo de 2012. Publicado por: Congreso de Periodismo y Comunicación Social – UNLP.

⁴⁷ DÍAZ AGUADO, María José. Prevenir la violencia de género desde la escuela. [En línea]: En: Revista de estudios de juventud. Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España. Septiembre, 2009. [Citado 2 Agosto 2018]. Internet: <URL: <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ86-04.pdf>.

todas las formas de discriminación, donde se comprometen el Estado, el Ministerio de Educación y las instituciones educativas.

MARCO LEGAL INTERNACIONAL

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este precepto fue aprobado en 1948 por la Asamblea General de Naciones Unidas, como un ideal común para todos los pueblos y naciones. La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero considerando la libertad, la justicia y la paz en el mundo; tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana⁴⁸.

En su carta, reafirma los derechos del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres; y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre.

En su artículo 2 reconoce los derechos y libertades de toda persona, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Convención para la Erradicación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). La convención para la erradicación de todas las formas

⁴⁸ NACIONES UNIDAD, UN. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III). 10 de diciembre de 1948. P. 1-9.

de discriminación fue aprobada el 18 de diciembre de 1979 por la Asamblea General de Naciones Unidas y entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981 tras su ratificación por 20 países.

La Convención reconoce explícitamente que "las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones" y subraya que esa discriminación viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana". Según el artículo 1, por discriminación se entiende "toda distinción, exclusión o restricción por razones de sexo, en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera". La Convención afirma positivamente el principio de igualdad al pedir a los Estados Partes que tomen "todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre"⁴⁹.

Declaración sobre orientación sexual e identidad de género de las Naciones Unidas. La declaración de la ONU sobre orientación sexual e identidad de género es una iniciativa francesa, respaldada por la Unión Europea, presentada ante la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 2008. Allí se Reafirma el principio de no discriminación, que exige que los derechos humanos se apliquen por igual a todos los seres humanos, independientemente de su orientación sexual o identidad de género, así mismo destaca la preocupación por las violaciones de derechos humanos y libertades fundamentales basadas en la orientación sexual o identidad de género; además, hace un llamado a los organismos internacionales y a los estados para que se comprometan con la promoción y protección de los derechos humanos de todas las personas, independientemente de su orientación sexual e identidad de género⁵⁰.

⁴⁹ ONU, Organización de Naciones Unidas. Convención para la Erradicación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. 18 de diciembre de 1979. Pg. 1-9.

⁵⁰ ONU, Organización de Naciones Unidas. Declaración sobre orientación sexual e identidad de género de las Naciones Unidas. Asamblea General de Naciones Unidas. 2008. Pg. 1-9.

MARCO LEGAL NACIONAL

Constitución Política de Colombia de 1991. En su artículo 16 contempla que todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico; de igual forma delega como responsable al Estado de promover la igualdad, el resarcimiento y la protección de los derechos a quienes se les ha vulnerado y han sufrido discriminación; asimismo establece la educación como derecho fundamental de los niños, niñas y adolescentes (NNA) y hace mención del foco formativo en la educación el cual debe estar cimentado en el respeto por los Derechos Humanos, la paz y la Democracia⁵¹.

Ley 1482 de 2011 de “Antidiscriminación. Dentro de las nuevas disposiciones generales la ley establece principalmente sancionar penalmente actos de discriminación por razones de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, discapacidad y demás razones de discriminación⁵².

Ley 1761 de 2015 (ROSA ELVIRA CELY). Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. En el artículo 9, se adopta la perspectiva de género en la educación preescolar, básica y media, y dispone a partir de la promulgación de la presente ley, al Ministerio de Educación Nacional disponer lo necesario para que las instituciones educativas de preescolar, básica y media incorporen a la malla curricular, la perspectiva de género y las reflexiones alrededor de la misma, en el marco del desarrollo de competencias

⁵¹ ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Bogotá, Colombia. Constitución Política de Colombia. 6 de Julio de 1991. P. 18.

⁵² COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1482. (1, diciembre, 2011) Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. Diario Oficial. Bogotá D.C. 2011. No.48.270. Pg. 1-3.

básicas y ciudadanas, según el ciclo vital y educativo de los estudiantes. Dicha incorporación debe realizarse a través de proyectos pedagógicos transversales basados en principios de interdisciplinariedad, inter-sectorialidad, e inter-institucionalidad⁵³.

Ley 1257 de 2008. En su artículo 11 establece unas medidas educativas, en las cuales delega al Ministerio de Educación las siguientes funciones:

1. Velar para que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos.
2. Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.
3. Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia.
4. Promover la participación de las mujeres en los programas de habilitación ocupacional y formación profesional no tradicionales para ellas, especialmente en las ciencias básicas y las ciencias aplicadas⁵⁴.

T-478/15 Caso Sergio Urrego. Data el caso del menor de edad Sergio Urrego el cual fue remitido a la Corte Constitucional dada la gravedad y en cumplimiento del

⁵³ COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1761 (6, julio, 2015). Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C., 2015.

⁵⁴ COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1257 (4, diciembre, 2004). Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D. C., 2004.

debido proceso. De acuerdo a los antecedentes contenidos, la madre del menor Alba Reyes, presentó una acción de tutela en representación de su hijo ya fallecido, en contra del colegio Gimnasio Castillo Campestre y otras instituciones incluyendo el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Fiscalía General de la Nación y la Comisaria de Familia de Engativá. Por considerar que las directivas de la institución educativa demandada, promovieron conductas sistemáticas de discriminación en contra de su hijo, motivadas por su orientación sexual, reflejadas en el proceso disciplinario, la información difundida en los medios de comunicación que favorecieron su suicidio y que fueron lesivas vulnerando sus derechos fundamentales. Asimismo, frente a las demás entidades estatales, pues se considera que éstas desplegaron una conducta omisiva ante las diferentes denuncias. En consecuencia, estima que las entidades referidas violaron los derechos de su hijo a la intimidad y al buen nombre, igualdad y no discriminación, al libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la educación, la prevalencia de los derechos de los menores de edad y el derecho al debido proceso, así como también el acceso a la justicia y a la reparación de los daños sufridos⁵⁵.

Finalmente, la Corte Constitucional ordena al Ministerio de Educación Nacional implementar acciones para la creación definitiva del Sistema Nacional de Convivencia Escolar adoptando las siguientes medidas:

- I. Una revisión extensiva e integral de todos los Manuales de Convivencia en el país para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y para que incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, de igual

⁵⁵ COLOMBIA, CORTE CONSTITUCIONAL. Acción de tutela T 478/15. Bogotá D. C .2015. Expediente T-4.734.501.

forma que contribuya a dar posibles soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de sus derechos.

- II. Ordenar y verificar que en todos los establecimientos de educación preescolar, básica y media estén constituidos los comités escolares de convivencia.
- III. Implementar al programa de desarrollo de competencias ciudadanas, la educación para el ejercicio de los derechos humanos –en particular el derecho a la identidad sexual- e incorporarlos de manera expresa en los proyectos educativos institucionales de todos los colegios del país.
- IV. Desarrollar y poner en práctica el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, garantizando el respeto por la intimidad y confidencialidad de las personas involucradas y
- V. Establecer la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, junto a sus Protocolos.

LEY 1620 DE 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Creando el Comité de Convivencia, el manual de Convivencia Escolar y la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, estableciendo unos lineamientos específicos para cada caso. Se requiere contar con la articulación de las entidades y personas que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, la familia y la sociedad, de tal forma que se creen las condiciones necesarias que permitan contribuir a la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes de los niveles educativos de preescolar, básica y media y para prevenir y mitigar la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, todo dentro del marco de las competencias, a ellas asignadas, por la Constitución y la ley.

El Artículo 36⁵⁶. Comprende las Acciones del Componente de Promoción. Las cuales se consolidan en acciones de promoción de las políticas institucionales que se concentran en el fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar, con el fin de generar un entorno favorable para el ejercicio real y efectivo de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en el ámbito escolar.

MARCO LEGAL LOCAL

“La Política Pública de Mujer y Equidad de Géneros en Santander –PPMYEGS”

⁵⁷.

Se enmarca dentro del enfoque de derechos planteado en el Plan de Desarrollo Departamental 2008- 2011 Santander Incluyente, el cual hace explícito el reconocimiento de la importancia de los derechos humanos en las políticas públicas al considerar a la persona humana como el sujeto central, partícipe activa, propietaria, directora y beneficiaria del desarrollo, contribuyendo desde su formulación a la apropiación ciudadana de las políticas públicas.

Propone fortalecer el reconocimiento de las mujeres santandereanas como sujetas de derechos, así como contribuir en la consolidación y ampliación de su ciudadanía mediante el reconocimiento, protección y garantía de sus derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, colectivos, ambientales, sexuales y reproductivos.

Los derechos que conforman el Plan Decenal se desagregan en un conjunto de acciones que permitirán operativizar la Política Pública de Mujer y Equidad de Géneros durante los próximos diez años de gestión, a saber:

- Educación para el reconocimiento y realización de los derechos de las mujeres.

⁵⁶ COLOMIBA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 1620 de 2013. Bogotá D.C. 2013.

⁵⁷ COLOMBIA, GOBERNACIÓN DE SANTANDER. Política Pública de mujer y equidad de Género en Santander. Plan decenal de igualdad de oportunidades de Santander. 2010-2019.

- Trabajo digno y remuneración equitativa.
- Participación y representación para la autonomía de las mujeres.
- Santander sin violencias contra las mujeres.
- Santander promueve la salud sexual y reproductiva con equidad de género.
- Comunicación y cultura que revalorice las diversidades para el desarrollo de Santander.
- Equidad de género en hábitat, seguridad alimentaria y ambiente.

Específicamente para el ítem educativo contempla como objetivo: consolidar en Santander los avances educativos de las mujeres promoviendo el derecho a una educación no sexista y a una formación para el trabajo que permita a las mujeres urbanas y rurales del departamento, obtener un mayor reconocimiento y valoración de sus derechos humanos así como una inserción equitativa en el mercado laboral. En este componente educativo involucra una serie de acciones que van desde capacitar a los docentes en contenidos y métodos no sexistas, incluir la perspectiva de género en currículos educativos, investigar las situaciones como la deserción escolar con enfoque de género y revisar de contenidos, entre otras.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

Por medio de la modalidad de pasantía de investigación fundamentada por el enfoque cualitativo, más específicamente desde el paradigma socio crítico mediante metodología Investigación Acción Participativa.

El paradigma socio crítico “introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad”⁵⁸. Por lo tanto, el tipo de investigación que encaja con estas características es la investigación acción participativa (IAP), ya que su “núcleo epistemológico central es la noción de praxis, entendida como acción social orientada a la transformación de la realidad, ya sea en algunos de sus aspectos materiales, socio-culturales o de conciencia. De igual forma, investigadores y participantes de una determinada situación problemática, se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico de superación de lo dado de una determinada realidad, y proponer cursos de acción transformadora”⁵⁹.

⁵⁸ ALVARADO, Lusmidia. GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Pág. 189.

⁵⁹ SIRVENT, María Teresa & PIGAL, Luis. INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA. Proyecto Páramo Andino. Abril 2012. ISBN: 978-9942-11-367-2. Pág. 17.

Como se ha mencionado anteriormente, “el proyecto IAP con el Instituto Comunitario Minca consta de 4 etapas de las cuales ya se han desarrollado dos, la primera fue implementada durante los años 2014 y 2015 llamada “Etapa Preparatoria”, en los años 2016 y 2017, se llevó a cabo la Etapa referida al “Desarrollo de la Investigación”⁶⁰. El presente trabajo de pasantía se ubica en los primeros dos momentos de la fase de devolución de resultados incluida en la tercera Etapa “Culminación Parcial”. En esta, “una vez recopilada y analizada la información surgida del desarrollo de la investigación, debe regresarse de manera sistemática y ordenada a la comunidad educativa, mediante elementos que posean lenguajes accesibles sin dejar de un lado la científicidad que lo define”⁶¹.

La metodología de IAP “apuesta por la necesidad de incluir a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y de ser generadores de cambio, se convierte en una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar profundos cambios a nivel social”⁶². Mediante la educación popular se orienta hacia la construcción de un pensamiento crítico, la participación y la organización social, pues lo grupal es concebido como estrategia metodológica central que conduce a la construcción de conocimientos sobre la realidad.

Los procesos IAP presentan un rasgo esencial: favorecer desde lo grupal, un modelo democrático de producción de conocimiento que propone la participación activa de sus miembros, ensamblada de modo tal, que favorezca el crecimiento de la autonomía grupal y en este proceso la referencia es el fortalecimiento de los y las docentes y de su papel en la comunidad educativa como agente de cambio hacia la

⁶⁰ G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2016. P. 8.

⁶¹ G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2018. P. 12.

⁶² CIMAS. 2009. Manual de Metodologías Participativas. Madrid. [En línea]. [Consultado el 16, marzo, 2018]. En internet: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf.

equidad de género y la prevención de las violencias. La construcción colectiva del conocimiento, presupone el “desafío epistemológico de la articulación entre el saber científico, el saber cotidiano y el desarrollo de un proceso de teorización colectivo, que incluye la dialéctica entre la teoría "académica" y la teoría como componente del sentido común”⁶³.

Asimismo, parte de la dinámica participativa que se dé entre los actores involucrados a través del dialogo, las experiencias compartidas y la base del conocimiento social y político que bordea esa realidad a transformar. Implica un “saber subjetivo de lo conocido, el ambiente natural, el contexto, la vida cotidiana, conocimientos representacionales y experienciales, informaciones acumuladas y colectivas. Se identifica la importancia del lenguaje, el poder del discurso, de las narrativas, como constructores de realidades”⁶⁴. Por lo tanto, el diálogo desarrolla un rol activo en la comunidad y estimula su participación, todos estos elementos mencionados son transversales en todo el proceso y están ligados; para que exista construcción colectiva de conocimiento, debe existir participación y a su vez debe propiciarse el dialogo de manera conjunta.

En este sentido, la labor investigativa se constituye también como labor pedagógica de construcción colectiva de conocimiento, “reconociendo a los sujetos que hacen los procesos y los reúne en la búsqueda y consolidación de propuestas transformativas de su compartida realidad, en este orden de ideas la IAP transforma a los sujetos y al tiempo transforma su propia realidad, de tal manera que es una pedagogía de la transformación”⁶⁵. Observando que los investigadores y educadores “se asumen como participantes y aprendices a la vez, por lo tanto los

⁶³ SIRVENT, María Teresa & PIGAL, Luis. Op. cit., p. 40.

⁶⁴ AHUMADA, Marcelo; ANTÓN, Bibiana Mariela & PECCINETTI, María Verónica. El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. [En línea] 2012. [Fecha de consulta: 24 de abril de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25926198005>> ISSN 1514-6006.

⁶⁵ CALDERON, J., CARDONA, D. “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación”. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. ISSN: 2347-016X. Pág. 4.

entiende como sujetos de conocimiento y sujetos en proceso de formación”⁶⁶. El cual, se ve reflejado en el presente trabajo mediante la fase de devolución sistemática de resultados.

A continuación, se explica con más detalle en que consiste la devolución sistemática de resultados IAP resaltando la importancia de la interpretación colectiva dentro de la misma.

5.1 DEVOLUCIÓN SISTEMÁTICA DE RESULTADOS PARA PROCESOS IAP

La devolución, aparece en los artículos como: análisis y reflexión, valoración, análisis de datos o resultados, devolución sistemática a la comunidad del conocimiento e información producidos, y devolución sistemática de la información⁶⁷. Aunque se presente con diversos nombres, su implementación es relevante en el proceso reflexivo que exige la metodología IAP, en numerosos documentos se resalta la importancia de desarrollar esta etapa, pues a los participantes se les va avanzando en el conocimiento de la situación en la que están involucrados los “educadores investigadores”, porque la investigación adquiere así una función pedagógica.

Según Orlando Fals Borda⁶⁸ la devolución, no puede darse de cualquier manera: debe ser sistemática y ordenada. Por eso se llama «devolución sistemática» a esta técnica de desalienación y de formación de nuevos conocimientos a nivel popular.

La devolución requiere de una adecuada interpretación colectiva de resultados surgidos de la investigación, así como de la aplicación de cuatro reglas que

⁶⁶ Ibíd. Pág. 5.

⁶⁷ AHUMADA, Marcelo; ANTÓN, Bibiana Mariela & PECCINETTI, María Verónica. Op. cit., p. 1.

⁶⁸ SALAZAR, María Cristina. (Editora). La investigación acción participativa inicios y desarrollo. 1992. Cooperativa Editorial Magisterio. ISBN 84-7884-066-4. P. 205.

combinan comunicación y acción. A continuación, se profundizan en cada uno de estos requerimientos:

Interpretación colectiva de resultados. La fase que refiere a la interpretación de los resultados parciales o finales de una investigación debe ser un análisis colectivo “una combinación de las aportaciones de ambas partes; el equipo promotor de la investigación y la comunidad. Compete a la comunidad, a partir del conocimiento profundo de su realidad concreta, dar elementos de interpretación y análisis e indicar a los organismos el significado y valoración de la información recopilada”⁶⁹.

Por consiguiente, el análisis de los resultados por parte de los investigadores, “permite construir un valioso conocimiento de naturaleza colectiva, basado en el diálogo e intercambio grupal. Son espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan tanto la construcción como la validación del conocimiento. Pueden ser considerados como situaciones de triangulación metodológica in situ en la medida en que estamos combinando diferentes metodologías en el estudio del mismo fenómeno, en un espacio de confrontación”⁷⁰.

Como se menciona anteriormente la interpretación de los resultados debe realizarse de manera colectiva y participativa, pues es un trabajo de síntesis que intenta combinar la información analizada, con el conocimiento popular de la población, de su realidad, por una parte y, por otra, con los elementos del marco teórico. En este sentido, surge la necesidad de en un primer momento hacer una lectura crítica y apropiación de los hallazgos más importantes producto de la investigación por parte

⁶⁹ FALS BORDA, Orlando, *et al.* Investigación acción participativa aportes y desafíos. Sexta edición. Santafé de Bogotá: Dimensión educativa, 1994. El proceso de la investigación acción participativa. Vol. 1. ISBN: 2347-016X. Pg. 51-52.

⁷⁰ SIRVENT, María Teresa & PIGAL, Luis. INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA. Proyecto Páramo Andino. Abril 2012. ISBN: 978-9942-11-367-2. Pág. 17. Pág. 74.

del equipo co-investigador, para que sirva de instrumento en la organización de acciones transformadoras de su realidad.

Reglas para la devolución sistemática. La primera se denomina como “diferencial de comunicación” consiste en devolver la información de manera ordenada y ajustada según el nivel de desarrollo político y educativo del grupo co-investigador, trayendo esta premisa al plano de este proceso se puede agregar que hay ventajas en trabajar con docentes porque hay unos conocimientos base, esto enriquece y facilita el proceso; la segunda es la “simplicidad de comunicación” expresa los resultados de los estudios y hallazgos en términos sencillos y comprensibles, dentro de esta regla es clave que los mensajes no sean tediosos, sino simplificar la información y presentarla de forma llamativa e ilustrada; la tercera regla se llama “auto-investigación y control” se refiere a conformar grupos base para procesar esa información presentada, establecer propuestas, definir acciones y encaminar prácticas conjuntas con miras hacia la transformación . Por último, en la “vulgarización técnica” trata de reconocer la aplicabilidad de técnicas científicas encontradas a la luz de la investigación, y emplear estas estrategias o herramientas en las realidades presentadas en el aula, para que rompa su dependencia de los intelectuales y realicen constante y hábilmente procedimientos de auto-investigación.

Para este proceso de investigación se deben tener en cuenta las reglas anteriormente mencionadas, pues la devolución sistemática es la etapa en curso y se percibe la necesidad de generar participación, colaboración y comunicación oportunas entre los diversos actores que intervienen en el proceso, ya que la investigación educativa y participativa, “tiene que ver con los problemas prácticos que confronta diariamente el profesor en el aula, como la violencia escolar, bullying, inconvenientes disciplinarios, relaciones de convivencia y afectivas entre Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), desigualdad, violencia de género, etc.; que no están

involucradas con los problemas teóricos definidos por los investigadores, en el entorno de una disciplina del saber”⁷¹.

En un primer momento la devolución sistemática requiere la interpretación colectiva de resultados, pues apunta a la organización, ajuste y apropiación de la información que ha generado la investigación, es un proceso de síntesis donde se combina el saber popular y el científico donde se definen cuáles serán los datos más significativos que deben socializarse con el colectivo, el cual se presenta de manera estructurada y amplia en el siguiente apartado.

5.2 PASANTÍA: ETAPAS Y TECNICAS

Fundamentadas en los anteriores planteamientos a continuación se presenta el proceso metodológico llevado a cabo durante la pasantía, se describen cada uno de los pasos a modo de etapas desarrollados: iniciando con la estructuración de la fase de devolución sistemática por momentos metodológicos adaptada para implementarse en el presente proyecto IAP, seguidamente se precisaron las categorías apriorísticas de análisis que guiaran la recolección de información, una vez se ha transcrito la información recolectada se llevó a cabo el análisis e identificación de hallazgos significativos los cuales son fundamentales para la elaboración del informe de la pasantía. La presente información se puede apreciar con más detalle en la *Figura 1. Estructura metodológica: aportes de la pasantía*.

⁷¹ HUGGINS, Daniel Atencio; D´SILVA, Franahid Josefina & PALOMARES, Hilmer. La Investigación Social y el Método de Investigación Acción Participativa. Julio de 2017. ISBN: 978-980-12-8214-3. Pág. 62.

Figura 1. Estructura metodológica: aportes de la pasantía.



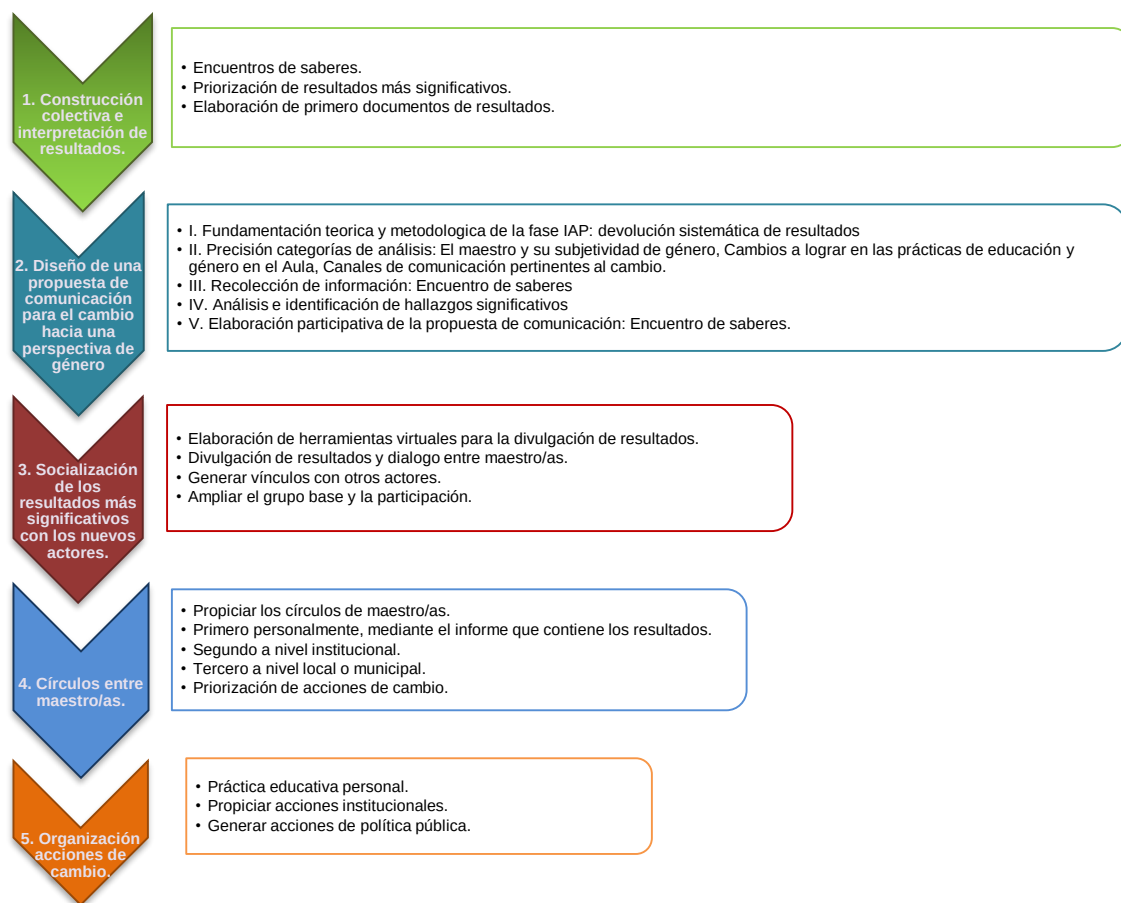
Fuente: Equipo, G-PAD, 2018.

5.2.1 Estructuración de la fase IAP: devolución sistemática de resultados y apropiación de la información recolectada El diseño de los momentos metodológicos para la Devolución Sistemática de resultados, fue construido como un aporte de la presente pasantía por medio de las jornadas de construcción colectiva entre G-PAD, dónde tras una revisión bibliográfica exhaustiva de documentos referentes al tema, se encontraron indicios y autores que proponían algunos esquemas para su implementación, sin embargo, todos concluían en el mismo punto, que se debían adaptar al proceso de intervención.

La fase de Devolución Sistemática de Resultados se lleva a cabo en la tercera etapa de la investigación descrita previamente denominada “culminación parcial”, para la

cual se han creado cuatro momentos metodológicos llamados “*Construcción colectiva e interpretación de resultados*”, “*Socialización de los resultados más significativos con los nuevos actores*”, “*Círculos entre maestros*” y “*Priorización de acciones de cambio*”, explicados con más detalle en la Figura 2 a continuación:

Figura 2. Momentos metodológicos de la Devolución Sistemática de Resultados.



Fuente: Equipo, G-PAD, 2018.

Asimismo, la población con la cual se trabajó fueron tres maestros y tres maestras, es decir seis docentes que laboran en el Colegio MINCA sede A. En un principio, más específicamente para el mes de enero de 2017 se realizaron dos reuniones la primera con el grupo ya mencionado y la segunda con todos los docentes que

forman parte del colegio, dichas reuniones se llevaron a cabo en la primera y segunda semana consecutivamente.

El primer momento construcción colectiva de resultados: se enfocó en la realización de la lectura y el análisis colectivo de los primeros documentos que contienen los resultados de la investigación que lleven a la priorización, construcción e interpretación crítica de los hallazgos más significativos. Cabe resaltar que la interpretación de los resultados debe realizarse de manera colectiva y participativa, pues es un trabajo de síntesis que intenta combinar la información analizada, con el conocimiento popular de los y las docentes, de su realidad. Una vez la información se retroalimenta y valida se da a conocer creativamente a nuevos actores con el objetivo de motivarlos a participaren el proyecto y que empiecen a implementar la perspectiva de género en sus aulas.

Por lo tanto, es necesario primero conocer quiénes son los y las maestros, sus sentires frente al proyecto y al tema de género en el aula, los cambios que desean propiciar y las canales de comunicación que llamen su atención para unir y analizar esta información entendiendo sus perspectivas y crear las herramientas comunicativas más apropiadas que llamen su atención.

Es responsabilidad de los docentes co-investigadores del instituto MINCA, entregar la información proporcionada por el equipo G-PAD en la siguiente fase, la cual consiste en la divulgación de los resultados más significativos a otros actores docentes no involucrados en el proceso, también plantearse socializar estos hallazgos con otras instituciones educativas y aprovechar espacios públicos de exposición de proyectos; para esto se deben establecer los materiales y medios que generen impacto logrando así captar su atención e incorporarlos en el proceso.

A continuación, se describirán las categorías apriorísticas que fueron orientadoras del proceso de la pasantía llevado a cabo para la recolección de información.

5.2.2 Precisión categorías de análisis. “La palabra categoría, se refiere en general a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo”⁷².

La categorización es fundamental para realizar el análisis y la interpretación de resultados pues ayuda a reducir la información llevando un cumulo de contenido a un tema o idea principal. Las categorías a su vez contienen otras denominadas subcategorías estas permiten clarificar la categoría y visualizar con más detalle lo estudiado.

Para su desarrollo la categorización consiste en agrupar frases con significados similares, clasificar el contenido de acuerdo criterios temáticos coherentes con el objeto, buscar conceptualizar un conjunto de ideas con el fin de clasificar contrastar interpretar analizar y teorizar.

Originalmente se formulan unas categorías apriorísticas o iniciales, es decir, que son construidas antes del proceso recopilatorio de la información para direccionar lo que se quiere indagar y los instrumentos apropiados para su recolección.

⁷² ROMERO, Cristina. La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. En: Revista de Investigaciones CESMAG. Vol. 11 No. 11. junio 2005. P. 113-118.

Cuadro 2. Construcción de categorías y subcategorías.

Categoría	Subcategorías	Dimensiones
Comunicación educativa y género en el Aula	El maestro y su subjetividad de género	-Quiénes son los y las maestros/as -Sentimientos en la actualidad - Qué percepción tiene los y las maestros/as sobre el tema de género en la educación - Qué creen o piensan sus compañeros frente a este proceso IAP
	Cambios a lograr en las prácticas de educación y género en el Aula	-Cambios a propiciar en las maestras -Cambios a promover frente al tema de educación y género dentro del aula -Qué deberíamos enseñar a los y las estudiantes en el aula, qué aprendizajes deberíamos facilitar (temas contenidos) -Mensajes apropiados a partir de los hallazgos de la IAP -Cómo generar motivación en las maestras y los maestros mediante los mensajes.
	Canales de comunicación pertinentes al cambio	-La mejor manera de compartir la información con las maestras y los maestros es: -Medios que logran llamar su atención -La forma más efectiva de comunicar la información es: -Qué debería pasar después de compartir la información por el medio elegido.

Fuente: Equipo, G-PAD, 2018.

Las categorías de análisis apriorísticos o iniciales se consolidan a partir de los objetivos propuestos para esta experiencia y las disposiciones metodológicas consignadas en la guía de preguntas establecida para la recolección de información. Las preguntas de investigación responden a lo que se desea indagar en función del problema y los objetivos; para este momento ya está definido el instrumento a emplear para encontrar la solución a esos interrogantes. Una vez se ha decidido el instrumento, que para el caso de este proyecto IAP se eligió la entrevista y los encuentros, se pactan los momentos para recolectar la información con los actores de la institución educativa (maestros).

5.2.3 Recolección de información. El proceso de recolección de datos para una investigación se lleva a cabo mediante la utilización de métodos e instrumentos, los cuales se seleccionan según se trate de información cuantitativa o cualitativa. Algunos procedimientos son directos como la observación y la entrevista, otros indirectos como los cuestionarios y formatos⁷³. Teniendo en cuenta que el presente trabajo está enmarcado en un proyecto de investigación, las herramientas utilizadas para la recolección de información fueron: los encuentros de saberes técnica propia de la IAP desarrollada por el equipo investigador y la entrevista semiestructurada elaborada durante la presente pasantía.

La técnica encuentros de saberes “es una estrategia de formación con el objetivo de poner en común los conocimientos previos de las personas participantes, a partir del encuentro de los múltiples saberes del grupo participante, construir nuevos conocimientos, de acuerdo al establecimiento de un diálogo entre diversos”⁷⁴.

Por otra parte, “las entrevistas dirigidas son semiestructuradas y en ellas se usa una lista de áreas hacia las que hay que enfocar las preguntas, es decir, se utiliza una guía de temas. El entrevistador permite que los participantes se expresen con libertad con respecto a todos los temas de la lista y registra sus respuestas (con frecuencia mediante grabadora)”⁷⁵. Esto quiere decir que es flexible, pues las preguntas pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos e identificar ambigüedades.

⁷³ MONJE ÁLVARES, Carlos Arturo. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad Surcolombiana. 2011. Pág. 133.

⁷⁴ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Grupo de Investigación, GPAD. Citado por MENDOZA TORRES, Leidy Katherine, Construcción Colectiva de Conocimiento Y Educación para la Diversidad. Trabajo presentado como requisito para obtener el título de Trabajadora Social. Universidad Industrial de Santander. Año 2017. Pág. 77.

⁷⁵ Ibíd. Pág. 149.

A continuación se describen los dos momentos claves de recolección de información llevados a cabo.

6.3.1 Construcción colectiva e interpretación de resultados. Inicialmente se llevaron a cabo dos reuniones en la tercera semana del mes de Enero, una para recapitular ante todo el colectivo docente de la institución de manera general, el proceso y las etapas que se habían realizado desde el año 2015, con el fin de realizar una contextualización unánime aterrizándola a la nueva etapa por iniciar llamada “culminación parcial”, también se hizo la debida presentación entre el equipo co-investigador y las nuevas pasantes que acompañarían el proceso durante todo un año.

La siguiente reunión tuvo como objetivo informar, sensibilizar y movilizar; a los y las docentes que laboran en toda la institución, mediante la comunicación de los avances del proyecto, donde surgió como propuesta, la integración del mismo en las jornadas institucionales docentes que se realizan a principio, mitad y final de año; y en los cinco proyectos pedagógicos de Democracia, Medio Ambiente, Educación Sexual, Tiempo libre y educación vial con toda la comunidad educativa.

Posteriormente se realizó un encuentro de saberes conformado exclusivamente por el equipo G-PAD y el equipo docente co-investigador de la sede A, con la finalidad de iniciar la lectura colectiva del documento preliminar de resultados del proyecto para su socialización y/o aprobación, dando inicio al primer momento “Construcción colectiva e interpretación de resultados” de la fase “devolución sistemática de resultados”.

En el encuentro mencionado anteriormente, se propusieron jornadas de construcción colectiva de interpretaciones bajo la técnica encuentro de saberes, para dar inicio a la lectura y el análisis del “Documento de trabajo I: Miradas desde la escuela: adolescentes e imaginarios de Género” incluido en el informe preliminar

de resultados de la investigación GPAD, sobre los hallazgos producto de la actividad investigativa realizada durante las dos primeras etapas del proceso: Reconocimiento y desarrollo de la investigación. Sin embargo, los y las docentes manifestaron tener poco tiempo y varios compromisos académicos que les dificultaban reunirse como grupo, motivo por el cual propusieron que divididos por subgrupos ellos y ellas realizarían una lectura crítico - reflexiva del documento, el cual está orientado por varias preguntas construidas por todo el grupo investigador del GPAD, finalizada dicha lectura enviarían sus reflexiones en audio por medio de su correo electrónico acordando un mes como plazo para dicha entrega.

Finalmente y con el propósito de llevar a cabo la recolección de la información faltante, las pasantes realizaron 2 visitas a la sede A del Minca y mediante la implementación de entrevistas semiestructuradas se logró obtener las reflexiones de tres docentes más, teniendo como resultado 2 páginas escritas y 5 audios (4 de entrevistas y un encuentro de saberes).

6.3.2 Encuentro de saberes y entrevistas para la propuesta de comunicación para el cambio de prácticas educativas. Por otra parte, para la recolección de información de la propuesta de comunicación y por acuerdo unánime entre el equipo docente co-investigador y el equipo G-PAD se determinó que la herramienta idónea a utilizar para la recolección de la información referida a la propuesta educocomunicativa sería la entrevista semiestructurada, pues se formula preguntas ordenadas, abiertas y a la vez flexibles con adaptabilidad a la situación específica analizada tomando en cuenta los diversos puntos de vista.

Este tipo de entrevistas están “orientadas a proporcionar un cuadro amplio de una gama de contextos, situaciones o personas. Se utilizan para estudiar un número amplio de personas en un lapso de tiempo relativamente breve con relación al tiempo que habría que invertir en un estudio similar. El punto central es conocer lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y

definiciones; el modo como ven, clarifican y experimentan el mundo”⁷⁶. Pues desde su realidad es de donde se va a partir en la creación de una propuesta comunicativa que motive sus pares que aún no forman parte del proyecto.

Se realizaron cuatro visitas a la institución educativa Minca sede A para realizar las seis entrevistas a los y las docentes miembros del equipo co-investigador. Dando como resultado un total de 320 minutos de audio y 112 páginas. Para ver los formatos del encuentro de saberes y de las entrevistas se pueden encontrar en el apartado de los anexos.

5.2.4 Análisis e identificación de hallazgos significativos. Se parte de un contenido o información recopilada que debe ser analizada, para este proceso existen diversas técnicas de análisis según el tipo de material recolectado. Spradley (1980) define el análisis como un proceso de pensamiento que implica el examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones entre las partes, y sus relaciones con el todo; para así comprender la realidad analizada y elaborar un tipo de modelo explicativo.

Según Ruiz para el análisis del contenido existe un vínculo entre tres niveles: nivel de superficie constituido por las afirmaciones, preguntas y, en general, formulaciones de los informantes en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito. Al Nivel analítico, en cambio, se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad (unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras) y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes. El nivel interpretativo consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información y a la que también ha dotado de un sentido nuevo.⁷⁷

⁷⁶ QUECEDO, Rosario & CASTAÑO, Carlos. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica [En línea]. 2002. [Fecha de consulta: 20 de julio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>> ISSN 1136-1034

⁷⁷ BECERRA, Absalón; TORRES, Alfonso; RUIZ, Alexander, *et al.* La práctica investigativa en ciencias sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. ISBN: 958-8226-21-XP.

La aplicación de este planteamiento metodológico se evidencia en el análisis del contenido de las entrevistas, lo cual se efectúa en la lectura y observación detallada y minuciosa de las apreciaciones de los entrevistados aterrizando puntualmente en el marco de lo que se preguntó, ya que en los discursos se encuentra implícitamente una serie de ideas, expectativas, intenciones, sentimientos, deseos, etc., los cuales son elementos claves a tener en cuenta, que deben ser decantados taxonómicamente.

Vale la pena destacar que el análisis de contenido es apenas una estrategia metodológica que, a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información⁷⁸.

En la medida en que se establece un orden lógico y categórico, ira adquiriendo sentido y rigor la investigación, así mismo esta dinámica va facilitando el paso a paso de la construcción de resultados, plasmando lo interpretativo, un sello de exclusividad. Por lo mismo para el análisis de la información recopilada necesariamente se debe realizar el procesamiento y organización. Como se explica a continuación.

5.2.4.1 Procesamiento y organización de información. El análisis y procesamiento de la información es un proceso cíclico de selección, comparación, categorización, interpretación y validación inserto en la organización de la información recopilada que permite la comprensión de un fenómeno desde diferentes miradas⁷⁹. Analizar un gran compendio de información implica establecer

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 48.

⁷⁹ VERA, Lucia. Formación continuada y varias voces del profesorado de educación infantil en de Blumenau. Una propuesta desde dentro. Barcelona, España. 2010. [En línea] Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41493/6/05.VLS_ANALISIS_Y_TRATAMIENTO_INFO_RMACION.pdf

categorías, temas descriptivos, modelos, igualmente interpretar la información, buscando sentido y significado a través de fases descriptivas de los hallazgos de manera ordenada.

Para el procesamiento y la organización fue necesario en un primer momento seleccionar la información recolectada, “La selección de la información es lo que permite distinguir lo que sirve de aquello que es desechable. El primer criterio guía para esta acción es el de pertinencia, que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, lo que permite, además, incorporar los elementos emergentes, tan propios de la investigación cualitativa”⁸⁰. Así mismo para detectar dicha pertinencia se tomó como referente una categorización apriorística realizada previamente a la recolección de los datos para posteriormente ser organizados en la matriz de análisis donde se procedió a la identificación de códigos formados al “ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias”⁸¹.

Es necesario aclarar que, “la categorización inductiva no tiene como fin reflejar la teoría sino el marco de referencia cultural del grupo estudiado y constituye el fundamento de la investigación etnográfica”⁸²

El proceso de análisis de información no puede verse de manera aislada, así contenga varios momentos, pues podrían perderse de vista elementos globales y coherentes importantes en el análisis, por lo mismo es necesario clasificar categóricamente la información y relacionarla de forma coherente.

⁸⁰ CISTERNA CABRERA, Francisco. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. [En línea] 2005. [Fecha de consulta: 3 de agosto de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>>

⁸¹ *Ibíd.* P. 68.

⁸² BONILLA, Elssy. RODRIGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. 2000. P. 135.

5.2.4.2 Elaboración de matriz categorial de resultados. La categorización es fundamental en el proceso, pues es la que da cuenta de la rigurosidad del proceso de investigación. En este punto donde la matriz categorial ya está construida, resultan por fin las categorías emergentes, de allí se desglosan los temas principales para redactar los resultados.

Para la elaboración de la matriz inicialmente se transfieren las respuestas a Tablas en que las filas representan las categorías ordenadas y las columnas a los entrevistados, con una columna final para mostrar las conclusiones. Esta forma de organizar la información permite comparar las respuestas de cada uno de los entrevistados para sacar conclusiones que pueden ser vistas lado a lado en la tabla correspondiente. Se hacen tantas tablas comparativas como sea necesario.⁸³

Para la organización de la información transcrita de los audios, se extraen fragmentos de texto en que aparezcan las expresiones que más se ajusten, se parezcan y respondan a una subcategoría en específico. Como resultado se obtiene múltiples respuestas, las cuales posteriormente deben ser “resumidas” y ordenadas por el investigador con sus palabras de tal manera que no se pierda el sentido que quiso transmitir el entrevistado y por último se ubican en la columna de las conclusiones. A continuación, se muestra el proceso en el Cuadro 4. Matriz de categorías emergentes.

Finalmente, luego de tener agrupados los enunciados por cada una de las categorías deductivas se toman cada proposición y se clasifican según su contenido teniendo como resultado un enunciado que agrupa cada una de las clasificaciones dadas y da paso a establecer las categorías emergentes que son el resultado final de la investigación.

⁸³ MONJE, Carlos. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa, guía didáctica. Universidad Sur Colombiana. Neiva 2011. Pg. 199.

Cuadro 3. Matriz de categorías emergentes.

SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍA EMERGENTE	DESCRIPTORES EMERGENTES	CATEGORÍA EMERGENTE
- El maestro y su subjetividad de género	Características personales y profesionales que median en el quehacer de los y las maestras.	Son un colectivo, un grupo heterogéneo en términos de sexo: Son profesionales, Maestros, educadores: algunos porque nos nace, otros porque fue la mejor opción. Llevamos muchísimos años de experiencia laboral como docentes. Ser maestro perfiles variados de maestros: Son comprometidos, los que vamos un poquitico más allá, comprometidos con los proyectos de la institución. Son autoridad. Son flexibles, son respetuosos, los que cumplen lo estrictamente necesario, Maestros que debemos estar preparándonos cada día, por las exigencias del sistema, avanzar en aprendizajes.	7.1 Múltiples dimensiones de vida: personales y laborales.
	Ambiente Escolar	Trayectoria conjunta Llevamos muchos años trabajando juntos, años de permanencia en la institución; eso nos ha generado unos lazos de solidaridad, es decir trabajo colaborativo. Hay un muy buen ambiente laboral, comparado con las otras sedes. Hay bastante fraternidad. Hay compañeros maestros que están aventajados, que le orientan a los que están atrás. Maestros y sus directivos: En la sede B, el coordinador no disciplina a los estudiantes que son enviados a la dirección, son devueltos al salón y llegan riéndose “como si nada”. (Maestras Desautorizadas). Relación entre las distintas sedes: Los maestros comparan las sedes con el reality del “Desafío”, donde comparan cada una de las sedes con playa baja, playa media y playa alta; siendo esta última la sede A. Ser en el Aula: convivencia maestros-estudiantes: Los pelaos nos respetan, estar involucrados en que no haya tanta discriminación y que lo que se entregue corresponda. Observar la dinámica presente en las relaciones de dominio entre chicas y entre los chicos.	
	Opiniones de género en los y las docentes	En la sede C hay un modelo maternal, es decir se caracteriza la presencia femenina. Tiene que haber una equidad en el número de hombres y mujeres en las instituciones. Que tal me haga algo, por la condición de mujer, (Frágil, no tan apta para ejercer autoridad). En cambio un hombre de pronto tiene unas capacidades de poderlo frentear más (apto, es una tendencia cultural).	7.2 Percepción docente acerca de la temática de género y su práctica educativa
	Panorama pesimista y desinteresado frente al cambio	Difícil lograr un cambio con personas que tienen recorrido, se lograrán de pronto cambios graduales, no radicales. No hay acciones esforzadas o preocupadas en cuanto al género, por parte de mis compañeros. Entienden que hay unas situaciones-problema, que hay que actuar, pero no lo hacen y permanecen pasivos. Sentimientos de las y los maestros: Satisfacción: Contentos o felices. Me siento feliz con mi profesión, creo que no me equivoque; me encanta mi profesión, me encanta impartir lenguaje. Insatisfacción: Cansados: Muchos compañeros se están cansando, dicen que no ven la hora de pensionarse, ya llevan muchos años laborando y eso desgasta...cada generación va siendo más difícil. Hay profesores estresados que se quieren retirar porque no aguantan la carga laboral y más aún ahora que los padres son más flexibles.	

	El sentir de las y los docentes referente al proyecto IAP	Ellos apoyan, respetan, valoran, colaboran en el desarrollo de actividades, no se interponen; tal vez estén en contra de algunas ideas, pero no lo manifiestan. Todos los docentes de la institución conocen el proyecto, incluso se han socializado los avances que ha tenido el proyecto, "Huy no otra vez reunión, ¡que pereza". Es difícil, porque tienen sus intereses personales, creen que esto es perder tiempo, quitar tiempo a los quehaceres familiares, es un sacrificio.	
- Cambios a lograr en las prácticas de educación y género en el Aula	Posibles cambios en sus pares Docentes:	Realizar una transformación del chip mental sensibilizando en la temática de equidad de género mediante el cambio de conductas, frases y chistes que son tan innatos y rompiendo esquemas tradicionales. El cambio a nivel profesional o personal es muy subjetivo, toca iniciar a nivel de lenguaje, a nivel de percepciones - Estrategias para motivar a los/as docentes: Hacer actividades impactantes, que cause emotividad en el maestro. A través de procesos de Metacognición. Hacerles ver para qué sirve en profundidad la investigación para que ellos se motiven y se comprometan. Compartir como maestros nuestras experiencias, nuestra historia, nuestro hogar y las relaciones que tenemos con nuestros hijos.	7.3 Cambios al interior de la comunidad educativa
	Cambios que se deben realizar al interior del aula:	Meter dentro del currículo, este tipo de situaciones de equidad de género, crear una estrategia de aula ser para hombres y para mujeres. Orientar el currículo hacia la vivencia de los valores como el respeto, la igual, diversidad. Enseñar al estudiante igualdad de género. Enseñarlos a que vivan su experiencia de acuerdo a su sexualidad. Manejo de relaciones afectivas entre novios. Hay que romper este imaginario sobre los celos, los chantajes, enseñar a que vivan un noviazgo, trabajar sobre la violencia, trabajar un poquito más en la comunicación asertiva. -La influencia que tiene los medios de comunicación (TV- Series) marcando el comportamiento de los jóvenes.	
	Propuestas para la comunidad educativa:	Continuar el proyecto a nivel general en toda la institución educativa, que abran espacios para compartir. Crear estrategias para que se propicie un ambiente educativo en el que haya equidad, cambiar la guía que elabora el maestro, la guía que se maneja a nivel institucional. Socializar el proyecto a otras instituciones para que haya cambios más acelerados. El rol transformador de la escuela: El papel de la escuela es fundamental y desde lo educativo el maestro tiene un potencial transformador, una influencia directa que si se refuerza contribuye a grandes cambios Reflexionar sobre su propia práctica en el aula y presentarles situaciones reales de la vida cotidiana.	
- Canales de comunicación pertinentes al cambio	Herramientas Escritas:	Puede ser un documento, un esquema hace más clara la información, un folletico donde diga "querido docente", elaborar una cartillita, están los volantes, las carteleras. No llegarle a los profesores con un montón de textos.	7.5 Medios de comunicación para generar transformación
	Herramientas Vivenciales:	El trabajo en equipo sobre talleres prácticos y didácticos, pongamos actividades organizarlos en grupos pequeños, con 5 o 6 bases. Nosotros tenemos espacio a final de año, a mitad de año, tenemos jornadas pedagógicas.	
	Herramientas Tecnológicas educativas:	Las TIC son una herramienta global excelente, medios audiovisuales, el video animado con POWTON. El internet, a través de correos, podría trabajarse en línea, por ejemplo, por el Skype, WhatsAapp. Los correos no son efectivos, a veces vemos por televisión y se pierde el espacio de la reflexión, leemos un artículo y no tenemos con quien reflexionarlo.	

Fuente: Equipo G-PAD, 2018.

7. RESULTADOS

Los hallazgos expuestos en este capítulo se cimientan bajo la intención de buscar herramientas que aporten a la construcción de una posible propuesta de comunicación de los resultados producto de la Investigación Acción Participativa, que sensibilice a los maestros buscando que incorporen la perspectiva de género en sus prácticas educativas, en este orden de ideas se decidió primordialmente comprender quienes son los y las maestras, de igual forma fue transcendental identificar los cambios deseados en la practicas al interior del aula y por último los canales de comunicación asertivos para generar participación e interés en los demás docentes que no se han vinculado al proyecto.

La reflexión se centra en la subjetividad del docente y sus diferentes perspectivas conectadas a los siguientes ejes temáticos: el maestro y su subjetividad de género, cambios a lograr en las prácticas de educación y género en el aula y por último los canales de comunicación pertinentes al cambio.

Para el análisis se pretende apoyar los resultados encontrados en la presente investigación con las recopiladas en las etapas preparatoria y desarrollo de la investigación.

7.1 MÚLTIPLES DIMENSIONES DE VIDA PERSONALES Y LABORALES DE LOS Y LAS MAESTRAS.

La educación entreteje la formación integral de sujetos formalmente desde las instituciones educativas por medio de los/as maestros/as, esta dinámica es denominada proceso de enseñanza-aprendizaje; en el median muchos factores culturales, institucionales, reglamentarios, e individuales que han sido producto de una construcción social desarrollada en procesos políticos.

En esta experiencia se enfocara la subjetividad del docente y sus múltiples dimensiones como eje vertebrador de construcciones sociales e integrador de

conocimientos, ya que el maestro tiene el protagonismo en los procesos educativos, desde la intencionalidad que implanta, en la construcción de individuos críticos.

Analizar el papel del maestro intersubjetivamente, implica su visión fenomenológica, que permita avanzar en el conocimiento personal y las representaciones sociales, habilidades, dificultades, etc. Lo que facilita una nueva comprensión de la relación entre lo social y lo individual en los contextos compartidos.

Es por eso que desde este acápite se pretende describir al maestro del Instituto Comunitario MINCA en sus múltiples dimensiones, desde sus relatos de vida y formación como docente, experiencias vividas entre el colectivo y su realidad como institución.

Características personales y profesionales que median en el quehacer de los y las maestras. En este apartado se describen las características propias de los docentes como individuos - sujetos y a nivel profesional, profundizando en la influencia que éstas tienen en su ejercicio docente.

Cuando se habla de sujeto nos referimos a individuos, colectivos y/o movimientos, en tanto articulación entre lo individual, lo colectivo y lo social que configura a un sujeto (social, sujeto de estudio) a partir de las articulaciones entre las determinaciones y las potencialidades de quienes lo integran; a su vez refiere al conjunto de relaciones que encarnan con sentido histórico y conciencia política, y que hacen uso de lo que disponen (saberes, conocimiento, experiencias, convergencias, etcétera) de manera más o menos consciente e inconsciente para dar lugar a la acción social y política con pretensiones de cambio en las relaciones sociales o la construcción de nuevas relaciones⁸⁴.

La comunicación para el cambio subraya estudiar desde la perspectiva endógena de la población su realidad, subjetividad, historia, cultura, así como la conciencia de sus problemas; esto hace parte de reconocer la población desde su estructura y

⁸⁴ ALONSO, Jorge. *Et al.* Sujeto social y antropología. Despliegue de subjetividad como realidad y conocimiento. 2012 Pág. 3-4. Citado por: GRAVANTE Tommaso. Prácticas de neotativismo y medios alternativos de comunicación en la insurrección popular en Oaxaca. Universidad de Sevilla. España. Pág. 4.

constructo social, definiendo claramente su realidad, sin ambigüedad y sostenida en un contexto en específico. Para esta experiencia es fundamental el anterior planteamiento como eje adoptado para el análisis de las múltiples dimensiones de vida personales y laborales existentes en el colectivo de docentes del instituto comunitario MINCA sede A.

“El grupo de maestras y maestros del instituto comunitario MINCA, está conformado por personas entre 40 y 60 años de edad, son personas bastante maduras”. Los maestros se enmarcan como parte de una generación del siglo XX, donde las condiciones del contexto y las estructuras socio-económicas, culturales, religiosas, educativas, etc., eran totalmente diferentes a las actuales, puesto que todos los aspectos estaban mayormente influenciados por una cultura tradicional-conservadora mediada por la iglesia católica, con unos planteamientos más disciplinados concernientes al control del orden social, aferrados al pensamiento machista, las relaciones autoritarias de padres hacia sus esposas e hijos, la participación y los espacios restringidos para mujeres y niños. Al respecto Duarte señala que “la influencia de la iglesia católica en la educación en Colombia fue extraordinaria al tener el control sobre los contenidos de la educación, sobre los maestros y empleados del sector educativo y tener la dirección de la educación en los territorios nacionales”⁸⁵.

Los y las maestros/as del MINCA maduraron en el transcurso de esa época y son una contracorriente de lo que se estimaba a nivel personal, porque accedieron a la educación y se formaron como educadores en el siglo XX, para ser los maestros transformadores de la realidad presentada en las generaciones del siglo XXI.

Igualmente en el contexto educativo, los maestros formados durante el transcurso del siglo pasado fueron instruidos bajo otro método de enseñanza, pues las

⁸⁵ DUARTE, Jesús. Educación pública y clientelismo en Colombia. Editorial Clío. Universidad de Antioquia, Medellín. 2003.

escuelas estaban dirigidas por un modelo tradicional orientado por la enseñanza de procesos mecánicos, centrados en la memorización de conocimientos, cabe aclarar que no es que se haya transformado el modelo totalmente, pero por lo menos ya se propende por un estilo de educación más crítico-reflexiva enfocada en formar y reconocer al estudiante en sus dimensiones intersubjetivas.

Por otra parte, dentro de su conciencia existencial, los docentes del MINCA sede A se definen como *“personas normales y corrientes”*, lo cual quiere decir que se encuadran en las características naturales o habituales que tiene o realiza el ser humano; dado que se reconocen en las múltiples facetas de sus vidas, entre ellas hijos/hijas, padres/madres, esposos/esposas, se muestran también en su condición humana, como seres que se equivocan, que vienen permeados subjetivamente a través de los procesos que han vivido en los diferentes aspectos que decidieron asumir. Personalmente consideran: *“uno trae mucha tradición de nuestros antepasados, de nuestra misma familia, la cultura, el machismo y entonces esto poco a poco uno se va dando cuenta que todavía esto está marcando esta nueva generación”*.

Asimismo los docentes destacaron su sello personal en el ámbito laboral como profesionales que eligieron ejercer la docencia, en este punto algunos observan en sus compañeros docentes falta de vocación, considerando que posiblemente decidieron la profesión docente porque fue la mejor opción en su momento. Así lo menciona el siguiente relato. *“los docentes somos personas normales y corrientes que estamos en esta profesión algunos porque nos nace, otros porque fue la mejor opción”*⁸⁶.

Se comparte la inquietud en algunos maestros por la falta de compromiso y autoformación a la luz de las exigencias de un mundo globalizado que está en constante evolución y el deber de generar una actitud proactiva frente al

⁸⁶ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril de 2018.

aprendizaje, para fortalecer competencias didácticas. Cabe señalar que no se generaliza esta condición en todos los docentes, pues hay maestros que reconocen la necesidad de enfocarse en romper paradigmas tradicionales, están participando activamente en los proyectos institucionales y están en constante cuestionamiento, cambiando prácticas y creando estrategias pedagógicas para enseñar en sus aulas.

A continuación se profundiza en las relaciones del colectivo, en la dimensión del ambiente escolar y laboral de los y las maestras, considerado como otro aparte importante para la descripción del contexto y su realidad.

AMBIENTE ESCOLAR.

El clima escolar es definido “como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción”⁸⁷. Es decir que cada docente tiene una perspectiva diferente respecto a su entorno laboral ya sea positiva o negativa.

Respecto a lo anterior una docente relata que “*en la sede A, estamos un grupo heterogéneo profesoras y profesores en igualdad de género*”⁸⁸ es decir que en esta sede del Instituto Comunitario Minca en particular, hay laborando un número equivalente de docentes hombres como de mujeres. Lo cual es apoyado por la opinión de otra maestra quien afirma que “*el ambiente laboral desde mi perspectiva es bueno, en comparación con otras experiencias que he tenido en otras instituciones, siempre he destacado que hay un ambiente de respeto frente a las diversas posturas entre los docentes, no es que haya relaciones perfectas entre los*

⁸⁷ MILICIC, NEVA (2001): Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar. Santiago: LOM Ediciones. Citado por: SANDOVAL MANRÍQUEZ, Mario. CONVIVENCIA Y CLIMA ESCOLAR: Claves de la gestión del conocimiento. [en línea]. En: Revista Última Década. Diciembre, 2014, ISSN 0717-4691, p. 169. [Fecha de consulta: 16 de octubre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19536988007>.

⁸⁸ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril de 2018.

docentes, si se presentan conflictos, pero igual en general es un ambiente de respeto, donde el compañero escucha y también aporta en su gran mayoría". Lo cual refleja que los y las docentes se sienten a gusto con sus compañeros de trabajo y en general hay una percepción positiva frente al clima laboral en dicha sede.

El clima laboral "corresponde al medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los/las profesores en la escuela. Se relaciona con la manera de trabajar y de relacionarse entre profesores/as, con la institución y con las autoridades. El clima laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los niños y jóvenes"⁸⁹. Para aclarar, el ambiente laboral no solo se genera por la percepción que se obtiene de las relaciones entre pares docentes sino también influyen las relaciones al interior de toda la institución como por ejemplo las diferentes sedes y en especial con los directivos de dicha institución.

A pesar de que en general los y las docentes coincidieron en la afirmación del clima laboral en la sede A es agradable, aseguran que no se relacionan mucho con las otras dos sedes como lo refiere un profesor *"nosotros estamos divididos en tres sedes y eso hace que en cada sede haya relaciones muy diferentes de acuerdo con el personal que allí convive"*⁹⁰. Por otra parte, una maestra agregó *"en alguna oportunidad los compañeros comparaban las tres sedes con un reality de televisión que hablaba de playa media, playa alta, playa baja más o menos así y se catalogaban en cada una de las sedes ese comentario no salió de esta sede salió de otras sedes y siempre señalaban como si esta fuese la sede A la sede playa alta"*⁹¹. Lo cual, evidencia una falta de comunicación que genera tensión en las

⁸⁹ Ibíd., p. 176.

⁹⁰ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril de 2018.

⁹¹ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril de 2018.

relaciones laborales que se dan entre todas sedes al interior de la institución educativa.

Tal como se demuestra en el estudio llamado La comunicación organizacional y su relación con los procesos escolares en la escuela pública de Bogotá realizado por Hernández Huertas en la Universidad Nacional de Colombia en el cual la investigadora ha evidenciado en su espacio laboral que:

la rotación constante de rectores (que en ocasiones desconocen los procesos llevados a cabo de manera efectiva); problemas de comunicación entre directivos y docentes y entre docentes, que generan ambientes laborales de tensión y poco trabajo en equipo; posiciones autoritarias de docentes en el liderazgo de tareas y de directivos en la asignación de las responsabilidades académicas; estrés laboral a causa de ambientes laborales de pugna entre maestros de un escalafón docente y otro, asignación de cargas académicas sin que se respete el perfil en el que han sido formados los docentes; discursos complacientes con y hacia algunos docentes pero autoritarios con y hacia otros, etc.⁹²

Lo anterior refleja la diversidad de problemáticas que se presentan a diario al interior de las instituciones, por su puesto el colegio Minca no es una excepción ya que al término de una de las entrevistas cuando ya no eran graba una docente, comentó que en su sede *“el Coordinador no disciplina a los estudiantes que son enviados a la dirección por mal comportamiento, dichos estudiantes son devueltos al salón y llegan riéndose “como si no pasara nada”, ya que el coordinador quiere ser amigo de los estudiantes”*⁹³. Asimismo otra docente agrego al respecto *“el Coordinador vive en el barrio donde está ubicado el colegio, por esta razón él se lleva muy bien con los papás de los estudiantes hasta el punto de apoyarlos aun cuando esto*

⁹² HERNÁNDEZ HUERTAS, Martha Yamile. La comunicación organizacional y su relación con los procesos escolares en la escuela pública de Bogotá. Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Maestría en Educación. 2014.

⁹³ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril de 2018.

*contradice a las docentes*⁹⁴. Lo cual es evidencia de que existe una clara desautorización hacia las docentes y una falta de apoyo por parte de la dirección, que sumado a muchos otros factores en los cuales no se ahondara, como infraestructura, rigidez en los procesos académicos establecidos y poco acceso a medios de comunicación efectivos hacen que el ambiente escolar sea complicado para ejercer la multiplicidad de tareas que tienen a diario, si mencionar que desmotiva e imposibilita la creación de nuevas propuestas para el cambio de prácticas.

Sumado a lo anterior, en cuanto a las dificultades que se presentan para generar el cambio de prácticas se encuentran factores internos como las percepciones que se tienen acerca de la temática de género como veremos en el siguiente apartado.

7.2 PERCEPCIÓN DOCENTE ACERCA DE LA TEMATICA DE GÉNERO Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA

Históricamente la sociedad ha estado marcada por la desigualdad de género en todas las esferas, debido a los estereotipos rígidos que han tenido su fundamento en el sistema patriarcal, construyendo así una sociedad mediada por la masculinidad hegemónica, naturalizando y legitimando estos patrones, dando a paso a la exclusión de otras identidades sexuales y desde luego, al género femenino.

Los estereotipos de género son una tendencia arraigada a lo cultural, designando etiquetas y comportamientos propios a los roles tanto masculinos como femeninos, “son las creencias que las personas tienen sobre los atributos personales de

⁹⁴ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril de 2018.

hombres y mujeres, que tienen como consecuencia situaciones de desigualdad en cuanto a las condiciones y derechos”⁹⁵.

Este modelo de pensamiento intrínseco del ser humano media constantemente en los espacios educativos, en las relaciones entre docentes y directivos, al interior del aula, docentes y estudiantes, se evidencia en los modos de comunicarse, relacionarse entre ellos y ellas. Por lo mismo el sistema educativo nacional alterno a las políticas públicas, tiene el deber de capacitar a los docentes en estas temáticas, pues a estos se les delega la responsabilidad de formar a los estudiantes en favor del reconocimiento y el respeto a las diversidades, la igualdad de oportunidades y derechos entre niños y niñas, influyendo en su desarrollo como referente, generando espacios de enseñanza, preparando sujetos para la sociedad y la prevención de violencias de género.

Opiniones de género en los y las docentes. Son todas aquellas expresiones arraigadas en los docentes que se reflejan en las prácticas o comportamientos asignados como propios de los roles masculino – femenino, reproduciendo y legitimando estereotipos y representaciones de género en forma de etiquetas que medían en sus relaciones como colectivo docente.

“Las representaciones de género constituyen elaboraciones simbólicas no sólo visuales sino también discursivas acerca de las relaciones entre hombres y mujeres y su lugar en la sociedad. Pueden expresarse de múltiples maneras y constituyen el conjunto de ideas, creencias y significados a través de los cuales cada sociedad, en un tiempo histórico concreto, define los atributos sociales y psicológicos así como los estereotipos de los grupos sociales en cuestión”⁹⁶.

⁹⁵ Moya, Miguel. Creencias estereotípicas y género: Sexismo ambivalente. Psicología Social, Cultura y Educación. Madrid, España 2003. ISBN 84-205-3724-1. Pg. 789-797.

⁹⁶ FLORES BERNAL, Raquel. Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. En: Revista Iberoamericana de educación. Chile. 2007. N° 43, pp. 103-118.

Estas actuaciones se observan en el quehacer que “asumen los maestros, las maestras y directivos del colegio, confrontado con una mirada simbólica que es alterada de acuerdo a las estructuras de poder, la división del trabajo, la forma de organización, el constructo identitario y subjetivo, etc., estos factores conforman una estructura de trabajo consolidada en prácticas que dinamizan la acción escolar.

“Que tal me haga algo, por la condición de mujer, yo no estoy diciendo, no la estoy juzgando, sino que siento y veo que de pronto eso hace que ella se aminore frente a el muchacho, en cambio un hombre de pronto tiene unas capacidades de poderlo frentear más”⁹⁷. Es evidente que entre docentes media la autoridad patriarcal; aún está afincada esa mentalidad dentro de la tendencia cultural, cuando se estima a una mujer como poco apta para ejercer autoridad hacia sus estudiantes, además de ver necesaria la presencia masculina en las instituciones para manejar la disciplina. Estos muestran algunos conflictos que manejan los y las docentes, al considerar la “necesidad de ejercer autoridad” frente a sus estudiantes.

De acuerdo con lo anterior un estudio realizado a las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, desde una mirada a los roles de género indica que “la participación se considera indiferenciada entre maestras y maestros. Se dice que realizan las mismas actividades, pero se reconoce que en los comités institucionales trabajan mejor los hombres pues tienen más capacidad para manejar los conflictos. La valoración de las capacidades de hombres y mujeres crea una distribución del poder, cumpliendo con los modelos preestablecidos de lo masculino y lo femenino”⁹⁸.

Determinados atributos como la capacidad de mando, la autoridad, el liderazgo, la participación directa en público, son ejercidos por los hombres, naturalizándolos de

⁹⁷ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril de 2018.

⁹⁸ ARANA SÁENZ, Imelda. Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. En: Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Nómadas. Bogotá D.C. núm. 14, abril, 2001, pp. 90-101.

tal modo que se produce una asociación simbólica con el espacio público, por lo cual el poder público y jerarquizado queda vinculado a lo masculino. Atributos como el saber escuchar, posibilitar que todos estén bien, que haya tolerancia, diálogo, bienestar, son ejercidos, en su gran mayoría por las mujeres, relacionándolos directamente con el espacio privado⁹⁹.

Por otro lado, existen diferencias en las posturas que asume el colectivo docente en lo que concierne al proyecto concretamente en el tema de género, pues algunos apoyan ciertas ideas frente al abordaje de la diversidad sexual respecto de los y las estudiantes, pero a otros eso les inquieta un poco, sin embargo las respetan y tratan de ser imparciales, cabe aclarar que no lo han manifestado de forma abierta. *“Ellos apoyan esta actividad, la respetan, la valoran y lo importante es que colaboran a que se desarrolle este tipo de actividades, no son personas que se atraviesen, de pronto pueden estar en contra de algunas cosas pero no lo manifiestan”*¹⁰⁰.

El sentir de los y las docentes frente al proceso IAP. En este acápite se desarrollan las diferentes percepciones que tienen los docentes del instituto MINCA respecto del proyecto IAP.

Inicialmente todos conocen el proyecto IAP, ya que desde un comienzo fue socializado a todos los docentes de la institución. Partiendo de las dinámicas que viven entre el colectivo, los docentes co-investigadores creen que sus colegas ven el proyecto como una situación ajena y externa, que nunca tienen en cuenta o la analizan desde la práctica en sus aulas; sin embargo, están atentos a lo que se desarrolla y lo que ocurra en un futuro con el proceso, tal vez pensando en unirse y aportar al proyecto.

Un docente expresa, “Es difícil porque algunos tienen sus intereses personales, entonces algunos creen que esto es perder tiempo, es quitar el tiempo a los

⁹⁹ Ibid., p. 97.

¹⁰⁰ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril de 2018

quehaceres familiares; esto requiere de un sacrificio”¹⁰¹. Esto deja entrever que involucrar a otros docentes, va a ser una labor compleja, porque primero tendrán que romper estos esquemas y no verlo como una situación tediosa, sino como una oportunidad para aprender, fortalecerse como colectivo y trabajar en pro de construir cambios al interior de sus aulas apoyando el proceso desde sus áreas del conocimiento.

Según lo mencionado anteriormente respecto al manejo del tiempo y los quehaceres familiares en una investigación “las maestras aluden reiteradamente la falta de tiempo, el agite, el estrés y el agotamiento, que experimentan desde antes de llegar a la escuela, con la carga de trabajo familiar que para la mayoría empieza alrededor de las cuatro de la mañana”¹⁰².

La forma de participar en la vida institucional se relaciona también con los sentimientos. La mayoría de las mujeres manifiesta sentir cansancio, afán, apuro, angustia, aburrimiento, mal genio, estrés y ansiedad; los hombres no hacen alusión expresa a sus sentimientos. La mayoría de maestras desempeñan diferentes roles a lo largo del día, como madre, como estudiante universitaria, como esposa, como trabajadora, en un recargarse de funciones familiares¹⁰³.

Tanto para las maestras como para los maestros el dedicarle tiempo a su familia es importante, es central; en su tiempo libre destinan tiempo para su trabajo, es decir su trabajo y su familia son ejes importantes de su vida y se implican mutuamente¹⁰⁴.

Lo expuesto arriba deja ver que a las maestras se les satura en mayor medida con sus responsabilidades que a los maestros, ya que ellas tienen que asumir

¹⁰¹ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril de 2018.

¹⁰² ARANA SÁENZ, Imelda. Las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del distrito capital. Una mirada a los roles de género. En: Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Nómadas. Bogotá D.C. núm. 14, abril, 2001, pp. 90-101.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 97.

¹⁰⁴

totalmente las tareas del hogar a parte de la carga académica. Además de tener que realizar externo al horario laboral, calificaciones, subir notas a plataformas, actualizar diarios de campo, preparar clases, etc.

Panorama pesimista y desinteresado frente al cambio. Este apartado pretende abordar las distintas razones que llevan a los docentes a un estado de desánimo, ya que al analizar algunos de los hallazgos de las investigaciones que presenta su entorno laboral y al cuestionar a los docentes en cuanto a los cambios y propuestas que deben surgir, han enfocado en mayor medida las dificultades que obstaculizan el proceso.

El sentir que experimentan los maestros de MINCA sede A, “según lo mencionado en las entrevistas y en los encuentros de saberes” está enfocado en dos direcciones, por un lado están los que se sienten satisfechos y felices con su profesión, les gusta enseñar su área y manifiestan vocación; por otra parte están los que tienen esa sensación de desilusión frente a la realidad manifestada en las nuevas generaciones, pues expresan que cada vez se va tornando más difícil la disciplina y el respeto, debido a que los padres de ahora son más flexibles. Los profesores se sienten cansados y estresados por la carga laboral, algunos han querido retirarse de su profesión.

Respecto a los cambios experimentados en las nuevas generaciones y el ejercicio docente, en una ponencia presentada por Francisco Imbernón¹⁰⁵, afirma:

La última generación de maestros y maestras de todos los niveles de la enseñanza, fueron formados en otra época, comparado con la actual se ha vivido un cambio muy intenso (en algunos casos de manera traumática) ya que, por la edad que tienen y la cultura profesional docente adquirida, fueron educados y formados en unas determinadas orientaciones conceptuales e ideológicas y han ido viviendo situaciones

¹⁰⁵ IMBERNÓN, Francisco. La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Departamento de didáctica y organización. Universidad de Barcelona. Pg. 1-14.

profesionales muy diversas y, eso sí que es cierto, con marcos de referencia específicos y quizá más adecuados a épocas anteriores; épocas marcadas por cambios más lentos, más dilatados en el tiempo, no tan vertiginosos como los actuales, producto de la transformación social, política, económica y científica de los últimos decenios.

Los docentes co-investigadores reconocen que hay una problemática a nivel social con las nuevas generaciones, asimismo comprenden que para transformar esos estereotipos que fomentan la desigualdad deben iniciar por realizar cambios intersubjetivos. Frente a esto se encuentra que es difícil lograr cambios profundos a nivel personal, pues son personas con un recorrido de vida, por esto es pertinente iniciar con cambios graduales. Igualmente estar involucrados en el proyecto no garantiza que los maestros cambien, pues es necesario una transformación interna que genere motivación para tomar acciones y al mismo tiempo involucrar a los demás docentes de la institución que aún no se han unido al proyecto, para de esa forma unificar pensamientos, generar propuestas y a la par dejar atrás esas manifestaciones de indiferencia y pesimismo frente a la realidad. Respecto a lo anterior un docente expresa, “yo tengo la percepción de que aquí hay maestros que entienden y dicen que hay que hacer algo, pero no lo hacen y todo se queda ahí pasivo”¹⁰⁶.

“El desconcierto personal ante el contexto socio-escolar, la contradicción entre sus derechos y deberes, la falta de concreción en sus tareas; hace que en muchos casos el docente se sienta abrumado, desmotivado y con falta de estrategias para reconducir el contexto”¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril de 2018.

¹⁰⁷ SUREDA, Inmaculada. Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. En: revista española de pedagogía año LX, n.º 221, enero-abril 2002, 83-98.

Para el contexto del instituto MINCA se adoptan los siguientes descriptores de los componentes de expectativa presentes en los maestros, por un lado están los profesores que sienten una baja percepción de autoeficacia pueden evitar hacer determinadas tareas; persistiendo menos, dedicando poco esfuerzo y obteniendo bajos rendimientos; a diferencia de otros docentes que mantienen un sentimiento de autoeficacia ante lo que realizan y ponen en funcionamiento diversas estrategias que aseguran este sentimiento: la participación activa, la potenciación, la capacitación y el fortalecimiento individual y social en su tarea¹⁰⁸.

A lo largo de los dos apartados anteriores, el discurso ha girado en torno a la notable falta de motivación que experimentan los maestros dadas las situaciones y condiciones del contexto laboral, por lo mismo muestran la necesidad que hay de motivar al maestro, lo cual nos remite a encontrar una teoría de motivación que se adapte a las condiciones anteriormente presentadas.

7.3 CAMBIOS AL INTERIOR DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Para adentrar a los cambios que se deben propiciar al interior de la comunidad educativa del instituto MINCA, se pretende retomar por medio de un breve resumen la realidad descrita en los resultados producto de la presente investigación, desarrollados en los acápites anteriores.

Retomando los hallazgos presentados en las múltiples dimensiones de vida de los y las maestras como primer derrotero se encuentra las características personales y profesionales que intervienen en su ejercicio docente, se encontró que los maestros a nivel personal vienen permeados por una cultura patriarcal que interviene en los diferentes roles asumidos como padres, madres, esposos/as, educadores. De esta cultura se desprenden estereotipos y patrones establecidos acordes al sistema sexo-género, los

¹⁰⁸ *Ibíd.*, P. 84.

cuales median en las relaciones entre pares docentes, estudiantes y directivos. Al respecto se encontró en el colectivo docente la percepción de considerar a las maestras docentes como poco aptas para ejercer autoridad y control en la disciplina de los estudiantes, además ven necesaria la presencia de maestros en las instituciones para mejorar la disciplina, así lo confirma también este resultado encontrado durante la etapa anterior (investigación).

Finalmente sobre las creencias de género de los y las maestras si bien hay reconocimiento del derecho a la igualdad y equidad entre los sexos y se suele estimular un nuevo rol femenino hacia la independencia, por otra parte la aceptación y abordaje educativo de la diversidad sexual es una realidad escolar de múltiples interpretaciones y emociones. La construcción cultural de género en las y los maestros refleja en ellos huellas de la cultura patriarcal particularmente en cuanto a sus valores sexistas y la normalidad de la violencia de género¹⁰⁹. Solo tomar esta parte, y las otras oraciones distribuirlas coherente al apoyo del texto y afirmación.

Todos los aspectos mencionados interactúan en la práctica educativa. Durante la etapa de investigación se profundizó en el tema de las prácticas educativas al interior del aula, un pequeño esbozo muestra a continuación algunas pistas de los resultados encontrados.

Ella no solo se forja a partir de la interacción maestros y estudiantes en el Aula y de las creencias y prácticas educativas de género presentes en su quehacer, influyen también el contexto educativo y la subjetividad del maestro. Las interacciones profesorado y estudiantado en el Aula reflejan un complejo punto de partida en cuanto a estrés escolar por infraestructura, hábitos para la convivencia escolar y convivencia escolar conflictiva, lo que trae a su paso una dirección, liderazgo y estilos de comunicación docente caracterizados por un control vs dirección: entre pedagogía policiva y pedagogía dialógica en el aula¹¹⁰.

Si bien, dentro de tema de la interacción del colectivo docente existen diferencias y discrepancias en algunas opiniones, a nivel general el ambiente laboral y la dinámica que manejan en la sede A la destacan como agradable, ya que hay

¹⁰⁹ G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP–para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2018. P. 5.

¹¹⁰ Ibid., P. 3.

relaciones de compañerismo, ayuda mutua y un punto a favor es que llevan un buen tiempo de convivencia como colectivo.

Por otro parte, los resultados mostraron una clara falta de motivación en los maestros y maestras, ya que proyectan desinterés y pesimismo frente a propuestas y posibles cambios, pues se han enfocado en las dificultades; es una situación que no se generaliza, pero es un punto clave para emprender acciones de cambio desde los actores implicados y protagonistas “educadores”.

En el siguiente apartado se darán a conocer las opiniones acerca de los cambios que se deben generar tanto al interior de la institución, como en el aula y al interior de sus pares según la perspectiva de los y las docentes co-investigadores, obtenidas mediante la recolección de información, con base a lo anterior dichos hallazgos se dividen de la siguiente manera: en primer lugar, se encuentran los posibles cambios en sus pares docentes, en segundo lugar los cambios que se deben realizar al interior del aula, por ultimo las propuestas para la comunidad educativa.

Posibles cambios en sus pares docentes.

En este apartado se exponen ideas de cambios que según las y los docentes co-investigadores del Minca sede A deben efectuarse en y por sus pares, sin embargo, los cambios no siempre son positivos o fáciles de llevar a cabo, pues “el profesor se encuentra con dificultades objetivas para manejar las innovaciones, ya que cuando cesa la obligación se vuelve a las prácticas habituales, a no ser que las adoptadas resulten más cómodas. Incorpora lo que considera práctico, lo que encaja en su manera de pensar y de actuar y lo que exige un coste bajo o insignificante”¹¹¹. Es decir, que los y las docentes como seres humanos, son resistentes al cambio en especial si va en contra de su manera habitual de pensar, pues estos cambios son

¹¹¹ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. En: Revista Interuniv. Universidad de Málaga. 1997, p. 33-58. ISSN 0213-8464.

más de tipo subjetivo y demandan trabajo arduo y sacrificios en su mayoría sin gratificación o resultados inmediatos.

Pese al pesimismo existente en los y las docentes co-investigadores como se ha mencionado anteriormente, se denota un reconocimiento acerca de la importancia que conlleva realizar un cambio de pensamiento hacia la igualdad de género en sí mismos al igual que en sus pares como lo refiere una docente *“hay que cambiar conductas, frases y chistes que son tan innatos, no sé cómo se va a poder modificar eso, probablemente sí se podrá modificar algo, pero completamente no creo”*¹¹². Lo anterior es indicador de reconocimiento frente a este tipo de cambio pero a la vez de resistencia, pues como se ha explicado anteriormente aunque necesaria es una larga y ardua labor.

Al respecto, otra docente agrega que *“en cuanto al tema de educación y género en el aula si es bueno cambiarles el chip y mostrarles los resultados”*¹¹³. El anterior relato habla de cómo mediante los resultados de la investigación IAP, las y los docentes co-investigadores esperan contribuir a generar cambios en el pensamiento y en la praxis de sus pares docentes, pues son hallazgos que hablan de sus prácticas educativas y del contexto al interior de la institución en la que laboran, por lo tanto no es una problemática ajena.

Estrategias para motivar a los/as docentes. Un docente motivado es una pieza fundamental en las tareas de la enseñanza, así lo enuncian expertos de la Universidad de Andalucía¹¹⁴. Las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje, estimular mediante herramientas de desarrollo emocional ayuda a interiorizar los conocimientos de forma asociada con la emoción, un elemento crucial en la práctica educativa.

¹¹² Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. abril del 2018.

¹¹³ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. abril del 2018.

¹¹⁴ EL MUNDO, Diario. "La motivación del docente es más importante que la del alumno". [En línea], disponible en: <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/07/12/5785274b268e3ee17d8b461b.html>

La mayoría de los docentes dan razón a la importancia de analizar a fondo el rol que ocupa el docente como transformador de las situaciones de violencia de género que se presentan en el entorno escolar, anexo a ello se enfatiza en realizar actividades que impacten emotivamente en los docentes a través de procesos reflexivos de meta-cognición, talleres reflexivos acerca de los procesos que se llevan con los estudiantes, enfatizar en el sentido de pertenencia que debe permanecer en el quehacer profesional docente para con los estudiantes y la institución, compartir entre maestros experiencias, historias de vida, relaciones tejidas en el hogar con la pareja y los hijos. Para respaldar lo dicho anteriormente un maestro dice, *“volver a tomar algunas de esas actividades que fueron como impactantes, por ejemplo: algo que tenía que ver con las mejores satisfacciones de ser maestro”*. *“Yo suelo hacer con mis estudiantes, lo que se llama la meta-cognición”*¹¹⁵.

Al respecto un docente hace el siguiente apunte, *“creo que hay que buscar formas de motivarlos para que ellos se involucren. Incluso uno trata de decirles que a los estudiantes hay que verlos como hijos, no ver la profesión como un trabajo que uno viene a cumplir a la carrera y salió, debemos apropiarnos de nuestros estudiantes”*¹¹⁶.

La motivación “podríamos entenderla como proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta de un individuo o colectivo encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar”¹¹⁷.

¹¹⁵ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril de 2018.

¹¹⁶ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril de 2018.

¹¹⁷ NARANJO, María Luisa. Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. En línea en: Revista Educación 2009, 33 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 26 de octubre de 2018] Disponible en internet: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>.

En relación se identifican dos corrientes oriundas de la motivación:

Motivos externos: Más estáticos (reconocimiento social, sueldo, contexto de enseñanza, ambientes de trabajo, etc.) y más dinámicos (posibilidades de avanzar en la carrera docente, actividades formativas, innovaciones, satisfacción desde los alumnos, etc.). 2) Motivos internos: Madurez personal, vocación e identidad profesional, sensibilidad y compromiso son el propio desarrollo profesional y personal, vivencia de la docencia como relación de ayuda a otras personas y servicio social, autoestima docente, conocimiento didáctico, ética aplicada a la comunicación con los agentes, trabajo orientador e instructivo sus alumnos, satisfacción con la tarea, etc.¹¹⁸

Las dos relaciones de motivos aplican al plano de los maestros en el instituto MINCA, pero en esta experiencia se profundizara exclusivamente en los factores internos.

A nivel interno se encontró como resultado la falta de vocación en algunos, pues cumplen lo estrictamente necesario y no toman iniciativa para hacer actividades referentes a temáticas transversales, la ausencia de compromiso en cuanto a la formación integral de los estudiantes en el aula, la perdida de la autoestima profesional, la cual se ve afectada por la subvaloración del maestro, falta de sensibilidad porque siguen acogidos a las normas antiguas y no seden a los cambios, pues se les dificulta debido al arraigo de las tradiciones, costumbres, etc. Asimismo la escasas de compromiso en actividades transversales como proyectos, capacitaciones, bien sea que aporten a su crecimiento profesional o a la formación de los estudiantes.

Entrando en materia, se aborda la motivación desde una perspectiva teórica humanista que fundamenta las capacidades del ser humano para desarrollarse, enfatizando en las habilidades de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad de decidir las rutas. La Jerarquía de las necesidades propuesta por Abraham H. Maslow, concibe las necesidades humanas ordenadas según una jerarquía donde unas son prioritarias y solo cuando estas están cubiertas, se puede ascender a necesidades de orden

¹¹⁸ DE LA HERRÁN, Agustín. (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), Compendio de Didáctica General. Madrid: CCS. (pp. 109-152).

superior. Una vez satisfechas una serie de necesidades, estas dejan de fungir como motivadores¹¹⁹.

Agustín de la Herrán¹²⁰ considera al docente desde dos dimensiones: desarrollo personal y profesional que están estrechamente involucradas en el ejercicio docente, pues comprende “un proceso de búsqueda permanente de alternativas de crecimiento humano y técnico, de cualificación y actualización en áreas pedagógicas y en el desarrollo de destrezas. Implica un proceso colaborativo de innovación pedagógica, un compromiso personal con la propia superación y un compromiso social con la transformación educativa de la institución donde se desarrolla su labor”.

El educador es el actor principal que interviene ante las situaciones que se le presentan en su ejercicio explorando en sus propias capacidades como gestor, mediador, comunicador, mediante el desarrollo de estrategias psicopedagógicas en el aula. Todos los elementos, técnicas, estrategias en fin... que componen las habilidades docentes y que demanda su práctica en el aula, son razones de gran peso para mantener y aumentar su motivación como maestro.

Cambios que se deben realizar al interior del aula.

“En las aulas de la mayoría de las escuelas se ha visto que el trato hacia los niños y las niñas ha sido diferente por la constitución biológica y los roles sociales que identifican a un sexo de otro. Se considera en este sentido que la cultura transmitida en la sociedad y las actitudes que por tradición han desarrollado hombres y mujeres, ha sido determinante para encajar o estereotipar las actividades y formas de comportamiento”¹²¹. Pues, mediante las interacciones que se dan al interior del aula el estudiante aprende expresiones y comportamientos, no solo de sus compañeros

¹¹⁹ NARANJO, María Luisa. Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Op. Cit., P.157.

¹²⁰ DE LA HERRÁN, Agustín. El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. Op. Cit., P. 24.

¹²¹ LARA VILLANUEVA, Rosemary Selene. Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. En: Revista Iberoamericana de Educación. Febrero, 2010. No. 51. P. 2-13.

de clase, sino también de su maestro quien de manera inconsciente en su práctica educativa emplea temáticas o expresiones que reproducen la desigualdad.

Como se ha mencionado anteriormente, en el aula hay problemáticas que no se evidencian en el currículum como la desigualdad de género pero igualmente se presentan en la misma a diario y deberían ser transformadas e impartidas ante la comunidad educativa, una docente manifiesta al respecto *“nos gustaría junto con ellos (pares docentes), empezar a meter dentro del currículum, dentro de nuestra asignatura, este tipo de situaciones de equidad de género”*¹²². Lo cual hace referencia a la incorporación de este tema en todas las asignaturas de la escuela como eje transversal, por medio del currículum.

El currículum es “la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta”¹²³. Así bien, no es de extrañar que este permeado por la cultura machista en la que se vive actualmente. Cabe acotar también, “que el currículum está compuesto por objetivos, metodologías, instancias evaluativas, tiempos y recursos didácticos, pero por sobre todo por contenidos que le dan forma y coherencia”¹²⁴.

Existen distintos tipos de currículum el formal (que se transmite de manera explícita) y el oculto (se transmiten de manera implícita), el currículum oculto “es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma

¹²² Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹²³ DE ALBA, Alicia. Las perspectivas. En: Currículum: crisis, mito y perspectivas. Argentina: Miño y Dávila editores, 1998. P. 57.

¹²⁴ VARG, María Silvia. Currículum oculto de género y educación. [En línea]. LAOTRAVOZDIGITAL. (26 de septiembre de 2018), p. 3. [Consultado: 18 de octubre de 2018]. Disponible en Internet: <http://www.laotrazvozdigital.com/curriculum-oculto-de-genero-y-educacion/>.

inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas”¹²⁵. Es decir que por medio de este se aprenden y reproducen creencias o costumbres de manera involuntaria por esta razón es el más efectivo a la hora de profundizar la brecha en la desigualdad de género. “Tanto el currículum explícito (formal) como el oculto están constantemente impregnados de sexismo; en comparación con la permanencia del sexismo visible en textos y materiales, el currículum oculto, al ser menos tangible, visible y manifiesto, se vuelve aparentemente “efímero” o difícil de detectar”, por lo tanto se ve la necesidad de trabajar los contenidos tangibles a la vez que poco a poco se van reconociendo los invisibles.

Por ejemplo, los contenidos de las asignaturas, “los ejemplos que plantean los libros de texto, las imágenes que reproducen, ofrecen una concepción del mundo y de las personas desde la perspectiva androcéntrica”¹²⁶. Es decir, que se presentan imágenes o referencias masculinas invisibilizando en la mayoría de los casos a la mujer o subyugándola a un “papel femenino”. “El papel que juega la o el docente es vital dentro de este proceso de construcción de identidades de género, puesto que a pesar de que sean conscientes de que ninguna forma de exclusión es aceptable, a menudo promueven y exaltan las diferencias entre sexos”¹²⁷. Por lo tanto es preciso trabajar con ellos en el cambio de prácticas educativas y contenidos al interior del aula.

Cambio de currículo: ¿Cómo enseñar género a los y las adolescentes?

¹²⁵ SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Currículum oculto y construcción del género en la escuela. [En línea]. Kikiriki. Cooperación educativa. Universidad de Málaga. 1997, págs. 1-22. [Consultado: 18 de octubre de 2018]. Disponible en Internet: http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHMediacionEscolar/Contenidos/MODULOS/Sesion_7/Contenidos/1_curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela%20Santos%20Guerra.pdf.

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 5.

¹²⁷ QUINTERO FETECUA, Giotto Aleksei & BEJARANO OCHOA, Natalia. Abriendo el espíritu de las ciencias sociales: una apuesta pedagógica en clave de género. En: Revista Educación y Ciudad No26. 9 de mayo de 2014, P. 99.

Con base a lo anterior, se hace indispensable realizar una revisión y cambio del currículum, para detectar y eliminar sesgos de género mediante el trabajo en equipo para empezar cambiar aquellas prácticas desiguales que se presentan en el aula, ya sea de manera consciente o inconsciente, e incorporar otras que aporten a la equidad desde cada aula de clase mediante un currículum con perspectiva de género. Ya que “La perspectiva de género intenta, precisamente, desarticular esos patrones de naturalidad, cuestionarlos, ponerlos en tela de juicio y, por último, demostrar que son producto de la construcción social y, por tanto, son transformables”¹²⁸.

“La perspectiva de género busca, incesantemente, no ser adoptada en la educación formal como una mínima parte de la formación académica, sino estar presente durante todo el desarrollo de la misma, como eje transversal de la educación”¹²⁹. Por lo tanto se enfatiza la necesidad de buscar estrategias para integrar un discurso igualitario que cambien imaginarios y prácticas discriminatorias para lo cual se propone un cambio en el currículum que maneje estas temáticas de manera transversal.

“El currículum transversal es la propuesta que la educación formal ha encontrado para dar cabida a la inclusión de los temas emergentes, como la equidad de género, los derechos humanos, el cuidado del ambiente, entre otros, en la cotidianidad de sus instituciones, considerando que estas temáticas son elementos clave en la organización de los contenidos de los planes y programas de estudio”¹³⁰. Es decir que la transversalidad en los contenidos es una herramienta importante para la incorporación del género en el aula, dado que a través de la misma es posible trabajar varios temas y relacionarlos con la igualdad de género. Por supuesto para

¹²⁸ CABALLERO ÁLVAREZ, Rebeca. El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. [En línea]. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, 2011, p. 54. [Consultado: 20 de octubre de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351003>.

¹²⁹ BUSTOS ROMERO, Olga Livier. Construyendo la equidad de género en la escuela primaria. Secretaría de Educación Pública, México D.F. 2003, p. 15.

¹³⁰ CABALLERO ÁLVAREZ, Rebeca. Op. cit., p. 54.

que se logre implementar un currículo transversal que sea crítico y transformador se necesita una educación que esté comprometida con la superación de las desigualdades.

“El feminismo, asociado con la pedagogía, implica la superación de una educación entendida como transmisión y reproducción de desigualdades¹³¹. En los últimos años el feminismo ha debatido la vinculación de la pedagogía a sus prácticas “sí se han desarrollado con bastedad los aspectos de la comprensión de los conocimientos que desde el feminismo se proponen, así como para traducirlos en acciones, pero poco se ha avanzado en la reflexión y propuestas sobre cómo ampliarlos a más grupos, de manera que permita herramientas de convivencia más amplias” ¹³². Allí es donde entra a jugar un papel fundamental la pedagogía pero fundamentada desde el feminismo, es decir una pedagogía.

“La pedagogía feminista (aludiendo en concreto a un conjunto de prácticas de enseñanza escolarizada) descansa, como la teoría feminista, en ideologías, epistemologías y metodologías que están siendo negociadas y son cambiantes, que se están construyendo en el diálogo, que sus reclamos se filtran a partir de distintos lugares y posiciones sociales”¹³³. De las cuales sus “principales referentes teóricos son la educación popular y la teoría feminista. El primero sí tiene un origen en el campo de la educación y sirve como marco teórico-metodológico, mientras que el segundo es más un discurso sobre las intenciones que sobre las características de la acción educativa”¹³⁴.

¹³¹ MARTÍNEZ MARTÍN, Irene. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. En: Foro de Educación, v. 14, n. 20, enero-junio 2016, p. 129-151. e-ISSN: 1698-7802.

¹³² Medina Rosas, Andrea. El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, número 1, enero - junio de 2010, pp. 146- 149.

¹³³ *Ibíd.*, p 58.

¹³⁴ *Ibíd.*, p 69.

Así mismo, con referencia a una metodología “apropiada” para implementar pedagogía feminista se encontró que “como referente metodológico y pedagógico, la propuesta feminista ha sido muy confusa y difusa, son muy pocas las referencias directas a la manera en que ésta aporta elementos instrumentales para la práctica educativa, y en ellas hay más bien elementos un tanto escuetos que dificultan comprender su especificidad como referente pedagógico”¹³⁵. Por lo tanto, “los planteamientos metodológicos retomados de la educación popular son la forma educativa democrática, horizontal, creativa y participativa, la comprensión de la educación como un proceso social que trasciende el aula, la consideración del sujeto y sus necesidades particulares, el proceso de concientización, la confrontación de saberes grupales con externos, el énfasis teórico-práctico, el trabajo colectivo y múltiples técnicas didácticas dialógicas y participativas”¹³⁶.

Dicha metodología está acorde a los planteamientos teóricos y los fines de la pedagogía feminista, ya que se vincula con el entendimiento de la educación como preparación para la autonomía y el empoderamiento. “Aquí se plantea la perspectiva de una pedagogía feminista como medio para la toma de conciencia y de compromiso en pro de alcanzar objetivos de transformación desde la realidad del contexto”¹³⁷.

Así bien, para la elaboración de dichos objetivos hay que tener conocimiento del contexto en que se interviene, motivo por el cual se traen a coalición a grandes rasgos los resultados IAP referentes a los imaginarios de género en los y las estudiantes del instituto Minca sede A, los cuales se reflejan en tres mundos “Mientras que en el mundo de la convivencia-amor los y las adolescentes aprehenden la dominación y a ejercer las violencias, en el mundo de lo doméstico aprehenden las diferencias y apropian las desigualdades entre hombres y mujeres.

¹³⁵ *Ibíd.*, p 74.

¹³⁶ *Ibíd.*, p 74.

¹³⁷ MARTÍNEZ MARTÍN, Irene. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. En: Foro de Educación, v. 14, n. 20, enero-junio 2016, p. 129-151. e-ISSN: 1698-7802.

Finalmente, en el mundo de lo laboral-profesional se asumen capaces, con derecho a ser según lo que decidan, pero con deseo y opción por una profesión que les proyecte como hombres y mujeres según lo establece la cultura hegemónica”¹³⁸.

Cabe resaltar que en el mundo convivencia-amor de los y las adolescentes prima el ejercicio de las violencias centradas en las relaciones amorosas, por otro lado en los mundos doméstico y laboral priman las desigualdades entre hombres y mujeres asumiendo voluntariamente estos roles. Por lo tanto los objetivos para integrar a un currículo equitativo en la sede A del Minca se deberían crear en torno a deconstruir los imaginarios machistas que se tienen acerca de quién debe realizar las labores del hogar y la asignación de sexo a las profesiones, y por ultimo a la prevención de dichas violencias tomando atención especial a las relaciones amorosas.

Por supuesto, los contenidos deben estar basados también en las temáticas mencionadas en el párrafo anterior, una docente opina *“hay que romper este imaginario sobre los celos, los chantajes, es preocupante esta parte, también las bromas hirientes, el manoseo, de todo eso hay que hablar, también sobre ¿Cómo debe funcionar una relación de noviazgo? ¿Cómo debe ser? y romper todos los estereotipos a los que ellos están acostumbrados”*¹³⁹. En este relato se reafirma la necesidad de incorporar temáticas donde se despejen las creencias hegemónicas sobre las relaciones amorosas.

“Las sujetas ya interpeladas deberán adosar su comportamiento a la ideología/ mito que las ha interpelado como tal, pero hacemos la salvedad de que no se trataría ya solo del modo de producción dominante (el capitalismo), también del sistema sexo/género dominante (la heteronormatividad complementaria hombre/ mujer) y las características derivadas de esa dupla, con la finalidad de reproducir esos

¹³⁸ G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2018. P. 3.

¹³⁹ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril del 2018.

mismos modos de producir y existir en el mundo jerarquizados”¹⁴⁰. Los cuales al ser interiorizados rigen la forma en que los jóvenes viven el amor y como manejan sus relaciones.

Al respecto otra docente agrega *“los imaginarios patriarcales continúan permeando los pensamientos de los jóvenes por lo tanto influyen en las decisiones y elecciones”*¹⁴¹, los y las adolescentes tienen diversidad de problemáticas originadas por la sociedad que reproduce y transmite imaginarios de una cultura machista y desigual, la cual afecta e incide de forma significativa en las decisiones que toman a lo largo de sus vidas. “En tales circunstancias, es fácil comprender que las niñas elijan aquellos estudios que puedan ejercerse sin distorsionar las labores del hogar, y que tengan relación con las características propias de su sexo; profesiones que suelen coincidir con las menos costosas, las de menor dedicación y tiempo de estudio, y con unas posibilidades de colocación inciertas”¹⁴². En otras palabras los estereotipos de género están tan arraigados que así los y las jóvenes conozcan su derecho a elegir libremente una carrera o estilo de vida diverso terminan por elegir seguir ejerciendo el rol socialmente impuesto.

En cualquier caso, se reafirma la necesidad de construir los cambios a partir de las vivencias pues, “el aprendizaje parte de la propia experiencia, de la propia práctica: la educación se desarrolla a partir de un proceso de acción–reflexión–acción en el que la realidad y en particular la propia experiencia de vida y el propio contexto son analizados, teorizados y resignificados con la intención de generar aprendizajes (nuevas actitudes o capacidades o identidades o ideas) desde las cuales

¹⁴⁰ SÁNCHEZ NÚÑEZ, Marianny. Amor, dones y deudas. El amor como práctica hegemónica para la subordinación de las mujeres en las sociedades contemporáneas. En: Revista Educación y Humanismo, junio, 2013, p. 78-92.

¹⁴¹ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A, abril del 2018.

¹⁴² FLORES BERNAL, Raquel. Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. En: Revista Iberoamericana de Educación. N.º 38. Chile, (2005), pp. 67-86.

“reinstalarse” en la propia vida”¹⁴³. Por ejemplo, realizar un análisis y resignificación de los contenidos del currículo escolar en pro de acciones que fomenten el cambio de los imaginarios ya mencionados.

Por supuesto, “estas decisiones quedarán plasmadas en lo estructural-formal (curriculum documento), la participación de los académicos y académicas de la unidad académica en la construcción de la propuesta es lo que realmente podrá permitir que en el plano procesal-práctico se operen las transformaciones reales, al cambiar la visión y práctica docente de los profesores y profesoras (o al menos de algunas y algunos) como resultado del cuestionamiento de sus propias creencias”¹⁴⁴. Cabe resaltar que la participación de los y las docentes es de gran importancia para el proceso pero también se deben vincular los directivos u otros colectivos que hagan parte del contexto escolar pues para formular verdaderas acciones de cambios duraderos se requiere la intervención de toda la comunidad educativa.

Propuestas para la comunidad educativa. “Es evidente, que cada realidad educativa puede variar de un aula a otra porque aunque se establezcan los lineamientos curriculares formales para alcanzar los objetivos educativos, se puede asegurar que se dejan de lado muchos aspectos de orden afectivo, emocional y de igualdad”¹⁴⁵, como se ha mencionado anteriormente los currículos formales apuntan a cumplir ciertos objetivos educativos los cuales no están creados a partir de la realidad de cada escuela, la cual debe resolver la variedad de situaciones académicas y sociales que se suscitan a diario en el quehacer educativo.

¹⁴³ MACEIRA OCHOA, Luz María. Op. Cit. P. 50.

¹⁴⁴ BOLAÑOS CUBERO, Carolina. Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo. En: Revista de Ciencias Sociales, Costa Rica, vol. IV, núm. 102, trimestral, 2003, pp. 71-78.

¹⁴⁵ LARA VILLANUEVA, Op. cit. Pág. 9.

“Los cambios que se han dado en las últimas décadas en la organización social de la escuela y por ende, en las relaciones entre sus miembros, hacen parte de un modo de funcionamiento en el cual, está ya no puede ser concebida como un sistema unificado sino como un espacio donde hay divergencias y convergencias entre sus miembros, tanto en la manera de pensar como en la de actuar”¹⁴⁶. Por lo tanto se debe iniciar unificando la escuela en pro de un objetivo que conlleve una transformación, al respecto un docente opina *“se deben crear estrategias que sean aplicadas no solamente por los profesores del proyecto IAP, sino que obviamente toda la comunidad esté hablando el mismo lenguaje en cuanto a la creación de ambientes propicios de aprendizaje con los estudiantes donde se busque y se logre la igualdad”*¹⁴⁷. Las escuelas deberían brindar los espacios para que se puedan llevar a cabo discusiones y proyectos enfocados en este caso a la búsqueda de la igualdad y a la prevención de las violencias de género.

Aunque la escuela maneja un discurso igualitario de forma abierta, al interior la dinámica en las instituciones educativas es diferente, pues es común que coexistan prácticas desiguales de género al igual que violencias de este tipo, las cuales son naturalizadas, invisibilizadas y por lo tanto reproducidas, “En la escuela —casi siempre como una condición “normal y natural”— se reproduce la desigualdad y se refleja la hegemonía masculina y su poder simbólico; sin embargo, se presenta como un espacio neutral al que acceden hombres y mujeres en condiciones de “igualdad” sin reconocer que se promueve una socialización diferenciada para hombres y mujeres”¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Palacios Mena, Nancy. Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Colombia. Vol. 15 No. 21, julio-diciembre 2013, p. 335-375. ISSN: 0122-7238.

¹⁴⁷ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹⁴⁸ MORA PIZANO, Alma Rosa. Violencia y desigualdad de género en el aula Del contrato sexual al contrato escolar. En: Departamento de Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo. México, 2010, p. 37-41.

Respecto a lo anteriormente planteado una maestra expresa *“la escuela como tal ha sido reproductora de esa realidad, de esa condición discriminatoria de género, hay que transformar la escuela”*¹⁴⁹. Por consiguiente se reconoce la importancia de que haya un cambio a nivel institucional el cual este reforzado por la participación y el apoyo de toda la comunidad educativa. De este modo otro docente opina *“Involucrar a toda la comunidad educativa, en cuanto a las expresiones para referirse a los jóvenes, en cuanto a las imágenes, las carteleras, todo lo que tenga que ver como con lo visual, de pronto hablarles un poquitico más sobre incluir”*¹⁵⁰. En los anteriores dos relatos los y las docentes evidencian la necesidad de un cambio macro en la escuela y proponen que se inicie con participación de toda la comunidad educativa desde diversos ángulos.

En las comunidades educativas hay un sin número de elementos y personas que conforman un contexto de aprendizaje para los y las adolescentes que de forma directa o indirecta son escenarios privilegiados para el aprendizaje del género, ya que puede reproducir, perpetuar o transformar las convenciones sobre los estereotipos sexistas. Por lo tanto se hace necesario identificar aspectos al interior de la institución en donde se promueven o naturalizan estereotipos de género y prácticas discriminatorias.

Echavarría López, en el documento “Propuesta para la incorporación del enfoque de equidad de género en los proyectos educativos institucionales “PEI” de instituciones educativas del municipio de Medellín” identifica los siguientes aspectos y realiza algunas propuestas:

- Materiales didácticos empleados en los procesos de enseñanza aprendizaje: Biblioteca, uso del material deportivo, medios audiovisuales y ordenadores, análisis de los materiales, libros de texto, material digital, guías de estudio, juegos y demás materiales de apoyo en torno a la debelación de contenidos sexistas, racistas y

¹⁴⁹ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹⁵⁰ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril del 2018.

bélicos a fin de que se reflexione y promueva el uso de materiales no sexistas y que posibiliten una imagen positiva de ambos sexos.

- Lenguaje oral y escrito: se evita el androcentrismo en el lenguaje y por el contrario se incluye el femenino y masculino, se evita el uso de lenguaje estereotipado o peyorativo en torno a alguno de los sexos, las comunicaciones como carteleras, murales, boletines se dirigen a hombres y mujeres, se hace uso de lenguaje no sexista.

- Disposición y utilización de los espacios escolares: Quienes ocupan el patio de recreo, pasillos y escaleras, laboratorios, baños, aulas de informática y apropiación de nuevas tecnologías; y en específico en las aulas de clase: cómo se distribuyen niños y niñas, cuáles son los principales métodos de enseñanza, se promueve la participación de niños y niñas por igual y se establecen medidas positivas para aquellos y aquellas que se les dificulta hacer uso de éste espacio, se fomenta el trabajo en grupos mixtos, se analizan los comportamientos permitidos en el aula, relaciones de poder entre estudiantes, distribución de funciones al interior del aula de manera que el reparto de tareas no se establezca de modo estereotipado, y las conductas frente al género contrario.

- Mecanismos de participación institucional: análisis del gobierno escolar en términos de quienes detentan cargos de representación y decisión, equidad y promoción en la participación de hombres y mujeres tanto estudiantes como docentes.

- Personal no docente: se les incluye en actividades pedagógicas que promuevan la equidad de género y se les ha animado para que eliminen comportamientos sexistas¹⁵¹.

Por consiguiente, se insiste en la importancia de hacer transversal la equidad de género no solo en el aula sino también en el contexto escolar, considerando que es un factor de influencia ya que reproduce esta problemática, por lo tanto y en conformidad con el aporte citado en los párrafos anteriores, se estima necesario a futuro involucrar a todos los actores de la institución, cambiar materiales,

¹⁵¹ Echavarría López, María Isabel. Propuesta para la incorporación del enfoque de equidad de género en los proyectos educativos institucionales “PEI” de instituciones educativas del municipio de Medellín. Secretaría de las Mujeres. Alcaldía de Medellín. Medellín, 2010, pp. 31-32.

actividades, medios, espacios, etc...para que todo el contexto educativo fomente una transformación duradera frente a la problemática ya mencionada.

En relación con los medios de comunicación para la divulgación de los resultados se hizo relevante conocer cuales llaman la atención de los y las docentes, por lo tanto y como resultado de la recogida de información en el siguiente apartado se describirán con mayor detalle.

7.4 MEDIOS DE COMUNICACIÓN PARA GENERAR TRANSFORMACIÓN

Es necesario aclarar, que el canal es soporte en el que se produce el proceso comunicativo, y que, aunque coloquialmente se lo suele denominar medio, para los especialistas en comunicaciones, canal y medio no son estrictamente lo mismo. Mientras el canal o soporte es elemento concreto que canaliza la información (papel, cinta, disquete, CD), el medio es el dispositivo o equipo que el canal o soporte requiere para cumplir su función¹⁵².

En este apartado los medios tienen como finalidad generar participación e intercambio de información por medio de la comunicación a la hora de entregar los resultados de la investigación a los y las docentes, por este motivo fue necesario indagar con el equipo docente co-investigador qué herramientas comunicativas podrían generar interés genuino por el proyecto en sus pares.

Por lo tanto, fue imprescindible emplear la “comunicación para el cambio, ya que destaca el diálogo como idea fundamental para el desarrollo y la necesidad de facilitar la participación y el empoderamiento de las personas. Subraya la

¹⁵² CORICA, José Luis. Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Maestría en tecnología educativa. P.2

importancia de la comunicación horizontal, el papel de las personas como agentes del cambio y la necesidad de las estrategias de negociación y de las alianzas”¹⁵³, asimismo, “la comunicación permite invertir metodológicamente las posibilidades de análisis y el sentido de percepción e intercambio de los sujetos involucrados en la interacción en contextos diversos”¹⁵⁴, es decir, que va a existir variedad en las opiniones y alternativas, veamos:

Herramientas tecnológicas educativas:

Al ser un gran apoyo en la actualidad y facilitar la vida de las personas las tecnologías de información y comunicación son consideradas como prácticas y efectivas. Al respecto una docente expresa *“las TICs son una herramienta global excelente para compartir información”*¹⁵⁵. Específicamente en el campo de la educación aportan *“como medio de información, de acceso al conocimiento y a la revisión (evaluación y selección) de fuentes diversas, como posibilidad de conocer el mundo global y como herramienta para construcción de nuevo conocimiento (colectivo); como medio de expresión, de generación de la “propia palabra”, de protagonismo y participación enfatizando el respeto y la educación para la paz como enfoques básicos que guían los intercambios”*¹⁵⁶.

Cabe resaltar que la gran mayoría de docentes entrevistados consideran que es elemental incluir las herramientas TIC en este momento del proyecto, concuerdan en que el internet, las redes sociales, whatsapp, skype, las aplicaciones, etc... Son una manera sencilla de estar conectados, subir o encontrar información en cualquier

¹⁵³ Ibid. P.1.

¹⁵⁴ DUARTE, E. Por uma epistemologia da Comunicação. Citado por BRÖNSTRUP, Celsi; GODOI, Elena; & RIBEIRO, Anely. Comunicación, lenguaje y comunicación organizacional. Bogotá, Colombia. 2007. P. 26-37.

¹⁵⁵ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹⁵⁶ UNESCO. Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe. [En línea]. Chile. Publicado por: la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. 2013. [Citado Julio 29 de 2018]. Internet: <URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>>.

momento y lugar. Sin embargo, aclaran su preferencia por recibirla de forma animada, *“el video me parece una herramienta apropiada para compartir con los docentes, que sea así animado como Powton, ese es chévere. Yo soy muy amante de los videos, pues los videos de verdad calan más que la lectura”*¹⁵⁷, ya que se puede disfrutar las imágenes en movimiento, de la música y además del texto.

De igual modo otro docente aporta la idea de que *“La discusión a partir de un material que se visualice, podría ser en forma de debate o de foro, sería importante para escuchar la opinión de las demás personas y mirar diferentes posiciones que tenga cada uno de los docentes”*¹⁵⁸. Lo dicho hasta aquí supone que se debe apoyar la entrega, debate y posterior reflexión de los resultados de la IAP con medios virtuales dinámicos, entretenidos y que contengan mensajes muy bien estructurados para generar el impacto deseado.

Herramientas escritas. Al mismo tiempo no se descartan otras formas de comunicación como la escrita ya que mientras más herramientas haya para utilizar se puede captar diversos tipo de interés, por ejemplo otro docente refirió *“Puede ser un documento que podamos socializar con los demás docentes y padres de familia en los espacios que hay para eso”*¹⁵⁹, este docente hace referencia a un escrito corto que se pueda socializar en algunas reuniones, cabe resaltar que fueron muy pocos lo docentes que mencionaron las herramientas escritas como *“lo más apropiado”* quienes lo hicieron mencionaron también cuentos, canciones, una historia, una narración otra profesora dijo *“si se les da una hojita, un folletico donde diga “querido docente”, para que se sientan incluidos con este tipo de estrategias”*¹⁶⁰.

¹⁵⁷ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹⁵⁸ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹⁵⁹ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹⁶⁰ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril del 2018.

Frente a lo anterior otros docentes manifestaron opiniones a modo de recomendaciones, acerca del uso de documentos escritos como instrumento para la entrega de los resultados, como *“no hay que llegarle a los profesores con un montón de textos porque va a decir “que bonitos los textos” pero él va a llegar al aula y los va a echar a un lado”*¹⁶¹.

En conclusión, para los docentes lo relevante es que el contenido sea conciso y generar espacios para la participación e inclusión.

Herramientas vivenciales. Un gran número de docentes concordó que las herramientas que ellos llamaron “vivenciales” como, por ejemplo: los talleres, las jornadas pedagógicas, las escuelas de padres, las representaciones de roles, un sociodrama, un debate o de foro. Eran muy efectivas para comunicar y socializar los resultados, pues según lo que expresaron fue de su agrado la dinámica de los talleres que fueron realizados al inicio del proyecto IAP con el acompañamiento de GPAD, es decir cuando ellos se incorporaron, opinan que de esta manera también se podría vincular a sus colegas, como se evidencia en el siguiente relato *“un taller práctico, sería como unas diapositivas como medio para exponer los resultados, el espacio apropiado sería cuando estemos en jornadas pedagógicas o institucionales, gestionar de tal manera que se saque ese espacio y ahí podremos compartir con los otros maestros que no están en el proyecto y así ir sembrando la semillita para que ellos comiencen”*¹⁶²

De hecho, actualmente los y las docentes manejan este tipo de dinámica al interior de la institución con los estudiantes *“a través de los proyectos pedagógicos que son*

¹⁶¹ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹⁶² Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril del 2018.

*educación sexual, educación ambiental, manejo del tiempo libre y democracia*¹⁶³
*“Nosotros tenemos espacio a principio, mitad y final de año, tenemos jornadas pedagógicas; espacios de tiempo hay, faltaría que la dirección de la institución se pusieran en consonancia con este tipo de proyectos”*¹⁶⁴. Dichos proyectos son desarrollados durante el transcurso del año escolar, cada uno cuenta con una temática diferente y se implementan mediante creativas actividades que motivan a la participación de los estudiantes.

¹⁶³ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹⁶⁴ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigador. MINCA sede A. Abril del 2018.

8. PROPUESTA DE COMUNICACIÓN DE RESULTADOS IAP ENTRE MAESTROS SOBRE EDUCACIÓN Y EQUIDAD DE GENERO EN LA ESCUELA INSTITUTO COMUNITARIO MINCA SEDE A

Los planteamientos que a continuación se describen sustentan la propuesta de comunicación de resultados de la Investigación Acción Participativa sobre educación y género llevada a cabo en el Instituto Comunitario Minca Sede A, como parte de la fase de devolución sistemática. Esta iniciativa se estructura y se explica mediante: una introducción, ámbito, sujetos participantes, apuesta metodológica: objetivos, módulos formativos y herramientas comunicativas.

INTRODUCCIÓN

Este proceso de retorno y retroalimentación de los hallazgos surgidos durante las distintas etapas ha sido permanente, de acuerdo al paso a paso vivido y los resultados encontrados, por ejemplo los y las maestras elaboraron un vídeo tipo documental, de corta duración, con el fin de sistematizar audiovisualmente la lectura crítica de los y las docentes sobre la realidad abordada por la IAP, así como los aprendizajes y pequeñas iniciativas de acción que a modo de resultados se adelantaron entre el año 2014 y 2016, la motivación para este producto comunicativo surgió del deseo de hacer parte en el foro de educación a nivel municipal del año 2016, el cual es una iniciativa permanente del Ministerio de Educación Nacional, para ese año tuvo tres ejes temáticos: escuelas, enseñanzas y aprendizajes, escuelas inclusivas y escuelas que promueven la convivencia escolar, en este último eje participó la Experiencia IAP del Instituto Comunitario Minca obteniendo el primer puesto entre las instituciones participantes: <https://www.youtube.com/watch?v=ePhCWhN4Znl>.

Según Orlando Fals Borda¹⁶⁵ se llama «devolución sistemática» a esta técnica de desalienación y de formación de nuevos conocimientos a nivel popular. Que se da en una relación horizontal entre sujetos que juntos construyen conocimientos e inventan nuevos caminos. En este aspecto, Fals Borda considera importante la “devolución sistemática” a los participantes de lo que se va avanzando en el conocimiento de la situación en la que están involucrados los “educadores investigadores”, porque la investigación adquiere así una función pedagógica de aprendizaje mutuo.

Como se ha sustentado en este trabajo académico el papel de la comunicación en la devolución sistemática es fundamental, dado que de los espacios comunicativos depende el dinamismo de la investigación: estos propician la reflexión de la realidad, el aporte de ideas, asimismo, motiva a la participación, fortalece el trabajo en equipo y mejora las relaciones interpersonales de quienes están vinculados, las cuales suelen proyectarse en el espacio laboral y personal que comparten; estos elementos coinciden con algunos fines de la IAP, entre ellos la participación, el dialogo y la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido Alfonso Gumucio¹⁶⁶, afirma que el fin último de la comunicación, es favorecer cambios sociales en la organización y en la cultura.

El proceso de generar una propuesta de comunicación de resultados pertinente a la actual IAP en el Instituto Comunitario Minca-sede A, orientó hacia la búsqueda de respuestas entorno a las siguientes preguntas ¿Cómo lograr una comunicación de resultados de la IAP sobre educación y género que sensibilice a los maestros y las maestras e incida en que incorporen la perspectiva de género en sus prácticas educativas?. A comprender sobre ¿Quiénes son los maestros y las maestras a quienes se quiere comunicar los resultados IAP?, y a entender según los hallazgos

¹⁶⁵ SALAZAR, María Cristina. (Editora). La investigación acción participativa inicios y desarrollo. 1992. Cooperativa Editorial Magisterio. ISBN 84-7884-066-4. P. 205.

¹⁶⁶ GUMUCIO, Alfonso. Comunicar para el cambio social, una comunicación ética y política. Universidad Pontificia Janeriana. Calí, 2009. Pg. 5

más significativos de la IAP, ¿cuáles son los cambios deseados en la práctica educativa de los maestros y las maestras?

Así mismo, para lograr la fundamentación de esta propuesta de comunicación de resultados sobre educación y género fue necesario analizar y sintetizar los hallazgos sobre la subjetividad de los maestros y maestras, los imaginarios de género en los y las adolescentes y finalmente frente a cada uno de estos aspectos identificar los cambios deseados en la práctica educativa del colectivo docente. Todo lo anterior, producto de los resultados de la IAP de GPAD entre los años 2014 y 2017 y de los hallazgos propios de la pasantía llevada a cabo (2018).

Cuadro 4. Subjetividad del maestro.

Hallazgos/problema	Cambios
La subjetividad de los maestros y las maestras esta permeada por una cultura patriarcal que interviene en los diferentes roles asumidos como padres, madres, esposos/as, educadores.	Lograr que los maestros y las maestras tomen conciencia de su subjetividad permeada por una cultura patriarcal de tal manera que pueda ser cuestionada y avocada a una transformación hacia un pensamiento incluyente, equitativo. Las y los docentes co-investigadores esperan contribuir a generar cambios en el pensamiento y en la praxis de sus pares docentes, pues son hallazgos que hablan de sus prácticas educativas
Hay en los maestros y las maestras huellas de la cultura patriarcal, particularmente en cuanto a valores sexistas que suelen ser expresados mediante chistes y la normalidad con la que se acepta la violencia de género.	Reflexionar desde la perspectiva de la otredad la reproducción y demás consecuencias del humor sexista expresado por los docentes de forma inconsciente.
Los maestros y las maestras vivencian estrés por la carga laboral, las condiciones de la infraestructura, los hábitos de los niños y las niñas para la convivencia escolar y la presencia permanente de conflictos escolares, hay cansancio, desilusión y pesimismo frente al cambio de estas realidades.	Los maestros proponen motivar a sus colegas para que se apropien y se involucren en el proceso IAP activamente. Promover un cambio intersubjetivo en los docentes a través de la revaloración de su labor educativa y del potencial que pueden desarrollar en sus estudiantes para lograr transformaciones.

Fuentes: Informes GPAD y Resultados de la actual pasantía

Cuadro 5. Práctica docente.

Hallazgos/problema	Cambios
Hay en el colectivo docente la percepción de que las maestras no son aptas para ejercer autoridad y control en la disciplina de los estudiantes y que por el contrario la presencia de los maestros la mejora.	Resignificar imaginarios existentes en cuanto a las formas de ejercer autoridad tanto femenina como masculina.
Liderazgos y estilos de comunicación docente entre pedagogía policiva y pedagogía dialógica en el aula.	Reflexionar nuevas pedagogías que posean características flexibles y fomenten relaciones horizontales.

Fuentes: Informes GPAD y Resultados de la actual pasantía

Cuadro 6. Imaginarios de género en los y las adolescentes.

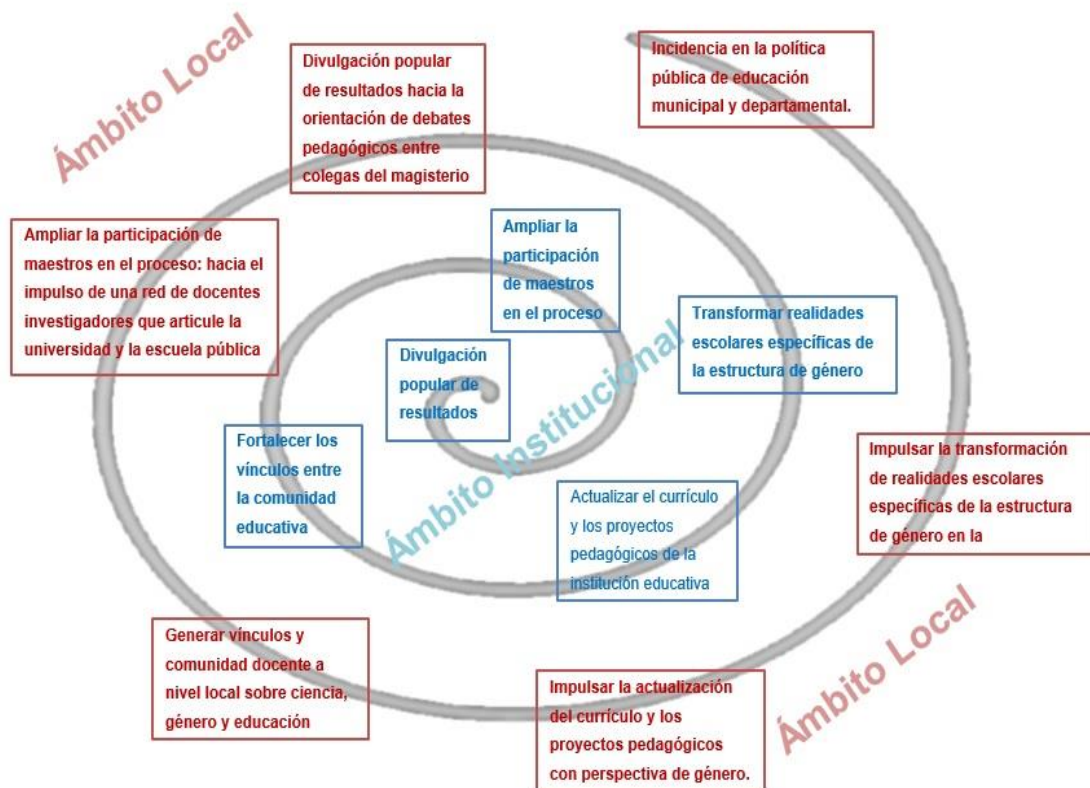
Hallazgos/problema	Cambios
En relación a la convivencia y el amor los y las adolescentes han aprendido a ejercer dominación y violencias, especialmente en el aprendizaje de como amar donde los celos son su primera acción de dominio y dependencia. Conciben el amor como dependencia, como renuncias y sacrificios, como dueños y propiedades. Dichos aprendizajes surgen de los medios de comunicación (películas, series de televisión, canciones y videos) aprenden como ser hombre y mujeres en las relaciones amorosas.	Generar espacios fuera del aula en las escuelas para que se puedan llevar a cabo discusiones y proyectos enfocados en este caso a la búsqueda de la igualdad y a la prevención de las violencias de género. Especialmente educar en las diversas características que determinan una relación de pareja saludable cuestionando líneas fronterizas.
En relación al mundo de lo doméstico los y las adolescentes aprehenden las diferencias y apropian las desigualdades entre hombres y mujeres, en esta idea tienden a preconcebir roles tradicionales donde a las mujeres les corresponde lo domestico y el cuidado. En cada uno de estas expresiones de las subjetividades de género por parte de los y las adolescentes, influye el contexto familiar y social.	Debatir los temas referentes a lo domestico, el cuidado y la autonomía como derechos y deberes humanos universales.
En el mundo de lo laboral-profesional los y las adolescentes se asumen capaces, con derecho a ser según lo que decidan, pero con deseo y opción por una profesión que les proyecte como hombres y mujeres según lo establece la cultura tradicional o hegemónica. Un ejemplo de ello es que en la enseñanza de la vocación técnica archivo corresponde solo a las mujeres o gays y electricidad corresponde a los hombres o mujeres fuertes.	Desexualizar los imaginarios de género que se le adjudican a las profesiones.

Fuentes: Informes GPAD y Resultados de la actual pasantía

El colectivo del proceso IAP en el Minca ya había identificado previamente unos ámbitos o escenarios en los cuales puede y desea influir la etapa de devolución de resultados sobre educación y género. A modo de resumen estas esferas se refieren a un ámbito institucional o interno referido a la comunidad educativa del Minca con

énfasis en los docentes y un espacio de nivel municipal o local con énfasis en docentes, directivos y tomadores y tomadoras de decisión de las políticas de educación y género en Floridablanca. Los alcances en cada una de ellas se detallan en la siguiente gráfica:

Figura 3. Ámbitos de la comunicación de resultados.



Fuente: GPAD (2017).

AMBITO DE LA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS: Es pertinente precisar que el ámbito en el cual se desarrolla esta propuesta de comunicación de resultados IAP que se estructura a partir de la pasantía, es el institucional: Instituto Comunitario Minca. El cual se visualiza en el anterior gráfico de color azul, de igual manera se exhibe en forma de espiral. La RAE define espiral como “sucesión rápida y creciente de acontecimientos de un mismo tipo”, lo cual se asocia con el proceso cíclico y en evolución que se ha llevado a cabo hasta el momento y a su vez representa el

trabajo que se está proyectando realizar con la comunidad educativa de la Institución educativa, toda vez que se espera que su rol como semilla y centro del proceso hasta el momento realizado se expanda al interior de toda la comunidad educativa y de ella hacia el contexto municipal.

SUJETOS DE LA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS: Los actores que llevarán a cabo esta propuesta, en primera medida son los y las docentes co-investigadores que han venido formando parte del proyecto IAP, así mismo se concibe vincular a sus pares, de quienes se espera expresen voluntad propia y motivación de vivir esta experiencia de formación a formadores. Cabe resaltar que los y las docentes como ellos mencionaron anteriormente están en un lapso de edad aproximado entre los 40 y 60 años de edad, tienen mucha experiencia en su campo de trabajo y pertenecen a diversas áreas del conocimiento.

APUESTA METODOLÓGICA

Para Lola Cendales la devolución sistemática trata de “devolver o entregar a la comunidad la información enriquecida por el análisis”¹⁶⁷ en un momento y espacio específicamente dado, que para esta IAP se trata de una comunidad educativa buscando en los y las docentes una actitud receptiva, consiente, crítica y propositiva hacia la construcción colectiva de acciones que contribuyan a cambios concretos y a la superación de las realidades encontradas. En este orden de ideas los hallazgos surgidos de la investigación de la realidad-problema presentes en el contexto son útiles en diversos sentidos, entre ellos para organizar acciones de nivel institucional, comunitarias, incluso para elaborar políticas sociales y ejecutar medidas de cambio social.

¹⁶⁷ CENDALES, Lola. Aportes y desafíos investigación acción participativa.

En la devolución sistemática se cristaliza el fruto de la investigación, revelando la profundidad del problema o realidades-problema, esclareciendo las causalidades sociales, puntualizando en sus dimensiones y ramificaciones, esto permite ver el problema de manera general y la necesidad de resolverlo entre los actores y la comunidad implicada, en este punto se pone en acción el conocimiento y la práctica.

Los resultados de la investigación se convierten en temas de reflexión entre el colectivo a través del diálogo, sacando a flote un potencial intelectual entre los maestros de ser críticos, innovadores, en la construcción de una inteligencia colectiva que cree acciones estratégicas y se consoliden en prácticas que apunten hacia el cambio educativo.

En este tipo de procesos es importante comprender que la divulgación o difusión de resultados no se trata de una cuestión de simple transmisión de información, sino de una comunicación crítica y reflexiva dada entre los docentes co-investigadores, y demás docentes de la institución que actualmente no se encuentren vinculados en el proyecto, generando un proceso de aprendizaje y retroalimentación mutuo¹⁶⁸.

La investigación carecería de valor y potencial si los resultados no se dan a conocer a otros maestros e instituciones, pues solo por medio de la divulgación de los resultados, dando a conocer los hallazgos, se estará incrementando el conocimiento sobre el tema-problema y se podrá construir acciones encaminadas hacia el cambio de prácticas de desigualdad y violencia de género en el aula.

Uno de los resultados centrales de esta pasantía es que comunicar resultados de investigación en esta experiencia de IAP equivale a *educar para sensibilizar, formar y organizar*, en esta propuesta estos elementos se constituyen en dimensiones metodológicas de la devolución de resultados.

¹⁶⁸ SALAZAR, María Cristina. (Editora). La investigación acción participativa inicios y desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio. 1992. ISBN 84-7884-066-4. P. 205.

La conjunción comunicación y educación no es nueva, especialmente desde las nociones de la comunicación para el cambio, que según las consideraciones de Gumucio tiene como principios el diálogo fundamentado en planteamientos de Paulo Freire, articulando el diálogo con la comunicación direccionado a conocer y transformar realidades, dicha combinación da como resultado potencial espacios educativos. La comunicación y la educación están ligadas, lo cual permite un sistema abierto que propicia el dinamismo y la actividad pedagógica, estos son elementos que unidos dan paso a nuevos paradigmas y metodologías en la educación, que favorecen un enfoque crítico-reflexivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este caso en procesos formativos dirigidos a maestros y maestras.

En conclusión, así se comprenden las dimensiones metodológicas en esta propuesta:

Sensibilizar. El proceso de devolución de resultados al colectivo de docentes implica retomar los resultados enriquecidos por el análisis documentado durante la experiencia de IAP, ubicarlos en un plano de debate y cuestionamiento para propiciar un ambiente de concientización y reflexión sobre las causas de la realidad-problema referida al género, a las violencias, así como al papel de la educación en la transformación de dicha situación inequitativa, y continuar así con la pretensión de ampliar con los y las maestras el conocimiento colectivo que se ha venido construyendo de la situación. Al mismo tiempo esta dimensión tiene el desafío de motivar al cuestionamiento de las subjetividades de quienes ejercen la docencia, de las prácticas educativas o pedagógicas, las acciones, el lenguaje que se dan de forma mecánica por los esquemas tradicionalmente contruidos y de forjar nuevas herramientas analíticas sobre las jerarquías, dominaciones, discriminaciones y violencias a causa de imaginarios de género contruidos desde una cultura hegemónica patriarcal.

Formar. Es construir de manera horizontal y participativa nuevos saberes pedagógicos partiendo de una reflexión autocrítica de las subjetividades patriarcales presentes en los maestros y maestras, reivindicando su labor docente y motivando hacia la construcción de una cultura para la vida desde una sentida intencionalidad de mirarse a sí mismos. Pasando por una fundamentación teórico y metodológica entorno a las masculinidades y feminidades para la igualdad, la equidad, también en referencia a nuevas pedagogías y propuestas de currículo que propicien la equidad de género a partir de una consciente mirada de la práctica docente hacia a la apuesta de construirse como maestros intelectuales y transformadores en el Aula.

Con esta dimensión se busca desarrollar los contenidos formativos pertinentes a contrarrestar las mentalidades y prácticas patriarcales presentes en los y las adolescentes que podrían orientar las distintas asignaturas de la malla curricular entre los que resaltan: la resignificación de lo masculino, lo femenino y el amor en la adolescencia, la formación ética entorno al cuidado y autonomía como valores humanos universales, así mismo la desexualización y resignificación de las profesiones y por último la formación en habilidades de pensamiento crítico para cuestionar la pedagogía de la crueldad que moldea mentalidades en los y las adolescentes.

Organizar: Significa pasar a la acción, asumir compromiso de cambio desde la práctica directa del maestro y maestra priorizando las actividades concretas que a nivel de Aula (currículo) e institución (PEI) sean viables implementar e ir avanzando en la transversalidad de la perspectiva de género en los diversos procesos pedagógicos de la Institución educativa.

Esta metodología de aprendizaje colectivo entre los maestros avanza en espiral y en forma cíclica, dado que en cada temática reflexionada y profundizada se manejan transversalmente estas dimensiones iniciando con la sensibilización sobre la

situación, luego la formación pertinente y finalmente la organización de estrategias y nuevas prácticas que aporten hacia los cambios que se requieren.

Objetivo General

Devolver los resultados de la IAP sobre educación y género con la comunidad docente del Instituto Comunitario Minca mediante un proceso de formación a formadores que incentive una actitud receptiva, consiente, crítica, propositiva hacia la construcción colectiva de acciones desde la práctica educativa y contribuyan a cambios concretos de las estructuras patriarcales presenten en las realidades escolares.

Objetivos específicos

- Sensibilizar con los y las maestras acerca de la situación de género en la escuela reflejada en los resultados surgidos a partir de la IAP, a la vez de realizar una reflexión crítica sobre su subjetividad.
- Formar con los y las maestras en nuevos planteamientos teóricos partiendo de una reflexión autocrítica que fomente el compromiso, la participación, el fortalecimiento de vínculos y la proyección de acciones transformadoras de las realidades escolares teniendo en cuenta los fines de la IAP.
- Organizar las acciones de cambio que surjan de dichas reflexiones con los y las maestras priorizando las actividades concretas y posterior seguimiento a

los posibles impactos que desencadenen para implementarse como eje transversal en su práctica educativa.

MÓDULOS FORMATIVOS

Esta propuesta de comunicación de resultados se constituye en una estrategia de formación a formadores y requiere de los siguientes ejes de formación y unidades temáticas:

MÓDULO 1. MIRARSE A UNO MISMO: DECONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES PATRIARCALES

Se pretende interpelar a la cultura patriarcal de los y las maestras desde su intersubjetividad y las situaciones que se presentan en el contexto escolar, esto significa cuestionar sus emociones, necesidades, pensamientos, saberes y lo transmitido de generación en generación que desencadena y hace que se legitime la desigualdad de género¹⁶⁹. Lograr este espacio colectivo conlleva alcanzarlo por medio de la motivación, el dialogo, rupturas de prácticas o pensamientos sexistas, deconstrucciones del lenguaje y replanteamientos de nuevas alternativas. Ello implica que los sujetos involucrados sean los principales autocrítico de sí mismos y estar constantemente en espacios de cuestionamiento.

¹⁶⁹ KOROL, Claudia. ¿Cómo interpretar la cultura docente. [En línea]: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94_48_Claudia_Korol.pdf

De acuerdo a lo anterior se considera pertinente abordar las siguientes unidades temáticas:

- Reivindicación del maestro y el arte de enseñar
- Desaprender la cultura hegemónica patriarcal
- Maestros hacedores de cultura para la vida

La aplicación del trasfondo de la subjetividad del maestro conlleva un proceso de sensibilización, que a lo largo de lo trazado fluya a través de la reflexión y el cuestionamiento de comportamientos, ideas, palabras, formas de expresión y comunicación, aspectos que modifiquen las formas de interacción entre los actores de la institución. Direccionando la formación hacia cambios en el lenguaje, practicas, pensamientos, conceptos, tanto a nivel individual como colectivo, asimismo, es importante identificar factores que ocasionan el estrés en los maestros, para así contrarrestar y prevenir las consecuencias negativas, poder despejar las barreras, mejorar motivación, la calidad de vida y los diferentes factores que se vean comprometidos.

Por último enfatizar en la reivindicación del docente con su profesión, de tal manera que se motive y se enfoque con entusiasmo a sus estudiantes y a su aprendizaje, conociendo bien los contenidos a enseñar, así como las metodologías a emplear con una responsabilidad real en la utilización de éstas y en los procesos de la evaluación, pensando sistemáticamente sobre su práctica y aprendiendo de la experiencia, sintiéndose miembro de una comunidad de aprendizaje en su lugar de trabajo, la escuela y asumiendo el compromiso de maestros hacedores de cultura para la vida.

Alcance: Interpelación de la subjetividad del docente hacia un cambio intersubjetivo de la mentalidad patriarcal mediante un proceso reflexivo que conduzca a la reivindicación de su profesión y al reconocimiento de la potencialidad que tienen como maestros transformadores.

MÓDULO FORMATIVO 2. MIRADAS CON LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: IMAGINARIOS Y PRÁCTICAS DE GÉNERO

El presente modulo formativo esta principalmente enfocado en que los y las maestras reflexionen de forma crítica sobre los imaginarios y prácticas de género que adquieren y exteriorizan los niños, niñas y adolescentes hallados por el proceso IAP. Dichos resultados ya han sido previamente socializados con todos los docentes y categorizados, por lo tanto el paso a seguir es someter este análisis a un nuevo ejercicio crítico para que genere sensibilización, un mayor grado de participación y construcción colectiva de conocimiento, elementos fundamentales a la hora de realizar las modificaciones curriculares e institucionales que se plantea el proceso. Así mismo fue necesario crear unas unidades temáticas orientadoras así:

- Evolucionar: Humanizar al Masculino y descorporeizar lo Femenino: la cual consiste en analizar las percepciones sobre los estereotipos que tienen los y las estudiantes acerca de los roles asignados al ser hombre y ser mujer en diversos ámbitos como se evidencia en las siguientes unidades
- No es normal: La violencia no es amor, unidad
- Cuidado y Autonomía como valores humanos universales y unidad
- Desexualizar y resignificar las profesiones.

A grandes rasgos tratan temas como el amor y las líneas fronterizas o límites que se deben respetar para tener una relación saludable; el cuidado del hogar como deber equitativo y la autonomía o independencia laboral como derecho universal; y también que las profesiones no están sujetas a un sexo determinado.

- Habilidades de pensamiento crítico para cuestionar el orden patriarcal establecido y la pedagogía de ese sistema, de tal modo que forme destrezas con los y las estudiantes enfocadas a interpelar todas las formas en que el sistema cultural

patriarcal les afirma masculinidades y feminidades tendientes a ejercer violencias y/o crueldad en sus relaciones humanas y demás entorno.

Alcance: Comprender críticamente los imaginarios de los niños, niñas y adolescentes que conviven en las aulas de clase, así como las maneras en que los educadores indirectos como la música, la televisión entre otros, los educa para la crueldad y las violencias, y de este modo se generen propuestas pertinentes de deconstrucción de estereotipos.

MÓDULO FORMATIVO 3. MIRAR NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE: SER/HACER MAESTROS INTELECTUALES Y TRANSFORMADORES

Este módulo formativo profundiza el tema de la práctica docente, el modelo pedagógico y el currículo mediante el cual están formando a los niños, niñas y adolescentes.

Inicia con el debate y reflexión sobre el manejo del ejercicio del poder, las jerarquías de género presentes en este, y que se están expresando actualmente en la práctica educativa, en el contexto escolar, de tal manera que se cuestiona la manera en que la masculinidad y feminidad hegemónica está configurando las relaciones entre colegas, así como la práctica pedagógica, debatiendo con el colectivo docente el modo en que esto reproduce la cultura patriarcal en el Aula. Es propicio analizar las relaciones de poder, las disputas, las manifestaciones de desigualdad entre hombres maestros y mujeres maestras y como estos aspectos negativos influyen el ejercicio docente

Este módulo formativo propone también la profundización teórica y práctica entorno a las pedagogías y el currículo que son hoy pertinentes a las realidades de género e igualdad en el Aula.

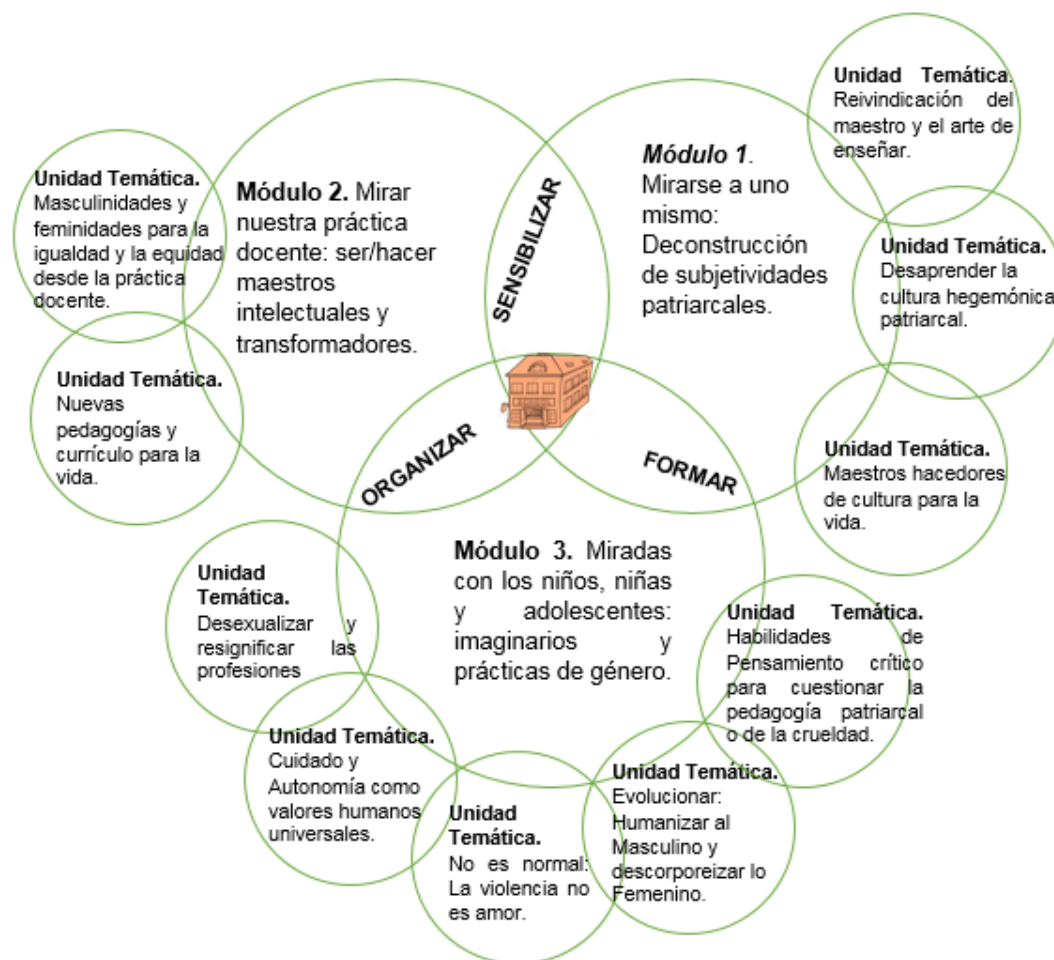
Las siguientes son las unidades temáticas:

- Masculinidades y feminidades para la igualdad y la equidad desde la práctica docente.
- Nuevas pedagogías y currículo para la vida.

Alcance: Identificar las acciones de cambio que conlleven a que se modifique tanto el currículo como los proyectos institucionales y hasta la practica educativa misma teniendo como eje transversal la equidad de género mientras se construyen relaciones horizontales y ejercicio de poder colaborativo.

El siguiente gráfico resume todo lo dicho anteriormente:

Figura 4. Módulos formativos y unidades temáticas.



Fuentes: Informes GPAD y Resultados de la actual pasantía

HERRAMIENTAS EDUCATIVAS Y COMUNICATIVAS PARA LA DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS

Se incorporan en la planeación de esta propuesta las herramientas o técnicas sugeridas por el colectivo docente que participó durante el desarrollo de la pasantía:

Herramientas o técnicas vivenciales: Talleres teórico y prácticos para sembrar semilla: Se trata de talleres, jornadas pedagógicas, escuelas de padres, representaciones de roles, sociodrama, debate o de foro.

Herramientas o técnicas escritas: Para sentirse incluidos: Se trata de escritos cortos que se puedan socializar en algunas reuniones, también mencionaron: cuentos, canciones, una historia, una narración *“si se les da una hojita, un folletico donde diga “querido docente”, para que se sientan incluidos con este tipo de estrategias”*¹⁷⁰.

Herramientas o técnicas tecnológicas educativas: Para estar siempre conectados: Se trata de tecnologías de información y comunicación prácticas y efectivas: El internet, las redes sociales, whatsapp, skype, las aplicaciones y en especial los videos. *“Las TICs son una herramienta global excelente para compartir información”*¹⁷¹.

¹⁷⁰ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril del 2018.

¹⁷¹ Entrevista semiestructurada. Docente co-investigadora. MINCA sede A. Abril del 2018.

9. CONCLUSIONES

De acuerdo con la finalidad de este proyecto que consistió a grandes rasgos en lograr una comunicación de resultados de la IAP sobre educación y género que sensibilizara a los maestros y las maestras e incidiera en que incorporen la perspectiva de género en sus prácticas educativas; fue necesario en primer lugar delimitar e indagar en las siguientes categorías: Analizar desde la perspectiva de la comunicación para el cambio la subjetividad de los y las maestros/as, los cambios necesarios en referencia al contexto educativo y por último, los medios de comunicación que consideraban los docentes más apropiados en pro de aportar al diseño de una propuesta de comunicación de resultados para la fase de devolución sistemática de la IAP sobre educación y género.

Asimismo en primera medida se halló que desde la subjetividad el colectivo docente se refirió menos a su mundo privado, es decir, historias de vida, contexto familiar, sin embargo, se logró discernir desde sus aportes que su subjetividad se ha construido y ha permanecido impregnada por una cultura patriarcal que influye en los diferentes roles asumidos como padres, esposos/as, colegas y educadores; lo anterior se ve reflejado en la normalidad con la que se acepta la violencia de género como ejemplo, por medio de chistes y bromas sexistas y también se ha encontrado en el colectivo docente la percepción de que las maestras no son aptas para ejercer autoridad y control en la disciplina de los estudiantes, por el contrario la presencia de los maestros la mejora.

En esa misma línea se encontró que los y las maestras experimentan cansancio y desilusión a la hora de ejercer su labor educativa, pesimismo frente al cambio de la realidad presente en su contexto, sumados a una gran vivencia de estrés por la carga laboral, la presencia permanente de conflicto escolar y la falta de apoyo por

parte de los directivos, traen como consecuencia la desmotivación en la participación de actividades extracurriculares sin un grado de obligatoriedad.

También, se reconoce la importancia de superar los factores negativos anteriormente mencionados, por medio de la reflexión intersubjetiva, reivindicando al docente con su profesión; para que fluya el dinamismo, disposición y participación comprometida hacia la creación y ejecución de acciones de cambio. Se debe agregar que dentro de los cambios propuestos es pertinente implementar la equidad de género como eje transversal en las asignaturas, de modo que se decidida iniciar por el currículo (formal y oculto) y los proyectos pedagógicos institucionales.

Finalmente, las principales herramientas pertinentes para facilitar la devolución de resultados se establecen principalmente entorno a lo vivencial, destacando los talleres y los materiales audio-visuales. Además queda pendiente la construcción de mensajes sencillos que hacen parte de las herramientas escritas y queda la inquietud por definir colectivamente un instrumento que sensibilice al colectivo, que tenga en cuenta todos los tipos de aprendizaje y se opte por la diversidad de herramientas comunicativas.

10. RECOMENDACIONES

Poner en cuestión de debate la creación de una materia o una cátedra dirigida a los estudiantes que enfatice en habilidades para la vida, involucrando temas de relaciones afectivas, modales, comunicación asertiva, desexualización de las profesiones, etc.; pensar en plasmar metodológicamente acciones prácticas y crítico-reflexivas tanto en los espacios de la institución como los ajenos a ella. Esta sería una iniciativa desde el colectivo para trabajar en el diseño de materiales, recursos didácticos, apoyo pedagógico en textos, cartillas, tecnología que promueva la igualdad y la equidad de género entre los y las estudiantes.

Sería pertinente crear subgrupos a través de los círculos entre maestros para que se garantice una participación efectiva. Durante los encuentros que se dan en forma periódica para emprender el trabajo colectivo entre maestros/as, se recomienda organizarlos en grupos pequeños, dado que en los grupos grandes son pocos los docentes que expresan sus opiniones reiteradamente quedando la mayoría sin expresarse.

Con base a la experiencia vivida durante la recolección de información se reconoció una debilidad referente al nivel de participación que tienen los y las docentes con el proyecto. Por lo tanto, se aconseja que todo el equipo continúe en contacto periódicamente mediante diversos medios dialógicos para fomentar la participación, la reflexión y el aprendizaje colectivo.

Se denota la necesidad de concientizar a toda la comunidad (estudiantes, padres de familia y sociedad en general) acerca de la importancia de la labor docente, en términos del potencial que tiene como educador en la construcción de sujetos productivos, fortaleciendo la educación en valores, relaciones de igualdad, inclusión

a la diversidad, entre muchas otras tareas que llevan cabo. Razón por la cual se encuentran desmotivados, pues la ausencia de cooperación de actores externos y la masiva carga laboral los limita para participar activamente en proyectos de transformación social.

Se propone que se dé continuidad al proyecto, en especial al término de la implementación de la etapa “culminación parcial”, sus fases y momentos faltantes, se debe retomar la información recolectada en el presente trabajo y condensarla en materiales, instrumentos y encuentros que sean pertinentes para completar la devolución sistemática de resultados.

A futuro se recomienda recibir apoyo de profesionales con experiencias en procesos comunicativos que aporten en la consolidación de medios para compartir mensajes pertinentes de carácter pedagógico, de tal manera que se propicie la reflexión y participación de nuevos maestros, ya que es fundamental para desarrollar la siguiente fase del proyecto IAP llamada “Socialización de los resultados más significativos con los nuevos actores”.

La escuela como tal ha tenido un papel reproductor de estas realidades discriminatorias de género, se requiere de una transformación profunda en todos los ámbitos de la educación, desde el Ministerio de Educación y sus políticas, las secretarías de educación departamentales y a nivel interno de las instituciones que involucre a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, de tal manera que se coordine con el Ministerio de Educación Nacional acciones de seguimiento, implementación y evaluación de programas de educación en temas de sexualidad y construcción de la ciudadanía, orientando los procesos de educación sexual hacia la construcción de la autonomía y el empoderamiento de las niñas y jóvenes mujeres sobre sus cuerpos.

Por último invitar a seguir investigando con enfoque de género los fenómenos que se presenta en las Instituciones Educativas como lo es de la deserción de escolar, el ciberbullying, embarazos, etc. ya que cada realidad es muy particular, y tiene una dinámica diferente dependiendo del contexto, tiempo, situaciones, etc; por eso es necesario tener en cuenta todos los sectores, tanto rural como urbano y capacitar a padres y madres de familia en la importancia de la educación integral en el proyecto de vida y en el desarrollo social de habilidades.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, Marcelo; ANTÓN, Bibiana Mariela & PECCINETTI, María Verónica. El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. [En línea] 2012. [Fecha de consulta: 24 de abril de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25926198005>> ISSN 1514-6006.

ALVA OLIVOS, Manuel. Importancia de la comunicación en la educación. Revista Avances en Salud de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Privada San Pedro. No. 1. [En línea], Marzo de 2005 [Citado 31 Julio 2018]. Disponible en Internet: <http://manuelalvalivos.obolog.es/importancia-comunicacion-educacion-60698>.

ALVARADO, Lusmidia. GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.

AMNISTIA INTERNACIONAL. Manual de educación. 1996. [En línea] Disponible en: <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/F3-120.pdf>.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Bogotá, Colombia. Constitución Política de Colombia. 6 de Julio de 1991.

BALCAZAR. Fabricio. Investigación Acción Participativa (IAP); aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Universidad de Illinois. Chicago. 2003.

BECERRA, Absalón; TORRES, Alfonso; RUIZ, Alexander, *et al.* La práctica investigativa en ciencias sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN,

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. ISBN: 958-8226-21-XP.

CACERES CASTELLANOS, Gustavo. La importancia de publicar los resultados de Investigación. Fac. Ing. 2014, vol.23, n.37. ISSN 0121-1129.

CALDERON, J., CARDONA, D. "Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación". Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. ISSN: 2347-016X.

CALDERÓN, Rocío. Ciencia, desarrollo humano y calidad de vida. Hallazgos Revista de Investigaciones. 6 - No. 12 julio-diciembre de 2009 ISSN: 1794-3841.

CALVO, Gloria; RENDÓN, Diego; & ROJAS, Luis Ignacio. Formación y Perfeccionamiento Docente desde la Equidad de Género. [En línea]. AOEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura). Mayo 2013. [Citado Julio 29 de 2018]. Internet: <URL: file:///C:/Users/USUARIO1/Desktop/Avances%20T.G/formacion_perfeccionamiento_docente_equidad_genero.pdf>.

CAMPILLO, Josefa. La importancia de la educación emocional en las aulas. [En línea], disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05>.

CASTILLO VARGAS, Andrés. Importancia de la divulgación en la comunicación científica académica. [En línea] Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica. [Fecha de consulta: 24 de abril de 2018] Disponible en: http://www.ebci.ucr.ac.cr/sites/default/files/descargables/castillo_vargas_andres_importancia_de_la_divulgacion_en_la_comunicacion_cientifica_academica.pdf.

CHÁVEZ MÉNDEZ, Guadalupe & DAZA SANABRIA, Juan Carlos. México. Reflexión Metodológica, sobre la aplicación concreta de la Investigación Acción Participativa (IAP) en contextos rurales del estado de Colima. 2003.

CIMAS. 2009. Manual de Metodologías Participativas. Madrid. [En línea]. [Consultado el 16, Marzo, 2018]. En internet: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf.

COLMENARES, Ana Mercedes. Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. En: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1, ISSN: 2215-8421.

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1257 (4, diciembre, 2004). Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D. C., 2004.

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1482. (1, diciembre, 2011) Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. Diario Oficial. Bogotá D.C. 2011. No.48.270.

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1761 (6, julio, 2015). Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C., 2015.

COLOMBIA, CORTE CONSTITUCIONAL. Acción de tutela T 478/15. Bogotá D. C .2015. Expediente T-4.734.501.

COLOMBIA, GOBERNACIÓN DE SANTANDER. Política Pública de mujer y equidad de Género en Santander. Plan decenal de igualdad de oportunidades de Santander. 2010-2019.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 51 (17, julio, 1980). Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Diario Oficial. Bogotá, D. C. No. 35.794.

DOMÍNGUEZ BLANCO, María Elvia. Equidad de Género y Diversidad en la Educación Colombiana. Revista Electrónica de Educación y psicología. Universidad Nacional de Colombia. Número 2, diciembre del 2004.

DUARTE, E. Por uma epistemologia da Comunicação. Citado por BRÖNSTRUP, Celsi; GODOI, Elena; & RIBEIRO, Anely. Comunicación, lenguaje y comunicación organizacional. Bogotá, Colombia. 2007.

DURSTON, J., & MIRANDA, F. (2002). Experiencias y metodologías de la Investigación Participativa. CEPAL, Marzo 2002.

ECURED. Canales de comunicación. [En línea]. [Fecha de consulta: 22 de junio de 2018]. Disponible en:
https://www.ecured.cu/Canal_de_Comunicaci%C3%B3n#cite_note-2

FALS BORDA, Orlando, *et al.* Investigación acción participativa aportes y desafíos. Sexta edición. Santafé de Bogotá: Dimensión educativa, 1994. El proceso de la investigación acción participativa. Vol. 1. ISBN: 2347-016X.

FLORES BERNAL, Raquel. Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. En: revista iberoamericana de educación. 2007, n. ° 43.

FLORES LAZO, Edwin Oswaldo. La igualdad de Género: más allá del salón de clases. [En línea]: IBERCIENCIA Comunidad de educadores para la cultura científica. El Salvador. 16, Octubre, 2017. [Citado Julio 29 de 2018]. Internet: <URL: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?La-igualdad-de-Genero-mas-alla-del-salon-de-clases>>.

GAMARRA, Helen. Percepción de Directivos y Docentes sobre cuatro categorías del Clima Organizacional en una Institución Educativa Estatal de la UGEL 04 de Comas. Perú 2014.

G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2016.

GUERRERO, Oscar. TEORÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN MATEMÁTICA. Universidad de los Andes-Táchira. Junio 2007.

GUMUCIO, Alfonso. Comunicar para el cambio social: una comunicación ética y política. Universidad Javeriana. Cali, 2009.

HUGGINS, Daniel Atencio; D´SILVA, Franahid Josefina & PALOMARES, Hilmer. La Investigación Social y el Método de Investigación Acción Participativa. Julio de 2017. ISBN: 978-980-12-8214-3.

IMBERNÓN, Francisco. La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. Departamento de didáctica y organización. Universidad de Barcelona.

INSTITUTO COMUNITARIO MINCA. Proyecto educativo institucional. Floridablanca. 2014. Obtenido de: <http://ciudadelaminca.edu.co/#&panel1-3>.

KEMMIS, Stephen & FITZCLARENCE, Lindsay. El curriculum más allá de una teoría de la reproducción. Australia. 1986.

LARA VILLANUEVA, Rosamary Selene. Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. En: Revista Iberoamericana de Educación. Febrero, 2010. No. 51.

LOLAS STEPKE, Fernando. El sujeto de investigación: Aproximaciones a su estudio. Universidad de Lima. núm. 8, 2005.

MASSÓ GUIJARRO, Ester. Fundamentos teóricos y derivaciones de la IAP en España. AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana. [En línea]. Septiembre-

octubre 2005. [Fecha de consulta: 22 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62304305>> ISSN 1695-9752.

MINEDUCACIÓN. Educación, M.N. (16 de Julio de 2018). Citado por CASTILLO, Andrés.

MONJE ÁLVARES, Carlos Arturo. Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Universidad Sur Colombiana. 2011.

MOYA, Miguel. Creencias estereotípicas y género: Sexismo ambivalente. Psicología Social, Cultura y Educación. Madrid, España 2003. ISBN 84-205-3724-1.

MUNERA, María. La participación en la sociedad como base del desarrollo: aproximación a tipologías de participación. Universidad Nacional de Colombia. 2008.

NACIONES UNIDAD, UN. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III). 10 de diciembre de 1948.

ONU, Mujeres. Las TIC herramientas clave para alcanzar la igualdad de género. UN. Naciones Unidas. 2011.

ONU, Organización de Naciones Unidas. Convención para la Erradicación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. 18 de diciembre de 1979.

ONU, Organización de Naciones Unidas. Declaración sobre orientación sexual e identidad de género de las Naciones Unidas. Asamblea General de Naciones Unidas. 2008.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Comunicación para el desarrollo, fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas. [En línea]: ONU. 2011. [Citado Julio 31 de 2018]. Internet: <URL:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/communication_form_development_oslo_c4d_pda_es.pdf.

ORTEGA DELGADO, Ximena Natalia. & DELGADO ZAMBRANO, Ángela Cristina. Identidad de género: ¿obstáculo al desarrollo o acceso a la equidad?. 2009. En: Revista CS, (4).

ORTIZ, Marielsa & BORJAS, Beatriz. La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. [En línea] Octubre-Diciembre 2008. [Fecha de consulta: 24 de abril de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404>> ISSN 1315-0006.

PARK, Peter, Investigación-Acción Participativa. Universidad de Massachusetts, Amherst. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, 1990.

PORTAFOLIO. Cambiar la mentalidad modifica el comportamiento. [En línea]: Portafolio. Bogotá D.C. 15, Febrero, 2016. [Citado Julio 29 de 2018]. Internet: <URL: <http://www.portafolio.co/innovacion/cambiar-mentalidad-modifica-comportamiento-155244>>.

POVEDANO, Amapola. MUÑIZ, María. CUESTA, Pepa y MUSITU, Gonzalo. Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación. El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la FAD.

QUECEDO, Rosario & CASTAÑO, Carlos. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica [En línea]. 2002. [Fecha de consulta: 20 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>> ISSN 1136-1034.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Contraponer. [En línea]. [Citado Julio 29 de 2018]. Internet: <URL: <http://dle.rae.es/?id=Abcjinvd>>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Instrumento. [En línea]. [Citado Julio 29 de 2018]. Internet: <URL: <http://dle.rae.es/?id=LoJdDcs>>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Prohibir. [En línea]. Consultado en: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=Ns5vHZY>.

RODRIGUEZ, Alonso. Cartas de los lectores. Maestros o docentes. 2017.

ROMERO, Cledys. Educadores y educadoras transformadores de la realidad social en la era global. OCEDAL. Comunicación educativa.

ROMERO, Cristina. La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. En: Revista de Investigaciones CESMAG. Vol. 11 No. 11. Junio 2005.

ROSALES, María Belén & DÍAZ LEDESMA, Lucas. Procesos de comunicación, educación y género desde una perspectiva de la diversidad. Mayo de 2012. Publicado por: Congreso de Periodismo y Comunicación Social – UNLP.

RUIZ HOYOS, Bayron Manuel & CARDONA RIVAS, Dora. Colombia. Propuesta de evaluación en el área básica del programa de medicina de la universidad del Quindío 2008-2009, mediante la investigación-acción participativa. 2016.

SALAZAR, María Cristina. (Editora). La investigación acción participativa inicios y desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio. 1992. ISBN 84-7884-066-4.

SERRANO, Manuel Martín, Presentación de la teoría social de la comunicación, [En línea]. 2011. [Citado Junio 31 de 2018]. Internet: <URL: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=249064&orden. S/A.

SIRVENT, María Teresa & PIGAL, Luis. INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA. Proyecto Páramo Andino. Abril 2012. ISBN: 978-9942-11-367-2.

UNESCO. Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe. [En línea]. Chile. Publicado por: la Oficina Regional de Educación para

América Latina y el Caribe. 2013. [Citado Julio 29 de 2018]. Internet: <URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>>.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER UIS, Escuela de Trabajo Social. Guía para la elaboración de trabajos de grado. Versión 01/2012.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Grupo de Investigación, GPAD. Citado por MENDOZA TORRES, Leidy Katherine, Construcción Colectiva de Conocimiento Y Educación para la Diversidad. Trabajo presentado como requisito para obtener el título de Trabajadora Social. Universidad Industrial de Santander. Año 2017.

VERA, Lucia. Formación continuada y varias voces del profesorado de educación infantil en de Blumenau. Una propuesta desde dentro. Barcelona, España. 2010. [En línea] Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41493/6/05.VLS_ANALISIS_Y_TRATAMIENTO_INFORMACION.pdf

ZAVALA, A. La práctica educativa, cómo enseñar. Citado por GARCÍA Benilde, LOREDO Javier y CARRANZA Guadalupe. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. 2008. ISSN 1607-4041.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista semiestructurada. Construcción colectiva de interpretaciones.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE INTERPRETACIONES

Preguntas:

1. ¿Qué nos dices esta información? O ¿Qué opinamos de esta?
2. ¿Por qué ocurre esto?, ¿Cuál es la causa?
3. ¿Antes de esta investigación habían notado en el aula esas situaciones?, ¿Creen que en general las maestras notan estas situaciones? ¿Por qué?
4. ¿La Escuela en general ha tenido un papel reproductor o transformador de esta realidad?
5. ¿Antes de este proceso IAP SU práctica educativa había sido reproductora o transformadora de esta realidad?
6. ¿Qué deberíamos enseñar a los y las adolescentes en el Aula? ¿Qué aprendizajes deberíamos facilitar? (Temas, contenidos)

Identificación de Hallazgos significativos:

7. ¿Cuáles son los resultados más significativos para dar a conocer a la comunidad docente del Minca?
8. ¿Qué elementos comunicativos debemos tener en cuenta para socializar a otras maestras y maestros estos hallazgos?

Anexo B. Entrevista semiestructurada. Propuesta comunicativa.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

PROPUESTA COMUNICATIVA

Preguntas:

1. ¿Quiénes son los y las maestros (as)?
2. ¿Cómo se están sintiendo actualmente?
3. ¿Qué percepción tiene los y las maestros sobre el tema de género en la educación?
4. ¿Qué creen o piensan sus compañeros frente a este proceso IAP?
5. ¿Qué cambios queremos propiciar en las maestras con la estrategia comunicativa?
6. ¿Qué cambios queremos promover en las maestras frente al tema de educación y género dentro del aula?
7. ¿Qué deberíamos enseñar a los y las estudiantes en el aula, qué aprendizajes deberíamos facilitar? (temas contenidos)
8. ¿Qué mensajes son los apropiados para generar esos cambios en las maestras? Y cómo deben ser (se aconseja: simples, cuenten historia de gente real, son nuevos, frescos, siempre sorprenden, utilizan presión social mediante el encanto, evitar cantaleta, ofrecen beneficio claro a las maestras)
9. ¿Cuáles son los resultados más significativos para dar a conocer a la comunidad docente del MINCA?

10. ¿Según los principales hallazgos de la IAP qué mensajes son los apropiados?
11. ¿Cómo generar motivación en las maestras mediante los mensajes?
12. ¿Cuál es la mejor manera de compartir la información con las maestras? ¿Qué medios logran llamar su atención?
13. Con base en el medio decidido ¿Cuál es la forma más efectiva de comunicar la información? (que se representen las situaciones-los actores-los relatos) ¿qué debería pasar después de compartir la información por el medio elegido?
14. ¿Qué nuevas actividades edu-comunicativas serían pertinentes?
15. ¿Cómo analizar los efectos e impactos (cambios) de la estrategia edu-comunicativa en las maestras?: conocimiento ofrecido, motivación frente al tema, participación en la IAP, cambios personas y profesionales.

Anexo C. Encuentro de saberes. Matriz de categorías emergentes.

Actividad: ENCUENTRO DE SABERES CON EL EQUIPO DOCENTE CO-INVESTIGADOR MINCA SEDE A

Sesión: Primera lectura colectiva del informe preliminar de resultados investigación IAP.

Participantes	Docentes equipo co-investigador, equipo promotor de la IAP
Lugar	Colegio Minca Sede A
Fecha	Febrero 03 de 2018
Hora	12:00 pm a 1:30 pm

Objetivo general

Generar acuerdos para dar inicio a la lectura e interpretación colectiva del primer informe preliminar de resultados de la investigación IAP.

Objetivos específicos

- Contextualizar a los y las docentes acerca del momento en qué se encuentra la investigación y el inicio de la nueva etapa llamada “culminación parcial”.
- Acordar espacios de reflexión con equipo de docentes en los cuales se comprometan a realizar una lectura y reflexión crítica del documento preliminar de resultados de la investigación.

Desarrollo

MOMENTOS	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	RESPONSABLES
Bienvenida e introducción	40 mn (12:00 a 12:40 pm)	Saludo. Presentación y explicación de la sesión. Recapitulación de los momentos de la investigación que se han llevado a cabo hasta la fecha. Contextualización de la nueva etapa llamada “culminación parcial” y sus respectivas fases. Descripción e inicio de la fase de devolución sistemática de resultados.	Documentos preliminares de resultados investigación IAP.	Leticia
Discusión, debate y propuestas en pro del desarrollo del trabajo colaborativo	30 mn (12:40 a 1:10pm)	- Opiniones de los docentes frente a lo expuesto anteriormente por la profesora Leticia. - Discusión acerca de la importancia de la fase de devolución sistemática de resultados sus alcances e ideas para su implementación. - Debate acerca de los compromisos a adquirir por parte de los docentes - Se les propone a los docentes iniciar con encuentros de saberes periódicos semanalmente en los cuales se dé lugar a la lectura y reflexión crítica de los documentos anteriormente mencionados. - Los y las sugieren realizar subgrupos para realizar la lectura de la totalidad del documento repartiéndolo por capítulos, pues aluden que se les facilitan más trabajar de este modo por sus ocupaciones laborales.	Documentos preliminares de resultados investigación IAP.	Leticia, Equipo docente co-investigador.
Compromisos	20 mn (1:10 a 1:30pm)	- Se inicia un momento en de acuerdos con los docentes en el cual eligen los temas que sean de su interés para trabajar, cabe resaltar que quienes tuvieron temas en común formaron grupos de trabajo. - Atendiendo a las opiniones de los y las docentes se acuerda que la profesora Leticia les enviara el documento completo a todos.		Leticia, Equipo docente co-investigador.

		- Los y las docentes se comprometen a leer y analizar críticamente el documento, respondiendo a las preguntas guía inscritas en el para posteriormente enviar sus reflexiones en audio por correo electrónico teniendo un mes como plazo para realizar dicha tarea.		
--	--	---	--	--

Anexo D. Acta de la primera reunión.

ACTA PARA REUNIONES	
MOTIVO DE LA REUNIÓN: Sesión de dialogo y común acuerdo para dar inicio a la etapa de culminación parcial.	
Fecha: Miércoles 17 Enero de 2018	Hora de inicio: 12:00 pm Hora de cierre: 1:30 pm
ASISTENTES	
Docentes del Instituto Comunitario Mica sedes A y C. Profesora y pasantes miembros del GPAD.	
TEMAS TRATADOS	
Orden del día: 1. Presentación mutua entre los 4 pasantes miembros del GPAD y los 7 docentes del Instituto Comunitario Mica. 2. Discurso de introducción por parte de la profesora Leticia Montero acerca de la nueva etapa en la que se encuentra la investigación llamada “culminación parcial”, en la cual se debatirá con los docentes la forma en que se llevara a cabo la devolución sistemática de resultados, pues es parte de la misma. También se realizó la respectiva aclaración en cuanto a los equipos de trabajo, ya que dos de las pasantes estarán en la sede A y las otras dos en la sede C. - Se pudo evidenciar entusiasmo y compromiso por parte de los docentes con el nuevo desafío que representa esta etapa y con el trabajo que requiere su desarrollo hasta finalizarla. 3. Propuesta de trabajo por parte de la profesora Leticia Montero: - Realizar reuniones periódicas para el análisis de los 3 documentos existentes que comprenden los resultados del trabajo llevado a cabo en las primeras dos etapas de la investigación los cuales, van debatirse y reescribirse en conjunto con los docentes co-investigadores con el objetivo de asimilar su contenido.	

- Posteriormente los docentes realizaran la devolución sistemática de los resultados anteriormente incorporados a la comunidad educativa y municipal, de la forma que consideren pertinente establecida mediante consenso previo.
 - Análisis de los resultados para la creación de estrategias para la acción.
4. Propuesta de acción por parte de los docentes:
- Realizar un posible seminario en el municipio para exponer el trabajo realizados y los resultados que se han obtenido para dar cuenta de su importancia.
 - Aprovechar el espacio que ofrece la institución, el cual consta de unas actividades llevadas a cabo durante el año organizadas por los docentes, en las cuales participan también los estudiantes. (Los docentes conforman 4 grupos con 5 temas principales. Medio Ambiente, Democracia, Educación Sexual, Tiempo Libre y Educación Vial).
 - Llevar los resultados de la investigación "*Proceso Colaborativo Hacia el Cambio de Prácticas Educativas–IAP-para Reconocer, Cuestionar y Transformar las Violencias de Género desde la Escuela*" al interior de los respectivos grupos de trabajo anteriormente mencionados a los que pertenecen los docentes co-investigadores para su divulgación en la comunidad educativa y posible integración de otros docentes a la investigación. (Oportunidades de socialización y de acción)
 - Retomar y ajustar el cronograma elaborado en el año 2017 para que pueda ser utilizado el presente año 2018, con el fin de asignar tareas y registrarlas.
 - Iniciar la escritura de documentos como artículos científicos para su posterior publicación.
5. Explicación por parte de los docentes acerca de las jornadas de trabajo con los 4 grupos:
- Reunión en Enero para recordar los miembros de los 4 grupos o conformarlos de ser necesario.
 - Consenso por parte de los grupos para identificar la temática principal del año y la fecha para la realización de la jornada de actividades.
 - Repartición de las sedes entre los cuatro grupos existentes.
 - El grupo perteneciente a la temática elegida es el que va a liderar y los demás grupos colaboran con la logística y/o preparación de las actividades.
6. Reunión del viernes 19 de Enero de 2018:
- Presentar el video a los docentes de la institución.
 - Exponer algunos de los resultados que se han obtenido plasmados en los 3 documentos.
 - Hablar con todos los docentes de la institución acerca de la intencionalidad que se tiene para incluir el tema de género en las actividades que realizaran este año los 4 grupos.

7. Fin de la reunión.		
COMPROMISOS ADQUIRIDOS		
Ítem	Compromiso/ Tarea	Responsable
1	Incidir en cada uno de los 4 proyectos pedagógicos de la institución con la temática de Género con la adecuada argumentación del trabajo plasmado en los 3 documentos base.	Docentes co-investigadores. (Con el apoyo del grupo GPAD)
2	Realizar una presentación para la reunión acordada el viernes 19 de Enero de 2018.	Grupo GPAD
3	Los docentes de la sede C se comprometen a reunirse para trabajar los días lunes y miércoles de 6:00pm a 8:00pm.	Docentes co-investigadores sede C.

Anexo E. Acta de la segunda reunión.

ACTA PARA REUNIONES	
MOTIVO DE LA REUNIÓN: Presentación del proceso realizado	
Fecha: Viernes 19 de Enero de 2018	Hora de inicio: 7:00 am Hora de cierre: 8:30 am
ASISTENTES	
Docentes del Instituto Comunitario Minca sedes A y C Profesora UIS Pasantes miembros del G-PAD.	
TEMAS TRATADOS	
Orden del día: 1. Bienvenida por parte de la coordinadora académica del Instituto Comunitario MINCA sede C. 2. Presentación del grupo G-PAD y el proyecto por parte de la docente uis Leticia Montero. 3. Discurso de introducción por parte de la profesora Leticia Montero acerca de la nueva etapa en la que se encuentra la investigación llamada “culminación parcial”, en la cual se debatirá con los docentes la forma en que se llevará a cabo la devolución sistemática de resultados, pues es parte de la misma. También se realizó la respectiva aclaración en cuanto a los equipos de trabajo, ya que dos de las pasantes estarán en la sede A y las otras dos en la sede C. - Se pudo evidenciar entusiasmo y compromiso por parte de los docentes con el nuevo desafío que representa esta etapa y con el trabajo que requiere su desarrollo hasta finalizarla. 4. Contextualización del proyecto IAP en la escuela, siendo realizado alrededor de 3 años. 5. Presentación del video - Los profesores expresan su reflexión ya que ellos valoran lo realizado por el grupo G-PAD y grupo de profesores co-investigadores en el proceso.	

6. Presentación a profundidad del proyecto por parte de Leticia Montero. - Presentación de datos durante los 3 años de trabajo. - Mostrar el porqué de la investigación. Interés de la problemática de género. - Preguntas y objetivos de investigación. - Ejes temáticos y nivel de impacto. 7. Presentación en general de proceso de IAP, teniendo en cuenta las fases de reconocimiento, cuestionamiento, apropiación social de conocimiento y transformación. - Ubicación de la etapa actual. - Presentación propuesta de transformación del colegio para la sociedad. 8. Presentación de la propuesta en la jornada de actividades llevadas a cabo durante el año organizadas por los docentes, en las cuales participan también los estudiantes. (Medio Ambiente, Democracia, Educación Sexual, Tiempo Libre y Educación Vial). 9. Reunión de trabajo por los diferentes grupos de trabajo, donde todos los profesores se dividen en los grupos de trabajo, al mismo tiempo en que son asignadas cada una de las pasantes del grupo G-PAD. 10. Grupo de tiempo libre y educación vial. - contextualización del grupo por parte del profesor Ricardo hacia la pasante, quien ha participado durante el proceso de investigación. - Recolección de datos de docentes. - Lluvias de ideas de pensamiento creativo sobre la temática y vinculación del proyecto. - Idea final. escuela de conducción con enfoque de género 11. Otros grupos. 12. Fin de la reunión.		
COMPROMISOS ADQUIRIDOS		
Ítem	Compromiso/ Tarea	Responsable
1	Planear la transversalidad del tema con el proyecto de investigación	Grupo de Tiempo libre y educación vial

Anexo F. Acta de la tercera reunión.

ACTA PARA REUNIONES	
MOTIVO DE LA REUNIÓN: Presentación final del proceso realizado	
Fecha: Miércoles 20 de Junio de 2018	Hora de inicio: 7:00 am Hora de cierre: 8:30 am
ASISTENTES	
Docentes del Instituto Comunitario MINCA, todos los profesores estuvieron presentes (Sedes A, B y C). Profesora UIS Pasantes miembros del G-PAD.	
TEMAS TRATADOS	
Orden del día: 1. Apertura: espacio brindado por parte del rector del Instituto Comunitario MINCA sede C. 2. Discurso de bienvenida por parte de la profesora Leticia. Socialización de una parte de los resultados de la investigación, la cual relata y retrata una imagen de quienes son y que quieren ser los niños, las niñas y los adolescentes; por lo tanto los hallazgos describen la sociedad presente, pero también la futura, en términos de convivencia, poder e igualdad, vista desde la construcción cultural de género. Objetivos del espacio: -Generar dialogo sobre los resultados expuestos y motivación. -Crear expectativas y propuestas. -Convocarlos a forjar cambios en las prácticas educativas. 3. Presentación de la infografía (material de socialización). - Los profesores expresan su reflexión sobre los temas expuestos y sobre los resultados de la investigación. 4. Momento de lectura de la infografía (40 minutos). 5. Debate	

- La infografía, como reflejo de lo que los maestros enfrentan en el día a día en las aulas e igualmente lo que viven en los hogares.

- Apreciaciones pesimistas frente a lograr cambios en los niños, niñas y adolescentes (NNA).

6. Algunos maestros se inscribieron, es decir dejaron su contacto y expresaron su interés por involucrarse en el proyecto, ahora que empieza la fase de buscar estrategias para implementar cambios en las prácticas educativas; cabe aclarar que la mayoría de los docentes manifestaron una actitud pesimista y permanecieron pasivos.

Propuestas:

Convicción propia, desde la vida personal para llevar nuevas estrategias al aula y lograr cambios.

7. Fin de la reunión.

Anexo G. Consentimiento informado.

Bucaramanga, noviembre 15 del 2017

Yo _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos que se llevarán a cabo en este ejercicio académico , autorizo a que se me realice una entrevista con fines académicos.

Se me informó que, mi participación en la entrevista es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme en cualquier momento. No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en la misma.

Adicional a lo anterior, autorizo que esta entrevista sea transcrita, analizada y utilizada para un proceso de investigación objeto del proyecto de grado de las estudiantes Yessica Dyslen Piñeres Ayala y Liney Andrea Rubiano Cabarique de Trabajo Social.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma:

Anexo H. Imágenes de evidencias.



