

**CONSTRUCCIONES CULTURALES DE GÉNERO, PAUTAS DE CRIANZA Y  
FAMILIAS. CASO: INSTITUTO COMUNITARIO MINCA SEDE C**

**ANGELA MARÍA ÁLVAREZ RODRÍGUEZ  
ELIANA ANGULO MEDINA**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL  
BUCARAMANGA**

**2017**

**CONSTRUCCIONES CULTURALES DE GÉNERO, PAUTAS DE CRIANZA Y  
FAMILIAS. CASO: INSTITUTO COMUNITARIO MINCA SEDE C**

**ÁNGELA MARÍA ÁLVAREZ RODRÍGUEZ**

**Código: 2121750**

**ELIANA ANGULO MEDINA**

**Código: 2121042**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE TRABAJADORA  
SOCIAL**

**DIRECTORA**

**LETICIA MONTERO TORRES**

**Trabajadora Social**

**Magister en Estudios Feministas y de Género**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

**BUCARAMANGA**

**2017**

## DEDICATORIA

*Principalmente a Dios, porque toda bendición proviene de él, quien me ha permitido culminar un proceso importante de mi vida, ayudándome a alcanzar mis expectativas, siendo mi apoyo incondicional en cada paso y cada decisión. A él le entrego mis logros y el control sobre lo que me falta por vivir.*

*A mi madre, quien, a pesar de su condición, nunca ha dejado de apoyarme y facilitarme el camino para ayudarme a lograr mis metas.*

*A mi padre, por esforzarse económicamente para permitirme llegar más lejos, con la esperanza de brindarme una buena vida.*

*A mi compañero de vida, quien durante cinco años ha creído en mis capacidades, impulsándome a seguir y no rendirme.*

*A las familias, con el fin de contribuir a una sociedad más justa y equitativa, llena de valores, respeto e igualdad.*

**Ángela María Álvarez Rodríguez**

## DEDICATORIA

*A mi madre, quien me ha apoyado incondicionalmente en diversos momentos de la vida, y en estos cinco años, su presencia, amor y dedicación fueron fundamentales para lograr esta meta, mi gratitud hacia ella es infinita.*

*A mi padre, que cada día se encarga de demostrarme lo mucho que se esfuerza para que sus hijos alcancen sus propósitos, gracias papá, porque ese esfuerzo se refleja en lo que soy.*

*A mis hermanos, con los que he crecido y reflexionado sobre la vida constantemente, y a mi hermana que a pesar de la distancia sigue apoyándome y creyendo en mí.*

*A mis amigas y amigos, con los cuales he construido lazos afectivos invaluable, y quienes en mi etapa universitaria se encargaron de demostrarme el gran valor que reside en la palabra amistad.*

*A la Universidad Industrial de Santander y a la Escuela de Trabajo Social, porque me abrieron sus puertas, permitiéndome abrir mi mente y construirme críticamente como persona y profesional.*

***Eliana Angulo Medina***

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a los y las docentes que hicieron parte de nuestra formación como Trabajadoras Sociales, brindándonos herramientas valiosas para desenvolvernos en el mundo profesional, fomentando en nosotras un pensamiento crítico de la realidad, así como un compromiso en la generación de transformaciones sociales.

Al Grupo de Investigación, Población, Ambiente y Desarrollo G-PAD y a la profesora Leticia Montero Torres, por permitirnos hacer parte de esta investigación y aportar a nuestro proceso de formación profesional.

Al grupo de docentes del Instituto Comunitario MINCA sede C, por su participación e interés, y por su contribución para la elaboración del presente documento y a nuestra formación académica.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pag.</b>
INTRODUCCIÓN	16
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
2. OBJETIVOS	25
2.1. OBJETIVO GENERAL	26
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
3. MARCO REFERENCIAL	26
3.1. PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL	27
3.2. MARCO TEÓRICO	29
3.4. MARCO CONCEPTUAL	36
3.3. MARCO LEGAL	49
4. ANTECEDENTES	58
5. DISEÑO METODOLÓGICO	66
5.1. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	72
5.1.1. Encuentros de saberes (E.S).	72
5.1.2. Entrevista semiestructurada	76
6. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS	77
6.1. CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	80
6.1.1. Categoría central apriorística	82
6.1.2. Subcategorías apriorísticas	85
6.2. ETAPA DE ANÁLISIS: CATEGORÍAS EMERGENTES	87
7. HALLAZGOS	91
7.1. DEBERES DEL HOGAR	93
7.2. LA DESIGUALDAD ES DE OTROS HOGARES	96

7.3. IMPOSICIÓN DE LA VOLUNTAD MASCULINA	100
7.4. PAPELES OTORGADOS POR SER HOMBRES O MUJERES: APRENDIZAJES EN LA INFANCIA	103
7.5. ACCIONES Y EXPRESIONES QUE REFLEJAN LA VIOLENCIA	113
7.6. VERGÜENZA Y TEMOR DE EXPRESAR LA IGUALDAD	119
7.7. LA CRIANZA EN LA FAMILIA	120
8. LINEAMIENTOS DE DISEÑO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESCUELA FAMILIAR	125
8.1. JUSTIFICACIÓN	125
8.2. OBJETIVOS	128
8.3. LINEAMIENTOS ORIENTAN LA METODOLOGÍA DE ESCUELA FAMILIAR	129
8.3.1. Ejes temáticos y subtemas de la escuela familiar	130
8.3.2. Temas para trabajar en el transcurso del año	154
8.4. TECNICAS	156
9. RECOMENDACIONES	164
10. CONCLUSIONES	165
BIBLIOGRAFÍA	167
ANEXOS	179

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pag.</b>
Tabla 1: Propuesta metodológica IAP – G-PAD	687

## LISTA DE CUADROS

	<b>Pag.</b>
Cuadro 1: Etapas de la IAP según Cendales en el desarrollo de la pasantía	70
Cuadro 2: Resumen metodológico de los encuentros de saberes	74
Cuadro 3: Categorías y subcategorías apriorísticas	80
Cuadro 4: Categorías y subcategorías emergentes	88
Cuadro 5: Encuentro de saberes con niños y niñas, MINCA sede C, Floridablanca, 2017.	93
Cuadro 6: Ejes temáticos a trabajar con niños y niñas en la escuela familiar	152
Cuadro 7: Ejes temáticos a trabajar con padres y madres en la escuela familiar	153
Cuadro 8: Ejes temáticos a trabajar en los encuentros sociofamiliares de la escuela familiar	153
Cuadro 9: Desarrollo de temáticas con niños y niñas en el transcurso del año	154
Cuadro 10: Desarrollo de temáticas con padres/madres/cuidadores en el transcurso del año	155

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pag.</b>
Anexo A: Primer encuentro de saberes con niños y niñas	179
Anexo B: Segundo encuentro de saberes con niños y niñas	183
Anexo C: Tercer encuentro de saberes con niños y niñas	186
Anexo D: Primer encuentro de saberes con padres/madres/cuidadores	189
Anexo E: Segundo encuentro con padres/madres/cuidadores	192
Anexo F: Encuentro de saberes sociofamiliar	195
Anexo G: Entrevista semiestructurada	200
Anexo H: Consentimiento informado de la entrevista semiestructurada	202

## RESUMEN

**TITULO:** Construcciones culturales de género, pautas de crianza y familias. Caso: Instituto Comunitario MINCA Sede C\*.

**AUTORAS:** ALVAREZ RODRIGUEZ, Angela María & ANGULO MEDINA, Eliana\*\*.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación Acción Participativa, familia, escuela, construcciones culturales de género, igualdad, prevención de violencias en el aula, pautas de crianza.

### 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, desde el cual, se desarrolla una nueva línea de trabajo denominada “género y familia”.

La actual pasantía es de tipo cualitativo, orientada desde el paradigma socio-crítico. Por medio de ella, se buscó comprender las construcciones de género presentes en las pautas de crianza de las familias que conforman el grado 5-1 del Instituto Comunitario MINCA Sede C, profundizando en la manera como éstas influyen en la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género.

Por medio de los hallazgos es posible evidenciar que, a pesar de que los padres y madres de familia expresan la manera como replican y enseñan el pensamiento tradicional de género a sus hijos e hijas, no reconocen que estén educando en la diferencia, reproduciendo así las desigualdades. Asimismo, se evidencia que los niños y las niñas han interiorizado estas enseñanzas, realizando un pacto entre ellos, a través del cual aceptan los roles femeninos y masculinos tradicionales y/o patriarcales a desempeñar en la familia, donde el rol productivo se asocia a lo masculino y el rol reproductivo es asociado a lo femenino, particularmente, mediante el consenso de que las mujeres “no trabajan”. Como resultado del proceso, se diseñaron lineamientos para la implementación de una estrategia de acompañamiento a la familia, denominada “escuela familiar”, la cual, tiene como fin generar acciones en pro de prevenir violencias.

---

\* Trabajo de grado

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

## ABSTRACT

**TITLE:** Cultural constructions of gender, parenting guidelines and families. Case: Instituto Comunitario MINCA Sede C\*.

**AUTHORS:** ALVAREZ RODRIGUEZ, Angela María & ANGULO MEDINA, Eliana.\*\*

**KEY WORDS:** Participatory Action Research, family, school, cultural constructions of gender, equality, prevention of violence in the classroom, parenting guidelines.

### **DESCRIPTION:**

The present research work was developed under the research internship modality, within the framework of the Research Participatory Action project - IAP - in the classroom to recognize, question, transform and prevent gender violence from school. led by the G-PAD Population, Environment and Development Research Group.

The current internship is qualitative, oriented from the socio-critical paradigm and emerges as a new line of work called gender and family. Based on this new line, we sought to understand the present gender constructions in the parenting guidelines that make up the 5-1 course of Instituto Comunitario MINCA Sede C, delving the way they influence the reproduction of disadvantages, inequalities, gaps and gender violence.

Among the most relevant findings is that in some homes, parents replicate traditional gender thinking, which is reflected in the imagery and actions that children demonstrate in school, exercising different types of violence.

As a result, it seeks to draw up guidelines for the implementation of a family support strategy called "family school", which aims to generate actions to prevent violence.

---

\* Degree Work.

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

## INTRODUCCIÓN

El proceso de pasantía dado desde el grupo de investigación Población Ambiente y Desarrollo G-PAD, se realizó en el Instituto Comunitario MINCA Sede C, bajo el proyecto denominado “Proceso colaborativo hacia el cambio de prácticas educativas–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela”, el cual, al encontrarse en la etapa de “Desarrollo de la Investigación”, y, a partir de las reflexiones realizadas por las docentes de la Institución Educativa, dio paso a la línea de trabajo con familias, siendo ésta, el foco central de acción e investigación del presente proyecto.

Ahora bien, al hablar de familias se establece como actores participantes del proceso a los padres/madres/cuidadores de los niños y niñas del grado 5-1 del Instituto comunitario MINCA Sede C, teniendo en cuenta los postulados del enfoque socio crítico y la IAP, los cuales propenden por la generación de procesos autoreflexivos que posibiliten cambios y transformaciones en los actores protagonistas, tanto a nivel social como educativo. En consecuencia, se asumirán a las familias como actores potenciales de colaboración y cambio, potenciando su desarrollo interno, para la generación de relaciones más igualitarias y por ende, potenciar la capacidad de la familia para generar transformaciones a nivel macro.

Respecto al propósito de la pasantía, ésta, además de centrar su trabajo con las familias, pretendió, a través de un proceso de construcción colectiva de conocimiento, comprender cómo se construyen los imaginarios de género en las mismas, así como conocer la manera en que se transmiten dichos imaginarios dentro de sus pautas de crianza.

Luego de conocer el problema en conjunto con los actores implicados (docentes co-investigadoras, padres/madres/cuidadores, niños y niñas), el fin último que dejó el proceso de pasantía fue el diseño de una estrategia de acompañamiento familiar en

el Instituto Comunitario MINCA Sede C, para la promoción de una crianza en igualdad y no violencia.

Con el fin de lograr el desarrollo y establecimiento de esta estrategia, se plantearon tres etapas dentro de la IAP, las cuales son: preparatoria, conocimiento colectivo del problema y diseño de la estrategia.

Para iniciar, el primer capítulo del trabajo comprende el planteamiento del problema, el cual contextualiza la temática del proyecto, haciendo hincapié en la violencia de género relacionada con la escuela y la influencia de la familia en la reproducción de la misma. En el segundo capítulo se encuentran los objetivos referentes a la investigación.

Como tercer momento, se establece el marco referencial, que comprende lo teórico, conceptual y legal, los cuales permiten la profundización de la temática planteada. Posteriormente, se comparten los antecedentes relacionados con el trabajo, los cuales dan luces sobre los aportes existentes hasta el momento sobre el tema en cuestión, así como los desafíos requeridos en este nuevo ejercicio investigativo.

Seguidamente, en el quinto apartado, se encuentra el diseño metodológico de la pasantía; allí se expone la manera como se llevaron a cabo las etapas: preparatoria, conocimiento colectivo del problema y culminación, así como la descripción de las técnicas de recolección de información aplicadas en la pasantía. En el sexto capítulo se da la definición de categorías apriorísticas y emergentes, las cuales dan paso al análisis de los resultados.

Como séptimo momento se encuentran los hallazgos, los cuales surgen a partir del análisis de los resultados. Como producto final, se proponen los lineamientos metodológicos y temáticos para el desarrollo de la “escuela familiar”, es decir, la estrategia de acompañamiento familiar en pro de prevenir junto con las familias las violencias de género en los niños y niñas, tanto en el colegio como en sus hogares.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El proyecto realizado por el Grupo de Investigación Población Ambiente y Desarrollo- GPAD, denominado, "Proceso colaborativo hacia el cambio de prácticas

educativas –IAP- para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela”, es una apuesta por la prevención de violencias de género y la aplicación de acciones que promuevan prácticas educativas igualitarias desde el aula, como elementos integrales de la convivencia escolar.

Ahora bien, la situación problema que dio pie a esta experiencia, se encuentra relacionada con las expresiones de violencia que se manifiestan al interior de las instituciones educativas, en el caso del presente trabajo, en el Instituto Comunitario MINCA sede C, otorgando gran interés en la manera por la cual los y las estudiantes tienden a resolver sus conflictos.

La violencia basada en género relacionada con la escuela es una realidad que desencadena situaciones de discriminación, obstaculizando la formación integral de niños y niñas en los centros educativos. Por el hecho de ser una problemática que recién empieza a ser analizada, al referirse a la misma, se asocia con el fenómeno conocido como acoso escolar; así lo afirma la UNESCO al referir que “la información disponible sobre la violencia de género contra niños y niñas, suele manifestarse a manera de bullying y violencia física, lo cual, permite crear una imagen parcial de lo generalizada que está este tipo de violencia en las escuelas”.<sup>1</sup>

Asimismo, los alumnos sufren bullying cuando se ven expuestos repetidamente a comportamientos agresivos por parte de sus compañeros, lo cual les provocan heridas o malestar de manera intencionada. Dichos comportamientos, pueden manifestarse en violencia física, abusos verbales o la intención de provocar daños psicológicos mediante la humillación o la exclusión.

La forma en que se expresa o experimenta la violencia, con frecuencia tiene sesgo de género y refleja la desigualdad en las relaciones de poder. En ese sentido, “los alumnos pueden ser objeto de bullying debido a que no se ajustan a las normas de

---

<sup>1</sup> UNESCO. La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. 2015. P.3

género habituales o por su identidad de género, real o percibida”<sup>2</sup>. En consecuencia, estas violencias debilitan la capacidad de los niños y niñas para participar en un entorno seguro y propicio al aprendizaje.

Tanto niños como niñas pueden ser víctimas o perpetradores de violencia de género relacionada con la escuela, pero en diferente medida y forma. Según la UNESCO, “los datos sugieren que las niñas sufren mayor riesgo de violencia, acoso y explotación sexuales, mientras que los niños tienen más posibilidades de experimentar violencia física frecuente y grave”<sup>3</sup>.

Igualmente, “es más habitual que los niños perpetren violencia física, en tanto que las niñas tienen más probabilidades de usar formas de violencia verbal o psicológica”<sup>4</sup>. No obstante, gran parte de la magnitud y el alcance de la violencia de género en la escuela permanecen ocultos, he ahí la importancia de profundizar su abordaje.

Para el plano local, dichas manifestaciones de violencia se evidencian en los 191 casos de niños, niñas y adolescentes, denunciados formalmente en Bucaramanga en el año 2013, pues éstos fueron víctimas de intimidaciones o de malos tratos por parte de sus compañeros de clases de manera agresiva, deliberada y repetitiva, dentro de estos casos, 22 tuvieron que ser reubicados a otras instituciones académicas, 140 más fueron atendidos por las vías disciplinarias y otros 29 ‘desertaron’ de la formación académica<sup>5</sup>. Lo anterior da muestra de lo latente que se encuentra la problemática en el municipio, así como las consecuencias negativas que deja en gran parte de la población joven del mismo.

En el marco del proyecto G-PAD mencionado en líneas anteriores, se reconoce la importancia de la escuela y los actores que la conforman, ya que éstos son claves

---

<sup>2</sup> Ibíd. p. 6

<sup>3</sup> Ibíd. p.2

<sup>4</sup> Ibíd. p.2

<sup>5</sup>Rueda, 2014. Citado por: G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2016. P.11

para el emprendimiento de acciones que disminuyan y en su defecto, prevengan las violencias de género en la escuela.

En el transcurso del mismo proyecto, las y los docentes implicados en la investigación, reconocieron la problemática de las violencias de género en el entorno escolar, considerándola como algo oculto y normalizado por la cultura, dónde las prácticas cotidianas en las relaciones sociales jerarquizadas por el género se presentan y actúan también en el aula y la escuela. Lo anterior se refleja por ejemplo, en los imaginarios tradicionales de género sobre roles (responsabilidades y profesiones) que tienen los niños, niñas y adolescentes, así como la visión normalizada de prácticas de violencias de género en las relaciones afectivas desde temprana edad (celar como parte de una relación amorosa)<sup>6</sup>.

Un claro ejemplo de esos imaginarios, se encuentran en el trabajo de grado elaborado por Ayala en el 2016, denominado *Género y convivencia escolar en el Instituto Comunitario MINCA Sede C*, el cual, planteó que las situaciones de género permiten entender las violencias de género manifestadas por niños y niñas en el ámbito escolar; en sus resultados se resalta que los niños y niñas identifican que las actividades correspondientes a las mujeres son: hacer aseo, cuidado de los hijos, quedarse en casa y no trabajar. Por otra parte, las actividades que corresponden a los hombres serían: construir carreteras, reparar autos, administrar dinero, inventar cosas y gobernar un país<sup>7</sup>.

Lo anterior, denota algunas de las construcciones culturales de género que los y las estudiantes han asumido en sus vidas. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿De dónde provienen este tipo de pensamientos? y ¿De qué manera los aprenden?

---

<sup>6</sup> G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. 2016. P. 9

<sup>7</sup> AYALA, Sofía. *Género y convivencia escolar en el Instituto Comunitario MINCA sede C grado 4-02*. Trabajo Social. Bucaramanga, Colombia. Universidad Industrial de Santander. 2016.

Antes de poder responder estos interrogantes, es importante traer a colación las reflexiones generadas por las docentes co-investigadoras del Instituto comunitario MINCA Sede C, pues ellas, al encontrarse en la etapa de “Desarrollo de la Investigación” de la IAP, reconocieron que las familias ejercen una gran influencia en la formación de género de los niños y niñas. Asimismo, expresaron que los avances realizados dentro de sus prácticas educativas en aras de prevenir violencias de género y promover la igualdad, terminaban siendo contrarrestadas por los padres, madres y cuidadores en sus hogares. En consecuencia a esas situaciones, vieron la necesidad de involucrar a las familias dentro del proceso.

Los aportes y reflexiones generados por las docentes así como la teoría consultada, permiten aproximarnos a una respuesta del primer interrogante, dado que ambos apuntan a la gran importancia de la familia en las enseñanzas y aprendizajes de género que niños y niñas reproducen, pues, “la familia es uno de los primeros espacios de socialización de los seres humanos; de aquí la importancia de darle una mirada a los hogares desde una perspectiva de género”<sup>8</sup>. Del mismo modo, la violencia es el resultado de problemas derivados de una interacción inadecuada en la familia y de los patrones desadaptativos de resolución de problemas familiares<sup>9</sup>.

Respecto al segundo interrogante, los pensamientos que tienen los niños y niñas acerca de los roles tradicionales de género, han llegado a ser aprendidos y normalizados a partir del establecimiento de prácticas familiares específicas según el sexo, “en donde el padre, como “jefe de familia”, refuerza el estereotipo de hombre como guía y autoridad, mientras que la madre, percibida como “guardiana

---

<sup>8</sup> EDUCANDO. La construcción social del género desde la familia. 2006. (En línea). Consultado en: <http://www.educando.edu.do/articulos/familia/la-construccion-social-del-genero-desde-la-familia/>

<sup>9</sup> EXPÓSITO, Francisca. Violencia de género. La asimetría social en la relación entre mujeres y hombres favorece la violencia de género. Es necesario abordar la verdadera causa del problema: su naturaleza ideológica. Revista mente y cerebro. 2011. P. 20.

de la familia”, aviva el estereotipo de mujer como educadora o armonizadora de las relaciones”<sup>10</sup>.

Un claro ejemplo de una imposición transmitida por la familia, se trata de la distinción de colores según el sexo; así lo evidencia el Instituto de Familia y Vida de la Universidad Pontificia Bolivariana, al expresar que “desde que nacemos, al hijo recién nacido, los padres, familiares y la sociedad misma les ponen unos atributos creados de una idea preconcebida y preconfigurada, por ejemplo en aspectos como el color de la ropa (azul para los niños, rosada para las niñas) y los juguetes (carros y balones para los niños y muñecas y cocinitas para las niñas)”<sup>11</sup>.

El ejemplo presentado, se refleja en el trabajo de grado realizado por Rondón y Zambrano, titulado *Reconocimiento del contexto educativo del Instituto Politécnico de Bucaramanga desde la perspectiva de género en el marco del proyecto “generación de estrategias para fortalecer la escuela como espacio de prevención de las violencias en niños, niñas y adolescentes”* del año 2014, el cual buscó reconocer el contexto educativo de dicho Colegio desde la perspectiva de género por medio de la IAP, realizado desde el grupo G-PAD, en él se “muestra que según los y las estudiantes el color que más identifica a las mujeres es el rosado y el que más identifica a los hombres es el azul, lo cual constituye, genera y reproduce un estereotipo de género”<sup>12</sup>.

Estas prácticas familiares que generan una construcción de género en los niños y niñas se confrontan en otros espacios dónde interactúan. Lo anterior, se refleja en las relaciones dadas dentro de los planteles educativos, pues, es la escuela el lugar

---

<sup>10</sup> GOODRICH y COLS, 1989. Citados por JIMÉNEZ, Amaia. *Perspectiva de género en terapia familiar*. 2014. P. 16.

<sup>11</sup> INSTITUTO DE FAMILIA Y VIDA. *Estereotipos de género: lo masculino y lo femenino*. (En línea). Consultado en: <https://institutofamiliayvida.wordpress.com/2012/10/03/estereotipos-de-genero-lo-masculino-y-lo-femenino/>

<sup>12</sup> RONDÓN, Laura y ZAMBRANO, Nidia. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. *Reconocimiento del contexto educativo del Instituto Politécnico de Bucaramanga desde la perspectiva de género en el marco del proyecto “Generación de estrategias para fortalecer la escuela como espacio de prevención de las violencias en niños, niñas y adolescentes”*. 2014. P. 111.

donde confluyen todos los imaginarios y estereotipos de género aprendido en los hogares.

A fin de complementar las ideas anteriores, la violencia de género en las escuelas refleja roles específicos que se le atribuyen a cada persona dependiendo de su sexo, las expectativas de la sociedad pueden normalizar aspectos negativos del comportamiento masculino y femenino. Quizás por ello, las ideas dominantes sobre la masculinidad tal vez excusen que los niños lleven a la práctica expresiones de agresión, violencia, poder sexual y homofobia. A la inversa, las expectativas sobre las niñas tal vez incluyan diferencia hacia los hombres y los niños, sumisión y pasividad. Cuando los niños observan o experimentan violencia en el hogar, aprenden que la violencia es “normal”, lo que aumenta el riesgo de que, a su vez, perpetren bullying o violencia sexual<sup>13</sup>.

En razón a lo expuesto, es importante retomar los primeros interrogantes que las docentes co-investigadoras se plantearon, en torno a: ¿Qué se conocía en realidad sobre las familias? ¿Qué se quería conocer? y, ¿De qué manera se podía involucrar a las familias en el proceso de la IAP? Dichos interrogantes son relevantes en tanto que, reafirmaron la importancia de abordar la problemática de las violencias de género, pero más específicamente, de vislumbrar cómo desde la escuela se pueden emprender acciones que involucren a la familia y así generar los cambios deseados dentro y fuera del plantel educativo.

Teniendo en cuenta los aportes e intereses de las docentes manifestadas a lo largo del proyecto, así como el interés de las pasantes en conocer el problema de la violencia de género en el contexto escolar, para aportar hacia la creación de una escuela familiar; mediante la presente pasantía se busca comprender críticamente la influencia que ejerce la familia, por medio de las pautas de crianza, en los imaginarios de género de niños y niñas, los cuales se reflejan en sus vivencias dentro del ámbito escolar. Por ello, este trabajo de grado pretende conocer ¿Cuáles

---

<sup>13</sup> UNESCO. La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. 2015. P. 3.

son las construcciones de género que están presentes en las pautas de crianza en la familia? ¿Cómo influyen dichas construcciones presentes en las pautas de crianza, en la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género? ¿Cuáles son los elementos metodológicos pertinentes en una estrategia de acompañamiento socio-familiar para promover la igualdad y prevenir las violencias de género desde la Escuela?

Lo anterior, con el fin de fomentar la creación de espacios de reflexión y participación, para que docentes, niños/niñas y sus respectivas familias desarrollen nuevas experiencias que logren transformar sus realidades y así prevenir las violencias de género.

## **2. OBJETIVOS**

## **2.1. OBJETIVO GENERAL**

Comprender críticamente las construcciones culturales de género, presentes en las pautas de crianza en la familia, a través de un proceso de construcción colectiva de conocimiento con padres, madres, cuidadores y docentes del Instituto Comunitario MINCA Sede C, que guíe una propuesta de escuela familiar, orientada hacia la crianza en igualdad y la prevención de violencias en niños y niñas.

## **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

-Profundizar en las construcciones culturales de género presentes en las pautas de crianza en la familia, que influyen en la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género.

- Acompañar al colectivo docente co-investigador del Instituto Comunitario MINCA sede C, en el desarrollo de las etapas metodológicas de la IAP: preparatoria, conocimiento colectivo del problema y de la estrategia socio-familiar.

## **3. MARCO REFERENCIAL**

A continuación, se presenta el marco referencial, el cual constituye el sustento y la orientación que posibilitan la comprensión desde lo teórico, lo conceptual y lo

normativo del presente ejercicio investigativo. En él se abarcan elementos del paradigma y la teoría crítica, así como su relación con la teoría feminista y la educación. Comprende, además, los conceptos y la normatividad internacional y nacional, relacionada con equidad de género en la familia y prevención de violencia escolar desde el aula.

### **3.1. PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL**

El paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante”<sup>14</sup>. Además, “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros”<sup>15</sup>.

La concepción crítica recoge, como una de sus características fundamentales, la intervención o estudio sobre la práctica local, la cual, se lleva a cabo “a través de procesos de autorreflexión, generando cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo”<sup>16</sup>.

Siguiendo esta idea, según Popkewitz, los principios del paradigma socio crítico propenden por conocer y comprender la realidad como praxis, así como unir la teoría y la práctica integrando conocimiento, acción y valores. De igual forma, este paradigma orienta el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano, proponiendo también, la integración de todos los participantes, incluyendo

---

<sup>14</sup> ARNAL. 1992. P.98. Citado por: ALVARADO, Lusmidia y 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. En: Revista universitaria de investigación, Diciembre, 2008. No. 28. p. 190

<sup>15</sup> *Ibíd.* p. 190

<sup>16</sup> MELERO, Nohelia. El paradigma crítico y los aportes de la Investigación Acción Participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. 2012. P. 343

al investigador en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable<sup>17</sup>.

Ahora bien, entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación, encontramos la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa, seguido de la aceptación de una visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración, y finalmente la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica<sup>18</sup>.

Teniendo en cuenta los principios que conforman el paradigma socio crítico, se hace indispensable la aplicación del mismo en este ejercicio investigativo, pues, en él, la educación liberadora considera al acto educativo como un acto de conocimiento que se crea de forma colectiva como interacción de todos los participantes.

Por lo anterior y en concordancia con los postulados mencionados, se espera que con la participación de los actores implicados (docentes, padres/madres de familia, niños y niñas en conjunto con el equipo G-PAD), pueda llegarse a un ejercicio de construcción colectiva de conocimiento, en aras de transformar la problemática planteada, y proponer acciones que contribuyan a la prevención de violencias de género en la escuela.

---

<sup>17</sup> POPKEWITZ, Thomas. 1998. Citado por: ALVARADO, Lusmidia y 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. 2008. P.190

<sup>18</sup> ALVARADO, Lusmidia y 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. En: Revista universitaria de investigación, Diciembre, 2008. No. 28. p. 190-191.

## 3.2. MARCO TEÓRICO

### Teoría crítica y desarrollo familiar

La teoría crítica, entiende que el conocimiento no es simplemente una reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, sino su verdadera formación y constitución. Además, “se opone radicalmente a la idea de teoría pura que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está mediado tanto por la experiencia, por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extra teóricos que se mueven dentro de ella”<sup>19</sup>.

De igual forma, la teoría crítica “propicia la comunicación horizontal para que los sujetos integrantes del grupo puedan prever y aplicar posibles opciones para superar las dificultades que les afectan, dominan u oprimen”<sup>20</sup>, provocando acciones en pro, en y desde los intereses de la población participante. En ese sentido, es una teoría que al mismo tiempo que propende por una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, pretende también, ser una fuerza transformadora en medio de luchas y contradicciones sociales.

Para el presente caso, es de sumo interés realizar un análisis de las construcciones culturales de género presentadas al interior de las familias del grado 5-1, por lo cual, se hace relevante entender la manera en la cual se desarrollan estas familias, a partir de sus propias experiencias e imaginarios de género. Siguiendo esta idea, es importante destacar la teoría de “El Desarrollo Familiar” como una opción teórica y metodológica que permite generar desarrollo social a partir de la familia, teniendo en cuenta que ésta contiene unas bases centradas desde la teoría crítica.

---

<sup>19</sup> OSORIO, Néstor. La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico- críticos. En: Revista Educación y desarrollo social, 1(1), 2007. Pag. 104-119

<sup>20</sup>ALVARADO, Luzmidia y GARCÍA, Margarita. OP. Cit., P. 25.

“El desarrollo familiar se ocupa del conocimiento serio y profundo de los grupos familiares con miras a su fortalecimiento, ya que son muchos quienes dicen reconocerla como la célula de la sociedad y como la primera escuela”<sup>21</sup>, si bien, “las dinámicas externas de la familia —entre ellas los efectos de las estructuras familiares en las relaciones con el contexto social, los procesos de socialización familiar y las prácticas y comportamientos que atañen a la familia— influyen en la forma de ver a este grupo humano, también es importante que las dinámicas internas sean estudiadas, descritas e intervenidas”<sup>22</sup>.

Asimismo, esta teoría surge como una alternativa de cambio social, debido que, al centrarse en la dinámica interna de las familias permite tener en cuenta los actores y escenarios que influyen en la construcción de los sujetos de la familia.

Siendo coherentes con lo anterior, se puede afirmar que la familia es esencial para el desarrollo de las personas: ya que “la importancia de la función socio-afectiva, común a todas las familias y en todas sus etapas, es tan trascendente que en cierta forma, determina su vigencia como organización social”<sup>23</sup>.

Para el presente trabajo se entenderá por Desarrollo Familiar, a la opción teórica y de intervención para el cambio social; así como una teoría y una práctica para generar desarrollo a partir de la familia.

Lo anterior significa, potenciar el desarrollo interno de la familia para modificar su estructura y comportamientos generando relaciones más igualitarias y por extensión potenciar la capacidad de la familia para generar transformaciones en el nivel macro. Por lo tanto, no sólo significa el paso exitoso de una familia a través de los diversos estadios de su ciclo de vida y el cumplimiento de sus tareas de desarrollo, sino que se incluye explícitamente el potencial familiar para lograr cambios y trascender los

---

<sup>21</sup> FUNLAM. 1994. Citado por: VIVEROS, Edison. Noción del Desarrollo Familiar. 2010. P.2.

<sup>22</sup> VIVEROS, Edison. Noción del Desarrollo Familiar. 2010. P.2.

<sup>23</sup> *Ibíd.* p.3.

modelos tradicionales. Se enfatiza en procesos de Desarrollo Humano integral, la solidaridad y el apoyo mutuo<sup>24</sup>.

En síntesis, el Desarrollo Familiar tiene el propósito específico de crear una teoría y una praxis de cambio familiar en las cuales “las familias se conviertan en facilitadoras de condiciones para que los hombres y las mujeres puedan realizar mejor sus potencialidades, sea dentro o fuera del grupo familiar”<sup>25</sup>. Es por ello que se hace necesaria su aplicación de forma transversal a lo largo de todo el proceso de pasantía, más aún, en los encuentros de saberes con padres/madres/cuidadores, y con niños y niñas.

### **Teoría feminista y familia patriarcal**

Para el abordaje teórico de la problemática planteada, es necesario situarse desde la teoría feminista, ya que ella nos permitirá entender de una mejor manera cómo la ideología y los sistemas culturales jerárquicos establecidos definen y permean los comportamientos de las personas.

El concepto, teorías y perspectivas de género, así como el moderno entendimiento de lo que conforma el patriarcado o el sistema de dominación patriarcal, son producto de las teorías feministas es decir, de un conjunto de saberes, valores y prácticas explicativas de las causas, formas, mecanismos, justificaciones y expresiones de la subordinación de las mujeres que buscan transformarla. “El género y el concepto de patriarcado se enriquecen dinámicamente, en el marco del desarrollo de opciones políticas de transformación de las relaciones entre los sexos en nuestras sociedades, que plantean los diversos feminismos”<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> RESTREPO, Dalia. 1997. Citado por: VIVEROS, Edison. Noción del Desarrollo Familiar. 2010.

<sup>25</sup> VIVEROS. PO. Cit., P. 3.

<sup>26</sup> FACIO, Alda. Feminismo, Género y Patriarcado. 2005. p.260

Seguramente, para muchos, el término “feminismo” esté cargado de connotaciones negativas. Por ello, antes de hablar de otra cosa, es preciso puntualizar aquí algo que seguramente para algunos/as es obvio, pero que no lo es para muchas personas: feminismo no es ir en contra de los hombres, ni tampoco feminismo es lo contrario de machismo. El feminismo es un empeño ético y un movimiento social cuyo objetivo último sería la desaparición de todas las desigualdades y discriminaciones que se dan en nuestra sociedad por causa del género de las personas. El feminismo es, por tanto, una lucha por un derecho humano fundamental que implica a todos, hombres y mujeres<sup>27</sup>.

Ahora bien, según Facio, la ideología es “un sistema coherente de creencias que orientan a las personas hacia una manera concreta de entender y valorar el mundo, proporciona una base para la evaluación de conductas y otros fenómenos sociales y sugiere respuestas de comportamiento adecuadas”<sup>28</sup>. De acuerdo con lo anterior, una ideología “sexual” sería, entonces, un sistema de creencias que no sólo explica las relaciones y diferencias entre hombres y mujeres, sino que toma a uno de los sexos como parámetro de lo humano.

Éste el caso de las ideologías patriarcales, que no sólo construyen las diferencias entre hombres y mujeres, sino que las construyen de manera que la inferioridad de las mujeres es entendida como biológicamente inherente o natural. “Aunque las diversas ideologías patriarcales construyen las diferencias entre los sexos de manera distinta, en realidad este tipo de ideologías sólo varían en el grado en que legitiman la desventaja femenina y en el número de personas que comparten un consenso sobre ellas”<sup>29</sup>.

“Las ideologías patriarcales no sólo afectan a las mujeres al ubicarlas en un plano de inferioridad en la mayoría de los ámbitos de la vida, sino que restringen y limitan también a los hombres”<sup>30</sup>. Por lo tanto, al asignar a las mujeres unas características,

---

<sup>27</sup> MONTERO, Luisa y NIETO, Mariano. El patriarcado: Una estructura invisible. 2002. p.1

<sup>28</sup> FACIO. OP. Cit., P.261

<sup>29</sup> Ibíd.

<sup>30</sup> Ibíd.

comportamientos y roles propios de su sexo, los hombres quedan obligados a excluirse de los mismos, y por ende tienden a forzar al máximo sus diferencias con ellas.

El modelo de familia patriarcal se encontraría inmerso dentro de dichas ideologías, ya que las familias patriarcales como forma de organización política, económica y social se basan en el liderazgo masculino y en el predominio de los hombres sobre las mujeres, ejemplo de ello, es cuando el marido manda sobre la esposa, el padre sobre la madre y la línea paterna sobre la materna genera una concepción de autoridad que tradicionalmente suele subsistir en el mundo contemporáneo.

“El patriarcado a través de sus usos, costumbres, tradiciones y normas han asegurado su transmisión de generación en generación fijando sus estereotipos de género en tanto naturales y universales”<sup>31</sup>.

Al analizar el patriarcado y su influencia en la familia, es posible vislumbrar su relación en la reproducción de desigualdades al interior de la misma, por tanto, se hace pertinente tener la óptica y perspectiva feminista en el desarrollo de la pasantía, pues, nos permite identificar más claramente en cuales de los imaginarios y experiencias de las familias en cuestión, pueden darse o no, relaciones asimétricas de poder y autoridad.

### **3.3. ENFOQUES TEÓRICOS**

#### **Enfoque de género**

---

<sup>31</sup> FALCONE, Rosa. Género, familia y autoridad. Sociedades patriarcales y comunidades contemporáneas. 2011. P.83

Tiene en cuenta los roles y actitudes que se le atribuyen a una persona, dependiendo de cuál sea su sexo; esto es asignado desde antes que la persona nace y se empieza a socializar desde la familia. Este enfoque “es una herramienta de análisis que nos permite examinar la realidad y las relaciones sociales teniendo en cuenta los roles socialmente asignados a mujeres y a hombres, así como sus múltiples identidades, las oportunidades de acceso y control de los recursos y el grado de poder que ejercen en la sociedad”<sup>32</sup>.

En el enfoque de género, se “parte de la consideración de las formas en que los hombres y las mujeres participan de forma diferente en el hogar, en la economía y en la sociedad, y trata de identificar las estructuras y procesos (legislación, instituciones sociales y políticas, prácticas de socialización, prácticas y políticas de empleo) que pueden perpetuar los patrones de desventaja de las mujeres”<sup>33</sup>.

Por lo anterior, para el desarrollo del trabajo de grado, el enfoque de género jugó un papel importante en el análisis de los roles asignados a hombres y mujeres y las relaciones que se dan entre los mismos, enfocándose en las prácticas de socialización que se dan dentro de las interacciones y prácticas familiares y escolares.

### **Enfoque de derechos**

“Procura construir un orden centrado en la creación de relaciones sociales basadas en el reconocimiento y respeto mutuo y en la transparencia, de modo que la satisfacción de las necesidades materiales y subjetivas de todas las personas y colectividades, sin excepción alguna, constituya una obligación jurídica y social”<sup>34</sup>. Su propósito es “analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los

---

<sup>32</sup> MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES. Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género, 2014. P. 9.

<sup>33</sup> LÓPEZ, Irene. El enfoque de género en la intervención social. Cruz roja. 2007. P. 109.

<sup>34</sup> SOLÍS, Sonia. Costa Rica. Enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales. 2003. P. 4.

problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo”<sup>35</sup>.

En el presente trabajo, es importante que el enfoque de derechos sea complementado con un análisis de género, de las diferentes formas de discriminación y de las relaciones de poder, con el fin de que la intervención responda verdaderamente a las problemáticas identificadas en el proceso, promoviendo el respeto, la igualdad y la no discriminación, aportando a la prevención de las conductas violentas en la escuela y desde la familia.

El enfoque del desarrollo basado en los derechos humanos y la incorporación de la perspectiva de género son complementarios y se refuerzan mutuamente, y pueden llevarse a efecto sin conflictos ni duplicación. La incorporación de las cuestiones de género exige la integración de una perspectiva de género en las actividades de desarrollo, con el objetivo último de alcanzar la igualdad en este ámbito. El enfoque basado en los derechos humanos integra las normas internacionales de derechos humanos con los principios que rigen las actividades de desarrollo, incluidos los derechos humanos de la mujer y la prohibición de la discriminación por razones de sexo<sup>36</sup>.

### **Enfoque de interseccionalidad**

La interseccionalidad es una “herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio. Se trata,

---

<sup>35</sup> OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. Nueva York y Ginebra. Preguntas frecuentes sobre el enfoque de los derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. 2006. P. 16.

<sup>36</sup> *Ibíd.* P. 18.

por tanto, de una metodología indispensable para el trabajo en los campos del desarrollo y los derechos humanos”<sup>37</sup>.

Comienza con la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder. Las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez y pueden experimentar opresiones y privilegios de manera simultánea (por ejemplo, una mujer puede ser una médica respetada, pero sufrir violencia doméstica en casa)<sup>38</sup>.

Asimismo, el análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. Busca abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas de las mujeres. “Toma en consideración los contextos históricos, sociales y políticos y también reconoce experiencias individuales únicas que resultan de la conjunción de diferentes tipos de identidad”<sup>39</sup>. Por lo anterior, y, teniendo en cuenta que en la escuela confluyen identidades múltiples, las cuales pueden provocar futuros conflictos, se hace necesaria la aplicación y presencia de este enfoque, como eje transversal del análisis de la problemática de investigación.

### **3.4. MARCO CONCEPTUAL**

En el presente apartado se conceptualizan las categorías que orientan desde un inicio el trabajo de grado, así como la etapa de recolección de la información. Estas categorías son: Afectividad y género; enseñanzas de género; aprendizajes de

---

<sup>37</sup> SYMINGTON, A. Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. 2004. P. 1.

<sup>38</sup> *Ibíd.* p. 2.

<sup>39</sup> *Ibíd.* p.2.

género; obligaciones sociales de cada sexo; prohibiciones simbólicas; reproducción de desigualdades.

Antes de definir dichas categorías, es necesario esclarecer algunos elementos conceptuales, que permitirán una mayor comprensión de las mismas, por lo cual, se definirán los siguientes conceptos: Cultura, familia y pautas de crianza, con el fin de comprender las pautas de crianza, por medio de las cuales se transmiten enseñanzas y se dan aprendizajes en la familia. Asimismo, se concreta el concepto de sexo, género, sistema sexo-género, rol de género, Identidad de género y construcción cultural del género; los cuales permitirán entender los imaginarios y construcciones de los niños y las niñas, es decir, los aprendizajes de género, las obligaciones sociales de cada sexo, así como las prohibiciones simbólicas.

Igualmente se define: Roles de género en la educación; violencia basada en el género; convivencia escolar; violencia basada en el género en la escuela; enfoque de género en la educación; éstos ayudarán a comprender las maneras como se reproducen las desigualdades. Finalmente, se precisa el principio de igualdad y la corresponsabilidad doméstica, conceptos que servirán más adelante para generar condiciones que promuevan la igualdad y el trabajo colaborativo en la familia y en la escuela.

## **Cultura**

Es el conjunto de formas de vida y expresiones sociales, económicas y políticas de una sociedad determinada que engloba todas las prácticas y representaciones, tales como las creencias, ideas, mitos, símbolos, costumbres, conocimientos, normas, valores, actitudes y relaciones (entre personas y entre éstas con su

ambiente), que dan forma al comportamiento humano y son transmitidas de generación en generación<sup>40</sup>.

## **Familia**

“La familia describe al conjunto de individuos que comparten vínculos de sangre, matrimonio o adopción. En términos generales, hace referencia al grupo de personas que se identifican como parte de una red de parentesco culturalmente reconocida, con funciones reproductoras, de control social y socialización de sus miembros”<sup>41</sup>. “El concepto tradicional lo refiere como la unidad básica de convivencia de las personas en sociedad y reproductora de prácticas, tanto de solidaridad y cariño entre sus miembros, como de conflicto y desigualdad. Para la sociología, la familia desempeña una función central como instancia mediadora entre lo individual y social”<sup>42</sup>, es decir, media entre el comportamiento del individuo y la forma como éste se manifiesta en la sociedad; forma y desarrolla la personalidad de cada miembro de la familia, por medio de la transmisión de valores influenciados por la cultura.

## **Pautas de Crianza**

“Son un proceso secuencial que los padres inician desde su formación como hijos, en las interacciones de la vida cotidiana y no necesariamente se produce de manera intencional, pues son las actitudes, los roles y maneras de comportarse las que de manera inconsciente se van posicionando en estas técnicas e imprimen un sello particular en la manera de relacionarse de las familias”<sup>43</sup>. “Las pautas de enseñanza

---

<sup>40</sup> INMUJERES. Glosario de género. 2007. P.34

<sup>41</sup> CASTILLO. 2003. Papeles de población. Citado por: INMUJERES. Glosario de género. 2007.

<sup>42</sup> INMUJERES. OP. Cit., P. 65.

<sup>43</sup> CUERVO, 2010. Citado por OSPINA y MONTOYA. Hacia una perspectiva de equidad de género en la familia: Cambios y transformaciones que se han logrado en los estereotipos basados en género

y maneras de comportarse de padres y madres que se gestan al interior de la familia sirven como modelo de aprendizaje de los miembros más pequeños que pronto interiorizan aquellos estereotipos basados en género, usándolos para guiar sus preferencias y conductas”<sup>44</sup>.

## **Sexo**

“El sexo es una condición biológica con unas características físicas, orgánicas y corporales con las que nacemos, son naturales, y determinan a machos o hembras, es la construcción de origen biológico”<sup>45</sup>.

## **Género**

“A diferencia de *sexo* en el sentido de “sexo biológico”, el término *género* (en inglés, *gender*) indica las características sociales y el rol de género aprendido individualmente”<sup>46</sup>. Además, es un “concepto que se emplea para designar las diferencias y aprendizajes que hombres y mujeres asumen en la sociedad, por ello, el género tiene diversas manifestaciones; en cada sociedad se presenta en una forma particular, puesto que los roles son atribuidos a los hombres y mujeres desde la organización social, cultural y económica y legitimados por el sistema religioso, moral y jurídico”<sup>47</sup>.

---

y camino que falta por recorrer para construir pautas de crianza basadas en un panorama equitativo. 2014. P. 4.

<sup>44</sup> OSPINA Y MONTOYA. Hacia una perspectiva de equidad de género en la familia: Cambios y transformaciones que se han logrado en los estereotipos basados en género y camino que falta por recorrer para construir pautas de crianza basadas en un panorama equitativo. 2014. P. 27.

<sup>45</sup> GARCIA, Laura. Salamanca. Máster en estudios interdisciplinarios de género. Conflicto sexo-género. El concepto de la alteridad en la minoría gitana. Julio de 2011. P. 9.

<sup>46</sup> COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA. Género y educación. 2007. P.9

<sup>47</sup> GTZ- FUNDACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA MUJER. Roles y estereotipos. 1997. P.9

## **Sistema sexo-género**

El sistema sexo/género es el “conjunto de arreglos a partir de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana; con estos “productos” culturales, cada sociedad arma un sistema sexo/género, o sea, un conjunto de normas a partir de las cuales la materia cruda del sexo humano y de la procreación es moldeada por la intervención social, y satisfecha de una manera convencional, sin importar qué tan extraña resulte a otros ojos”<sup>48</sup>. “Su analogía es la siguiente: el hambre es hambre en todas partes, pero cada cultura determina cuál es la comida adecuada; de la misma forma, el sexo es sexo en todas partes, pero una conducta sexual que se considere “aceptable” varía de cultura en cultura”<sup>49</sup>.

## **Rol de Género**

Se encuentra definido, en lo esencial, por la organización social, cultural y económica de una sociedad, así como por las normas y valores legales, religiosos y éticos vigentes. La asignación de este rol puede variar mucho entre las diferentes sociedades. Aun dentro de una misma sociedad, la diferencia de rol puede diferir considerablemente dependiendo de la edad, estado civil, situación económica, pertenencia a un determinado grupo étnico o a una religión. En contra de lo que ocurre en el caso del “sexo biológico”, el rol de género socialmente determinado y los espacios para la acción de hombres y mujeres que este conlleva son variables y dinámicos<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> RUBIN. Citado por LAMAS, Marta. México. El género, la construcción cultural de la diferencia sexual. Programa Universitario de Estudios de Género. 2013. P. 117.

<sup>49</sup> LAMAS, Marta. México. El género, la construcción cultural de la diferencia sexual. Programa Universitario de Estudios de Género. 2013. P. 117.

<sup>50</sup> COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA. Género y educación. 2007. P.9.

## **Identidad de género**

Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de “niño” o de “niña”, comportamientos, juegos, etcétera. Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias. Es usual ver a niños rechazar algún juguete porque es del género contrario, o aceptar sin cuestionar ciertas tareas porque son del propio género. Ya asumida la identidad de género, es casi imposible cambiarla<sup>51</sup>.

## **Construcción sociocultural del género**

Refiere a la definición de las características y los atributos que son reconocidos socialmente como masculinos y femeninos, así como al valor que se les asigna en una determinada sociedad. “Este proceso transcurre a nivel personal como social e institucional. Individualmente la construcción social de género se lleva a cabo a lo largo del ciclo de vida de los sujetos, durante el cual los procesos de socialización de la familia y en las instituciones escolares tienen una peculiar relevancia”<sup>52</sup>.

“El género como construcción cultural, refiere a que las personas internalizamos de diversas formas durante toda la vida identificándonos con modelos por imitación y

---

<sup>51</sup> LAMAS. OP. Cit. P. 113.

<sup>52</sup> INMUJERES. Glosario de género. 2007. P. 32

observación construyendo a partir de ellos un auto concepto basado en atributos estereotipados”<sup>53</sup>.

## **Roles de género en la educación**

Dentro de los primeros años de vida se aprenden ciertos patrones de percepción e interpretación específicos de nuestra cultura y género que nos ayudan a estructurar la realidad. “Este proceso de socialización sirve para la formación de la identidad en el marco social, lo cual también significa que los miembros de la sociedad aprenden e interiorizan el rol de género que les fue asignado. Este rol de género está unido a determinadas expectativas, las cuales establecen un comportamiento particular. El rol de género implica frecuentemente determinada capacidad de acceso a recursos y poder. En este caso, tanto el acceso como las posibilidades y los derechos se encuentran distribuidos de forma desigual”<sup>54</sup>.

“El sector educativo y la escuela como lugar de estudio tienen mucha influencia sobre el aprendizaje y brindan la posibilidad de cuestionar el rol de género asignado. Por lo tanto, mediante la aplicación del enfoque de género en el área de la educación podrán hacerse visibles las relaciones existentes entre los sexos a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes”<sup>55</sup>.

## **Violencia basada en género**

“Es la que se ejerce con base al sexo o el género de una persona, en distintos ámbitos de la vida social y política, pero enraizada en las relaciones de género dominantes en una sociedad. No es sinónimo de violencia doméstica o en la pareja,

---

<sup>53</sup> FERNÁNDEZ, Xinia. Construcción social del género: conceptos básicos. 2008. P.2

<sup>54</sup> COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA. Género y educación. 2007. P.7

<sup>55</sup> *Ibíd.*

abarca todas las que se ejercen desde la posición dominante masculina sobre representantes de las posiciones subordinadas, sean estos mujeres, menores, adultos mayores, discapacitados/as, integrantes de minorías (de la diversidad sexual, racial, étnica o nacional)”<sup>56</sup>.

### **Convivencia escolar**

La convivencia es fruto de las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, independiente del rol que desempeñen. De allí que todos son, no sólo partícipes de la convivencia, sino que gestores de ésta. Por lo tanto, la convivencia no es algo estable, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. Esto tiene una implicancia fundamental: la convivencia no es responsabilidad de uno u otro actor, sino de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción<sup>57</sup>.

### **Violencia basada en género en la escuela**

“La violencia de género relacionada con la escuela se define como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder. También se refiere a las diferencias entre las experiencias de las niñas y los niños y sus vulnerabilidades ante la violencia. Incluye amenazas explícitas o actos de violencia física, bullying, acoso verbal o sexual, tocamientos sin consentimiento, coerción y agresión sexual,

---

<sup>56</sup> RED URUGUAYA CONTRA LA VIOLENCIA DOMÉSTICA Y SEXUAL. Violencia basada en género. 2014. P. 15.

<sup>57</sup> MALDONADO. 2004. Citado por BANZ, Cecilia. Convivencia escolar. 2008. P. 2.

y violación. El castigo corporal y los actos de disciplina en las escuelas se manifiestan con frecuencia de formas discriminatorias e influidas por el género”<sup>58</sup>.

### **Principio de Igualdad**

El principio de igualdad establece que todas las personas tienen los mismos derechos y comprende la necesidad de crear las condiciones ideales para que aquellos que se encuentren en una situación de desigualdad tengan garantizado el disfrute de sus derechos y libertades fundamentales. “Su importancia radica en que garantiza derechos y limita privilegios, con lo que favorece el desarrollo igualitario de la sociedad”<sup>59</sup>.

### **Corresponsabilidad doméstica**

“Se refiere al reparto equitativo de las responsabilidades entre las mujeres y los hombres miembros de un hogar”<sup>60</sup>.

### **Enfoque de género en la educación**

“El enfoque de género corresponde a una concepción sociopolítica y sistémica del desarrollo que se refiere a los diferentes papeles que la sociedad asigna a los individuos. Dichos papeles se reflejan, por ejemplo, en la división y carga de trabajo, en el diferente acceso a los recursos y el desigual control sobre ellos, así como en

---

<sup>58</sup> UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. 2015. P. 2.

<sup>59</sup> COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. México. La discriminación y el derecho a la no discriminación. 2012. P. 13-14.

<sup>60</sup> *Ibíd.* p. 33

las distintas posibilidades que tienen las personas de ejercer influencia política y social. Esto también se refleja en el sector Educación, en el acceso a los servicios educativos (por ejemplo, en la existencia de brechas que afectan la cobertura de atención a las niñas en áreas rurales) y también en la calidad, manifiesta en las prácticas de discriminación o reproducción de roles estereotipados, etcétera”<sup>61</sup>.

### **Afectividad y género**

**Afectividad:** “La afectividad guarda relación con el amar y sentirse amado, con sentimientos que despiertan la voluntad de comprometernos de manera particular con otras personas, con disciplinas, contenidos y valores, lo que nos lleva a encausar nuestras vidas hacia lo que estimamos adecuado”<sup>62</sup>.

La afectividad, definida anteriormente como la forma como se genera un compromiso con las otras personas, transmitiendo así contenidos y valores, que establecen lo que se considera adecuado; puede generar una fuerte influencia en la manera como los padres/madres/cuidadores transmiten a sus hijos las características sociales atribuidas a cada sexo. La afectividad y género hace referencia a la manera como las familias enseñan y aprenden los roles que hombres y mujeres asumen en la sociedad, de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelvan.

---

<sup>61</sup> COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA. Género y educación. 2007. P. 5

<sup>62</sup> FARINANGO, Jimena y PUMA, Fernanda. Ecuador. Trabajo de grado previo a la obtención del título de licenciatura en psicología educativa y orientación vocacional. Estudio de la afectividad familiar en los estudiantes de octavos años de educación básica del colegio universitario. 2012. P. 27.

## **Enseñanzas de género**

**Enseñanzas:** “Enseñar es favorecer la construcción de conocimientos de tipo informativo y formativo a los alumnos”<sup>63</sup>.

Teniendo en cuenta la definición de género expuesta anteriormente, las enseñanzas de género en la familia hacen referencia a la generación de conocimientos de tipo informativo y formativo en los niños y las niñas, creando en ellos maneras de comportarse, marcando diferencias en los aprendizajes de cada uno, según sea su sexo.

## **Aprendizajes de género**

**Aprendizajes:** “La concepción tradicional del aprendizaje supone que aprender es una actividad especial, que tiene lugar adicionalmente a las conductas que se aprenden y a sus resultados o efectos”<sup>64</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, los aprendizajes de género son consecuencia de las enseñanzas de género. Los aprendizajes de género hacen referencia a la manera como se aprenden conductas relacionadas con las actitudes que una persona debe tener por ser de determinado sexo. Como, por ejemplo, el aprendizaje de la feminidad está sustentado sobre el ideal maternal, va conformando en las mujeres una disposición de servicio y atención a los demás<sup>65</sup>. Por otra parte, en el aprendizaje de la masculinidad, se entiende que el hombre ‘debe ser importante’ para responder a sus obligaciones, lo que le genera inquietud y angustia o lo

---

<sup>63</sup> DOMÉNECH, Fernando. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Tema 5: La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa. 2012.

<sup>64</sup> RIBES, Emilio. Lengua, aprendizaje y conocimiento. Revista Mexicana de Psicología. 2007.

<sup>65</sup> GUERRERO, *et al.* Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras. 2007. P. 21.

impulsa hacia la represión sobreprotectora de mujeres y niños, ya que lo lleva a considerar (en el extremo) que al menos debe ser capaz de proteger, alimentar y orientar a una mujer y a los hijos que tenga con ella<sup>66</sup>.

### **Obligaciones sociales de cada sexo**

Una **obligación** es un fenómeno moral, es decir, una realidad que surge en la vida moral de los agentes humanos, y, en segundo lugar, cuál suele ser su estatuto propio, su lugar a la hora de llevar a cabo una filosofía moral, una teoría ética, es decir, permite a la persona discernir sobre lo que es correcto y lo que no, desde un punto de vista ético. Las obligaciones inicialmente son algo externo, más adelante son interiorizadas de manera acrítica, es decir admitiendo sin más las imposiciones recibidas por la educación o por tradición<sup>67</sup>.

Ahora bien, la obligación moral está influenciada por el contexto social en el que se encuentre la persona; contexto que influye en la interpretación del mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. “Todas las sociedades clasifican qué es “lo propio” de las mujeres y “lo propio” de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo”<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup> *Ibíd.*

<sup>67</sup> BELEÑA, Angel. Madrid. Obligación y consecuencialismo en los moralistas británicos. 2003. P. 10-11.

<sup>68</sup> LAMAS, Marta. El género es cultura. (en línea). Consultado en: [http://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias\\_derechos\\_genero.php](http://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php)

## Prohibiciones simbólicas

Según la Real Academia Española, **prohibir** significa “vedar o impedir el uso o la ejecución de algo”<sup>69</sup>.

Lo **simbólico** es la “institución de códigos culturales que, mediante prescripciones fundamentales como las de género, reglamentan la existencia humana”<sup>70</sup>. Cada cultura realiza su propia simbolización de la diferencia entre los sexos, y engendra múltiples versiones de la dicotomía hombre/mujer.

Por lo anterior, las prohibiciones simbólicas relacionadas al género vendrían siendo, aquellos códigos culturales implícitos en la sociedad que producen esquemas u obstáculos sobre cómo deben comportarse o ser, limitando así las acciones y/o conductas tanto hombres como de mujeres.

## Reproducción de desigualdades

La palabra **reproducción** o reproducir hace referencia a “ser copia de un original”<sup>71</sup>, es decir hacer o decir una cosa ya hecha o dicha con anterioridad.

---

<sup>69</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Prohibir. (en línea). Consultado en: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=prohibir>

<sup>70</sup> LAMAS, Marta. OP. Cit.

<sup>71</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Reproducir. (en línea). Consultado en: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=reproducir>

Para hablar de **desigualdad**, es necesario que “exista una discriminación importante y verificable que afecte a una persona o a un grupo de personas en su bienestar material, en sus oportunidades o en el ejercicio de sus derechos”<sup>72</sup>.

Reproducción de desigualdades en cuestiones de género, se refiere entonces, a aquellas expresiones u acciones que reproducen un desequilibrio en las relaciones entre hombres y mujeres, así como sus respectivos roles en la sociedad.

Al hablar del contexto familiar, la reproducción de desigualdades hace referencia a la inestabilidad en las relaciones entre hombre y mujer, donde la mujer se ve en desventaja frente al hombre, por ejemplo, en la restricción que tiene la mujer para su movilidad y libertad o en la influencia de la mujer en la toma de decisiones en el hogar frente al hombre.

### **3.3. MARCO LEGAL**

En este apartado se trabajan las leyes, tanto internacionales como nacionales, con el fin de dar a conocer el panorama legal en cuanto a derechos de los niños y las niñas, así como el reconocimiento de la escuela y la familia como instituciones que juegan un papel fundamental en la educación de los niños y niñas para promover la tolerancia y la igualdad, y finalmente prevenir conductas violentas en la escuela.

Asimismo, se dictan leyes que buscan prevenir o sancionar toda forma de maltrato, agresión física o psicológica contra los niños, niñas y adolescentes, con el fin de proteger eficazmente a los mismos y brindar una buena calidad de vida.

---

<sup>72</sup> ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Desigualdad e inclusión social en las américas. 2015. P. 24.

## **INTERNACIONAL**

### **Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH)**

La DUDH reconoce los derechos de las personas en igualdad de condiciones. En esta declaración se reconoce el derecho a la vida; a la libertad; la dignidad; igualdad; la no discriminación; como una forma de garantizar una buena calidad de vida y desarrollo a las personas de una forma equitativa.

Los derechos humanos son un conjunto de normas orientadas hacia la protección de las personas, garantizando unas condiciones de vida dignas y en igualdad de derechos. Teniendo en cuenta que existe una diversidad cultural, los derechos humanos surgieron como una forma de reconocer la pluralidad de culturas y fomentar su respeto y sana convivencia.

A partir de los derechos humanos fueron surgiendo nuevas formas de asegurar su cumplimiento en igualdad de condiciones, las cuales se encuentran contempladas en la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer en el año 1979, la cual fue aprobada por las Naciones Unidas como una forma de incorporar de una manera más amplia a todas las mujeres en los derechos humanos.

### **Declaración Mundial de Educación para Todos**

La Declaración Mundial de Educación para Todos fue aprobada por medio de la Conferencia Mundial de Educación para todos, realizada en el año 1990. Esta declaración pretende la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, reconociendo la educación como un derecho humano fundamental e incentivando a que los países busquen nuevas formas de mejorar la educación.

A través de este documento se reconoce que por medio de la educación es posible lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero; favoreciendo el progreso social, económico y cultura, la tolerancia y la cooperación internacional<sup>73</sup>.

El artículo V de la presente declaración reconoce que el aprendizaje inicial se da desde el nacimiento, por lo cual, es importante incluir la participación de la familia, para enfrentar el desafío de la crianza y la educación temprana.

El artículo 5 establece que “el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”<sup>74</sup>.

Asimismo, en el artículo 6, se reconoce que la educación debe darse en un medio ambiente saludable, estipulando lo siguiente:

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres— u otras personas encargadas de ellos — se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante<sup>75</sup>.

Finalmente, por medio del artículo 7 se reconoce el papel vital de los educadores y de las familias, al especificar la necesidad de concretar acciones entre todos los

---

<sup>73</sup> WCEFA. Jomtien, Tailandia. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. 1990. P. 6.

<sup>74</sup> *Ibíd.* P.7.

<sup>75</sup> *Ibíd.* P. 7.

actores, con la finalidad de alcanzar una educación para todos, incluyendo las familias.

## **Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer**

La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981 tras su ratificación por 20 países. La convención toma como base los derechos contemplados en la declaración universal de los derechos humanos, tales como la dignidad y el valor de la persona humana; la igualdad de derechos de hombres y mujeres; la no discriminación; igualdad en el goce de todos los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos.

Esta convención surge debido a que las mujeres, a pesar de estar amparadas por los derechos humanos, siguen siendo víctimas de discriminaciones y por tanto sus derechos humanos siguen siendo vulnerados, lo cual disminuye su calidad de vida y bienestar, en comparación con los hombres. Allí también se reconoce que:

“La "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> NACIONES UNIDAS, 1979. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. (En línea). Consultado en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

La convención busca condenar la discriminación contra la mujer en todas sus formas, de esta manera, los estados partes deberán tomar las medidas necesarias para asegurar el pleno desarrollo de la mujer y garantizar los sus derechos humanos en igualdad de condiciones con el hombre, teniendo en cuenta la diversidad cultural, sin ningún tipo de discriminación.

### **Convención sobre los derechos de los niños y las niñas**

La Convención sobre los Derechos de los Niños y las Niñas es un instrumento adoptado por las Naciones Unidas el 2 de noviembre de 1989<sup>77</sup> e incorporado en Colombia por medio de la ley 12 de 1991, en la cual se establece que el Gobierno Nacional debe asegurar su aplicación. Este instrumento fue creado con el fin de definir estrategias para defender y promocionar los derechos de la infancia, por medio de políticas para la niñez y la adolescencia.

La presente convención se fundamenta en los siguientes principios: “no discriminación, interés superior del niño, derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y el derecho a la participación”<sup>78</sup>. También, en el artículo 44, se definen los derechos fundamentales de los niños, los cuales son:

La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia<sup>79</sup>.

---

<sup>77</sup> UNICEF. Bogotá. Convención Sobre los Derechos de los Niños y las Niñas. Julio de 2005. P.8.

<sup>78</sup> *Ibíd.* P.3.

<sup>79</sup> *Ibíd.* P. 10.

## **NACIONAL**

### **Derechos fundamentales de la niñez**

Tanto en la Convención sobre los derechos de los niños y las niñas, como en la Constitución Política de Colombia, se reconoce, en su artículo 44, que los derechos fundamentales de los niños y las niñas son:

La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás<sup>80</sup>.

### **Ley 12 de 1991**

Como se mencionó con anterioridad, la Convención Sobre los Derechos de los Niños y las Niñas, fue ratificada en Colombia por medio de la ley 12 de 1991. En esta Ley, se reconoce la importancia de velar por el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países.

---

<sup>80</sup> ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Bogotá, Colombia. Constitución Política de Colombia. 6 de Julio de 1991. P. 18.

Se resalta la importancia del artículo 29, el cual hace referencia a la educación de los niños y las niñas, la cual debe estar enfocada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural<sup>81</sup>.

Dado que, en el presente trabajo de grado se busca la igualdad y la prevención de violencias en niños y niñas, se retoma lo estipulado en el artículo 29, reconociendo que es importante educar a los niños y las niñas en la comprensión, la tolerancia y la igualdad de los sexos. Asimismo, se reconoce el papel fundamental de la escuela y la familia en este proceso, con el fin de prevenir las conductas violentas en la escuela.

### **Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia**

Por medio de la ley 1098 de 2006, es expedido el Código de la Infancia y la Adolescencia, el cual busca “garantizar el pleno desarrollo a los niños y las niñas,

---

<sup>81</sup> Ibíd. P. 9.

reconociendo la igualdad y dignidad humana, sin discriminación alguna; por medio de normas procesales para la protección integral de los niños y niñas”<sup>82</sup>.

En la aplicación del Código se tiene en cuenta la perspectiva de género, entendida en el mismo como “el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social”<sup>83</sup>. Asimismo, la responsabilidad parental juega un papel importante, al tener la “obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos”<sup>84</sup>.

Igualmente, en el Código de la Infancia y la Adolescencia, se reconoce el papel de la escuela en emprender acciones que garanticen el respeto a la dignidad, vida e integridad en la convivencia escolar de los niños y niñas. En el artículo 43, se establece que la escuela debe:

1. Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.

---

<sup>82</sup> CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 del 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. 08 de noviembre del 2006. (En línea). Consultado en: [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)

<sup>83</sup> Ibid.

<sup>84</sup> Ibid.

2. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.
3. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales<sup>85</sup>.

Luego de hacer un recorrido por la normativa, es posible concluir que se reconoce la importancia de una educación para todos, en la cual se incluyen las familias, pues, el aprendizaje inicial de los individuos se da desde el nacimiento, llevando a cabo una crianza y educación temprana.

Por lo anterior, en las leyes presentadas se brinda un papel relevante a la familia y se reconoce la necesidad de emprender acciones destinadas hacia la misma, con el fin de garantizar y proteger los derechos de las personas que la integran, preparando a los padres/madres/cuidadores y a los niños y niñas para una vida responsable, en tolerancia e igualdad, y así mejorar las condiciones de vida de las familias, para un pleno desarrollo de las mismas.

Es importante tener en cuenta que, por medio de la normativa, se pretende garantizar a los niños y las niñas la libre expresión de su opinión, sin ningún tipo de discriminación, y protegerlos de cualquier forma de maltrato o agresión física o psicológica; por ello, la escuela juega un papel fundamental en la crianza y educación en igualdad y tolerancia, reconociendo la importancia de involucrar a las familias en ésta educación, creando ambientes de aprendizajes cálidos y estimulantes entorno a la igualdad y la prevención de las violencias.

---

<sup>85</sup> Ibíd.

#### **4. ANTECEDENTES**

En el presente capítulo se presentarán los antecedentes investigativos que han aportado información referente al acompañamiento y trabajo con familias, es decir, padres e hijos, a fin de prevenir violencias de género.

En el proceso de búsqueda y revisión de bibliografía de la temática, se encontraron diversos trabajos de grado llevados a cabo desde el grupo de investigación G-PAD. Los trabajos expuestos en los antecedentes son considerados relevantes, pues permiten apreciar los pensamientos o imaginarios de los niños y las niñas respecto al género y la manera como estos pensamientos permiten comprender las violencias que se presentan en la escuela, a fin de prevenirlas. Por medio de estos documentos es posible conocer los roles que desenvuelven los padres y madres y se resalta la importancia de la familia, al ser la que influye en los imaginarios de

género, y generadora de relaciones afectivas que propicien la prevención de la violencia.

A nivel internacional y nacional se encontró información existente sobre el trabajo con familias, que analiza y resalta la importancia de la relación familia y escuela, es decir, de la necesidad de mejorar los lazos entre la escuela y los padres de familia, involucrándolos más en el proceso de sus hijos, con el fin de mejorar el nivel académico de los niños y niñas y sus relaciones interpersonales, sin embargo, el abordaje realizado en estos casos, carece del enfoque de género en su desarrollo y no integra, de forma directa, a los niños y las niñas en el trabajo que se desarrolla con sus padres.

De igual forma, se encontró información sobre las relaciones en la convivencia escolar, donde se reconoce que existe violencia en la escuela, y se considera a la familia como un actor importante para prevenir conductas violentas. Adicionalmente, se encontraron investigaciones que buscan conocer la manera de cómo la familia enseña y reproduce los roles tradicionales de género a sus hijos e hijas.

Es necesario reconocer que cada uno de los documentos consultados aportan al proceso desarrollado en el presente trabajo de grado, sin embargo, es pertinente aclarar que en la información encontrada no se puede evidenciar una propuesta de acompañamiento con familias que prevenga las violencias de género.

Inicialmente, se presentan los antecedentes a nivel internacional, en primer lugar se encuentra el estudio realizado por Azaola en el año 2009, titulado *Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México*, el cual buscó conocer la situación de violencia de género en las escuelas de educación básica en México, en dicho estudio se recolectó información por medio de cuestionarios realizados a 26.319 niños y niñas de escuelas públicas de primaria y secundaria, los cuales proporcionaron información acerca de los comportamientos, valores, actitudes, creencias, estereotipos y prácticas en las cuales se manifiesta la discriminación por género. Ejemplo de los incidentes más

preocupantes manifestados, eran los casos donde las niñas eran llevadas por uno o varios niños a un rincón del patio para intentar tocarla sin su consentimiento<sup>86</sup>.

Entre los hallazgos más importantes del estudio destacan: “a) que tanto niños como niñas dijeron haber recibido al menos una agresión física durante los dos últimos años; b) que tanto niños como niñas expresaran de manera espontánea que lo primero que cambiarían en su escuela es que no hubiera tanta violencia, y c) que la violencia psicológica es la de mayor incidencia y se dirige tanto a niños como a niñas, afectando más a las niñas”<sup>87</sup>.

Los resultados también demostraron la realidad de las familias en cuanto a los roles, en donde se demuestra que las madres se ocupan más del cuidado de los hijos que los padres, sin embargo, se reconoce una distribución igualitaria de poder<sup>88</sup>.

En Santa Cruz, California, en el año 2014 se llevó a cabo un estudio titulado: *La socialización de género en los niños por parte de los padres*, desarrollado por Campbell Leaper. El estudio buscó evaluar la influencia de los padres sobre el desarrollo de género en los niños, para ello, se centró en cuatro elementos principales, los cuales son: las expectativas de los padres estereotipadas por género; la conducta modelo de género en los padres; los tratamientos diferenciales de los padres a las hijas y los hijos.

Los principales hallazgos evidencian que, actualmente, los padres de familia han modificado ciertas expectativas tradicionales, mostrando y transmitiendo un pensamiento más igualitario para sus hijos e hijas; sin embargo, esto ha sido visible en cuanto a ciertos ámbitos, como, por ejemplo, las ocupaciones, pero no en otros

---

<sup>86</sup> AZAOLA, Elena. Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. Revista de estudios de género. 2009.

<sup>87</sup> Ibíd.

<sup>88</sup> Ibíd.

aspectos, como lo son los roles familiares, frente a lo cual, se tiene un pensamiento más tradicional.<sup>89</sup>

Uno de los resultados más significativos muestra que los padres refuerzan los estereotipos de género, por medio de un trato diferenciado, es decir, dando actividades diferenciadas según el sexo o entregando determinados juguetes a sus hijos según si son hombres o mujeres. También, estos estereotipos son reforzados por medio de expresiones como “a las niñas les gustan las muñecas” o “a los niños les gusta el fútbol”<sup>90</sup>.

El trabajo realizado por Beatriz León, titulado “La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía de los niños/as” del año 2011, comparte la importancia de la relación escuela y familia, reconociéndolas como los agentes socializadores de los niños y niñas; por lo cual, es necesario que exista un trabajo conjunto y colaborativo.

A través de este documento se reconoce la importancia de que familia y escuela trabajen juntos para educar desde una perspectiva armónica, favoreciendo la formación de sujetos autónomos y responsables de sus actos<sup>91</sup>.

Asimismo, el estudio mostró que la relación entre la familia y la escuela es importante, ya que, al implicar a la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, se puede mejorar el rendimiento escolar de sus hijos e hijas y se incide positivamente en el desarrollo de la responsabilidad social, mejorando las relaciones interpersonales de los mismos<sup>92</sup>.

---

<sup>89</sup> CAMPBELL, Leaper. Santa Cruz. Socialización de género en los niños por parte de los padres. Septiembre 2014.

<sup>90</sup> *Ibíd.*

<sup>91</sup> LEÓN, Beatriz. La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Barcelona. 2011.

<sup>92</sup> *Ibíd.*

A nivel nacional, se han encontrado estudios relacionados con las conductas violentas en la escuela y el papel de la familia en la transformación de esta problemática.

El artículo denominado *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes*, desarrollado en el año 2011 por Clara López, Cesar Carvajal, María Fernanda Soto & Pedro Nel Urrea, el cual presenta los resultados del estudio, plantea como objetivo la evaluación de la convivencia escolar.

El estudio se realizó en nueve instituciones educativas de cinco municipios de Cundinamarca, Colombia, donde participaron voluntariamente 1091 estudiantes y 101 profesores. Se evaluaron los siguientes factores: clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo; con el fin de realizar de un diagnóstico psicosocial y un diseño e implementación de estrategias de intervención, seguimiento y evaluación a corto, mediano o largo plazo, según las necesidades de la población, teniendo en cuenta el individuo, su familia y su entorno.

Dentro de los principales resultados, haciendo referencia a la “agresión y/o maltrato en estudiantes y profesores, 47,5% de los estudiantes percibe haber sufrido algún tipo de agresión por parte de otro estudiante, por tanto, la convivencia escolar es mala (alta agresión / baja convivencia) en 12.1% según los estudiantes y en 29% según los profesores”<sup>93</sup>.

Con respecto al papel de la familia, se resalta que “el tener un adecuado apoyo familiar puede ayudar al crecimiento personal y al desarrollo de habilidades sociales que permitan la prevención de conductas de riesgo durante el desarrollo de la infancia y la adolescencia. En ese sentido, las relaciones familiares son un elemento relevante en el análisis de la conducta y estilo de vida del adolescente, de manera

---

<sup>93</sup> LÓPEZ, Clara, *et al.* Colombia. Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. 2013.

que, si el ambiente en que convive el adolescente es negativo, es más probable que el adolescente adquiera la violencia como una forma de comportamiento habitual<sup>94</sup>.

Respecto al panorama local, el trabajo de grado elaborado por Rondón y Zambrano en el año 2014 titulado *Reconocimiento del contexto educativo del instituto politécnico de Bucaramanga desde la perspectiva de género en el marco del proyecto “Generación de estrategias para fortalecer la escuela como espacio de prevención de las violencias en niños, niñas y adolescentes”*, se enfoca en reconocer el Contexto Educativo del Instituto Politécnico de Bucaramanga desde la perspectiva de género por medio de la Investigación Acción Participativa. Como técnicas de recolección de información se utilizó la observación en la IAP, la observación no participante, la observación participante, la entrevista semi-estructurada y la encuesta participativa.

Los resultados del trabajo permiten ver que, dentro de los roles que desenvuelven los padres en la familia, se muestra que las madres son, en su mayoría, amas de casa, además, se ve reflejada la reproducción de estereotipos de género, ya que identifican como labor y deber femenino el cuidado y la educación de los hijos e hijas. Por otra parte, los padres, en su mayoría, trabajan como conductores o en construcción, labores que son ligadas al género masculino<sup>95</sup>.

Asimismo, en las actividades que los niños y niñas atribuyen a los hombres se encuentran: gobernar un país, reparar autos y construir carreteras; por otro lado, los trabajos que corresponden mayoritariamente a las mujeres son: preparar comida, cortar el cabello y enseñar<sup>96</sup>.

En el trabajo se muestra que existen situaciones de violencia en todas las edades y también se presenta una falta de conocimiento por parte de los docentes sobre la

---

<sup>94</sup> *Ibíd.*

<sup>95</sup> RONDÓN, Laura y ZAMBRANO, Nidia. Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Reconocimiento del contexto educativo del Instituto politécnico de Bucaramanga desde la perspectiva de género. 2014.

<sup>96</sup> *Ibíd.*

relación de la perspectiva de género con la educación; adicionalmente, se presenta una clara influencia desde el ámbito familiar respecto a los imaginarios y estereotipos de género<sup>97</sup>.

Por otra parte, el trabajo de grado elaborado por Ayala en el año 2016, denominado *género y convivencia escolar en el Instituto Comunitario MINCA sede C grado 4-02*, plantea que las situaciones de género permiten entender las violencias manifestadas por niños y niñas en diferentes ámbitos, siendo uno de ellos el escolar.

El trabajo se centra en comprender las situaciones de género en el contexto escolar con el fin de prevenir las violencias basadas en género en el aula. Por medio de diversas técnicas se realizó un acercamiento a las dinámicas escolares, que permitió generar resultados que evidenciaron la importancia de la tipología de familia en la cohesión familiar y resaltaron la importancia de las relaciones afectivas en la contribución a propiciar ambientes protectores de violencias basadas en género; asimismo, la familias de las cuales provienen los y las estudiantes pueden dar indicios de las influencias de éstas en los imaginarios y comportamientos de género<sup>98</sup>.

Llama la atención los resultados con respecto a las distinciones en los juegos según el sexo, donde gran parte de los niños y las niñas identifican que las actividades correspondientes a las mujeres son: hacer aseo, cuidado de los hijos, quedarse en casa y no trabajar; por otra parte, las actividades que corresponden a los hombres son: construir carreteras, reparar autos, administrar dinero, inventar cosas y gobernar un país<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> *Ibíd.*

<sup>98</sup> AYALA, Sofía. *Género y convivencia escolar en el Instituto Comunitario MINCA sede C grado 4-02*. Trabajo Social. Bucaramanga, Colombia. Universidad Industrial de Santander. 2016.

<sup>99</sup> *Ibíd.*

Adicional a estos resultados, por medio del trabajo de grado se logró la relación y reflexión de los niños con las temáticas de violencia escolar y las violencias basadas en género.

Para finalizar este apartado, es importante mencionar que el objeto de interés del presente trabajo es un tema frente al cual siguen existiendo vacíos, pues, en la información de algunas investigaciones y trabajos encontrados, ha sido común conocer la problemática de la violencia en la escuela, sin tener presente realmente el enfoque de género. Por otra parte, los documentos que hablan sobre el trabajo con familias se realizan más con la intención de mejorar el rendimiento académico de los niños y no integran un verdadero acompañamiento con todos los miembros de la misma, es decir, padres, madres, cuidadores, junto con sus hijos e hijas, realizándose de igual forma en ausencia de la perspectiva de género.

Es común encontrar conclusiones que afirman que es necesario procurar por un mejoramiento de las relaciones familiares, mas no se desarrolla la idea, debido a que, en la mayoría de los estudios no se refleja propuestas concretas sobre cómo debe trabajarse con familias.

En consecuencia, el presente trabajo busca inicialmente comprender las construcciones culturales de género en la familia, y así contribuir a extender la información ya existente sobre la problemática, con el fin de generar una propuesta de acompañamiento que dé paso a la construcción de una escuela familiar, donde la institución educativa pueda trabajar conjuntamente con familias, integrando a los y las maestras, los padres/madres/cuidadores y a los niños y las niñas, reforzando las relaciones familiares, e involucrando y cuestionando a los padres y madres, para emprender acciones que eduquen a sus hijos e hijas en equidad, tolerancia y no violencia.

## **5. DISEÑO METODOLÓGICO**

A continuación, se describirá el proceso metodológico realizado, por medio de la modalidad de pasantía de investigación, de tipo cualitativo fundamentado desde la metodología de Investigación Acción Participativa- IAP, 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”, con la variante y apertura de la línea de acción con familias, sustentado desde el paradigma crítico social y la teoría feminista.

Así como la concepción crítica recoge dentro de sus características fundamentales que “la intervención o estudio sobre la práctica local se lleve a cabo a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores

protagonistas, a nivel social y educativo”<sup>100</sup>, asimismo, la Investigación Acción Participativa también tiene como objetivo, promover, fomentar, o generar la participación activa de la población involucrada en todas las fases de la investigación. Por lo anterior, es importante resaltar que la construcción del conocimiento se hizo de manera colectiva y es eje transversal que se caracteriza a lo largo de la presente investigación.

Siguiendo la línea de la IAP, el proceso de participación puso en marcha una espiral de acción-reflexión-acción que no se quedó sólo en los grupos promotores, sino que tuvo como objetivo otros grupos y sectores, multiplicando así los efectos y produciendo un proceso de reflexión sobre la práctica que se va haciendo, propiciando lo que entendemos como socio-praxis<sup>101</sup>. Un ejemplo de lo anterior, se vio reflejado con la propuesta de las docentes co-investigadoras para trabajar con las familias, pues de empezar un acercamiento inicial con ellas, se dio un proceso reflexivo de la problemática, el cual dio paso para que se extendieran y vincularan otros actores en la investigación, en este caso, las familias.

Ahora bien, inicialmente desde el grupo de investigación G-PAD se diseñaron cuatro etapas que rigen la investigación general: **I.** Etapa Preparatoria, **II.** Etapa de desarrollo de la Investigación, **III.** Etapa de Culminación parcial y finalmente **IV:** la referida a la Implementación de estrategias para prevenir violencias basadas en Género desde el Aula, cada una con un conjunto de momentos o fases”<sup>102</sup>.

A continuación, se presentará a modo de gráfico, el esquema metodológico de las fases mencionadas anteriormente, de manera que permita una ubicación general del momento en el cual se sitúa la actual pasantía.

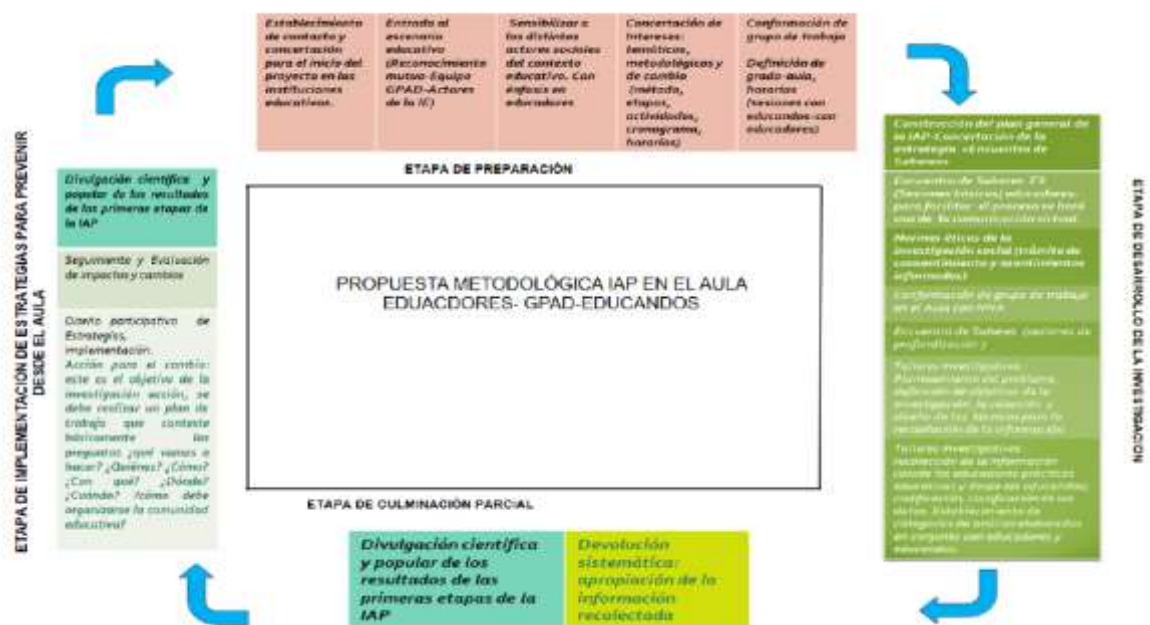
---

<sup>100</sup> MELERO, Nohelia. El paradigma crítico y los aportes de la Investigación Acción Participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. 2012. p. 343

<sup>101</sup> *Ibíd.* p. 346

<sup>102</sup> G-PAD. Ficha de documentación de experiencias. 2016. p. 16

**Tabla 1: Propuesta metodológica IAP – G-PAD**



Fuente: Grupo de Investigación G-PAD

Respecto a las fases expuestas, ha de mencionarse que en el momento inicial de la pasantía, la investigación se encontraba en la fase de desarrollo de la investigación. Dentro del proyecto “Proceso colaborativo hacia el cambio de prácticas educativas–IAP- para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela”, el grupo de trabajo se conformó por G-PAD-UIS y el equipo docente co-investigador de Instituto Comunitario MINCA, sedes A y C, no obstante, la importancia de trabajar con las familias en la escuela, fue propuesta por la profesoras co-investigadoras de la Sede C, quienes al tener un proceso reflexivo sobre su práctica investigativa, reconocieron que las familias ejercían una gran influencia en la formación de género de los niños y niñas y manifestaron que, en los avances realizados dentro de sus prácticas educativas, los padres, madres y cuidadores lo contrarrestaban en el hogar. Por ende y en aras de generar los cambios deseados, se vio la necesidad de involucrar a las familias en el proceso.

Siguiendo esta línea de ideas los primeros interrogantes planteados al respecto fueron: ¿Qué conocían las docentes de las familias? ¿Qué se quería conocer? y, ¿De qué manera se podía involucrar a las familias en el proceso de la IAP?

En consecuencia, la presente pasantía de investigación se enfocó en el trabajo con las familias de los niños y niñas del grado 5-1 del Instituto Comunitario MINCA Sede C; la decisión de trabajar con este grupo se tomó en conjunto con las profesoras de esta sede, quienes sugirieron que como temas pilares se tuviesen en cuenta, la comprensión crítica sobre cómo se construyen los imaginarios de género en las familias, y cómo estos se presentan en sus pautas de crianza. Cabe anotar que el Grado 5-1, está conformado por 21 niñas y 15 niños, siendo un total de 35 estudiantes, quienes en su gran mayoría residen en el barrio Zapamanga Cuarta Etapa del municipio de Floridablanca.

Ahora bien, otro punto de la IAP que no debe pasarse por alto es que:

Se caracteriza por su carácter cíclico, lo cual implica un vaivén –espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidas por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar<sup>103</sup>.

Reconociendo el carácter cíclico de la IAP, al ser el trabajo con familias una línea nueva en la investigación-Acción con pretensión de Intervención transformadora, y teniendo en cuenta lo planteado en el objetivo general, para poder lograr el diseño

---

<sup>103</sup> HERRERA, Juan. Metodologías participativas (IAP). 2009. p. 88

de una estrategia de acompañamiento socio familiar, se requieren culminar primero algunas etapas.

En búsqueda de un esquema operativo de IAP, Cendales<sup>104</sup> propone tres etapas en el proceso de la investigación, las cuales son flexibles a cada comunidad. Éstas se presentan a continuación:

**Cuadro 1: Etapas de la IAP según Cendales en el desarrollo de la pasantía**

	<b>PREPARATORIA</b>	<b>DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN (Conocimiento colectivo del problema)</b>	<b>CULMINACIÓN</b>
<b>Según Cendales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento e inserción al contexto educativo.</li> <li>- Construcción de vínculos con los actores.</li> <li>- Se establece confianza para el reconocimiento de intereses.</li> <li>- Vinculación de actores para el inicio de actividades del proyecto de investigación.</li> <li>- Análisis teórico concerniente al tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición colectiva de los objetivos específicos de la investigación.</li> <li>- Definición de temas y problemáticas que se quieren transformar durante el proceso.</li> <li>- Concertación de técnicas apropiadas para la recopilación de información.</li> <li>- Análisis e interpretación de los resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Regreso sistemático y ordenado a la comunidad educativa.</li> </ul>

<sup>104</sup> CENDALES, Lola. 1994 Citado por: SUAREZ, Astrid & RAMÍREZ, Vannesa. Reconocimiento del contexto educativo del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento desde Trabajo Social, la perspectiva de género y la IAP. 2015. p. 44

<p><b>Proceso de pasantía</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acercamiento a la institución y a las docentes.</li> <li>-Establecimiento de equipo de trabajo.</li> <li>-Reconocimiento de la metodología de los encuentros socio-familiares.</li> <li>-Establecimiento de tiempos para el desarrollo de la pasantía.</li> <li>- Análisis teórico concerniente al tema.</li> <li>- Definición colectiva de categorías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las construcciones culturales de género en las pautas de crianza de las familias participantes.</li> <li>- Definición de temas y problemáticas que se quieren transformar durante el proceso.</li> <li>- Concertación de encuentros de saberes y la entrevista semiestructurada como técnicas de recolección de información.</li> <li>- Análisis e interpretación de los resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de los hallazgos y una propuesta para la implementación de la escuela familiar.</li> </ul>
-----------------------------------	--	--	--

Cabe resaltar que, para el establecimiento de las temáticas a trabajar con las familias, se hicieron encuentros de saberes de forma consensuada y participativa con las docentes co-investigadoras, donde se discutieron las perspectivas, así como las distintas intencionalidades en la planeación (tanto metodológica como temática) de encuentros con familias. Asimismo, las categorías de análisis se fueron configurando a partir de dichas discusiones y acuerdos.

Para lograr una mejor comprensión de las etapas antes descritas, se requiere conocer a profundidad el proceso desarrollado con los actores a lo largo de la pasantía, para ello, se compartirá detalladamente, la implementación de cada una

de las técnicas de recolección de información, utilizadas para el cumplimiento de la etapa de diseño.

## **5.1. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

En el desarrollo de la pasantía de investigación, se implementaron diversas técnicas de recolección de información, entre las que estuvieron los encuentros de saberes, como una técnica de la IAP, los cuales fueron planeados y desarrollados por las pasantes, en conjunto tanto del Instituto Comunitario MINCA sede C, como el grupo de investigación G-PAD; y la entrevista semi-estructurada, la cual fue una técnica implementada por las pasantes.

**5.1.1. Encuentros de saberes (E.S).** Como se mencionó con anterioridad, los encuentros de saberes son una técnica propia de la IAP, por medio de ella, las prácticas sociales y los referentes teóricos abren paso al encuentro de saberes, entendido como una confluencia de saberes, donde se da una “convergencia del saber popular y el conocimiento académico, con el fin de consolidar un conocimiento propio que supere la centralidad otorgada en los medios universitarios y otros”<sup>105</sup>.

El encuentro de saberes es una iniciativa creada con la finalidad de propiciar escenarios que permitan, la generación, intercambio, discusión y reflexión de conocimientos asociados a campos fundamentales de la investigación social, política, cultural y multipolar. Con el firme propósito de lograr, a través de un proceso de aprendizaje colectivo, la creación de doctrinas, la promoción de espacios

---

<sup>105</sup> BORJA, Miguel. Colombia. La Investigación Acción Participativa (IAP) y la sociología contemporánea en América Latina. 2013. P. 3.

educativos, la participación ciudadana y la inclusión de la colectividad en todos los ámbitos de la vida social<sup>106</sup>.

En el presente proyecto de investigación, se realizaron encuentros de saberes con la participación de diversos grupos poblacionales, es decir, E.S. con niños, E.S. con padres, E.S. sociofamiliares y E.S. con docentes. Lo anterior, con el fin de dar desarrollo a las etapas: preparatoria y conocimiento colectivo del problema. Para la etapa de diseño de la estrategia, se tomó como fundamento las conclusiones que surgieron de los encuentros de saberes y los aportes que realizaron los padres/madres/cuidadores en la entrevista semi-estructurada.

Los encuentros desarrollados tuvieron como finalidad debatir los conocimientos, imaginarios, pensamientos, de los y las participantes frente a temáticas relacionadas con la construcción de género en la familia, la forma como ésta reproduce desventajas, desigualdades y violencias, así como la importancia del papel de la escuela en desarrollar estrategias de acompañamiento familiar que promuevan la igualdad y la no violencia.

La finalidad de los encuentros de saberes desarrollados se centró en conocer colectivamente el problema, es decir, en comprender críticamente las construcciones culturales de género presentes en las pautas de crianza en la familia. Cabe aclarar que, en esta metodología, el investigador establece vínculos horizontales con las demás personas partícipes, conformándose como facilitador de los procesos que se generan, aboliendo cualquier tipo de relación jerárquica entre los involucrados.

En el tiempo del desarrollo de la pasantía de investigación, fue posible llevar a cabo seis (6) encuentros; tres de ellos fueron realizados con niños y niñas, dos con padres/madres/cuidadores y un encuentro sociofamiliar.

---

<sup>106</sup> CENTRO CULTURAL SIMÓN. Venezuela. II Encuentro de saberes del conocimiento a la unión de los pueblos del mundo. 20 de noviembre de 2013.

A continuación, se presentará un resumen metodológico de los encuentros que se realizaron a partir del mes de marzo, culminando en el mes de septiembre del año 2017. Cabe aclarar, que la información detallada de cada uno de los encuentros se puede encontrar en el apartado de los anexos.

**Cuadro 2: Resumen metodológico de los encuentros de saberes**

<b>Encuentro de Saberes</b>	<b>Actores participantes</b>	<b>Categorías abordadas</b>	<b>Técnicas participativas empleadas</b>	<b>Fecha</b>
Primer encuentro de saberes con niños y niñas (anexo 1)	- Niños y niñas del grado 5-01 del Instituto Comunitario MINCA sede C.  - Docente encargada del grado 5-01.  - Pasantes G-PAD.	- Violencia (tipos de violencia)  - Afectividad. (En las relaciones escuela-hogar)	- Dinámica de presentación y animación.  - Técnica audiovisual (proyección de videos).	09/03/2017
Primer encuentro de saberes con padres, madres y cuidadores (anexo 4)	- Padres, madres y cuidadores del grado 5-01 del Instituto Comunitario MINCA sede C.  - Docentes co-investigadoras  - Pasantes G-PAD.	- Afectividad (sensibilización sobre el suicidio infantil – relación al interior de las familias).  - Violencia (reproducción de la violencia y efectos en los niños y niñas).	- Técnica audiovisual (Proyección de videos).	24/03/2017
Segundo encuentro de saberes con niños y niñas (anexo 2)	- Niños y niñas del grado 5-01 del Instituto Comunitario MINCA sede C.	- Estilos de crianza.  - Construcción cultural de género (profesiones).	- Técnicas visuales (dibujos).  - Técnica de análisis y	20/04/2017

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Docente encargada del grado 5-01.</li> <li>- Pasantes G-PAD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prohibiciones simbólicas</li> <li>- Obligaciones sociales de cada sexo</li> <li>- Aprendizajes de género</li> </ul>	profundización (sociodrama).	
Segundo encuentro con padres, madres y cuidadores (anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padres, madres y cuidadores del grado 5-01 del Instituto Comunitario MINCA sede C.</li> <li>- Docentes co-investigadoras</li> <li>- Grupo G-PAD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proyección a futuro de la vida de sus hijos e hijas y lo que están haciendo para lograrlo.</li> <li>- Influencia de los medios de comunicación y la intermediación de los padres en la información que se reproduce.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica visual (dibujos y papelógrafo para proyección a futuro sus hijos e hijas).</li> <li>- Técnica audiovisual (videos)</li> <li>- Técnica auditiva (canción)</li> </ul>	05/05/2017
Primer encuentro sociofamiliar (anexo 6)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padres, madres, cuidadores y niños y niñas del grado 5-01 del Instituto Comunitario MINCA sede C.</li> <li>- Docentes co-investigadoras</li> <li>- Grupo G-PAD.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanzas y aprendizajes de género en la familia.</li> </ul>	- Técnicas con actuación.	12/08/2017
Tercer encuentro de saberes con niños y niñas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niños y niñas del grado 5-01 del Instituto</li> </ul>	Se trabajó la temática "sexualidad", por petición de las	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lluvia de preguntas (sexualidad).</li> </ul>	07/09/2017

(anexo 3)	Comunitario MINCA sede C.  -Docente encargada del grado 5-01.  - Pasantes G-PAD.  - Profesora experta en temas de sexualidad dirigida a niños y niñas.	docentes co-investigadoras y los padres y madres de familia.  - Violencia (violencia sexual).	- Técnica de análisis y profundización (sociodrama).	
-----------	---	---	--	--

**5.1.2. Entrevista semiestructurada.** La entrevista semi-estructurada se define “como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo”<sup>107</sup>.

Esta entrevista se caracteriza por ser flexible, por llevar una pauta o guía con los temas que interesa conocer, permitiendo la flexibilidad de las preguntas y el surgimiento de otras nuevas, en función de lo que exprese el entrevistado.

La entrevista fue realizada a los padres y madres de familia que se interesaron en participar en el proceso, es decir, cuatro entrevistas en total, en este caso, a un padre y una madre de familia con hijas y a dos madres de familia con hijos. Para la realización de la entrevista semi-estructurada, fue necesario retomar la información recolectada en diferentes encuentros, con el fin de generar reflexión por parte de

---

<sup>107</sup> DÍAZ, Laura, *et al.* México. La entrevista, recurso flexible y dinámico. 2013. P. 164.

los padres y madres sobre los pensamientos de sus hijos e hijas y la razón por la cual los niños y niñas piensan de esta manera. La entrevista también permitió conocer los intereses de los padres y madres en que la escuela realice un acompañamiento, trabajando con ellos y con sus hijos temáticas específicas. (Anexo 7).

A continuación, se darán a conocer las categorías apriorísticas elaboradas como momento previo a la aplicación de las técnicas de recolección de información, las cuales fueron el fundamento para los contenidos a trabajar en la etapa de conocimiento colectivo del problema.

## **6. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS**

En el presente apartado se llevará a cabo la definición de categorías, la cual constituye un momento fundamental en diseño y recolección de información, y posteriormente, en el análisis e interpretación de los hallazgos, pues, es por medio de la categorización que se reduce la información recolectada, clasificando o codificando una expresión, tomando como base el tema trabajado durante el conocimiento del problema.

La construcción de sentido a partir de los datos cualitativos implica un ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita, el cual comienza con un “fraccionamiento” del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas, para luego “recomponerlo” inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante de la situación. El proceso comprende entonces dos niveles. El primero corresponde a la fase de codificación o categorización y da lugar al análisis descriptivo de los resultados. El segundo nivel corresponde a la etapa de

identificación de patrones culturales, los cuales orientan el ejercicio de interpretación de los datos cualitativos<sup>108</sup>.

El análisis reflexivo de investigaciones cualitativas recientes, permiten plantear la conveniencia de integrar elementos de los dos procedimientos descritos anteriormente. Es decir, “a partir de unas categorías tentativas fundamentadas en el marco conceptual, las preguntas de investigación, los supuestos, las áreas problemas o los temas claves del estudio, y posteriormente, con base en la revisión cuidadosa de todo el material, identificar aquellas categorías que emergen de los mismos datos”<sup>109</sup>.

Considerando lo planteado por Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez, la categorización elaborada inicialmente en el presente trabajo de grado es una categorización apriorística, pues, fue “construida antes del proceso recopilatorio de la información”<sup>110</sup>. Para elaborar las categorías apriorísticas, se tuvieron en cuenta los intereses de conocimiento de las docentes y el equipo investigador G-PAD, en el ejercicio dialógico llevado a cabo. Asimismo, se tomó como base la teoría y los temas interés para conocer el problema de una manera colectiva, es decir, con las docentes, padres/madres/cuidadores y niños y niñas.

Como segundo momento se elaboraron categorías emergentes, que “surgieron a partir del levantamiento de referenciales significativos desde la propia indagación”<sup>111</sup>, es decir, elaboradas tomando como referencia las manifestaciones, pensamientos y expresiones de la información recolectada en el conocimiento del problema.

A continuación, se dará a conocer la matriz de categorías apriorísticas, elaboradas antes de iniciar el proceso de conocimiento colectivo del problema; estas categorías,

---

<sup>108</sup> BONILLA, Elssy y RODRIGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. 2000. P. 134.

<sup>109</sup> *Ibíd.* P. 135.

<sup>110</sup> CISTERNA, Franco. Chillán, Chile. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. 2005. P. 64.

<sup>111</sup> *Ibíd.*

junto con sus subcategorías, fueron las temáticas a seguir para conocer el problema, en los encuentros de saberes realizados como principal técnica de recolección de información, más adelante se profundiza al respecto.

Cabe aclarar, que en esta matriz se especifican las preguntas que orientaron la recolección de información, junto con algunas de las preguntas específicas que se realizaron en los encuentros desarrollados a lo largo del proceso de la pasantía con los actores implicados, que para el caso fueron: Docentes, padres/madres/cuidadores y niños y niñas.

## 6.1. CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS

**Cuadro 3: Categorías y subcategorías apriorísticas**

Ámbito temático	Objetivos	Preguntas de investigación	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS			Preguntas orientadoras para la recolección de información	Preguntas Orientadoras en los encuentros de saberes
			Categoría central	Categorías de apoyo	Subcategorías		
Educación y género desde la familia	Comprender críticamente las construcciones culturales de género, presentes en las pautas de crianza en la familia, a través de un proceso de construcción colectiva de conocimiento con padres, madres, cuidadores y docentes del Instituto Comunitario MINCA Sede C, que oriente una propuesta de escuela familiar, en aras de promover la crianza en igualdad y la prevención de	¿Cuáles son las construcciones de género que están presentes en las pautas de crianza en la familia?	Construcciones culturales de género presentes en la familia	Pautas de crianza y construcción cultural de género en la familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afectividad y género</li> <li>- Enseñanzas de género</li> <li>- Aprendizajes de género</li> </ul>	<p>¿Cuál es la construcción de género que transmiten los padres, madres o cuidadores a sus hijos? (actitudes, roles y maneras de comportarse)</p> <p>¿De qué manera las enseñan? (forma de crianza)</p>	<p>¿Por qué cree que los niños/niñas piensan así? (Ejercicio distribución de roles en el hogar)</p> <p>¿Considera que los padres de familia tienen responsabilidad en que nos niños/niñas piensen así?</p> <p>¿Cómo creen que los niños y niñas aprenden de los padres ese tipo pensamientos y comportamientos?</p>
						<p>¿Cuál es la concepción de género que han asumido los niños y niñas? (actitudes, roles y maneras de comportarse)</p>	<p>¿Cuál es el estilo de crianza que ves reflejado en tu casa?</p> <p>¿Estas conforme con ello?</p> <p>¿Cambiarías algo?</p> <p>¿Por qué escogiste esa profesión?</p>

	violencias en niños y niñas.						<p>En frente de cada profesión, explica por qué no la escogiste.</p> <p><b>Obras de teatro</b></p> <p>Obra N°1: ¿Crees que la forma como reaccionaron los padres estuvo bien? Si, No ¿Por qué?</p> <p>Obra N°2: ¿Crees que la forma como reaccionó la madre estuvo bien? Si, No ¿Por qué?</p> <p>Obra N°3: ¿¿Crees que la forma como reaccionó la abuela estuvo bien? Si, No ¿Por qué?</p> <p>¿Por qué crees que distribuyeron las tareas así? ¿Crees que está bien o lo harías diferente?</p>
	Profundizar en las construcciones culturales de género presentes en las pautas de crianza en la familia, que influyen en la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género.	¿Cómo influye la construcción cultural de género dentro de las pautas de crianza reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género?		Construcciones culturales de género presentes en las pautas de crianza en la familia que influyen en la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obligaciones sociales de cada sexo</li> <li>-Prohibiciones simbólicas</li> <li>-Reproducción de desigualdades</li> <li>- Violencia (Violencia de género)</li> </ul>	<p>¿Cuáles son las obligaciones y prohibiciones culturales según el sexo, presentes al interior de la familia?</p> <p>¿En qué contribuyen éstas a la reproducción de desigualdades y violencias de género?</p>	<p>¿Perciben violencias en las situaciones presentadas en los dramatizados?</p> <p>¿Has vivido algún tipo de violencia en tu casa o el colegio? ¿Cuáles?</p> <p>¿Has reproducido estas violencias en tu hogar o escuela?</p>

**6.1.1. Categoría central apriorística.** Partiendo de que el proyecto macro es un proceso colaborativo que pretende reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la escuela, y, teniendo en cuenta que la línea de familia es una línea de trabajo recientemente implementada dentro del proyecto; las categorías y subcategorías planteadas inicialmente fueron producto del interés y los aportes dados por las docentes co-investigadoras, en complemento con la teoría y conceptos alrededor de las construcciones culturales de género presentes en la familia, siendo ésta la categoría central, de la cual se desprenden las categorías de apoyo y, por último, las subcategorías, las cuales corresponden a los temas desarrollados en el transcurso de los encuentros.

Partiendo de lo anterior, la categoría central pretende responder a los interrogantes sobre cuáles son las construcciones de género que están presentes en la familia, teniendo en cuenta que éstas se rigen por modelos de imitación y observación que demarcan las características y los atributos reconocidos socialmente como masculinos y femeninos.

Dicha construcción de género no se rige únicamente por la observación y la imitación, pues, también influyen las pautas de crianza, las cuales imprimen actitudes, roles y maneras de comportarse, transmitidas de los padres a sus hijos, tanto de manera intencionada, como no intencionada; pero que, a fin de cuentas, influye en la construcción de género que niños y niñas asumen y afianzan. En consecuencia, surge la categoría de apoyo llamada “**pautas de crianza y construcción cultural de género en la familia**”.

Considerando que el presente trabajo de grado busca promover una crianza en igualdad y no violencia desde la familia, en aras de prevenir la reproducción de violencias de género en la escuela; surgió la necesidad de abarcar, cuáles de las pautas de crianza y las construcciones culturales de género influyen en

la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género; en consecuencia, aparece la segunda categoría de apoyo, denominada **“construcciones culturales de género presentes en las pautas de crianza en la familia que influyen en la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género”**.

Ahora bien, para poder generar un análisis de esta categoría, fue necesario abordar los conceptos de desventajas, desigualdades y brechas de género, considerando que son consecuentes los unos de los otros.

**Desventaja:** “Mengua o prejuicio que se nota por comparación de dos cosas, personas o situaciones”<sup>112</sup>. Es decir, disminución de la importancia, especialmente de una cualidad positiva de esa persona o situación referenciada.

En el contexto familiar, un ejemplo de desventaja se puede presentar en lo referente al control de los ingresos y los bienes en el hogar, donde “las mujeres se encuentran en clara desventaja por lo que se refiere a la posesión económica, debido a que ganan menos dinero que los hombres y suelen tener menos bienes”<sup>113</sup>.

**Desigualdad:** “La desigualdad se deriva de la discriminación de clase, de raza, de género, de origen geográfico, de distinta capacidad física, etc., que, practicadas de manera categórica (es decir, excluyendo a todos o casi todos los miembros de un grupo), la convierten en un fenómeno multidimensional y la hacen incompatible con los ideales democráticos”<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Desventaja. (en línea). Consultado en: <http://dle.rae.es/?id=DY1KCgL>

<sup>113</sup> UNICEF. Estado mundial de la infancia. La mujer y la infancia: El doble dividendo de la igualdad de género. 2006. (en línea). Consultado en: [https://www.unicef.org/spanish/sowc07/profiles/inequality\\_household.php](https://www.unicef.org/spanish/sowc07/profiles/inequality_household.php)

<sup>114</sup> ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Desigualdad e inclusión social en las américas. 2015. P. 15.

Un ejemplo de la desigualdad en el hogar puede ser el reparto desigual de las tareas del hogar, es decir, “el inequitativo reparto en las tareas domésticas, el cual estaría detrás de las desigualdades laborales de género en materia de empleo”<sup>115</sup>. Esto ocurre debido a que “todas las tareas son realizadas en mayor medida por las mujeres, desde la limpieza del hogar, a la comida y al cuidado de los hijos y los mayores. Solo la jardinería y las reparaciones tiene un mayor tinte masculino”<sup>116</sup>. “La distribución desigual de las tareas domésticas es uno de los factores más importantes que existen detrás de la desigualdad laboral de género”.<sup>117</sup>

**Brecha:** “Refiere a las diferentes posiciones de hombres y mujeres y a la desigual distribución de recursos, acceso y poder en un contexto dado. Constatar una brecha de género en un contexto significa normalmente que en éste existe una desigual distribución donde, por ejemplo, el colectivo que pertenece al género femenino forma el grupo que queda con menos recursos, poder etc.”<sup>118</sup>.

Las desventajas y desigualdades que se dan desde la familia, por ejemplo, en la desigualdad en las tareas del hogar, pueden llegar a afectar los puestos de trabajo a los que opta la mujer, como en la duración de la jornada; por ende, ocasionan brechas en los sueldos que reciben, a diferencia de los hombres. “La concentración de mujeres en ocupaciones con salarios relativos bajos es muy probablemente un factor de relevancia en el diferencial de salarios”<sup>119</sup>.

---

<sup>115</sup> GARRIDO, Hector. El reparto desigual en las tareas del hogar, germen de la brecha laboral de género en España. 2016. (en línea). Consultado en: <http://www.20minutos.es/noticia/2870358/0/brecha-genero-mercado-laboral-espana-fedea/>

<sup>116</sup> *Ibíd.*

<sup>117</sup> ZANJA, Fedea. Citado por GARRIDO, Héctor. OP. Cit.

<sup>118</sup> UNIVERSIDAD DE VALENCIA. España. Glosario de términos de políticas de igualdad. 2009.

<sup>119</sup> GARRIDO, Hector. El reparto desigual en las tareas del hogar, germen de la brecha laboral de género en España. 2016. (en línea). Consultado en: <http://www.20minutos.es/noticia/2870358/0/brecha-genero-mercado-laboral-espana-fedea/>

**6.1.2. Subcategorías apriorísticas.** Después de establecer la categoría central y las categorías de apoyo mencionadas, fue necesario descomponer las mismas en subcategorías que permitan el abordaje de los temas específicos para cada actividad realizada en la recolección de información.

En concordancia con la categoría de apoyo “paulas de crianza y construcción cultural de género en la familia”, se despliega la subcategoría “**afectividad y género**”, pues ésta guarda relación con el amar y sentirse amado, así como con las disciplinas, contenidos y valores que lleva a encauzar la vida de las personas hacia lo que se estima adecuado; para el caso de las familias, son las demostraciones de afecto que padres y madres manifiestan hacia sus hijos, así como las maneras de enseñar y corregir, en consecuencia de sus comportamientos.<sup>120</sup>

Las siguientes subcategorías definidas son las “**enseñanzas de género**”, y los “**aprendizajes de género**”; entendiendo a las primeras como la generación de conocimientos de tipo informativo y formativo en la familia, que crean maneras de comportarse y marcan diferencias en los aprendizajes de niños y niñas, según sea su sexo<sup>121</sup>. Los últimos son entendidos como consecuencia de las enseñanzas de género, puesto que los aprendizajes hacen referencia a la manera como se aprenden conductas y actitudes que una persona debe tener por ser de determinado sexo<sup>122</sup>. Para el caso del presente trabajo, las enseñanzas de género se sitúan en aquellos aprendizajes y pensamientos

---

<sup>120</sup> FARINANGO, Jimena y PUMA, Fernanda. Ecuador. Trabajo de grado previo a la obtención del título de licenciatura en psicología educativa y orientación vocacional. Estudio de la afectividad familiar en los estudiantes de octavos años de educación básica del colegio universitario. 2012.

<sup>121</sup> DOMÉNECH, Fernando. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Tema 5: La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa. 2012.

<sup>122</sup> RIBES, Emilio. Lengua, aprendizaje y conocimiento. Revista Mexicana de Psicología. 2007.

interiorizados por los niños y niñas en concordancia con las enseñanzas y pensamientos de sus padres.

Por otra parte, a partir de la categoría de apoyo “construcciones culturales de género presentes en las pautas de crianza en la familia que influyen en la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género” se desprenden las subcategorías “Obligaciones sociales de cada sexo”, “Prohibiciones simbólicas”, “Reproducción de desigualdades” y “Violencia”.

Las “**obligaciones sociales de cada sexo**” hacen referencia las decisiones y oportunidades que toman las personas con base en una voluntad impuesta desde la educación y la tradición y en consecuencia determinan lo que debe o no debe hacer una persona, dependiendo si es hombre o mujer<sup>123</sup>.

En segundo lugar, las “**prohibiciones simbólicas**” refieren a aquellos códigos culturales implícitos en la sociedad que reproducen esquemas u obstáculos sobre cómo deben comportarse o ser las personas, limitando sus acciones y conductas según su sexo<sup>124</sup>.

La “**reproducción de las desigualdades**” se entiende como aquellas expresiones o acciones que reproducen un desequilibrio en las relaciones entre hombres y mujeres y sus respectivos roles en la sociedad<sup>125</sup>.

Por último, la “**violencia**” es agresividad alterada, principalmente, por diversos tipos de factores (en particular, socioculturales) que le quitan el carácter indeliberado y la vuelven una conducta intencional y dañina<sup>126</sup>. Es importante aclarar que, dentro de este concepto se enmarcan los diferentes tipos de

---

<sup>123</sup> LAMAS, Marta. El género es cultura. (en línea). Consultado en: [http://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias\\_derechos\\_genero.php](http://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php)

<sup>124</sup> *Ibíd.*

<sup>125</sup> ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Desigualdad e inclusión social en las américas. 2015. P. 24.

<sup>126</sup> SANMARTÍN, Esplugues. Citado por SANMARTÍN, José. Concepto y tipos de violencia. 2015. (en línea). Consultado en: <https://www.centrolombardo.edu.mx/concepto-y-tipos-de-violencia/>

violencia, es decir, la física, psicológica – verbal y sexual. Asimismo, se retoma la violencia de género como una de las violencias en las cuales se presentan las anteriores y se ejerce con base al sexo o al género de una persona.

## **6.2. ETAPA DE ANÁLISIS: CATEGORÍAS EMERGENTES**

Partiendo de los patrones y las recurrencias presentes en la información recolectada en la etapa de conocimiento colectivo del problema, emergieron nuevas categorías y subcategorías, las cuales buscan reflejar los imaginarios, pensamientos, posturas, expresiones y acciones de las personas implicadas, es decir, de los padres/madres/cuidadores, de los y las estudiantes del grado 5-01, así como las docentes co-investigadoras del Instituto Comunitario MINCA sede C.

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”<sup>127</sup>.

En consecuencia, a continuación, se presentará la matriz de categorías y subcategorías emergentes, resultado de la información recolectada. Por medio de la matriz, se espera analizar y construir con rigurosidad los lineamientos de una estrategia de acompañamiento familiar que responda y sea acorde a los hallazgos encontrados. Cabe aclarar, que en la casilla denominada “descriptores emergentes” se retomaron las voces y manifestaciones de los actores participantes.

---

<sup>127</sup> BONILLA, Elssy. RODRIGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. 2000. P. 135.

**Cuadro 4: Categorías y subcategorías emergentes**

SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍA EMERGENTE	DESCRIPTORES EMERGENTES	CATEGORÍA EMERGENTE
Enseñanzas de género Obligaciones sociales de cada sexo	Pautas de comportamiento transmitidas a las niñas partir del lenguaje verbal intencionado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es el deber de una mujer tener el hogar limpio y también trabajar.</li> <li>- Es deber de la mujer mantener el hogar ordenado y el marido puede colaborar.</li> <li>- Las hijas guardan la compostura y hacen los oficios de la casa.</li> </ul>	Deberes del hogar.
	Pautas de comportamiento transmitidas a los niños partir del lenguaje verbal intencionado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que el hombre colabore, pero no malacostumbre a la mujer.</li> <li>- Los padres no aceptan que los hombres hagan labores para mujeres.</li> </ul>	
Enseñanzas de género	Atribución de la enseñanza de situaciones desiguales en otros hogares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde casa se enseñan pensamientos desiguales.</li> <li>- Los niños reciben el ejemplo de los padres.</li> <li>- Los hijos son lo que ven en casa.</li> <li>- La desigualdad se transmite generacionalmente.</li> <li>- En casa se enseña a las hijas a que sean sumisas.</li> </ul>	La desigualdad es de otros hogares
Reproducción de desigualdades	Expresiones de las niñas que evidencia la Imposición del	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños no tienen en cuenta la palabra de las niñas.</li> <li>- Los niños obligan a las niñas a hacer lo que ellos dicen.</li> </ul>	Imposición de la voluntad masculina

	pensamiento tradicional de género.		
<p>Aprendizajes de género</p> <p>Prohibiciones simbólicas</p> <p>Obligaciones sociales de cada sexo</p>	<p>Imaginarios de género atribuidos a la mujer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El hombre es el primer mando en el hogar y la mujer el segundo.</li> <li>- Bailar es para niñas delicadas.</li> <li>- Hacer aseo es para mujeres.</li> <li>- Ser bailarín, costurero y peluquero es para las mujeres.</li> <li>- No puedo ser policía porque soy delicada.</li> <li>- La mujer es la que cuida los hijos.</li> </ul>	<p>Papeles otorgados por ser hombres o mujeres</p>
	<p>Imaginarios de género atribuidos al hombre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ropa licrada es para mujeres, no para hombres.</li> <li>- Ser luchador es para hombres.</li> <li>- Los peluqueros son homosexuales.</li> <li>- Los niños no deben jugar a la cocina.</li> <li>- Los niños que juegan a la cocina pueden cambiar de sexo.</li> <li>- El hombre no debe tener el pelo largo.</li> </ul>	
	<p>Asentimiento de roles tradicionales de género por parte de los niños</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mujer no debe trabajar.</li> </ul>	

	Asentimiento de roles tradicionales de género por parte de las niñas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mujer debe trabajar menos.</li> <li>- Si cuido el niño entonces no trabajo.</li> </ul>	
Violencia	Situaciones de violencia presentadas desde la familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen maltratos en mi hogar.</li> <li>- Anhelos de buen trato en la familia.</li> </ul>	Acciones y expresiones que reflejan la violencia
	Situaciones de violencia presentadas desde la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser gordita es motivo de insultos.</li> <li>- No querer estar en una relación es motivo de violencia verbal.</li> </ul>	
	Expresiones que justifican la violencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mujer es víctima de la violencia porque quiere y por miedo.</li> <li>- Si no trabaja o estudia se deben aguantar maltratos.</li> </ul>	
Prohibiciones simbólicas	Inseguridad de expresar pensamientos de igualdad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños y sus miedos a expresar ideas divergentes.</li> <li>- Las prácticas de igualdad en el hogar son excepción, son mal vistas.</li> </ul>	Vergüenza y temor de expresar la igualdad
Afectividad	Estilos de crianza en contradicción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi familia es democrática, pero me ignoran.</li> <li>- Mi familia es democrática, pero me pegan.</li> </ul>	La crianza en la familia
Afectividad Prohibiciones simbólicas	Sobreprotección de los padres específicamente hacia sus hijas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi familia es muy sobreprotectora.</li> <li>- Hay mucha sobreprotección.</li> <li>- No me imagino a mi hija con una pareja.</li> </ul>	

## 7. HALLAZGOS

Para el desarrollo del presente capítulo, es necesario recordar que la intención principal del trabajo de grado fue comprender críticamente las construcciones culturales de género, presentes en las pautas de crianza en la familia, a través de un proceso de construcción colectiva de conocimiento con padres/madres/cuidadores, niños/niñas y docentes del Instituto Comunitario MINCA Sede C, reflexionando sobre la forma cómo influyen estas construcciones en la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género. Esta construcción colectiva de conocimiento es importante para obtener algunos elementos temáticos y metodológicos que son el fundamento en la construcción e implementación de una escuela de acompañamiento familiar.

Los hallazgos son el resultado de la información recolectada en los encuentros de saberes y en la entrevista semiestructurada, donde las categorías apriorísticas, elaboradas como un punto de partida, fueron fundamentales para orientar el conocimiento colectivo del problema y entender que las construcciones culturales de género se dan por medio de las pautas de crianza, las cuales enseñan diferentes maneras de comportarse según el sexo, fomentando así ideales y aprendizajes de género en los niños y las niñas.

Los aprendizajes de género se ven reflejados en la violencia escolar, pues, los imaginarios de género impresos en cada niño o niña demarcan obligaciones sociales y prohibiciones simbólicas para cada uno, lo cual puede desencadenar desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género en la vida presente y futura de los y las estudiantes.

Cabe destacar que, las relaciones afectivas dadas entre padres e hijos con estilos de crianza poco asertivos, donde se ejerza la violencia, pueden llevar a que los

niños y las niñas reproduzcan y fomenten la violencia en la escuela. Por el contrario, las relaciones de afecto positivas en el contexto familiar, basadas en el respeto, la escucha y apoyo mutuo, son factores protectores que inciden para prevenir los actos violentos en la escuela.

Considerando lo anterior, inicialmente, en este capítulo se visibilizarán las enseñanzas de género que los padres y madres transmiten a sus hijos sobre las tareas del hogar, así como la manera en la que lo hacen, es decir, por medio del lenguaje verbal intencionado. En segundo lugar, se darán a conocer algunas de las concepciones de los padres y madres a cerca de la reproducción de situaciones desiguales, atribuyéndolas a otros hogares. Seguidamente, se evidenciará la manera en la cual los niños tienden a imponer sus pensamientos, sin tener en cuenta la palabra de sus compañeras.

Como cuarto momento, se verán plasmados algunos de los papeles que se otorgan a cada sexo, reflejando los imaginarios de género atribuidos a la mujer y al hombre, así como la manera en que niños y niñas aceptan y acogen en sus pensamientos los roles tradicionales de género. Posteriormente, se evidenciarán las diferentes formas en la que se presenta la violencia en el ámbito escolar y familiar, seguido por las expresiones que justifican a la misma.

Adicionalmente, se resalta y llama la atención, la existencia de vergüenza y temor, por parte de los niños y niñas, para expresar pensamientos de igualdad. Como momento final, se compartirá la crianza en la familia, dando a conocer los estilos de crianza en contradicción y la tendencia del estilo de crianza sobreprotector en las niñas.

En el contenido presentado a continuación se retoman las voces y vivencias de las personas participes en el proceso, las cuales dan cuenta de la manera en que se ha construido el género en ellas.

## 7.1. DEBERES DEL HOGAR

Para comenzar, se plasmarán las enseñanzas de género, por medio de las cuales los padres y madres transmiten maneras diferenciadas de comportarse y se establecen determinadas obligaciones para cada sexo en sus hijos. Igualmente, se conocerá la manera en la que se llevan a cabo estas enseñanzas.

Cabe aclarar que los hallazgos aquí plasmados, son fruto de la reflexión y cuestionamiento llevado a cabo por los padres y madres, a partir del ejercicio realizado con sus hijos, donde los niños y niñas dieron su punto de vista sobre lo que creían que era correcto a la hora distribuir los roles y actividades que deben desempeñar tanto hombres y mujeres al interior de la familia, visiones que se resumen de la siguiente manera:

**Cuadro 5: Encuentro de saberes con niños y niñas, MINCA sede C, Floridablanca, 2017.**

DISTRIBUCIÓN DE LAS TAREAS DEL HOGAR	
Mujer	Hombre
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Lavar el baño</i></li><li>- <i>Cocinar</i></li><li>- <i>Hacer aseo</i></li><li>- <i>Lavar la losa</i></li><li>- <i>Lavar la ropa</i></li><li>- <i>Pasear el perro</i></li><li>- <i>Cuidar el niño</i></li><li>- <i>Trabajar</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Pintar la casa</i></li><li>- <i>Cambiar el bombillo</i></li><li>- <i>Destapar la tubería</i></li><li>- <i>Destapar el inodoro</i></li><li>- <i>Trabajar</i></li></ul>

El ejercicio en mención fue enseñado ante ellos para conocer sus percepciones y saber por qué consideraban que los niños y niñas piensan así; de igual forma, se

analizó junto con los padres y madres la manera en la cual la familia influye en estos pensamientos, y se reflexionó el modo en que los mismos pueden llegar a afectar las proyecciones a futuro que cada uno tiene sobre sus hijos, llevándolos a imaginar que estos pensamientos pueden ocasionar que sus hijos e hijas vivan relaciones de pareja violentas o situaciones desiguales en lo laboral y económico.

Ante esto, los padres y madres de familia compartieron sus pensamientos sobre la distribución de tareas al interior del hogar, manifestando que enseñan a sus hijos las responsabilidades que hombres y mujeres tienen, haciendo una clara diferencia en la carga y el comportamiento que le corresponde a cada uno, como se detalla a continuación:

### **Pautas de comportamiento transmitidas a las niñas a partir del lenguaje verbal intencionado**

Las madres reconocen y manifiestan que enseñan, por medio de un lenguaje verbal, las responsabilidades que sus hijos e hijas tienen en el hogar. Para conocer sus pensamientos y expresiones, es necesario entender que el lenguaje o la comunicación verbal es esencial porque permite el acceso y el intercambio de información, la discusión abierta de ideas y la negociación de desacuerdos y conflictos. En los grupos humanos, la comunicación se ha convertido en un factor esencial para todo lo que gira a su alrededor: las costumbres, los ritos, las tradiciones sociales y culturales, y la historia, entre otras<sup>128</sup>.

Teniendo en cuenta que, por medio del lenguaje se transmiten costumbres y tradiciones sociales y culturales, las madres de familia manifiestan que enseñan a sus hijas que deben hacerse cargo de las labores del hogar, en palabras de una de las madres participantes: “*es el deber de una mujer tener el hogar limpio y también*

---

<sup>128</sup> FAJARDO, Luz. Bogotá, Colombia. A propósito de la comunicación verbal. Vol. 22. Diciembre del 2009. P. 124.

*trabajar*<sup>129</sup>. Otra madre de familia entrevistada manifiesta: *“en casa enseñamos a nuestras hijas que deben guardar la compostura y hacer oficios de la casa”*<sup>130</sup>.

Sin embargo, llama la atención que no solo se atribuye a la mujer las labores del hogar, también, al hablar del rol masculino, las madres reconocen que el hombre *“puede ayudar”*, dando a entender que no es una responsabilidad ni una obligación para él, pues es algo que le corresponde a la mujer. Así lo expresa una madre de familia, al decirle a su hija: *“en el futuro es un deber tuyo mantener el hogar ordenado y él puede colaborarle”*<sup>131</sup>.

### **Pautas de comportamiento transmitidas a los niños a partir del lenguaje verbal intencionado**

En concordancia con lo mencionado, también se visibilizaron directrices y patrones de enseñanza de las madres hacia los niños, que no se enfocan en las labores que un hombre tiene dentro del hogar, sino que refuerzan en ellos el pensamiento de que la mujer es la que tiene esta responsabilidad y que ellos simplemente pueden ayudar en ocasiones.

Para entender mejor lo descrito, es importante dar a conocer lo expresado por las madres respecto a ello, al manifestar lo siguiente: *“yo le digo a mi hijo que cuando usted tenga su esposa le colabora, pero no la malacostumbre, acuérdesese que el deber de ella es hacerse cargo de la casa”*<sup>132</sup>.

Para comprender más a fondo lo expresado por esta madre de familia, se llevó a cabo un ejercicio dialógico, por medio del cual la madre reflexionó sobre la diferencia entre *“el deber”* y *“la colaboración”*, ante esto, ella expresó: *“el hombre debería*

---

<sup>129</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto del 2017.

<sup>130</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto del 2017.

<sup>131</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto del 2017.

<sup>132</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto del 2017.

*ayudar a la mujer de vez en cuando*<sup>133</sup>, dando a entender que la mujer se hace cargo del hogar la mayor parte del tiempo como “*una obligación*” y que “*la colaboración de ellos es hasta cierto punto*”<sup>134</sup>.

Frente a ello, otra madre de familia expresa que esta situación puede ocurrir debido a que “*los padres no aceptan que los hombres hagan labores para mujeres*”<sup>135</sup>. “En efecto, al asignar a las mujeres un conjunto de características, comportamientos y roles “*propios de su sexo*”, los hombres quedan obligados a prescindir de estos roles, comportamientos y características y a tensar al máximo sus diferencias con ellas. Como dice Marcela Lagarde, de seguir por esta senda ideológica: la dominación patriarcal se agudizará y se ampliará la brecha entre mujeres y hombres, aumentarán la feminización de la pobreza, la marginación de las mujeres, el femicidio (individual o tumultuario)”<sup>136</sup>.

Por medio de lo expresado es posible visibilizar algunas de las enseñanzas de género al interior de varias familias, las cuales demarcan en las niñas determinadas obligaciones sociales, en este caso, para las mujeres, la obligación o el deber de encargarse del hogar y para los hombres, la libertad de ayudar cuando lo deseen, llevando a generar posibles desventajas, desigualdades y brechas entorno a lo económico, e incluso, violencias en la vida de pareja.

## **7.2. LA DESIGUALDAD ES DE OTROS HOGARES**

### **Atribución de la enseñanza de situaciones desiguales en otros hogares**

La mayoría de los padres y madres de familia concordaban en que los pensamientos tradicionales de género de los niños y niñas, sobre la distribución de los roles en el

---

<sup>133</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto del 2017.

<sup>134</sup> *Ibíd.*

<sup>135</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto del 2017.

<sup>136</sup> FACIO, Alda. *Feminismo, Género y Patriarcado*. 1999. p.2

hogar, era un claro ejemplo de cómo se reflejan las “desigualdades” y la “mala distribución de tareas al interior del hogar” y un claro reflejo de las enseñanzas que niños y niñas reciben en sus hogares.

Como se mencionó con anterioridad, esta inequidad surge de la asignación de determinadas características y tareas a la mujer, orientadas por pensamientos patriarcales, que agudizan las desigualdades, brechas y violencias entre hombres y mujeres.

“Es por ello que, el fenómeno de violencia contra la mujer se origina de las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres, relaciones que han sido recibidas y aceptadas por la sociedad patriarcal, que responden a un orden socialmente construido que determina una jerarquía y un poder distintos para ambos sexos, donde el hombre es considerado superior, convirtiéndose en prácticas de dominación que la afectan directamente. Esta violencia no es solo una manifestación de la desigualdad de género, sino que a menudo sirve como instrumento para hacer cumplir y perpetuar tal desigualdad en la práctica cotidiana”<sup>137</sup>.

Asimismo, los padres y madres de familia hicieron hincapié en que el machismo ya comienza a verse en los niños y que, siendo tan pequeños, de no hacerse algo, serán los edificadores de una sociedad desigual a un futuro, en palabras de una madre de familia: “se les enseña a los hombres a ser machistas, esto se hace en hogares donde no hay igualdad, ahí es dónde se va fomentando un mundo desigual”<sup>138</sup>. Otra madre de familia expresa que: “El machismo está presente, los hombres quieren que uno haga todo”<sup>139</sup>. Por medio de esta última expresión, la madre de familia reconoció que los niños y las niñas tienen “pensamientos machistas” y los reflejan en sus acciones y palabras.

---

<sup>137</sup> FANDIÑO, Yolanda. Barraquilla. La violencia de género y el pensamiento patriarcal. Revista ADVOCATUS. 2013.

<sup>138</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA Sede C. Agosto del 2017.

<sup>139</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA Sede C. Agosto del 2017.

Así pues, se evidenció que los entrevistados reconocieron que el problema de las desigualdades en la distribución de tareas de la casa es una constante en diversos hogares, siendo los niños, en este caso, los actores que reproducen dicha realidad, no obstante, cuando se les abordó preguntándoles por qué creían que los niños pensaban de esa forma, la manera en la cual contestaron denota el no reconocimiento de estas enseñanzas, específicamente, al interior de sus hogares. Por el contrario, lo extrapolaban hacia “los otros hogares”, “otros padres”, no ellos, excluyéndose de reconocer que reproducen esas desigualdades en cada uno de sus hogares.

Ejemplo de ello lo evidenciamos cuando los padres y madres manifiestan: “*todo se aprende desde la casa, los padres enseñan esos pensamientos desiguales, porque todo se repite, es generacional*”<sup>140</sup>, “*piensan así por lo que ven en las casas, eso influencia. Tal vez el papá es así con la mamá*”<sup>141</sup>, o cuando decían: “*desde la casa les enseñan a las hijas a que sean sumisas*”<sup>142</sup>, de igual forma expresaban que: “*hay papás que vienen con esa mentalidad por generaciones*”<sup>143</sup>.

A partir de lo expresado en líneas anteriores, se pone en manifiesto que los padres y madres atribuyen la enseñanza de situaciones de machismo y desigualdad, al interior de otros hogares, más no en el suyo, teniendo en cuenta que sus palabras no fueron expresadas en primera persona sino en tercera, y además reafirmaban con gran convicción que “*hacen las cosas diferentes en sus casas*”.

Por otra parte, cabe resaltar la contradicción existente en lo expresado por una de las madres de familia, acerca del hecho de no ser consiente que reproduce enseñanzas desiguales al interior de su hogar, ya que según ella: “*eso del machismo, los niños escuchan el ejemplo de los padres en la casa*”<sup>144</sup>,

---

<sup>140</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA Sede C. Agosto del 2017.

<sup>141</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA Sede C. Agosto del 2017.

<sup>142</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA Sede C. Agosto del 2017.

<sup>143</sup> Entrevista semiestructurada. Padre de familia. MINCA Sede C. Agosto del 2017.

<sup>144</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA Sede C. Agosto del 2017.

mencionándolo como algo ajeno, dando a entender que el machismo se reproduce “*en otras familias*”, sin embargo, la misma madre expresó con anterioridad que enseña a su hija, de forma directa, que “*por el hecho de ser mujer tiene el deber de hacer las tareas del hogar*”, aspecto contrario a lo que le enseña su hijo, pues según ella para él sería “*opcional*” participar en los deberes domésticos.

Según Amaríz, Camacho y Manjarez:

Todas las formas del trabajo en el hogar, es decir, las tareas denominadas domésticas (como, además del cuidado de los niños, cocinar y asear), se debe concluir que las mujeres las realizan más que sus esposos cuando ambos trabajan tiempo completo fuera del hogar. Las tareas domésticas que realizan los padres no son muchas, si se comparan con las de las mujeres, y son consideradas por sus esposas como una colaboración, lo cual implica que ellas asumen que estas labores siguen siendo su responsabilidad<sup>145</sup>.

Siguiendo esta idea, se encuentran postulados como lo de Thomas, el cual comparte lo siguiente:

Si bien, el hombre de hoy, por circunstancias sociales y económicas, se ve en la necesidad de participar en la ejecución de actividades en el hogar que hasta hace muy poco habían sido consideradas exclusivamente de la madre, aún sigue anclado a las tareas típicas de sus roles tradicionales, por lo que considera sus nuevas actuaciones en la familia como una colaboración o participación de apoyo a la mujer, y no como tareas propias de su rol<sup>146</sup>

Estos postulados permiten visibilizar la manera como la mujer o la madre, desde su nacimiento y desarrollo en la familia, asume como su responsabilidad, lo referente al hogar y al cuidado de los hijos, esperando “que su pareja participe poco en lo

---

<sup>145</sup> Citado por AMARÍS, María. Barraquilla, Colombia. Roles parentales y el trabajo fuera del hogar. Revista Psicología desde el Caribe. 2004. P. 18.

<sup>146</sup> *Ibíd.* P. 23.

doméstico, pues para ella el hombre no tiene la capacidad para involucrarse en este ámbito”<sup>147</sup>.

### **7.3. IMPOSICIÓN DE LA VOLUNTAD MASCULINA**

#### **Expresiones de las niñas que evidencia la Imposición del pensamiento tradicional de género.**

Por lo general cuando hablamos de lo tradicional nos referimos a ese conjunto de prácticas, valores, creencias y saberes que se transmiten generacionalmente y que hacen parte de la cultura de alguna comunidad, para este caso, al aludir al pensamiento tradicional de género, se hablará de “aquellas creencias y valores que han justificado las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres planteadas desde el sistema patriarcal, teniendo en cuenta que éste marcó una diferenciación entre ellos, abarcando normas de comportamiento, actitudes, valores y tareas que le corresponde a cada uno”<sup>148</sup>.

Siendo más específicos, dicha diferenciación se centraba en que “la mujer estaba destinada a la procreación, el cuidado de los hijos y del hogar, mientras que se esperaba que el hombre fuera capaz de garantizar la satisfacción de las necesidades de su familia y su subsistencia. La mujer, por tanto, era relegada al ámbito doméstico, y el hombre era el que mantenía un vínculo con el exterior del sistema familiar”<sup>149</sup>. En cuanto a la imposición, esta se refiere a “aquella exigencia desmedida con la cual se trata de obligar a alguien a hacer algo”<sup>150</sup>. En concordancia con lo expuesto, la imposición del pensamiento tradicional de género

---

<sup>147</sup> *Ibíd.* P. 23.

<sup>148</sup> HERRERA, Patricia. Rol de género y funcionamiento familiar. 2000. P. 568.

<sup>149</sup> *Ibíd.*

<sup>150</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Imposición. (en línea). Consultado en: <http://dle.rae.es/?id=L5nDVC2>

abarcará todas aquellas acciones u expresiones que denoten obligación de reafirmar los roles tradicionales de hombres y mujeres.

Como se ha reiterado en varias ocasiones, es de pleno interés del presente trabajo que por medio de los encuentros de saberes se evidencien de qué manera las enseñanzas y pautas de crianza impartidas por los padres y madres de familia repercuten en la reproducción de desigualdades de género, específicamente cómo se reflejan éstas en las acciones y comportamientos de sus hijos.

En el acercamiento y la interacción con niños y niñas, se buscó conocer los pensamientos de los mismos sobre los roles en el hogar, para ello, fue necesario que trabajaran en equipo y postularan sus ideas para compartir éstos pensamientos a sus demás compañeros; allí se apreciaron manifestaciones de actitudes impositivas y algo agresivas por parte de los niños hacia las niñas. Principalmente, ellos no aceptaron las opiniones y recomendaciones de las niñas que participaban en su grupo, por el contrario, consideraron solamente las opiniones de los niños, sin permitir ningún tipo de negociación, generando conflictos en el grupo sin llegar a ningún tipo de consenso.

En esta interacción de niños y niñas se reflejó la imposición del pensamiento tradicional de género por parte de los niños hacia sus compañeras, las niñas expresaban que los niños no tuvieron en cuenta su posición manifestado: “ellos nos quitaron los papeles y nos pusieron a hacer todo a nosotras”<sup>151</sup>, “igual no importa lo que yo diga, siempre es lo que ellos dicen”<sup>152</sup>, y: “es que ellos no nos dejaron hacer nada”<sup>153</sup>.

---

<sup>151</sup>Segundo encuentro de saberes. Respuesta de niñas-momento tres. MINCA Sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>152</sup> Segundo encuentro de saberes. Respuesta de niñas-momento tres. MINCA Sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>153</sup> Segundo encuentro de saberes. Respuesta de niñas-momento tres. MINCA Sede C. 20 de abril del 2017.

Lo anterior denota, de alguna u otra manera la relación existente entre las enseñanzas de género que los padres y madres de estas familias transmiten a sus hijos, así como los aprendizajes que éstos construyen, afianzan y practican. Esto pudo ser visible considerando que uno de los niños que mostró ese tipo de actitudes impositivas en este grupo, es el hijo de aquella madre de familia cuyas apreciaciones especifican que la mujer “tiene un deber u obligación” en la casa y el hombre únicamente una “colaboración opcional”.

Lo anteriormente expuesto permite entender que, lo que se aprende en el contexto familiar, como construcción cultural de género, se lleva al contexto escolar, y allí, este constructo orienta las relaciones sociales que establecen con las niñas, en este caso marcadas por un dominio masculino que se hace presente en las interacciones de lo cotidiano de un ciclo vital de la infancia. Esto se hace presente al observar que las niñas, a pesar de no estar de acuerdo con la distribución realizada, asumieron una actitud pasiva al respecto y permitieron que los niños impusieran su pensamiento y voluntad.

Esta imposición de la voluntad masculina, ligada al pensamiento tradicional de género, es enseñada y transmitida en las familias por generaciones, puede llevar a reproducir desigualdades sobre el papel que debe ocupar la mujer en la sociedad, ejerciendo prejuicios o discriminaciones sobre las mismas<sup>154</sup>.

En consecuencia, la situación reflejada en los actores del proceso muestra y afianza la necesidad de comprender el abordaje de la problemática de reproducción de desigualdades de género en la familia, y así, tener en cuenta la relación anteriormente descrita para el buen desarrollo de propuestas y temáticas a trabajar en los lineamientos de una escuela familiar.

---

<sup>154</sup> DIARIOUCHILE. Desigualdad de género es un problema estructural de América Latina. Diciembre de 2013. (en línea). Consultado en: <http://radio.uchile.cl/2013/12/16/desigualdad-de-genero-es-un-problema-estructural-de-america-latina/>

#### **7.4. PAPELES OTORGADOS POR SER HOMBRES O MUJERES: APRENDIZAJES EN LA INFANCIA**

Los hallazgos aquí plasmados evidencian ciertas obligaciones y prohibiciones para hombres y mujeres, según sea su sexo, concebidas por algunas madres de familia y por los y las estudiantes, las cuales, son el reflejo de los aprendizajes de género que cada uno ha interiorizado en sus pensamientos e imaginarios.

##### **Imaginarios de género atribuidos a la mujer**

Para comenzar, se hará referencia al imaginario atribuido a la mujer, manifestado por una madre de familia, quien atribuía a la mujer, la responsabilidad de encargarse de las tareas domésticas y también expresaba que las *“mujeres no saben sobre ciertos temas”* como, por ejemplo, *“plomería”, “porque es la obligación y el deber de ellos, porque ellos son el primer mando en el hogar y nosotras el segundo”*<sup>155</sup>.

Por medio de esta frase es posible evidenciar el rol que se ha asignado tradicionalmente a la mujer, el cual *“se encuentra impreso en la madre de familia, y que hace referencia a una historia de subordinación, la cual nace con la implantación del patriarcado en las comunidades primitivas y no ha dejado de ser así en las comunidades contemporáneas”*<sup>156</sup>.

Este pensamiento continúa presente en la actualidad, evidencia de ello fue cuando los niños manifestaron que no les gustaban determinadas profesiones, porque no eran labores para hombres, expresándolo en frases como: *“no, hacer aseo no porque son para las mujeres”, “ser bailarín, costurero y peluquero no, porque es*

---

<sup>155</sup>Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA Sede C. Agosto del 2017.

<sup>156</sup> HERRERA, Patricia. Rol de género y funcionamiento familiar. 2000. P. 569.

*para las mujeres*<sup>157</sup>. Según lo anterior, es posible ver que los niños estigmatizan estas labores, sin contemplar otros escenarios actuales, como, por ejemplo: imaginar a un peluquero como alguien homosexual y no imaginar un barbero, o encasillar el bailarín como una persona que baila balé, sin tener en cuenta otros estilos de música y baile, como, por ejemplo, la música urbana o la salsa.

Por el contrario, algunas de las niñas no se limitaron por el sexo para preferir una labor; algunas de ellas mostraron atracción por labores como peluquera o bailarina, observándose, por ejemplo, que, en la justificación para la escogencia de esta última, ellas expresaban: *“porque las niñas bailan”* o *“bailar es para niñas delicadas”*<sup>158</sup>.

Por otra parte, las demás niñas que no mostraron apatía por las labores de bailarina, aseo, costurera o peluquera, simplemente expresaban que *“no les gustaba”*, más no las atribuyeron como un trabajo para hombres. Al contrario, las estudiantes que no se inclinaron por las otras profesiones expuestas (policía o luchador) justificaron: *“no puedo ser policía porque dirán que soy muy delicada”* o *“ser luchadora no porque son marimachas”*<sup>159</sup>.

Al analizar algunas de las expresiones presentadas, junto con las percepciones de los padres y madres, es posible apreciar que la delicadeza es algo que se atribuye a las niñas. Esto se evidencia en el momento de hablar de bailarina, cuando las estudiantes expresaron que eso *“es para niñas delicadas”*; igualmente, al hablar de luchador o policía, se conocieron manifestaciones como *“le dirán que uno es delicado”* o *“luchadora no porque son muy bruscas”*<sup>160</sup>.

---

<sup>157</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 2. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>158</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 2. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>159</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 2. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>160</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 2. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

Igualmente, al hacer referencia al diálogo desarrollado con padres y madres, donde se reflexionó sobre la razón por la cual las mujeres no se relacionan con el estudio de ciertas carreras, por ejemplo, la ingeniería, se evidenciaron algunos de los imaginarios que las madres de familias tienen, al decir que *“las mujeres son más delicadas y por eso no sabemos nada de eso”*<sup>161</sup>.

Asimismo, en momentos donde los padres de familia debieron participar junto a sus hijos en la dramatización de un comercial en el cual se promocionaba un pañal; surgieron manifestaciones como: *“¿A quién se le va a ocurrir que un hombre haga un comercial de pañales? Si la mujer es la que carga desde el inicio al bebé en la barriga, y cuando nace, es quien lo cuida”*<sup>162</sup>. Por medio de esta afirmación es posible apreciar los imaginarios de algunas madres de familia que le atribuyen el cuidado de los hijos exclusivamente a la mujer, excluyendo al hombre de su importante rol como padre y cuidador.

De esta manera lo manifiesta Amarís:

En el medio familiar y social se percibe con mucha claridad el grado de compromiso que posee la mujer en cuanto a la educación de los hijos, así como el alto nivel de responsabilidad que socialmente se le ha delegado como formadora de seres humanos. A lo largo de su vida, cumple con una serie de roles específicos que surgen del desempeño de tareas asignadas a partir de las expectativas culturales; a la mujer se le ha atribuido, desde lo biológico, la responsabilidad de brindarle afecto a los hijos con base en características funcionales únicas, como la maternidad; este proceso contempla desde la concepción hasta la crianza y formación de los hijos, que les permite proporcionarles afecto, seguridad en sí mismos y capacidad para manejar situaciones y expresar lo que sienten y piensan.

---

<sup>161</sup> Primer encuentro de saberes sociofamiliar. Madre de familia. MINCA sede C. 12 de agosto del 2017.

<sup>162</sup> Primer encuentro de saberes sociofamiliar. Madre de familia. MINCA sede C. 12 de agosto del 2017.

Los espacios que crea la madre para el cumplimiento de su rol, le permiten tener mayor acercamiento y oportunidad para manifestar el afecto a los hijos<sup>163</sup>.

Este rol que se le asigna a la mujer es diferente al que se le atribuye al padre de familia, quien se dedica “a otras labores fuera del hogar; de esta manera se contribuye a perpetuar la dicotomía existente entre hombres y mujeres, la cual se reproduce generación tras generación en las culturas machistas”<sup>164</sup>.

### **Imaginarios de género atribuidos al hombre**

A continuación, se expondrán algunas de las expresiones manifestadas por los niños y las niñas, las cuales dan cuenta de sus imaginarios entorno a los roles, tareas y actitudes atribuidas al hombre.

Para iniciar, es necesario resaltar que, a la hora de hablar de determinadas profesiones y labores, los niños mostraron un fuerte interés únicamente por las labores de policía y luchador, y excluyeron por completo otro tipo de labores como aseo, bailarín, costurero o peluquero, justificando que no las habían escogido por medio de las siguientes expresiones: “*peluquero no porque esos son gays*”<sup>165</sup>, “*los leggins para un hombre se ven feos, eso es solamente para las mujeres. Usar leggins para montar bicicleta sí, pero para bailar no*”<sup>166</sup>, “*bailarín no, porque eso es para maricas*”<sup>167</sup>.

Igualmente, algunos de los imaginarios de las niñas salieron a flote al no escoger ser luchadoras, justificado que no lo hacían por el hecho de que eso es para

---

<sup>163</sup> AMARÍS, María. OP. Cit., P. 26.

<sup>164</sup> *Ibid.* 26.

<sup>165</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 2. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>166</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 2. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>167</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas s. Respuestas de los niños – momento 2. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

hombres, es sus palabras, lo afirmaban de la siguiente manera: “*porque son muy rudas y es para hombres*”<sup>168</sup>, “*no porque son marimachas*”<sup>169</sup>.

Por medio las expresiones de los niños y las niñas es posible evidenciar lo anteriormente expresado sobre la delicadeza, ya que ésta se atribuye sólo a las niñas o a la mujer, por el contrario, al hombre se le asocia con lo “rudo” y lo “violento”. Ante esto, Octavio Giraldo afirma, que “el macho, el “verdadero hombre” según la cultura hispana, debe tener ciertas características para que se lo considere como tal y no como afeminado u hombre a medias. Las características sobresalientes del macho están relacionadas con su heterosexualidad y su agresividad”<sup>170</sup>.

Otros de los imaginarios de género atribuidos al hombre fueron conocidos en las dramatizaciones por grupos realizadas por niños y niñas, frente a las cuales, cada grupo hacía una reflexión y los demás compañeros expresaban lo que pensaban sobre la situación representada en cada uno de los dramatizados.

En la dramatización donde un niño está jugando a la cocina, los niños y niñas del grupo concluyeron lo siguiente:

*“Los niños deben jugar con juguetes como carros y cosas de hombre y las niñas con cosas de niña, los niños no deben jugar con la cocina porque:*

- *Se pueden quemar.*
- *No es para niños.*
- *Puede cambiar de sexo.*
- *Le pueden hacer bullying”*<sup>171</sup>.

---

<sup>168</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 2. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>169</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 2. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>170</sup> GIRALDO, Octavio. El machismo como fenómeno psicocultural. 2015. p. 296.

<sup>171</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños y las niñas – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

Los demás compañeros apoyaron esta postura manifestando: *“si porque los niños no deben jugar con la cocina”*<sup>172</sup>, *“si porque los hombres no deben jugar con cosas de mujeres”*<sup>173</sup>.

Por otra parte, frente a la dramatización de la situación en la que un abuelo se rencuentra con su nieto y lo ve con el cabello largo, los niños y niñas generaron la siguiente reflexión: *“no creo que debería tener el pelo largo porque se vería como mujer y gay”*. Esta posición fue respaldada por sus compañeros en expresiones como: *“si, porque quedó asombrado al ver que su nieto tenía el pelo largo”*.

En este apartado fue posible conocer varios pensamientos e imaginarios que los niños y niñas tienen sobre lo que se le atribuye al hombre, mostrando determinadas prohibiciones simbólicas tales como: tener el cabello largo y cocinar, sobre todo porque estas acciones se las atribuyen al sexo opuesto, es decir, a las mujeres y, además, porque según ellos pone en tela de juicio su sexo. De igual forma, ocurrió con la delicadeza, pues según lo manifestado por ellos, es una característica que los niños por ningún motivo no deben mostrar. De esta manera lo expresa Tarín:

Los hombres, desde su infancia, crecen en la creencia de que mostrar algún signo de empatía o sentimentalismo supone ausencia de virilidad. Llorar en público, abrazar o besar a un amigo, no poseer destrezas deportivas, jugar con muñecas, vestir alguna prenda color rosa, no tener una complexión atlética o mostrar simpatía hacia los animales o hacia canciones románticas, por citar algunos comportamientos o aficiones, es sancionado en base a una supuesta pérdida de la masculinidad (cuyo germen es la penalización de la homosexualidad y la atribución de fragilidad femenina), eliminando o alterando la identidad del niño<sup>174</sup>.

---

<sup>172</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños y las niñas – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>173</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños y las niñas – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>174</sup> TARÍN, Adrián. El hombre en la cultura patriarcal. 2013. (en línea). Consultado en: <https://www.regeneracionlibertaria.org/el-hombre-en-la-cultura-patriarcal>

## **Asentimiento de roles tradicionales de género por parte de los niños**

Los niños y las niñas tuvieron la oportunidad de compartir lo que pensaban acerca de cómo debe ser la distribución de las labores al interior de los hogares. Por medio de estas conclusiones, se pudo evidenciar que algunos de los niños se encontraban completamente de acuerdo con lo que sus compañeros plasmaron en dicha distribución, donde a la mujer se le encargaron todas las labores referentes al cuidado del hogar y de los hijos, y al hombre actividades simples como “*cambiar un bombillo*” o “*pintar la casa*”, las cuales no se hacen con frecuencia.

Este asentimiento de los roles por parte de los niños se vio expresado de la siguiente manera: “*las niñas no deben tener esas mismas labores que los niños*”<sup>175</sup>, compartiendo así que lo allí plasmado son indudablemente los roles que las mujeres deben cumplir.

Las afirmaciones presentadas por los niños dan cuenta de lo expuesto por Robledo y Castillo, quienes, en su investigación afirman que:

A la situación de inequidad en la economía compartida, aunque existe, ha producido un incremento en el número de roles que cumple la mujer al interior del hogar, mientras que para el hombre no. Mientras que los hombres y algunas mujeres salen a trabajar fuera de casa y regresan a descansar después a su hogar, la mayoría de las mujeres continúan atendiendo a su esposo y a sus hijos, sin identificar momentos de verdadero descanso<sup>176</sup>.

Ahora bien, otros niños del grupo expresaron que estaban de acuerdo la distribución realizada, a partir de las siguientes expresiones: “*para que todos ayuden, si estoy de acuerdo*”<sup>177</sup>, “*yo no estoy de acuerdo con que a la mujer le toque trabajar*”, ésta

---

<sup>175</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>176</sup> ROBLEDO, Jairo & CASTILLO, Julio. Resignificación de la masculinidad en un grupo de discusión conformado por hombres en la ciudad de Pereira. 2005. P.18

<sup>177</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

última expresión la dieron a conocer varios de ellos, al mencionar que las mujeres no deben trabajar, sino que debe realizar lo de la casa y cuidar a los hijos.

Lo anterior, da evidencia que los niños han normalizado el pensamiento tradicional de género, donde el hombre es quien se encarga de trabajar y proveer para el hogar, y la mujer es quien se encarga de lo doméstico, justificando esta distribución de tareas como una forma de generar ayuda mutua, sin percatarse de que se puede dar como una manera de exclusión.

### **Asentimiento de roles tradicionales de género por parte de las niñas**

En concordancia con la reflexión dada en el apartado anterior, existe una aprobación de la distribución de tareas por parte de las niñas, llamando la atención que esta aprobación es mayor en ellas que en los niños, pues las estudiantes manifestaron estar de acuerdo por medio de las siguientes expresiones: *“pues si estoy de acuerdo, porque a mí me tocaría trabajar menos”*<sup>178</sup>, *“todo está bien, menos trabajar”*<sup>179</sup>, *“cambiaríamos trabajar, porque cuidar el niño y a la vez trabajar no va”*<sup>180</sup>. Es de resaltar que, por medio de estas manifestaciones, las niñas expresan cierta preocupación por el hecho de “trabajar” ya que muchas de ellas no veían ningún inconveniente en realizar las labores domésticas, pero al ver que les correspondía trabajar también, asumían el trabajo como algo negativo, algo que a ellas “no les corresponde”. Si bien es clara la desigualdad en la distribución, llama la atención que su inconformismo no sea por la recarga de labores sino por el hecho de que les toque trabajar.

---

<sup>178</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>179</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>180</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

Dichas afirmaciones reflejan lo expuesto por María Amarís cuando es su estudio expone que:

Para una mujer los roles familiares tienen prioridad sobre su vida laboral. Una vez se constituye la familia y la pareja asume tener su primer hijo, la distribución de las tareas propias de los roles familiares tiende a darse desde la línea del tradicionalismo. Cuando nace un niño, sus padres deben responder a sus necesidades físicas y emocionales; para responder a ellas, y asegurar el sustento económico de la familia, el padre asume que debe trabajar duro y prepararse profesionalmente lo mejor posible; de esta manera ocupa menos de su tiempo en la atención directa del niño. Entre tanto, la madre asume el cuidado y atención del menor, así como las tareas domésticas del hogar<sup>181</sup>.

Por medio de lo anterior y en complemento a lo expresado por las niñas del grado 5-1, se pudo constatar que las niñas aceptan que la mujer es la encargada de lo doméstico, asumiendo su rol como parte de un contrato social.

Haciendo especial énfasis en la pregunta: ¿Cómo influyen dichas construcciones presentes en las pautas de crianza, en la reproducción de desventajas, desigualdades, brechas y violencias de género? Es pertinente aclarar que, este pensamiento sobre la distribución desigual de labores en el hogar puede llevar a la imposibilidad de la mujer de desenvolverse en el entorno laboral; aclarando que, de poder hacerlo, en ella recae un doble compromiso, es decir, no solo sale a trabajar, también realiza una doble jornada al llegar a casa, encargándose de sus hijos y de la atención de su esposo. Así lo afirma Peredo:

La incorporación de las mujeres al trabajo en esferas públicas productivas, fue percibido por sectores feministas como un factor que ayudaría determinadamente a superar la discriminación hacia las mujeres en el ámbito doméstico y en la sociedad. (...) De hecho, en los últimos tiempos la mayoría de las mujeres que trabajan en la esfera productiva y en la generación de ingresos fuera del hogar

---

<sup>181</sup> AMARÍS, María. Barraquilla, Colombia. Roles parentales y el trabajo fuera del hogar. Revista Psicología desde el Caribe. 2004. P. 18

realiza de manera paralela el trabajo doméstico. Es decir, la vida de la mujer contemporánea está caracterizada por lo que se ha denominado “la doble jornada”, que en muchos casos no solamente significa la realización de dos tipos de trabajo en un sólo día, uno en el espacio público y otro en el espacio privado, y en una doble lógica de trabajo, sino también el sometimiento a una doble explotación y discriminación<sup>182</sup>.

Adicionalmente, también existe una desigualdad de la mujer frente al hombre en el contexto laboral, pues, ellas sufren “permanente abusos y malas condiciones de trabajo, fundamentalmente por problemas de discriminación, así como de acceso equitativo a los derechos”<sup>183</sup>.

Lo anterior también genera brechas entorno a lo económico, es decir, “las mujeres obtienen en promedio remuneraciones menores que los hombres”<sup>184</sup>. Esto ocurre debido a que:

La división sexual del trabajo les determina a las mujeres responsabilidades domésticas o de crianza de los hijos, que truncan su vida profesional o la hacen intermitente. Elegirían por tanto ocupaciones en las que es más fácil colocarse y que ofrecen condiciones de trabajo flexibles (por ejemplo, horarios parciales); en las que las inversiones en capital humano son menos costosas<sup>185</sup>.

---

<sup>182</sup> PEREDO, Elizabeth. Porto Alegre. Mujeres, trabajo doméstico y relaciones de género: reflexiones a propósito de la lucha de las trabajadoras bolivianas. 2003.

<sup>183</sup> *Ibíd.*

<sup>184</sup> DÍAZ, Estrella. Santiago, Chile. La desigualdad salarial entre hombres y mujeres. 2015.

<sup>185</sup> *Ibíd.*

## 7.5. ACCIONES Y EXPRESIONES QUE REFLEJAN LA VIOLENCIA

### **Situaciones de violencia presentadas desde la familia**

Para el abordaje de la violencia con las niñas y los niños, se trabajaron los tipos de violencia y sus manifestaciones en la vida cotidiana de las personas. Asimismo, se abordó también, de qué manera se llevan a cabo sus relaciones afectivas tanto en la escuela como en sus hogares. Se buscó que las y los estudiantes sacaran a flote sus vivencias y la forma como perciben el desempeño de sus relaciones en estos dos ámbitos, expresando, por medio de dibujos de caritas, el tipo de afectividad que viven en su casa y escuela.

En dicho abordaje se hicieron evidentes las inconsistencias entre lo que plasmaban en las caritas, en comparación con sus comportamientos en el aula, ya que mientras llenaban, en su gran mayoría, las caritas verde y morada (relaciones pacíficas y amorosas respectivamente), se empujaban e insultaban.

Analizando las acciones anteriormente descritas, se propuso realizar una reflexión en torno a la consecuencia de lo que se dice, con lo que se hace, haciendo hincapié en dar importancia a la transparencia de sus actos y asimismo, ser sinceros con las situaciones que vivimos tanto en la escuela como en el hogar.

Por tal motivo, como resultante, cada uno de los niños y niñas del salón reflexionó, en una hoja de papel, si había vivido algún tipo de violencia en la casa en el colegio y si la había reproducido en alguno de estos dos lugares. En ese sentido, las respuestas de niños y niñas permitieron conocer que éstos viven y reproducen las violencias vistas, predominando en la gran mayoría de los hogares la violencia verbal, aunque sin exceptuar algunos casos de violencia física.

A pesar de que no todos describieron en detalle de qué manera se da esta violencia en sus casas, cabe resaltar uno de los casos más graves descritos, pues, una estudiante escribió en su hoja: *“mi mamá me pega con un cable de silicona, mi*

*hermano quiere que yo me muera y me falta al respeto por mi apariencia y mi hermana no me quiere*<sup>186</sup>, este caso es quizá uno de las más graves, pues la niña que lo escribe, se encontraba un poco afectada por los ejemplos mostrados en los videos infantiles proyectados sobre los tipos de violencia, y al sentirse identificada con las situaciones expuestas, le manifestó a la docente lo que ocurría en su casa. Es de anotar que por el caso anterior se dio inicio al conducto regular dado desde psicorientación, y así atender con mayor minucia este caso.

De acuerdo a los comportamientos manifestados por la niña, es importante mencionar que las acciones y expresiones que reflejan la violencia en su hogar, traen consigo consecuencias no solo a corto, sino también a mediano y largo plazo, por lo cual fue relevante un seguimiento a su caso, más aún cuando “los maltratos pueden traducirse en problemas escolares tanto en el plano cognitivo, como en el de la interacción social, así como afectaciones de la conducta tales como comportamientos agresivos, ansiedad y retraimientos”<sup>187</sup>.

Por otro lado, otro estudiante expresaba: “*Quisiera que en mi casa no me peguen y no sean groseros*”<sup>188</sup>, lo anterior, demuestra que la violencia física sigue siendo una constante en las familias y que se justifica como correctivo y castigo, asimismo, la violencia verbal expresada en gritos e insultos denota en los niños y niñas afectaciones que muchas veces les impide reconocer que viven violencias.

Por medio del diálogo y la interacción con niños y niñas, fue posible conocer que, en algunas de sus familias, se presencia la negligencia o la violencia física o verbal, esto puede acarrear determinadas consecuencias, así lo explica Patró y Limiñana,

---

<sup>186</sup> Primer encuentro de saberes con niños y niñas. Respuesta niña-momento tres. MINCA Sede C. 09 de marzo del 2017.

<sup>187</sup> BENAVIDES, Martín y LEÓN, Juan. Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en los hogares peruanos: Magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas. 2013. P. 10.

<sup>188</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuesta niño-momento uno. MINCA Sede C. 20 de abril del 2017.

al afirmar que “los niños expuestos a la violencia en la familia presentan más conductas agresivas”<sup>189</sup>.

### **Situaciones de violencia presentadas desde la escuela.**

Así como se expuso en el apartado anterior, la violencia y sus diversos tipos de manifestaciones se presentan muy a menudo en la vida personal y familiar de los niños y niñas, si bien se evidenció que desde el hogar predomina la violencia verbal con casos ocasionales de violencia física, en la escuela también se presenta frecuentemente estos dos tipos de violencia.

Los niños y niñas vivencian entre sus compañeros la violencia física, exteriorizada a través de empujones, “juegos” bruscos y pellizcos, o ya sea por acción-reacción, lo cual se refleja en lo expresado por un estudiante cuando dice: “*en mi colegio le pegué a un compañero porque él me molestaba*”<sup>190</sup>. No obstante, es la verbal la que toma fuerza en las relaciones cotidianas que los estudiantes mantienen entre ellos.

Lo más inquietante de la violencia verbal expresada en niños y niñas, radica en que los motivos de reproducir y ofender, para el caso de las niñas suele ser por su apariencia física, ya que en palabras de una estudiante: “*me insultan por mi manera física, por ser gordita*”<sup>191</sup>, así pues, se muestra que desde edades tempranas la presión social ejercida se encuentra influenciada por los cánones de belleza “socialmente impuestos” los cuales desplazan las diferencias, y demandan en el cuerpo de las mujeres la extrema delgadez, lo anterior se justifica, teniendo en

---

<sup>189</sup> PATRÓ, Rosa y LIMINANA, Rosa. Víctimas de violencias intrafamiliar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. 2005. P. 13.

<sup>190</sup> Primer encuentro de saberes con niños y niñas. Respuesta niño-momento tres. MINCA Sede C. 09 de marzo del 2017.

<sup>191</sup> Primer encuentro de saberes con niños y niñas. Respuesta niña-momento tres. MINCA Sede C. 09 de marzo del 2017.

cuenta que la estudiante que hizo esta declaración es una niña de contextura gruesa, más no con problemas de sobrepeso.

Por otro lado, otra niña expresa que “*en el salón me dicen lesbiana porque nadie me gusta y yo me siento mal y triste, cuando llego brava de la escuela, me desquito con las cosas*”<sup>192</sup>, lo anterior denota las afectaciones que trae consigo para una niña en su autoestima, por el hecho de que no querer expresar un gusto por alguien sea motivo de violencia verbal y en su defecto psicológica. Además, se puede constatar que, por los problemas que causa en ella dichas acepciones, la niña termina “*desquitándose*” con otros en su casa, siendo ahora ella quien reproduce la violencia.

Frente a ello, el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile expresa:

Las “bromas” constituyen una vía frecuente para expresar actitudes de discriminación entre niños, niñas y adolescentes, y este estudio da cuenta de que las más habituales son aquellas que hacen alusión a la diferencia (por apariencia física, por origen social, etc.), lo que necesariamente debe ser abordado en el proceso formativo, identificándolas como manifestaciones que deben ser corregidas y erradicadas, dado que producen profundo daño en la integridad y autoestima de los estudiantes<sup>193</sup>.

A propósito de las violencias presentadas en la escuela, cabe resaltar la preocupación que tuvo la docente directora de grupo en trabajar la sexualidad, pues, según ella, ha observado actitudes negativas e inapropiadas por parte de los niños hacia las niñas, entre los cuales se destacan tocamientos sin autorización y demostraciones de afecto físico impuestas a la fuerza, asimismo, resaltó que las niñas se muestran incómodas ante esas acciones más sin embargo, no se pronuncian, ni hacen nada al respecto.

---

<sup>192</sup> Primer encuentro de saberes con niños y niñas. Respuesta niña-momento tres. MINCA Sede C. 09 de marzo del 2017.

<sup>193</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE CHILE. Santiago de Chile. Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. 2013.

El argumento de lo que observó la docente fue clave para trabajar la sexualidad, dónde también se abarcó el tema de la violencia sexual, con el fin de conocer de qué manera se presentaba esta violencia y que los y las estudiantes pudieran saber qué hacer al respecto.

Junto con los niños y las niñas se llevó a cabo una reflexión sobre determinados dramatizados que mostraban diferentes manifestaciones de violencia sexual en la escuela; esto permitió que niños y niñas reconocieran que esas situaciones, sí se presentan en su colegio y salón, no obstante, éstos manifestaron que cuando presencian o viven dichas circunstancias se quedan algo perplejos o siguen la corriente, desconociendo la manera adecuada de tratar o solucionar dichas situaciones.

Llama la atención ver que existe una escasa percepción del reconocimiento del acoso: este dato denota una falta de cultura y de sensibilidad en las instituciones escolares con respecto al derecho de ver respetada la propia dignidad. (...) Ante esta situación, se podría formular la siguiente pregunta: ¿es ésta la razón por la cual los hombres son los que acosan? Su incapacidad de reconocer que ciertos comportamientos son acosadores les induce, por lo tanto, a ponerlos en práctica más a menudo que las mujeres<sup>194</sup>.

### **Expresiones que justifican la violencia**

Así como se tuvo un acercamiento con los niños y niñas sobre las situaciones de violencia que perciben y vivencian, asimismo, se pudo tener un acercamiento a los padres y madres, que permitió conocer muchas de sus percepciones e imaginarios sobre la violencia, ya que se trabajó el tema de desigualdades y violencia contra la mujer, debido a que gran parte de las madres de familia lo trajeron a colación, ante lo cual, en el conversatorio realizado un padre de familia manifestó: *“la mujer es*

---

<sup>194</sup> LONGOBARDI, Claudio. Acoso sexual entre iguales en la escuela. 2007. P.5.

*víctima de la violencia es porque quiere, por miedo a no perder la pareja, porque son masoquistas*<sup>195</sup>.

Por otra parte, en el diálogo con otro padre de familia, expresaba: *“yo le digo a mi hija que si no estudia y trabaja tiene que conseguirse un marido que le dé en la geta y le toque aguantarse*<sup>196</sup>.

Lo anterior refleja que algunos padres de familia, están obviando los factores sociales, culturales y económicos que influyen en que una mujer se someta a las violencias por parte de su pareja, así lo señala Oblitas al explicar que:

“la persistencia de la violencia y la discriminación contra la mujer son favorecidas por la tolerancia social. Una sociedad que en el discurso castiga estas expresiones pero que en la realidad se muestra indiferente, valida, mantiene y reproduce situaciones de violencia que favorece la inequidad de género en el espacio público y privado. La violencia hacia la mujer, que generalmente se da en el ámbito de las relaciones conyugales o de pareja, se sustenta en un conjunto de concepciones y modelos de ser hombre y de ser mujer que se denominan comúnmente como machismo<sup>197</sup>.

Así pues, se termina culpabilizándola de la situación de violencia vivida. De igual forma, la afirmación del otro padre de familia da a entender que, si una mujer no está capacitada o es dependiente económicamente, no tiene más opción que aguantarse los maltratos de su pareja. Las afirmaciones de los padres fueron expresadas de manera espontánea, dejando en claro lo que piensan, e inconscientemente, justificando la violencia.

---

<sup>195</sup> Primer encuentro de saberes sociofamiliar. Padre de familia. MINCA sede C. 12 de agosto de 2017.

<sup>196</sup> Entrevista semiestructurada. Padre de familia. MINCA sede C. Agosto de 2017.

<sup>197</sup> OBLITAS, Beatriz. Machismo y violencia contra la mujer. 2009. P.302.

## 7.6. VERGÜENZA Y TEMOR DE EXPRESAR LA IGUALDAD

### Inseguridad de expresar pensamientos de igualdad

Es importante resaltar, que no todos los niños aprueban o aceptan la distribución de roles desiguales en el hogar, sin embargo, se les dificulta expresar públicamente sus pensamientos al respecto. Esto se vio reflejado en la retroalimentación de la distribución de roles del hogar, donde un niño se acercó a una de las pasantes, expresando lo siguiente: *“no me parece que las mujeres tengan que hacer todo, pero me da cosa decirles a ellos”*<sup>198</sup>.

Asimismo, en esta misma reflexión, algunos niños y niñas manifestaron: *“no me gustó como distribuyeron las tareas porque no hay igualdad”*<sup>199</sup>, *“no estoy de acuerdo con lo que le pusieron a la mujer porque todo no lo podemos hacer nosotras”*<sup>200</sup>, *“la mujer tampoco debe hacer toda la tarea, siempre el hombre debe ayudarla”*<sup>201</sup>.

Además de ello, una de las estudiantes se acercó tímidamente a las pasantes, compartiendo lo siguiente: *“en mi casa mis papás hacen todo los dos y los dos trabajan, pero no quise decirlo por lo que puedan pensar”*<sup>202</sup>.

En razón de lo expuesto, se evidencia que a pesar de que algunos de los y las estudiantes expresaron de forma escrita o discreta sus desacuerdos con esta distribución de roles, muy pocos lo expresaron públicamente, dejando ver que existe

---

<sup>198</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>199</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>200</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>201</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>202</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 3. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

vergüenza o temor sobre las consecuencias que podría traer para ellos expresar pensamientos de igualdad.

Es posible que los niños y las niñas se cohíban de expresar sus pensamientos entorno a la igualdad; esto puede ser, en muchos casos, impedido por alguien, por una persona con poder que impide la libre expresión de otra con menos poder, violando el derecho a la libre expresión<sup>203</sup>. También es importante tener en cuenta que “el derecho a pensar, la libertad de pensar no puede ser obstruida por otro que no sea la propia persona. Sin embargo, puede ocurrir que una persona se autocensure cuando, por temor, no se atreve a expresar sus ideas”<sup>204</sup>.

## **7.7. LA CRIANZA EN LA FAMILIA**

### **Estilos de crianza en contradicción**

Al hablar de estilos de crianza en contradicción se hace referencia a las contradicciones presentadas en la manera como se vive la afectividad y los estilos de crianza en la familia, así como a las percepciones y las afectaciones de los y las estudiantes que surgen a partir de lo vivido en cada una de sus familias.

Lo presentado en este apartado, fue conocido cuando los y las estudiantes identificaron los estilos de crianza que sus padres practican y reflexionaron sobre cómo se sienten al respecto.

Las contradicciones empiezan a aparecer en dichas reflexiones, pues, se pudo notar que la mayoría de los niños y niñas compartieron que el estilo de crianza que viven en sus familias es democrático, pero en sus reflexiones se encontraban frases como: *“mi familia es democrática, pero me siento muy mal porque nunca me ponen*

---

<sup>203</sup>UNICEF. Unicef va a la escuela para hablar sobre la igualdad y la libertad. 2002. P. 21.

<sup>204</sup> Ibid. P. 22.

*cuidado, no me gusta que me ignoren, me gustaría que fueran más cariñosos*<sup>205</sup>, *“democrático, pero me gustaría que no me regañaran tanto, sin tener que pegarme”*<sup>206</sup>, *“muy mal porque nunca me ponen cuidado, no me gusta que me ignoren, me gustaría que fueran más cariñosos”*<sup>207</sup>.

Estas reflexiones evidencian la necesidad de los niños y niñas de recibir más afecto por parte de sus padres y compartir tiempo en familia, lo cual da luces de la importancia de trabajar esta temática en la escuela familiar, en la búsqueda de reforzar los lazos familiares y reflexionar sobre las maneras más adecuadas de corregir a los hijos.

Para un niño, es de gran relevancia que sus padres muestren interés en sus actividades tanto de la vida diaria como en las escolares, sin embargo, en la actualidad, los niños se quedan mucho tiempo solos en casa porque los padres se ven obligados, por las necesidades económicas, a salir a trabajar todo el día. Por lo mismo, los padres no muestran interés por falta de tiempo y los niños a causa de su soledad, pierden la motivación que surge en el hogar<sup>208</sup>.

### **Sobreprotección de los padres específicamente hacia sus hijas**

En las vivencias compartidas por los niños y las niñas sobre los estilos de crianza que viven en sus hogares, fue posible apreciar que, a diferencia de los niños, muchas niñas reconocieron que en sus familias se vivía una crianza democrática o positiva y sobreprotectora, expresando: *“mi familia es democrática, crianza positiva*

---

<sup>205</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 1. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>206</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 1. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>207</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de los niños – momento 1. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>208</sup> UNIVISIÓN. La importancia del interés de los padres en los hijos. 2010. (en línea). Consultado en: <http://www.univision.com/noticias/educacion-primaria/la-importancia-del-interes-de-los-padres-en-los-hijos>

*y sobreprotectora. De pronto que algunas veces hay mucha sobreprotección*<sup>209</sup>, *“democrático y crianza positiva. Muy sobreprotector, que me protegen mucho”*<sup>210</sup>.

En ese sentido, cabe resaltar que se encontraron otras manifestaciones iguales a éstas, donde las niñas reconocen que sus padres son especialmente sobreprotectores con ellas, impidiendo que hagan ciertas cosas, en comparación con los niños. Un ejemplo de ello se refleja en lo expresado por dos padres de familia, cuando se les pidió imaginar cómo serían las relaciones de pareja de sus hijas a los 25 años; ante ello, sus respuestas fueron: *“a los 25 años no me gustaría que mi hija tuviera una relación”*<sup>211</sup>, *“no me imagino a mi hija con una pareja”*<sup>212</sup>.

De acuerdo con las manifestaciones de las niñas y los padres, es posible apreciar que existen más restricciones para las mujeres que para los hombres desde edades tempranas, esto puede ocurrir debido a que *“tener hijas hace que los hombres sean más propensos a apoyar ideas y políticas conservadoras, debido a que se vuelven más sobreprotectores”*<sup>213</sup>.

Asimismo, respecto a las relaciones sexo-afectivas, tanto madres como padres de familia han expresado el no saber cómo abordar el tema de la sexualidad con sus hijos, y en algunos casos, muchos padres lo consideran un tabú, esperando que la escuela, como institución en la cual se forman sus hijos, esclarezca en ellos todas las dudas y cuestionamientos sobre la sexualidad. En consecuencia, se resalta la importancia de trabajar la sexualidad, tanto en padres como en niños, pues es un tema de interés del colectivo participante.

---

<sup>209</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 1. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>210</sup> Segundo encuentro de saberes con niños y niñas. Respuestas de las niñas – momento 1. MINCA sede C. 20 de abril del 2017.

<sup>211</sup> Segundo encuentro de saberes con padres/madres/cuidadores. Padre de familia. MINCA sede C. Mayo del 2017.

<sup>212</sup> Segundo encuentro de saberes con padres/madres/cuidadores. Padre de familia. MINCA sede C. Mayo del 2017.

<sup>213</sup> SEMANA. El poderoso efecto de las hijas sobre sus padres. 2014. (en línea). Consultado en: <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/papas-cambian-con-el-nacimiento-de-hijas/369846>

Para concluir este apartado de hallazgos, es necesario decir que en esta situación, fueron las personas quienes, compartieron, cuestionaron y reflexionaron sus enseñanzas, aprendizajes, e imaginarios de género, vislumbrando las consecuencias que la violencia puede acarrear en un futuro.

En el siguiente apartado, se darán lineamientos de diseño para la implementación de una escuela familiar, que surge a partir del reconocimiento por parte de las docentes y los padres y madres de familia sobre la necesidad de contar con un acompañamiento por parte de la escuela, que promueva la igualdad, la equidad y la no violencia.

El colectivo de padres, madres y cuidadores se mostró muy motivado con los encuentros que fueron desarrollados a lo largo del año, hasta el mes de septiembre, compartiendo: *“esta iniciativa me pareció muy buena, no sé por qué no la habían hecho antes. Ya era hora de que se hablaran estos temas acá”*<sup>214</sup>.

Asimismo, los padres y madres reflexionaron a cerca de las razones por las cuales se puede dificultar el acompañamiento a la familia, expresando lo siguiente: *“no se siente que haya escuela de padres, porque todo es superficial, no se mira la raíz del problema, no hay procesos. Los papás siempre vienen a las reuniones y se sientan a esperar a que se terminen, es sólo por cumplir”*<sup>215</sup>. También se conocieron las siguientes percepciones: *“muchas veces los padres no participan por los horarios, algunos trabajan”*<sup>216</sup>, *“los profesores creen que no es responsabilidad del colegio, tratan de dar a entender que “es su hijo, no es mío”*. Hay señalamientos como si los padres no se preocuparan por sus hijos. *Les echan la culpa a los padres de los problemas de sus hijos”*<sup>217</sup>.

---

<sup>214</sup> Encuentro de saberes sociofamiliar. Madre de familia. MINCA sede C. 12 de agosto de 2017.

<sup>215</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto de 2017.

<sup>216</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto de 2017.

<sup>217</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto de 2017.

Los padres y madres de familia dieron a conocer los espacios más adecuados para trabajar con ellos, compartiendo que *“podrían hacerse los sábados, después de las 2 de la tarde”*<sup>218</sup>; *“los padres participarían más trabajando los sábados en la mañana o en la tarde”*<sup>219</sup>; *“podrían trabajar entre semana, después de las 5:30 de la tarde o los sábados en la mañana”*<sup>220</sup>.

También aportaron ideas sobre las formas de trabajar en los encuentros, diciendo cosas como: *“me gustaría que las escuelas de padres fueran más participativas”*<sup>221</sup>; *“Para motivar a los padres hay que mostrarles el daño que se les está haciendo a los niños. Hacer reaccionar a los padres con los hijos de uno, imaginar a futuro lo que les va a pasar a sus hijos”*<sup>222</sup>.

Los aportes realizados por los padres/madres/cuidadores se tendrán en cuenta para la propuesta de escuela familiar; adicionalmente se considerarán los aportes de las docentes co-investigadoras, sobre los temas de interés a trabajar, las cuales concuerdan con algunos los temas aportados por los padres de familia, los cuales son: violencias, sexualidad, respeto, igualdad y afectividad.

A partir de lo expresado anteriormente, surgen los siguientes lineamientos para implementar una escuela familiar, que prevenga la violencia y promueva la igualdad y la tolerancia.

---

<sup>218</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto de 2017.

<sup>219</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto de 2017.

<sup>220</sup> Entrevista semiestructurada. Padre de familia. MINCA sede C. Agosto de 2017.

<sup>221</sup> Entrevista semiestructurada. Madre de familia. MINCA sede C. Agosto de 2017.

<sup>222</sup> *Ibíd.*

## **8. LINEAMIENTOS DE DISEÑO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESCUELA FAMILIAR**

### **8.1. JUSTIFICACIÓN**

Teniendo en cuenta que la familia y la escuela son las instituciones responsables de la autonomía y educación de los niños y las niñas, es de vital importancia establecer mecanismos que aporten al afianzamiento de la relación entre estas dos instituciones. Para ello, debe establecerse un trabajo conjunto y colaborativo, que complemente los valores que se construyen en la familia, con un acompañamiento por parte de la escuela, que logre una formación basada en los principios de igualdad, equidad y no violencia.

Ahora bien, considerando los hallazgos recolectados en el proceso de pasantía desarrollado en compañía de las docentes co-investigadoras, los padres/madres/cuidadores y los niños y las niñas del grado 5-01 del Instituto Comunitario MINCA sede C; se evidenció que existen pensamientos machistas y relaciones de poder asimétricas, en donde las niñas tienden a estar en desventaja y en condiciones de desigualdad frente a temas como la distribución de roles al interior de la familia y las relaciones sexo-afectivas.

Asimismo, los niños tienden a verse en condiciones desiguales al encontrarse con determinados prejuicios entorno a las características que se le atribuyen al hombre, así como las prohibiciones que surgen a raíz de estas, los cuales les impiden expresar libremente sus pensamientos y acciones.

Los aspectos mencionados, en algunos casos, son reforzados por la familia, generalmente, por aquellos padres, madres o cuidadores que tienen hijos varones. Pues, por ejemplo, fue posible conocer los imaginarios y las enseñanzas que éstos transmiten al interior de sus hogares, donde madres y padres refuerzas los roles

tradicionales de género. Lo anterior, alerta y reafirma la importancia de trabajar, junto con las familias, temáticas tales como: la igualdad, el respeto, la equidad y los derechos humanos.

Retomando que la violencia física, verbal, sexual y de género está presente en las relaciones de los niños y niñas de esta Institución Educativa, se hace necesario trabajar el reconocimiento colectivo de los diferentes tipos de violencias, así como las relaciones para la convivencia y el fortalecimiento de habilidades para la resolución de conflictos, que conlleven a transformar los imaginarios y los comportamientos basados en las violencias antes descritas.

Igualmente se plantea trabajar la sexualidad, no sólo por las situaciones que a diario viven los niños, sino también por las actitudes que los padres tienen con sus hijos e hijas y su inexperiencia al momento de hablar del tema. Es necesario comprender, junto con los padres y madres las realidades y dificultades a las que se enfrentan en el abordaje de este tema, en la búsqueda de una transformación que les permita reflexionar críticamente al respecto, donde se realicen aportes para construcción de conocimiento, los cuales, faciliten el ejercicio de la sexualidad en sus vidas y en su cotidianidad.

Por otra parte, llama la atención conocer que, en las familias, aparentemente se replica un estilo de crianza positivo y democrático, sin embargo, los hallazgos muestran las contradicciones manifestadas por los niños, que no concuerdan con este modelo de crianza, por el contrario, visibilizan que en sus hogares se vive en ocasiones distintos tipos de violencia, así como un desinterés hacia ellos.

“Es importante que el adulto de la familia comprenda el valor de aprender a expresar sentimientos, deseos y frustraciones o insatisfacciones, pues solo reconociéndose

como persona afectiva y emocional puede avanzar hacia la solución de los problemas”<sup>223</sup>.

De acuerdo con lo anterior, se aspira trabajar la afectividad y las temáticas que se desprenden de la misma, entre ellas: estilos de crianza, comunicación asertiva y afianzamiento de lazos familiares.

Teniendo en cuenta los aportes obtenidos, el análisis propio de las pasantes y considerando que las personas “no nacen con habilidades emocionales, sociales y éticas sino que estas van evolucionando en la medida en que la familia las estimula y orienta para que vayan adquiriendo las bases de su personalidad e interiorizan los elementos claves de la cultura y que este proceso se fortalece en la escuela, lugar que representa la sociedad y en el que se debe guiar en el reconocimiento de actitudes, valores y normas que permitan potenciar aprendizajes esenciales para el buen vivir”<sup>224</sup>.

El presente apartado pretende establecer los lineamientos a seguir para el surgimiento de una escuela familiar, desarrollada por medio de encuentros de saberes, donde se trabajen las temáticas ya mencionadas y aporte al respeto, la igualdad y la tolerancia. De igual forma, se motivará la participación de los padres, madres y cuidadores, a partir del dinamismo presente en cada una de las sesiones a trabajar, ya que, como lo expresaron, existe una desmotivación a participar de manera constante en estos espacios, lo cual refleja la necesidad de proponer un modelo pedagógico asertivo que motive la participación de los padres y madres de familia.

---

<sup>223</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Desarrollo socioafectivo. Reorganización curricular por ciclos, herramienta pedagógica para padres y maestros. 2012.

<sup>224</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Socioafectividad. Orientaciones para las familias. Reorganización curricular por ciclos. 2014. P.4.

## **8.2. OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

- Brindar herramientas conceptuales y metodológicas al Instituto Comunitario MINCA sede C, que fundamenten la creación de la “escuela familiar”, la cual busca un mayor compromiso de los padres y madres como agentes formadores de sus hijos en la prevención de violencias de género, promoviendo el respeto, la igualdad y la tolerancia.

### **Objetivos específicos**

- Proponer los ejes temáticos a trabajar con padres/madres/cuidadores y niños y niñas para el buen desarrollo de la “escuela familiar”.
- Plantear los subtemas correspondientes a cada eje temático, que esclarezcan y orienten el desarrollo de los encuentros de saberes.
- Sugerir las posibles técnicas o estrategias a tener en cuenta para la implementación y buen desarrollo de los encuentros de saberes, con el fin de propiciar un ambiente dinámico, participativo y colaborativo en la población participante.

### **8.3. LINEAMIENTOS ORIENTAN LA METODOLOGÍA DE ESCUELA FAMILIAR**

El presente apartado abarcará todas las orientaciones epistemológicas, tanto pedagógicas como metodológicas que sirven de apoyo al proceso de fundamentación de la “escuela familiar”.

Cabe precisar que los lineamientos acá plasmados se fundamentan desde el enfoque crítico social, el cual propende por la realización de procesos autoreflexivos, en pro de generar cambios y transformaciones de los actores protagonistas, tanto a nivel social y educativo, además, se fundamentarán también desde la teoría de Desarrollo familiar, la cual contempla potenciar el desarrollo interno de la familia para modificar su estructura y comportamientos generando relaciones más igualitarias y por ende potenciar la capacidad de la familia para generar transformaciones en el nivel macro. Es decir, la metodología aquí planteada permitirá fomentar en el colectivo participante, reflexiones de su propia realidad, de manera que generan propuestas que tiendan a cambios de las situaciones que se presenten.

De igual modo, los enfoques de género y de derechos serán una pieza clave y transversal en los encuentros que conforman la “escuela familiar”, ya que el primero, es la “herramienta de análisis que nos permite examinar la realidad y las relaciones sociales teniendo en cuenta los roles socialmente asignados a mujeres y a hombres, así como sus múltiples identidades, las oportunidades de acceso y control de los recursos y el grado de poder que ejercen en la sociedad”<sup>225</sup>, y el segundo, “procura construir un orden centrado en la creación de relaciones sociales basadas en el reconocimiento y respeto mutuo y en la transparencia, de modo que la satisfacción

---

<sup>225</sup> MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES. Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género, 2014. P. 9.

de las necesidades materiales y subjetivas de todas las personas y colectividades, sin excepción alguna, constituya una obligación jurídica y social”<sup>226</sup>.

De acuerdo con lo anterior, a continuación, se presentarán los ejes temáticos y subtemas que componen la “escuela familiar”.

### **8.3.1. Ejes temáticos y subtemas de la escuela familiar**

#### **VIOLENCIA**

##### **¿Qué es la violencia?**

Para el desarrollo de cada una de las sesiones o encuentros, teniendo en cuenta que el tema inicial del cual partirán los demás ejes temáticos es “la violencia”, el concepto que fundamentará a ésta, es el dado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el cual refiere al “uso intencional de la fuerza física o el poder contra uno mismo, hacia otra persona, grupos o comunidades y que tiene como consecuencias probables lesiones físicas, daños psicológicos, alteraciones del desarrollo, abandono e incluso la muerte”<sup>227</sup>.

##### **¿Cuáles son los tipos de violencia?**

Con el propósito de que el colectivo participante aterrice la temática en la cotidianidad, se expondrán los tipos de violencia más frecuentes entre las personas e incluso dentro de las familias, motivo por el cual se fundamentarán a partir de los siguientes conceptos:

---

<sup>226</sup> SOLÍS, Sonia. Costa Rica. Enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales. 2003. P. 4.

<sup>227</sup>OMS. 2002. P. 3. Citado por: RODRIGUEZ, Luis. Definición, fundamentación y clasificación de la violencia. 2013. P. 2

**Violencia física:** “Entraña el uso de la fuerza física, como golpes, empujones o a través de un objeto, para lesionar a una persona o causarle una disminución de su integridad personal”<sup>228</sup>.

**Violencia psicológica y/o emocional:** “Se refiere a todas las formas de violencia que implican agresión a la psiquis y a la emocionalidad de una persona, en la mayoría de los casos, a través de la hostilidad verbal ya sea a manera de insulto, desprecio, crítica o amenaza, así como el constante bloqueo de iniciativas de interacción personal”<sup>229</sup>.

Desde la **perspectiva para los padres/madres/cuidadores**, como complemento a esta definición, el abandono emocional hacia niños se muestra como “la falta persistente de respuesta a las señales (llanto, sonrisa), expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción iniciadas por el niño y la falta de iniciativa de interacción y contacto, por parte de una figura adulta estable”<sup>230</sup>.

**Violencia sexual:** “La violencia sexual abarca aquellos actos que van desde el acoso verbal hasta la penetración forzada y una variedad de tipos de coacción, desde la presión social y la intimidación a la fuerza física”<sup>231</sup>. Asimismo, la OMS define la violencia sexual como “todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo”<sup>232</sup>.

---

<sup>228</sup> GOBERNACIÓN DE SANTANDER. Guía sobre el derecho de las mujeres santandereanas a vivir libres de violencias. 2016

<sup>229</sup> KEMPE. 1979. P.36. Citado por: BUENO, Agustín. El maltrato psicológico/emocional como expresión de violencia hacia la infancia. 2008. P.85

<sup>230</sup>ARRUABARRENA & J. DE PAÚL. 1994. Citado por: BUENO, Agustín. El maltrato psicológico/emocional como expresión de violencia hacia la infancia. 2008. P.85

<sup>231</sup> OMS. Comprender y abordar las violencias contra las mujeres. 2014. P.1

<sup>232</sup> *Ibíd.* p.2.

Ahora bien, cabe resaltar la importancia de que padres y madres, reconozcan que dentro de la violencia sexual se presentan frecuentemente los abusos sexuales contra niños y niñas, por lo tanto, se trae a colación la definición dada por UNICEF la cual nos dice que “el abuso sexual ocurre cuando un niño es utilizado para la estimulación sexual de su agresor (un adulto conocido o desconocido, un pariente u otro NNA) o la gratificación de un observador”<sup>233</sup>.

**Violencia de género:** “Es la que se ejerce en base al sexo o el género de una persona, en distintos ámbitos de la vida social y política, pero enraizada en las relaciones de género dominantes en una sociedad. No es sinónimo de violencia doméstica o en la pareja, abarca todas las que se ejercen desde la posición dominante masculina sobre representantes de las posiciones subordinadas, sean estas mujeres, menores, adultos mayores, discapacitados/as, integrantes de minorías (de la diversidad sexual, racial, étnica o nacional)”<sup>234</sup>.

### **Afectaciones de la violencia**

Las afectaciones de la violencia se presentan en todo tipo de personas, no obstante, se hará énfasis en las afectaciones que recaen en niños y niñas pues, como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, para sensibilizar a padres/madres/cuidadores, la mejor estrategia es el ejemplo de lo que puede acarrear el problema de la violencia en sus hijos.

En primer lugar, para aprender a crecer y convertirse en adultos saludables y exitosos, los niños y niñas deben tener un mundo donde se sientan contentos y

---

<sup>233</sup> UNICEF. Abuso contra niños, niñas y adolescentes. Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos. 2016. P.7.

<sup>234</sup> RED URUGUAYA CONTRA LA VIOLENCIA DOMÉSTICA Y SEXUAL. Violencia basada en género. 2014. P. 15.

seguros de sí mismos. “La violencia no sólo les roba la confianza en sí mismos, sino también los comportamientos de exploración, que son parte del desarrollo de la autonomía y la personalidad, dificultando no sólo la posibilidad de llegar a ser exitoso y obtener mejores oportunidades en la vida, sino que también puede dejar traumas profundos en su persona a largo plazo”<sup>235</sup>. En otras palabras, las consecuencias de la violencia en niños y niñas se ven reflejadas en afectaciones al desarrollo emocional y social, al funcionamiento cognitivo y a los resultados escolares, así como también a los procesos fisiológicos.

Asimismo, niños y niñas que crecen ante un hogar donde la violencia verbal existe, pronto aprenden que el lenguaje no es un elemento que dignifica al ser humano, que transmite de manera objetiva juicios de valor, o que comunica respeto, afecto, tolerancia, equidad y principios de justicia. Por el contrario, viven y experimentan que el lenguaje es un canal de agresión continua donde todo es descalificación, una forma de degradación, una vía en la que se descargan las emociones menos sanas de la persona que se violenta, quien lejos de despertar afecto y respeto, deseos de convivir compartiéndose en un clima de justicia y equidad, se intimida, se prodiga el desamor, el desaliento y propaga una profunda tristeza y sentido de minusvalía e impotencia en el ambiente en que se vive<sup>236</sup>.

De acuerdo con lo expuesto, los niños y niñas que experimentan violencias se ven afectados en su persona interna, es decir en su autoestima, lo cual es un factor que impide su pleno desarrollo a nivel comportamental y social.

La autoestima se relaciona con el aprecio de sí mismo y de sí misma, es decir, respondiendo cuánto nos queremos y nos amamos. Está estrechamente ligada con el concepto y la imagen que tenemos de nosotros mismos y nosotras mismas como personas. Si la autoestima está fortalecida, experimentamos una sensación de

---

<sup>235</sup> COUNTY OF SAN DIEGO MENTAL HEALTH SERVICES ACT. Una realidad que debe enfrentarse y no ocultarse para mejorar los servicios a las víctimas: “Abuso y violencia doméstica”. 2008. P. 3

<sup>236</sup> DULANTO, Enrique. Los niños y los jóvenes ante la violencia familiar. 2008. p. 7-8.

seguridad y confianza, se nos facilita la toma de decisiones, la construcción de relaciones sociales y el cumplimiento de las responsabilidades<sup>237</sup>.

Los niños y niñas que tienen una buena autoestima se quieren y aceptan tal como, lo cual ayuda a “reconocer que las demás personas pueden ser distintas por su raza, religión, orientación sexual, cultura o situación de discapacidad, pero que todos los seres humanos son dignos de respeto, son sensibles y merecen afecto”<sup>238</sup>.

En concordancia con lo expuesto, se justifica el abordar fortalecimiento de la autoestima, para fomentar el respeto entre las y los estudiantes y sus familias, y así, les permita de forma consiente, no reproducir las violencias, en tanto que éstas afectan sus relaciones interpersonales e intrapersonales.

### **Resolución de conflictos**

Es una situación esencial para el abordaje, la convivencia y la resolución del conflicto, ya que cuando éste se maneja adecuadamente puede convertirse en un verdadero motor de desarrollo<sup>239</sup>.

En la resolución de conflictos se produce una negociación, la cual es el proceso a través del cual los actores o partes involucradas llegan a un acuerdo. “Se trata de un modo de resolución pacífica, manejado a través de la comunicación, que facilita el intercambio para satisfacer objetivos sin usar la violencia. La negociación «es una habilidad que consiste en comunicarse bien, escuchar, entender, recibir feedback, buscando una solución que beneficie a todos”<sup>240</sup>.

---

<sup>237</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Socioafectividad. Orientaciones para las familias. Reorganización curricular por ciclos. 2014. P6.

<sup>238</sup> *Ibíd.*

<sup>239</sup> FUQUEN, María. Cundinamarca, Colombia. Los conflictos y las formas alternativas de solución. 2003. P 265.

<sup>240</sup> *Ibíd.* P. 274 – 275.

Los pasos de la mediación son los siguientes:

Comienzo: Introducciones y acuerdos, calentamiento, explicaciones, agenda (si se tiene).

Establezca: 1. Idea general: ¿Cuál es la situación? Cada persona expresa su visión del conflicto, sus preocupaciones y sentimientos. 2. Detalles: ¿Qué está envuelto? Más detalles. Bosqueje las necesidades y preocupaciones, clarifique las percepciones erróneas, identifique otros temas relevantes y use el reflejo si es necesario.

Mueva: 1. ¿Dónde están ellos ahora? Identifique áreas del consenso, estimule el deseo de seguir adelante y haga una votación, si es necesario. 2. Negociación: enfoque en la acción futura: ¿Cómo les gustaría a ellos que fuera? ¿Qué hay que hacer para llegar a eso? Desarrollo de opciones; haga intercambios que traigan ganancias para todos.

Cierre: Complete un contrato, planes para el futuro, incluyendo un momento en el que repasar el acuerdo; conclusiones<sup>241</sup>.

Los conflictos pueden resolverse por medio de los siguientes Métodos de Mediación:

1. Defina su rol de mediador como el de ayudar a ambas personas a ganar.
2. Consiga un acuerdo de ambas personas sobre una disposición básica para arreglar el problema.
3. Permita que cada persona exprese cuál es su problema y asegúrese de que la otra persona lo haya entendido.
4. Guíe la conversación hacia la búsqueda conjunta de soluciones y lejos de ataques personales.

---

<sup>241</sup> MORALES, Llia. Las doce destrezas de resolución de conflictos y el juego de resolución de conflictos: una alternativa al debate tradicional. 2003. P. 18.

5. Estimule a buscar repuestas en las cuales todos obtienen lo que necesitan.

6. Redirija los “folus” (poner sobrenombres, menospreciar, amenazar, echar culpas, traer el pasado, hacer excusas, no escuchar, venganza) cuando sea posible, re-enmarque la oración negativa en una descripción neutral de una preocupación legítima del presente<sup>242</sup>.

Cuando existen conflictos en el ámbito escolar, es necesario que exista una persona que actúe como mediadora y enseñe, por ejemplo, que burlarse de los defectos de niños, niñas hace que se sientan mal y que es mejor dialogar sobre tales asuntos en privado.

“Cuando se reconoce que se ha lastimado a alguien y que es posible corregirlo resolviendo el conflicto que lo causó, se logra, además de sentir alivio, recuperar la relación; este hecho es fundamental ya que así se fortalecen los vínculos afectivos con las personas con quienes se convive”<sup>243</sup>.

## **DERECHOS**

Como es sabido, la presente propuesta se fundamenta desde el enfoque de derechos, por ende y en concordancia a ello, a continuación, se fundamentará conceptualmente a los “derechos” entendiéndolos como derechos humanos.

Si bien, hay gran variedad de concepciones sobre los derechos humanos, hay que decir de entrada que todas tienen un punto de partida general: el valor de la dignidad que se le reconoce al ser humano. Efectivamente, así lo ratifica la Declaración Universal de Derechos Humanos aludiendo a que la defensa y promoción de los derechos humanos abarca todas las dimensiones del quehacer humano al

---

<sup>242</sup> *Ibíd.*

<sup>243</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Socioafectividad. Orientaciones para las familias. Reorganización curricular por ciclos. 2014. P.26.

considerarlas a la luz de la dignidad humana. En otras palabras, los derechos vendrían siendo:

Exigencias básicas del ser humano, en todos los tiempos, lugares y culturas que se van concretando en el curso histórico en derechos públicos subjetivos tanto individuales como sociales, que también tienen un punto en común al que todos se refieren, que es la necesidad de respetar la dignidad de la persona y de todos los valores que fluyen de esa dignidad que son básicamente, la libertad, la igualdad y la solidaridad<sup>244</sup>.

Considerando lo expuesto, cabe preguntarse: ¿Qué es, entonces, la dignidad humana en la que todos coinciden?

### **La dignidad humana**

Haciendo uso del diccionario encontramos que digno significa: “que merece algo”. Lo digno es equivalente a lo justo, lo recto, lo noble. De modo que por dignidad humana se debe entender a “aquellas cosas que merecemos por ser “seres humanos” apegados a lo noble, lo justo y lo recto”<sup>245</sup>.

El término dignidad significa entonces, algo que es valioso, lo que es estimado o considerado por sí mismo, y no en función de otra cosa. “La dignidad humana radica en el valor interno e insustituible que le corresponde al ser humano en razón de su ser, no por ciertos rendimientos que prestara ni por otros fines distintos de sí mismo”<sup>246</sup>.

La persona es un ser relacional que siempre proviene de otros y está en camino hacia otros. En las relaciones interpersonales hay que tener en cuenta la dignidad de la otra persona. Por eso no es ninguna tontería la cortesía en el trato, la

---

<sup>244</sup>PROGRAMA VENEZOLANO DE EDUCACIÓN-ACCIÓN EN DERECHOS HUMANOS. Conceptos y características de los derechos humanos. 2008. P.8.

<sup>245</sup> *Ibíd.* p. 7

<sup>246</sup> FUNDACIÓN CANFRANC. Expertos en humanidad: dignidad de la persona. 2012. P. 2.

delicadeza, la amabilidad, el modo de vestir... todo esto estará acorde con la dignidad de la persona: de uno mismo y del otro; es consecuencia de la dignidad y a su vez manifestación de la misma<sup>247</sup>.

## **El respeto**

El respeto ha sido transmitido, generacionalmente y en las más diversas culturas, como uno de los “valores universales más importantes, que se asocia directamente con el amor, la dulzura, la ternura, la generosidad, así como con lo altruista, noble, alto y admirable que se puede demostrar dentro de una relación recíproca y armónica entre los miembros de un grupo social”<sup>248</sup>.

Una educación bien orientada será aquella en la que se **respete la dignidad** de la persona y se enseñe a tomar conciencia de la misma. Lleva a tomarse en serio a sí mismo y a los demás. Una persona que no se respeta, es muy difícil que respete luego a los otros. La dignidad de la persona es la base de cualquier sociedad, de cualquier tipo de relación. Si no se reconoce su valor íntimo, entonces se le acaba tratando como a una cosa.

## **La igualdad**

Ahora bien, la “Igualdad” en el ámbito social “hace comprensivamente a la base común de derechos y responsabilidades que corresponden a todos los miembros de la sociedad de acuerdo con las pautas que rigen su funcionamiento, en tanto pertenecientes a la misma”<sup>249</sup>. Por lo tanto, Igualdad remite a la característica común compartida.

---

<sup>247</sup> *Ibíd.* p. 3

<sup>248</sup> MEDINA, José, *et al.* Significado psicológico de respeto entre adolescentes. 2004. P. 115.

<sup>249</sup> ARRUPE, Olga. Igualdad diferencia y equidad en el ámbito de la educación. 2002. p. 1.

Al hablar de igualdad, no se trata de una igualdad biológica porque claramente hombre y mujer son distintos, con rasgos fisiológicos y psíquicos distintos. Su igualdad se basa en que ambos son persona, esto es, tienen naturaleza racional que los diferencia del resto de seres. El ser persona es lo común a ambos: el denominador común, y sus peculiares características que son el numerador variado y riquísimo que constituyen su diferencia y complementariedad<sup>250</sup>.

“Las diferencias físicas, raciales y culturales no pueden ser motivo para excluir a nadie ni tener un trato diferente, ya que, a pesar de esas diferencias, que en realidad son enriquecedoras, somos **iguales en dignidad**”<sup>251</sup>.

## **La equidad**

En tanto, “Equidad” remite desde la igualdad a la consideración de la especificidad, de la diferencia. “Podríamos referirnos a la estima conjunta de semejanzas y alteridades incluidas en un género común. Incluye igualdad y diferencia. De allí que, referido a los grupos humanos, el concepto de equidad queda naturalmente implicado con el de justicia que connota igualdad y equilibrio, (un ejemplo sería, lograr el equilibrio de la balanza requiere contemplar las diferencias de peso en los platillos para distribuir adecuadamente el mismo)”<sup>252</sup>.

## **SEXUALIDAD**

### **¿Qué es la sexualidad?**

“La sexualidad humana no supone exclusivamente la explicitación de los instintos biológicos, ni tampoco es el fruto del aprendizaje social pasivo, sino que es el

---

<sup>250</sup> FUNDACIÓN CANFRANC. Expertos en humanidad: dignidad de la persona. 2012. P. 2.

<sup>251</sup> *Ibíd.* P. 2.

<sup>252</sup> ARRUIPE. OP. Cit., P. 1.

resultado de la interacción cognitiva entre las personas y el medio ambiente”<sup>253</sup>. “La aceptación del principio de interacción cognitiva implica negar el predeterminismo biológico y, por tanto, la existencia de un único patrón de desarrollo sexual considerado normal, así como el aprendizaje por observación e imitación de los patrones de comportamiento definidos culturalmente como sexuales”<sup>254</sup>.

“La interacción como actividad cognitiva y afectiva estaría mediatizada por la dotación filogenética ya que, aunque nuestro medio social concreto favorezca o reprima determinados comportamientos, las personas manifiestan siempre una serie de pautas de comportamiento que podemos considerar universales”<sup>255</sup>.

Por consiguiente, el elemento clave es la actividad cognitiva del individuo, es decir cómo considera cada persona su comportamiento, si lo clasifica como sexual o no, como necesario o como reprimible. Como consecuencia, “cada persona establece conscientemente límites personales y en relación a las demás personas de acuerdo a sus creencias personales, preferencias y deseos que la educación sexual debe respetar en un contexto de libertad”<sup>256</sup>.

Esta interacción cognitiva supone la construcción de un modelo explicativo de la sexualidad humana desde edades muy tempranas, que globalmente pone en relación el comportamiento, las actitudes y las concepciones o ideas explicativas, así como los valores y las ideologías. Ello supone una construcción individual de la sexualidad en el marco de cada cultura concreta, diferenciado o próximo a las potencialidades biológicas y al modelo que la cultura propone. Se caracteriza, siempre, por la aparición de un doble código de comportamiento privado-público, el de las manifestaciones no aceptadas y el de las toleradas socialmente, lo que se denomina identidad de género y papel de género<sup>257</sup>.

---

<sup>253</sup> MONEY y EHRH. 1982. p. 31. Citado por: BARRAGÁN, Fernando. Sexualidad, educación sexual y género. 2000. P 15

<sup>254</sup> BARRAGÁN, Fernando. Sexualidad, educación sexual y género. 2000. P.15

<sup>255</sup> *Ibíd.* P.15

<sup>256</sup> *Ibíd.* P.15

<sup>257</sup> *Ibíd.* P.16

De esta forma, “si consideramos que la sexualidad es un concepto que incluye las relaciones personales entre géneros, las formas de organización social normativas o la regulación social de la reproducción, entenderemos la importancia de analizar las implicaciones del concepto de género para la educación sexual”<sup>258</sup>.

### **¿Por qué es importante saber sobre sexualidad?**

La educación afectiva y sexual representa un aspecto de gran importancia en la formación integral de chicos y chicas porque, más allá del conocimiento puramente biológico, explica procesos trascendentales como la construcción de la identidad de género o las relaciones afectivas en el ámbito de nuestra cultura. “Asimismo, la educación sexual es hoy una demanda social, basada en el derecho de los niños, niñas y adolescentes a tener información sobre esta materia. Esta información debe ser rigurosa, objetiva y completa a nivel biológico, psíquico y social, entendiendo la sexualidad como comunicación humana y fuente de salud, placer y afectividad. En este sentido es imposible separar sexualidad y afectividad”<sup>259</sup>.

Si pretendemos construir una sociedad en la que hombres y mujeres podamos convivir en igualdad y sin discriminaciones, es imprescindible proporcionar al alumnado una educación afectiva y sexual de calidad, pues la ausencia de ésta no sólo influirá en posibles disfunciones sexuales, sino que también impedirá transformar las bases sociales para favorecer la construcción una sociedad más democrática. No podemos olvidar que si bien la sexualidad humana está íntimamente ligada a lo privado también está regulada social y culturalmente<sup>260</sup>.

### **¿Cuál es la mejor manera de hablar sobre sexualidad con mis hijos?**

---

<sup>258</sup> *Ibíd.* P. 16

<sup>259</sup> *Ibíd.* P. 10

<sup>260</sup> *Ibíd.* p. 10

Para los padres y madres de familia, la educación sexual significa que deben acompañar a sus hijos en su desarrollo sexual, ya que como lo han manifestado su propósito es enseñarles adecuadamente las normas y valores sobre sexualidad, así como a vivir una sexualidad segura y sana.

Como cualquier tipo de educación, la educación sexual va poco a poco, según el nivel de desarrollo de los hijos y las hijas. Es importante que eso pase en un ambiente tranquilo en el que niños y niñas puedan hacer cualquier pregunta, que merece una respuesta simple y honesta. Sin embargo, no hace falta esperar hasta que las y los hijos dirijan la palabra para empezar con la educación sexual. Por el contrario, ellos ya se interesan por la sexualidad mucho antes de que puedan hacer preguntas. Por ejemplo, un niño pequeño puede querer tocarle el vientre a la mamá embarazada, éste es un momento ideal para enseñarle sobre el cuerpo y la reproducción. Una escena erótica en una película puede abrir una discusión con su hijo un poco mayor sobre relaciones sexuales seguras y tomar decisiones propias y consientes. Cuando se aprovechan estos momentos no solo se da información a los niños y niñas, también se demuestra la voluntad de los padres de familia por discutir la sexualidad con ellos, en un ambiente positivo y de confianza<sup>261</sup>.

El desarrollo sexual de los hijos/hijas edad: 9-12 años:

En esta edad, las hijas e hijos empiezan a interesarse más por la sexualidad adulta. Por todas partes ven y escuchan muchos mensajes sexuales (en la televisión, la música, etc.) que suscitan su curiosidad. Tienen muchas preguntas, sin embargo, pueden reaccionar muy remilgadamente cuando se les quiere hablar sobre sexualidad. Este periodo significa para la mayoría de los hijos el comienzo de la pubertad. Está vinculado con el desarrollo de las hormonas sexuales. En promedio, la pubertad física de las chicas empieza alrededor de los 10 años, y de los chicos alrededor de los 12 años, sin embargo, hay diferencias muy grandes entre ellos<sup>262</sup>.

---

<sup>261</sup> ALCALDÍA METROPOLITANA DE QUITO. ¿Hablar con nuestros hijos sobre qué? ¡Sexualidad! ¿Pues sí... Guía para padres y madres de familia. 2009. P.4.

<sup>262</sup> *Ibíd.*p.12.

Ahora bien, en el transcurso de la escuela primaria suele ocurrir que los niños poco a poco empiezan a volverse más independientes, sin embargo, ya no demostrarán tan abiertamente el interés por la sexualidad como hacían antes. Cuentan chistes sexuales o utilizan palabrotas (muchas veces sin entenderlos) para hacerse el bacán, pero se quedan callados cuando los adultos les pueden escuchar. En caso de escucharlos se les puede preguntar si saben lo que significan; es un momento ideal de enseñanza. En lo posible, no hay que permitir la utilización de palabras que lastimen a otras personas<sup>263</sup>.

A esta edad también los “experimentos” sexuales se hacen más y más en secreto. Es una etapa normal en el desarrollo sexual. No pasa nada con eso, a condición de que siempre se respeten ciertas reglas, porque también los niños pueden pasarse de la raya en cuanto a sexualidad. Obligar a otros niños de participar en jueguitos sexuales, utilizar fuerza o amenaza, ejercer presión del grupo: son todas situaciones que pueden ocurrir. Por lo tanto, los padres y madres deben enseñar a los hijos a respetar ciertos límites: no hacer cosas que no les gusta hacer, ni obligar a otros niños hacer cosas contra su voluntad y no hacer cosas peligrosas. La presión de los amigos a veces puede ser muy fuerte, ya que los niños quieren formar parte del grupo y ser aceptado por sus compañeros o compañeras. Por lo tanto, se les ayuda mucho a los hijos cuando se reconoce que es difícil contradecir lo que dicta el grupo.<sup>264</sup>

Una de las cosas que los padres de familia pueden realizar es practicar con ellos qué se puede decir y hacer cuando se encuentran presionados y analizar las posibles consecuencias de cada situación. Por enfocarse en su individualidad, se les apoya al desarrollo de su autoestima, así como el sentirse suficientemente fuerte para defender a sí mismo.<sup>265</sup> En fin, escuchar sus preocupaciones y preguntas. (Ver técnicas 6-7)

---

<sup>263</sup> *Ibíd.* p.24

<sup>264</sup> *Ibíd.* p.25

<sup>265</sup> *Ibíd.* p.25

Como padres es importante entender que el deber está en orientar a los hijos en sus decisiones, para que ellos no se vean afligidos por fracasos en sus relaciones sexo-afectivas; sin embargo, quienes toman esas decisiones no son los padres, por ello:

Es importante acompañar al niño o la niña en las posibles consecuencias que sus decisiones puedan traer, compartir su tristeza, respetar el dolor que puedan sentir, estar muy pendientes de la evolución de su estado de ánimo, brindarles apoyo y ayudarles a entender que “perder es ganar un poco”, aprovechando circunstancias cotidianas para hablar con los hijos e hijas sobre el desapego, la manera de superar las pérdidas y aprender de los fracasos. Por ejemplo, muchos equipos deportivos pierden diariamente un partido de fútbol; al igual bastantes estudiantes no aprueban una evaluación; en diversas competencias solo hay un ganador<sup>266</sup>.

## **Preguntas frecuentes**

De los 9 a los 12 años los niños pueden:

- Volverse más reservados y desear su privacidad cuando empieza la pubertad.
- Tener más curiosidad por los cuerpos desarrollados masculinos y femeninos.
- Mirar revistas y páginas de internet eróticas.
- Enamorarse de amigos o amigas, otros adolescentes mayores, personas famosas y otras personas que desempeñan un papel en sus vidas, como los maestros/as o entrenadores.
- Interesarse por las citas.
- Preguntarse cosas como: “¿Soy normal?” y compararse con los demás.

---

<sup>266</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Socioafectividad. Orientaciones para las familias. Reorganización curricular por ciclos. 2014. P. 17.

- Experimentar presión para cumplir con las expectativas familiares y sociales de la conducta adecuada de los niños y las niñas.
- Usar un lenguaje sexual y explorar fantasías románticas y sexuales.
- Masturbarse para obtener un orgasmo más profundo y parecido al de los adultos

<sup>267</sup>.

Ante esto, los padres pueden:

- Respetar el deseo de privacidad de los/las preadolescentes.
- Compartir los valores familiares sobre las citas y el amor.
- Ayudar a sus hijos/as adolescentes a desarrollar habilidades para la toma de decisiones, la comunicación y mantenerse firme con respecto a sus límites y sus deseos.
- Siga dando ejemplo de conducta adecuada y comparta mensajes positivos sobre asuntos relacionados con la sexualidad.
- Contestar a sus preguntas y ofrecer los mensajes que quiera compartir sobre diversos temas y valores de la familia.
- Proporcionar libros e información sobre sexualidad, adecuados para su edad.
- Hágales saber que cuentan con su apoyo<sup>268</sup>.

NOVIOS Y NOVIAS: La producción de las hormonas sexuales con que empieza la pubertad no sólo causa cambios físicos, sino también muchos cambios en los sentimientos y el comportamiento de nuestros hijos. Estar enamorado, coquetear, conquistar, ligar, ser novios, terminar la relación, etc. son todos temas muy importantes para la gente joven. Como padres, es posible hablar con sus hijos sobre estos temas. Se puede discutir qué les parece importante y cómo ven ellos una

---

<sup>267</sup> SOCIEDAD DE PEDIATRÍA DE ATENCIÓN PRIMARIA DE EXTREMADURA. Consejos para padres sobre educación sexual. 2007. P. 4.

<sup>268</sup> *Ibíd.*

relación. A esta edad es esencial hablarles sobre deseos y límites, sobre comportamiento apropiado, respeto y amor<sup>269</sup>.

## **AFECTIVIDAD**

La afectividad es una temática planteada para desarrollar “habilidades emocionales y sociales que favorezcan una convivencia armónica”<sup>270</sup>, con el fin de que los padres, madres y cuidadores desarrollen nuevas capacidades afectivas, lo cual les permita ser de apoyo para sus hijos e hijas en su proceso de crecimiento.

De acuerdo con lo anterior, se sugiere que los encuentros sociofamiliares sean empleados como una oportunidad de trabajar la “afectividad”, siendo un espacio en el cual se permita compartir tiempo en familia por medio del juego, buscando que los actores se reconozcan como personas afectivas y emocionales.

Estos espacios serán de suma importancia, teniendo en cuenta que permitirán trabajar la socioafectividad, concebida como un proceso mediante el cual niños, niñas y adultos desarrollan conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para reconocer y expresar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás, con el fin de establecer relaciones, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles<sup>271</sup>.

## **Estilos de crianza**

Los estilos de crianza hacen referencia al modo en que los padres educan a sus hijos, aplicando normas y un tipo de autoridad que ejercen sobre ellos. Estos estilos

---

<sup>269</sup> ALCALDÍA METROPOLITANA DE QUITO. ¿Hablar con nuestros hijos sobre qué? ¡Sexualidad! ¿Pues sí... Guía para padres y madres de familia. 2009. P.33

<sup>270</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Socioafectividad. Orientaciones para las familias. Reorganización curricular por ciclos. 2014. P.3.

<sup>271</sup> *Ibíd.* P.4.

de crianza influyen en la conducta de sus hijos e hijas, ya que imprimen en ellos determinados patrones de comportamiento.

Los estilos de crianza son<sup>272</sup>:

- **Democrático:** alta calidez y alto control. La madre o el padre democrático o autoritativo, sería el padre exigente y al mismo tiempo sensible, que acepta y alienta la progresiva autonomía de sus hijos. Tiene una comunicación abierta con ellos y reglas flexibles. Tiene un buen cuidado con ellos y un buen afecto. Cuando aplica castigos estos son razonables y ejerce un control firme. Aplica una disciplina inductiva, ya que le explica el propósito de las reglas y está abierto a las argumentaciones sobre las mismas. Sus hijos son los que tienen el mejor ajuste, con más confianza personal, autocontrol y son socialmente competentes. Tienen un mejor rendimiento escolar y elevada autoestima.

- **Autoritario:** frialdad afectiva y alto control. Los padres autoritarios establecen normas con poca participación del niño o niña. Sus órdenes esperan ser obedecidas. La desviación de la norma tiene como consecuencia castigos bastante severos, a menudo físicos. Ejerce una disciplina basada en la afirmación del poder. Sus exigencias con frecuencia son inadecuadas y los castigos son severos o poco razonables. La comunicación es pobre, las reglas son inflexibles, la independencia escasa. Por ello, el niño o niña tiende a ser retraído, temeroso, apocado, irritable y con poca interacción social. Carece de espontaneidad y de locus de control interno. Las niñas tienden a ser pasivas y dependientes en la adolescencia; los niños se vuelven rebeldes y agresivos.

- **Negligente:** frialdad afectiva y bajo control. El padre o la madre indiferente o negligente es aquel que no impone límites y tampoco proporciona afecto. Se concentra en las tensiones de su propia vida y no le queda tiempo para sus hijos o

---

<sup>272</sup> SCHAEFER. 1959. Citado por INSTITUTO EUROPEO DE ESTUDIOS EN PREVENCIÓN. Estilos parentales. 2013.

hijas. Si además los padres son hostiles, entonces los niños tienden a mostrar muchos impulsos destructivos y conducta delictivas.

- **Permisivo:** alta calidez y bajo control. El padre o madre comprensivos se caracterizan por su talante razonador ante las normas que transmite a sus hijos e hijas. Estos son padres afectivos, se comunican bien con sus hijos y promueven una relación de confianza. La exigencia hacia los hijos es razonada, utilizan el diálogo para llegar a acuerdos y conseguir que los hijos cumplan con sus obligaciones. Exigen a los hijos un comportamiento maduro de responsabilidad. A cambio tienden a no utilizar estrategias coercitivas o imposición cuando sus hijos se portan mal. Fomentan la independencia, la individualidad y un alto grado de autoestima.

Estilo permisivo-democrático-indulgente es sobreprotector; los padres rara vez castigan, orientan o controlan a sus hijos, pero son cariñosos y se comunican bien con ellos<sup>273</sup>.

En algunos de los estilos de crianza se puede ver que el castigo es utilizado como una forma de corregir los malos comportamientos de niño o la niña, sin embargo, trabajando ésta temática, es posible hacer entender al padre o la madre que usa el castigo, que “el castigo físico moderado, por ejemplo nalgadas con la mano abierta, dentro de una relación afectuosa tiene resultados consistentemente beneficiosos para niños entre los 2 y 6 años, y que sólo se manifiesta perjudicial cuando el empleo del castigo físico es demasiado frecuente y extremo”<sup>274</sup>.

Es necesario aclarar que, en familias autoritarias son más frecuentes los castigos corporales, es decir, controlados, planeados, y no vienen acompañados por emociones parentales negativas, donde la disciplina se muestra más restrictiva y punitiva, y los efectos inmediatos son la supresión o disminución de

---

<sup>273</sup> RAMÍREZ, María. Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza. 2005. P. 173.

<sup>274</sup> LARZELERE. 2000. Citado por AGUIRRE, Eduardo; MONTOYA, Luz y REYES, Jesús. Bogotá, Colombia. Crianza y castigo físico. 2004.

comportamientos indeseables, para lo cual se acude necesariamente al dolor físico. Además, con el empleo de este método de corrección, se presentan efectos secundarios, dado que los padres que emplean el castigo físico generan en sus hijos comportamientos agresivos, reacciones imprevisibles, así como la tendencia a no manifestar abiertamente la inconformidad con los otros<sup>275</sup>.

En conclusión, el castigo, si se es usado de manera adecuada, ayuda a los niños y niñas a la adquisición progresiva de normas, valores y habilidades necesarias que les permitirán incorporarse y progresar en la sociedad<sup>276</sup>.

### **Comunicación asertiva para la resolución de conflictos**

La comunicación asertiva es de suma importancia para poder entenderse con otras personas en diversos escenarios, sin necesidad de agredir, para generar buenas relaciones con las demás personas, dejando claro lo que nos gusta y lo que no, o con lo que estamos de acuerdo y con lo que no.

“La comunicación asertiva es la capacidad de comunicarnos con claridad y honestidad, de manera sincera y sin generar incomodidad ni malestar en nosotros o en otras personas; ésta comprende: la comunicación verbal y no verbal, saber escuchar (escucha activa) y comprender las situaciones (lectura del contexto)”<sup>277</sup>.

Existen diversas maneras de trabajar la comunicación asertiva en la vida familiar, algunos ejemplos, que se pueden replicar en la vida familiar se presentan a continuación:

---

<sup>275</sup> AGUIRRE, Eduardo; MONTOYA, Luz y REYES, Jesús. Bogotá, Colombia. Crianza y castigo físico. 2004.

<sup>276</sup> SCHAFFER. 1989. Citado por AGUIRRE, Eduardo; MONTOYA, Luz y REYES, Jesús. Bogotá, Colombia. Crianza y castigo físico. 2004.

<sup>277</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Socioafectividad. Orientaciones para las familias. Reorganización curricular por ciclos. 2014. P.32.

- Cualquier pretexto es bueno para escribir frases de cariño y practicar la comunicación asertiva. En la puerta de la nevera muchas veces se pegan fotos, recibos, números telefónicos; ¿por qué no colocar también mensajes para recordar a los hijos e hijas sus deberes del día, o para felicitarlos y que sepan cuánto los aman? Es importante hacer uso de expresiones amables y afectuosas<sup>278</sup>.

- A veces se viven situaciones en las que las palabras parecen desaparecer y no se sabe qué decir, porque no hay una explicación aceptable para el sufrimiento o porque el rostro lo refleja mejor que las palabras. La presencia de alguna amistad o familiar, aún en silencio, proporciona tranquilidad; un abrazo habla de cariño; una mirada amenazante hace sentir miedo; una mano que toma la otra, habla de unión y apoyo incondicional. Esto significa que con frecuencia la comunicación se da sin palabras<sup>279</sup>.

- El diálogo familiar facilita dar explicaciones de algo que haya ocurrido y comprender cómo resultaron afectadas las personas, para ofrecerles alternativas de solución y evitar que particularmente niños, niñas, jóvenes o adultos caigan en estados de depresión, tristeza o desesperanza, e inclusive, reproduzcan algún tipo de violencia<sup>280</sup>.

Es necesario aclarar que éstas alternativas de solución no son solo por medio de la comunicación asertiva verbal o no verbal, para mejorar el estado de ánimo de los niños y las niñas, también lo es la comunicación asertiva para solucionar conflictos, con el fin de prevenir la reproducción de violencias.

## **Reconociéndonos como personas afectivas y emocionales**

---

<sup>278</sup> *Ibíd.* P.34.

<sup>279</sup> *Ibíd.* P. 35.

<sup>280</sup> *Ibíd.* P.16.

La convivencia y la cercanía de las personas que hacen parte de la familia, del barrio o de un colegio, es una necesidad que busca establecer un contacto con las demás personas. Al hablar de la familia, es de suma importancia que los padres y madres se reconozcan como seres afectivos y comprendan “el valor de aprender a expresar sentimientos, deseos y frustraciones o insatisfacciones”<sup>281</sup>. Para ello, se establecerán aspectos importantes a trabajar con las familias, para que sean replicados en el hogar, a fin de desarrollar la afectividad y procurar no fomentar un ambiente de conflicto u hostilidad en la familia.

Los siguientes son consejos para que los padres puedan afianzar los lazos afectivos, y aspectos que pueden trabajarse en el desarrollo de los encuentros sociofamiliares:

- En la familia es necesario demostrar el cariño con palabras y acciones: hacer contacto físico, mirar a los ojos, sonreír y abrazar son formas de comunicarse afectivamente con los seres amados. Usar palabras amables, positivas y sinceras motiva a los hijos e hijas, les hace sentirse respetados y amados, y les ayuda a superar sus dificultades<sup>282</sup> (técnica 3).
- No realizar comparaciones entre los hijos e hijas o con los miembros de otras familias. Cada ser humano es diferente de los demás, y como si esto no bastara, es único. Comprender, aceptar y respetar su personalidad les dará seguridad y fortalecerá su autoestima. Todas las comparaciones son odiosas: generan rivalidad, confrontación y antipatía entre hermanos o hermanas; es mejor afianzar el afecto, la solidaridad, la ayuda mutua y el respeto a las diferencias entre las personas<sup>283</sup>.
- Aprovechar el juego para fortalecer la unión familiar y el apoyo y colaboración mutua. Los juegos pueden ayudar a identificar cómo se manifiestan las emociones

---

<sup>281</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Desarrollo socioafectivo. Reorganización curricular por ciclos, herramienta pedagógica para padres y maestros. 2012.

<sup>282</sup> ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. OP. Cit., P.7.

<sup>283</sup> *Ibíd.*

en cada miembro de la familia. Por ejemplo, cuando se gana o pierde, preguntar qué siente, qué piensa, qué hace, ayuda a manejar la emoción y permite generar actitudes éticas, de respeto y tolerancia frente a los acuerdos y las reglas, entre otros aprendizajes posibles<sup>284</sup>. Asimismo, es necesario tener en cuenta la comunicación no verbal, es decir, la cual no es expresada por medio de palabras, sino por medio de gestos (técnicas 4 y 5).

- Todas las personas necesitan estímulos y razones para vivir. Los buenos días, el beso de cada mañana para iniciar la jornada, un abrazo de felicitación, la palmadita en la espalda, las expresiones cariñosas, comer juntos y hablar de las circunstancias o acontecimientos del día, son acciones que renuevan fuerzas, llenan de entusiasmo e impulsan a cumplir responsabilidades<sup>285</sup>.

Considerando, que con los niños se trabaja de una manera diferente a los padres, a continuación, se sugiere un orden temático a trabajar los contenidos de la “escuela familia”. Inicialmente aconseja trabajar los temas planteados con anterioridad con niños y niñas, así como con padres/madres/cuidadores y sociofamiliares de la siguiente manera:

**Cuadro 6: Ejes temáticos a trabajar con niños y niñas en la escuela familiar**

Enfoque de género	TEMAS	SUBTEMAS
	Violencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es la violencia?</li> <li>- ¿Cuáles son los tipos de violencia? (física, verbal, psicológica, sexual y de género)</li> <li>- Afectaciones de la violencia</li> <li>- Resolución de conflictos</li> </ul>
	Derechos	- La dignidad humana

<sup>284</sup> *Ibíd.* P. 11.

<sup>285</sup> *Ibíd.* P. 12.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La igualdad</li> <li>- El respeto</li> <li>- La equidad</li> </ul>
	Sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es la sexualidad?</li> <li>- ¿Por qué es importante saber sobre sexualidad?</li> <li>- Preguntas frecuentes</li> </ul>

**Cuadro 7: Ejes temáticos a trabajar con padres y madres en la escuela familiar**

	TEMAS	SUBTEMAS
<b>Enfoque de género</b>	Derechos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La dignidad humana.</li> <li>- La igualdad.</li> <li>- El respeto.</li> <li>- La equidad.</li> </ul>
	Violencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es la violencia?</li> <li>- Tipos de violencia</li> <li>- Afectaciones de la violencia en los hijos y demás integrantes de la familia.</li> <li>- Violencia de género.</li> </ul>
	Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilos de crianza (refuerzo y castigo)</li> <li>- Comunicación asertiva para la resolución de conflictos.</li> </ul>
	Sexualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es la sexualidad?</li> <li>- ¿Cuál es la mejor manera de hablar sobre sexualidad con mis hijos?</li> <li>- Preguntas frecuentes.</li> </ul>

**Cuadro 8: Ejes temáticos a trabajar en los encuentros sociofamiliares de la escuela familiar**

	TEMA	SUBTEMAS
<b>Enfoque de género</b>	Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconociéndonos como personas afectivas y emocionales (Comunicación no verbal).</li> </ul>

### 8.3.2. Temas para trabajar en el transcurso del año

#### ENCUENTROS CON NIÑOS

A continuación, se expone la distribución de los temas a desarrollar en cada uno de los encuentros, para el caso de los encuentros con niños y niñas, se sugiere tener en cuenta, destinar la hora de ética y hacer un consenso con la docente que dicte la asignatura para el buen desarrollo de cada una de las temáticas, de tal forma que se complemente con los contenidos de la asignatura y se enriquezcan los aprendizajes.

**Cuadro 9: Desarrollo de temáticas con niños y niñas en el transcurso del año**

TEMAS	PERIODO 1		PERIODO 2		PERIODO 3		PERIODO 4	
	La violencia y sus tipologías. Afectaciones de la violencia.	Resolución de conflictos	Dignidad Respeto	Encuentro sociofamiliar: Reconociéndonos como personas afectivas	Derechos Equidad	Sexualidad	Resolviendo dudas sobre sexualidad	Encuentro sociofamiliar: Reconociéndonos como personas afectivas (comunicación no verbal)

## ENCUENTROS CON PADRES

Para el desarrollo de los encuentros con padres/madres/cuidadores, es importante tener en cuenta los aportes que los padres y madres de familia, participantes en el proceso de pasantía, sugirieron, ya que éstos proponían que, en caso de realizarse encuentros sociofamiliares, preferiblemente fuesen los sábados en la mañana, acentuando que es un día para compartir en familia y que se le facilita a la mayoría. Por otro lado, para el desarrollo regular de los encuentros de saberes con padres/madres/cuidadores entre semana, se sugiere realizarlos cualquier día en un horario de 6:00 p.m. a 7:00 p.m.

Igualmente, es necesario aclarar que, posiblemente, los padres que participarán en la “escuela familiar” sean de un curso distinto al trabajado con anterioridad, por lo tanto se quiere realizar inicialmente una encuesta, por medio de la cual se acuerde horarios a trabajar con padres y madres, según su disponibilidad, facilitando así su asistencia y participación.

**Cuadro 10: Desarrollo de temáticas con padres/madres/cuidadores en el transcurso del año**

TEMAS	PERIODO 1		PERIODO 2		PERIODO 3	PERIODO 4	
	Encuesta para definir horarios de trabajo con padres y madres.	Derechos: Dignidad Respeto Igualdad Equidad	La violencia y sus afectaciones en los integrantes de la familia	Encuentro sociofamiliar: Reconociéndonos como personas afectivas	Estilos de crianza y comunicación asertiva	Sexualidad: ¿Cómo hablar de sexualidad con mis hijos?	Encuentro sociofamiliar: Reconociéndonos como personas afectivas (comunicación no verbal)

## **8.4. TECNICAS**

### **Técnica 1: Calendario de actividades familiares**

Es una oportunidad para fortalecer la motivación en la vida familiar: El almanaque no solo sirve para ver en qué día estamos, sino para recordar que hay 365 oportunidades para programar y realizar actividades en familia, por ejemplo, un paseo, unas onces compartidas, un almuerzo, una tarde dominical en el parque, la visita a un familiar cercano, etc. Si se permite que todos los miembros de la familia propongan actividades con creatividad e imaginación, será posible fortalecer los lazos de unión. Por tanto, se aconseja acordar las fechas en que se van a celebrar y marcarlas en el calendario<sup>286</sup> (se recomienda para trabajar en la temática de afectividad).

### **Técnica 2: El amor y la amistad se vive en familia**

Un factor de unidad familiar es recordar momentos especiales, circunstancias felices y encuentros amenos, que han sido parte de la historia de una familia. Todos ellos enseñan a hijos e hijas que la amistad también se vive en el hogar y que es posible fortalecerla a través de sencillas acciones como una comida familiar, jugar al amigo secreto, escribir palabras de reconocimiento a niños, niñas, jóvenes y adultos que integran la familia, tomar alguna foto familiar y colocarla en un lugar visible, etc<sup>287</sup>.

---

<sup>286</sup> *Ibíd.* P.7.

<sup>287</sup> *Ibíd.*

### **Técnica 3: Expresiones de afecto**

Los vínculos afectivos pueden fortalecerse a través de expresiones que muestren agrado o molestia ante situaciones vividas con uno o más miembros del grupo familiar. Es posible expresar nuestros sentimientos por medio de cartas, poemas, mensajes de texto, dibujos o dialogando directamente con las personas, haciéndoles saber las satisfacciones o desagradados frente a lo sucedido, pero siempre con respeto y tolerancia<sup>288</sup> (recomendado para trabajar en encuentros sociofamiliares).

### **Técnica 4: Juguemos al “espejo contrario”**

En esta actividad conformamos parejas entre una persona adulta y un niño, niña o joven de la familia. El adulto actuará como el espejo contrario de la persona menor haciendo los gestos exactamente contrarios a los de ella. (Por ejemplo, a un gesto de alegría debemos responder con uno de tristeza) y luego cambiarán de rol. Este juego, además de ser divertido, permite ser conscientes de que quizá sin darnos cuenta, nuestros gestos y expresiones faciales comunican algo de nuestra vida interior, lo cual, para bien o para mal, lo interpretan quienes nos rodean<sup>289</sup>.

### **Técnica 5: Adivinemos por mímica**

Se organizan dos equipos con miembros de la familia. Un equipo le indica a un integrante del otro lo que debe representar para que sus compañeros traten

---

<sup>288</sup> *Ibíd.* P. 22.

<sup>289</sup> *Ibíd.* P. 36.

de adivinar, por ejemplo, el nombre de un programa de televisión, una película, una canción o un personaje favorito. Tal integrante buscará que sus compañeros descubran el nombre valiéndose apenas de pistas, movimientos, gestos, señas o acciones. Si en un lapso de tiempo predeterminado los compañeros no logran entenderlo, el equipo contrario obtiene un punto y luego cede el turno al otro<sup>290</sup>.

### **Técnica 6: Situaciones cotidianas para explicar temas de sexualidad**

Un ejemplo para exponer a padres y madres una situación que permite explicar y abordar la sexualidad con sus hijos:

La mamá de Gloria (11 años) escucha por casualidad la conversación que tiene su hija con una amiga. Hablan sobre acostarse y tener relaciones sexuales. En la noche se dirige a Gloria. Madre: “¿Sabes lo que significa acostarse?” Gloria: “Sí, significa tener relaciones sexuales.” Madre: “¿Y cuando la gente se acuesta según tú?” Gloria: “Cuándo está enamorada.” Madre: “Sí, es posible. Sobre todo, es importante que cuando lo haga, realmente quiera hacerlo”<sup>291</sup>.

### **Técnica 7: Pasos para contestar preguntas de sexualidad a niños y niñas**

A continuación se exponen cuatro pasos básicos que se recomiendan para contestar las preguntas de su hijo(a) sobre la sexualidad. Estos pasos le ayudarán a darle a su hijo(a) la cantidad adecuada de información y compartir

---

<sup>290</sup> *Ibíd.*

<sup>291</sup> ALCALDÍA METROPOLITANA DE QUITO. ¿Hablar con nuestros hijos sobre qué? ¡Sexualidad! ¿Pues sí... Guía para padres y madres de familia. 2009. P.25

sus opiniones y valores. Además, estos pasos le dan tiempo para comunicar efectivamente.<sup>292</sup>

PASO 1. Normalice y valide la pregunta del niño y pregúntele por qué está preguntando eso: “Que buena pregunta. ¿Por qué me preguntas eso hoy?” Este paso le dice al niño que su pregunta es normal. También le dará un sentido de qué causó que su hijo(a) preguntara esa pregunta y de dónde está recibiendo información (¿Vio algo o escuchó algo? ¿Quién está involucrado?).

PASO 2. Pregúntele a su hijo(a): “¿Qué crees tú?” Esto le da una idea de cuánto sabe su hijo(a) y qué tipo de lenguaje usa para expresarlo.

PASO 3. Conteste honestamente basado en lo que le dijo su hijo(a) y en sus valores. Esto le da la oportunidad de presentar sus valores y opiniones y también de darle a su hijo(a) información correcta.

PASO 4. Pregúntele al niño si entiende la respuesta: “¿Te contesté tu pregunta?” Este paso permite que el padre o la madre asegure que el niño entendió la respuesta. Use palabras diferentes u otros recursos si su hijo(a) no entiende la primera vez.

### **Técnica 8: Socialización de género y discriminación**

Con el fin de generar reflexión en los padres y madres sobre la educación que recibieron de pequeños y cómo educan a sus hijos e hijas, según el sexo. Con esta actividad llamada “fotolenguaje” se pretende identificar aspectos de la educación que contribuyen o limitan la igualdad de oportunidades:

Al iniciar, se solicita que se realicen parejas y se les entrega una imagen o foto que contenga hombres y mujeres, niños o niñas en diferentes situaciones al trabajo, a los momentos de ocio, a los juegos y juguetes que utilizan.

---

<sup>292</sup> PLANNED PARENTHOOD OF NEW YORK CITY. ¿Y entonces, qué digo? Una Guía Escrita Por Padres y Madres Para Ayudar a Otros Padres y Madres a Hablar Con Sus Hijos(as) Sobre la Sexualidad. 2009.

Seguidamente, cada pareja observa la imagen, analizando qué ve, qué hace o qué tienen y posteriormente lo comparte con el grupo.

La persona encargada realizará algunas preguntas para iniciar el diálogo:

¿Qué tipo de herramientas utilizan hombres y mujeres? ¿Por qué? ¿Es así la vida de ustedes? ¿Qué tipos de herramientas les han enseñado a ustedes a utilizar? ¿Qué tipos de juguetes usan niñas y niños? ¿Por qué? ¿Es así en la vida de sus hijos?

Los padres de familia harán una reflexión que será complementada por la persona encargada, donde se compartirá de qué manera estos pensamientos sobre los roles de mujeres y hombres, pueden generar desigualdades en las vidas presentes y futuras de sus hijos (se recomienda para trabajar en la temática de los derechos)<sup>293</sup>.

### **Técnica 9: Los refranes**

Para iniciar la actividad, se entregará un papel a cada participante que contiene un refrán incompleto, el cual deberá completar buscando en los papeles de los demás participantes, armando así parejas. Después se realizará una reflexión teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

¿Estás de acuerdo con lo que plantea el refrán? ¿Por qué? ¿Qué otras frases parecidas escuchaste a lo largo de tu vida? ¿De quiénes escuchaste estas frases? ¿Cómo caracterizan estas frases a hombres y a mujeres? (realizar un listado breve de características atribuidas que vayan surgiendo durante la

---

<sup>293</sup> UNICEF. Paraguay. Guía para trabajar la equidad de género con la comunidad educativa. 2003P. 79.

discusión) ¿Son dichas características exclusivas de cada sexo? ¿Qué sucede si intercambiamos esas características?

Para terminar, cada pareja hará una reflexión y la compartirá con el grupo y la persona encargada hará una conclusión, abordando los ejes de discriminación: **Equidad, igualdad**, socialización (segunda pregunta), división dicotómica por géneros<sup>294</sup>.

### **Técnica 10: La gente pide**

Con el fin de motivar a los y las participantes para realizar un análisis sobre los roles de género, se pedirá a todos los participantes que se sienten en un círculo. Posteriormente, se darán las siguientes indicaciones:

- La gente pide que se cambien de lugar todas las personas que ayer le ayudaron a su hijo a hacer la tarea. Los y las participantes que hayan desarrollado esas tareas deben cambiarse de silla velozmente.
- La gente pide que se cambien de lugar todas las personas que ayer fueron a trabajar a su oficina.
- La gente pide se cambien de lugar todas las personas que lavaron los platos el domingo.

La idea es que el encargado vaya observando quiénes se movilizan y quiénes no, cuestionando:

¿Quiénes se movieron más: los hombres o las mujeres? ¿Cuándo se habla de qué tipo de tareas, se movían los hombres? ¿Y las mujeres cuándo se movían? ¿Qué pasaría si se intercambiaran estas tareas? ¿Por qué creen

---

<sup>294</sup> *Ibíd.*

ustedes que se da esta distribución de tareas? ¿Querrían ustedes hacer tareas distintas a las que hacen? ¿O están satisfechos con las tareas que desempeñan?

Este momento se cerrará con una reflexión que hará la persona encargada sobre los roles de género y la relación de éstos con la discriminación, tema de la jornada anterior<sup>295</sup>.

### **Técnica 11: El reloj del tiempo**

Con el propósito de identificar los roles en la familia y su relación con la inequidad o equidad de género, así como con la socialización y discriminación resultantes en las familias.

Primero que todo se les pide a los participantes que anote en una hoja todas las actividades que realicen dos de los miembros de su familia. Por ejemplo: del padre o madres, o del hijo y la hija.

Ejemplo: Mamá 6:00 a.m. Se levanta

6:30 a.m. Prepara el desayuno

..... etc.

Luego se les solicita a los padres y madres que compartan sus trabajos, asimismo se van anotando las actividades descritas en el tablero, dividiendo la información en dos columnas: Mujeres-hombres, de manera comparativa, se van consignando los aportes nuevos los aportes nuevos de cada participante y se subraya las actividades que se reiteran.

Se propicia la participación de padres y madres a partir de las siguientes preguntas: ¿Hay semejanzas entre las actividades que realizan hombres y mujeres? ¿Cuáles? ¿Qué pasaría si intercambiaran las tareas? ¿Por qué

---

<sup>295</sup> Ibíd. P.86.

existen esas diferencias a criterio de ustedes? ¿Qué sucede en los casos en que hombres y mujeres desarrollan las mismas tareas?

Al finalizar se realiza una conclusión de las respuestas y la relación con la división sexual del trabajo, con la igualdad de derechos y oportunidades, la equidad y la solidaridad<sup>296</sup>.

---

<sup>296</sup> *Ibíd.* P.87

## 9. RECOMENDACIONES

Para el trabajo con familias, se aconseja realizar encuentros de saberes en donde padres, madres y cuidadores, puedan integrarse e interactuar por medio del juego, con sus hijos e hijas; el papel de la escuela en el acompañamiento familiar en estos encuentros es el de facilitador de procesos, en los cuales se refuercen los vínculos familiares, ofreciendo nuevas alternativas y formas divertidas de compartir y generar vínculos en la familia.

Al centrarse en el trabajo con padres, es necesario conocer la disponibilidad de tiempo de los mismos, generando consensos antes de iniciar el proceso, con el fin de que exista una participación constante y un verdadero compromiso. Además, es necesario que los tiempos y horarios establecidos para el trabajo con familias, no sean tan extensos y propicien un ambiente dinámico, que permita la participación e interacción de los padres, para conocer así sus pensamientos y poder generar un verdadero impacto en las familias.

La mejor manera de incentivar y generar un compromiso por parte de los padres y madres de familia es llevándolos a reflexionar las prácticas, pensamientos y comportamientos de sus propios hijos, ya que su interés está en generar un bienestar para ellos y procurar un buen desarrollo a nivel personal y social.

Es necesario generar procesos en los cuales conozca progresivamente un problema, incluyendo a las personas como sujetos activos, que reflexionen colectivamente y cuestionen sus realidades, asumiendo el rol de actores de cambio de sus propias vidas y las de sus hijos.

Se hace importante reiterar el compromiso de las docentes co-investigadoras en el desarrollo e implementación de la “escuela familiar” y su sostenibilidad

en el tiempo, pues ellas son quienes se encuentran en constante interacción con la realidad y pueden llevar procesos con los padres y madres de familia y sus respectivos hijos e hijas, donde esté presente la comunicación asertiva y horizontal.

Se requiere construir documentos que permitan conocer el trabajo y acompañamiento que se realiza con familias, para así incentivar a nuevas iniciativas que propicien relaciones escolares y familiares libres de violencia, promoviendo la tolerancia, el respeto y la equidad.

Como última recomendación, las temáticas que fueron planteadas para trabajar con padres y niños deben girar en torno a la reflexión de los roles de género, los imaginarios y prejuicios que surgen a raíz de éstos, las desigualdades y las violencias que pueden desencadenar dichos pensamientos.

## **10.CONCLUSIONES**

En algunos hogares, los padres y madres de familia replican el pensamiento tradicional de género, enseñando a sus hijos e hijas lo que tradicionalmente se espera que haga un hombre o una mujer. Sin embargo, a pesar de admitir que transmiten estas enseñanzas, no reconocen que en sus hogares se esté reproduciendo la desigualdad, atribuyendo esto a otros hogares, lo cual ocasiona que no interioricen el problema.

Las enseñanzas que los padres y madres manifiestan transmitir a sus hijos e hijas se ven reflejadas en las relaciones e interacciones de los y las estudiantes en el aula de clase, pues, se evidencia que hay una imposición de la voluntad masculina, la cual no tiene en cuenta la voluntad de la mujer y no permite la democracia para la toma de decisiones, generando desigualdad.

Los niños y niñas poseen imaginarios respecto al género, los cuales atribuyen a la mujer lo “delicado” y lo referente a las tareas del hogar, impidiéndole la realización de determinadas labores. De igual manera ocurre con los niños, a los cuales se le atribuye lo “violento”, lo “rudo” y no se considera que el hombre deba tener mucha participación en las tareas del hogar. Estos imaginarios pueden llevar a que se generen prejuicios, desencadenando violencia verbal entre los y las estudiantes.

En los datos obtenidos se refleja que existe la violencia física y verbal en la escuela y en la familia, lo cual trae afectaciones en los niños y las niñas, quienes reconocen que en sus hogares existe negligencia o desinterés por parte de sus padres.

Se evidencia temor en los y las niñas por expresar la igualdad, pues, a pesar de que algunos de los compañeros no estaban de acuerdo con los imaginarios de los roles tradicionales de género que tienen sus compañeros, guardaron silencio frente al tema o compartieron sus desacuerdos con la profesora o las pasantes.

Para finalizar, el trabajo desarrollado en el transcurso de la pasantía permitió conocer que, a la hora de trabajar con padres, madres y cuidadores, es probable encontrar barreras que no permitan conocer sus verdaderos pensamientos y vivencias sobre determinados temas, por ello, para que reconozcan falencias, se da la necesidad de que cuestionen la manera en la cual piensan o realizan sus prácticas cotidianas. Esto es posible hacerlo por medio del juego, donde, sin notarlo, exterioricen espontáneamente sus concepciones, las cuales entrarán en debate y análisis, permitiéndoles caer en cuenta que existen aspectos por mejorar, evitando señalamientos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

AGUILAR MELERO, Nohelia. El paradigma crítico y los aportes de la Investigación Acción Participativa en la transformación de la realidad social:

Un análisis desde las ciencias sociales. Sevilla: Cuestiones Pedagógicas, 2011, vol. 21. p. 339-355

AGUIRRE DÁVILA, Eduardo; MONTOYA ARISTIZÁBAL, Luz Dary y REYES SÁNCHEZ, Jesús Antonio. Crianza y castigo físico. En: Diálogos, 2006, vol.4. p.31-48.

ALCALDÍA MARYOR DE BOGOTÁ. Socioafectividad: Orientaciones para las familias: Reorganización curricular por ciclos. [En línea] Bogotá D.C.: Bogotá Humana. 2014. (Recuperado en 8 septiembre 2017) Disponible en [http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/501/1/Socioafectividad%20Cartilla\\_baja.pdf](http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/501/1/Socioafectividad%20Cartilla_baja.pdf).

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Desarrollo socioafectivo. Reorganización curricular por ciclos, herramienta pedagógica para padres y maestros. Bogotá D.C.: Bogotá Humana, 2012.

ALCALDÍA METROPOLITANA DE QUITO. ¿Hablar con nuestros hijos sobre qué? ¡Sexualidad! ¿Pues sí... Guía para madres y padres de familia. Quito : SDS;PSA, 2009.

ALVARADO, Lusmidia y 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. En: Revista Universitaria de Investigación, Diciembre, 2008, vol. 9 no. 2., p.187-202.

AMARÍS MACÍAS, María. Roles parentales y el trabajo fuera del hogar.13, Barranquilla : Psicología desde el Caribe. Enero-julio, 2004, no.13. p. 15-28

ARRUPE, Olga Elena. Igualdad, diferencia y equidad en el ambito de la educación. Buenos Aires : Psicología Pcia. Bs. As., 2002.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política de Colombia. [En línea] 06 de Julio de 1991. (Recuperado en 22 Agosto 2017) Disponible en <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>.

AYALA MOLINA, Sahaday Sofía. Género y convivencia escolar en el Instituto Comunitario MINCA sede C grado 4-02. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2016.

AZAOLA GARRIDO, Elena. Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. Guadalajara: La ventana. Revista de estudios de género, 2009, vol. 4. no. 30.

BANZ, Cecilia. Convivencia escolar. *Valoras UC*. [En línea] 2008. (Recuperado en Septiembre 2017) Disponible en [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041353340.Valoras\\_UC\\_Convivencia\\_Escolar.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf).

BAUTISTA, Astrid Suárez y RAMIREZ, Vannesa. Reconocimiento del contexto educativo del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento desde Trabajo Social, la perspectiva de género y la IAP. Bucaramanga : Universidad Industrial de Santander, 2015.

BÉJAR OBLITAS, Beatriz. Machismo y violencia contra la mujer. Lima : Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2009.

BELEÑA, Angel. Obligación y consecuencialismo en los moralistas británicos. Madrid : UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID , 2003.

BENAVIDES, Martín y LEÓN, Juan. Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en los hogares peruanos: Magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas. Lima : GRADE, 2013.

BONILLA CASTRO, Elssy y RODRÍGUEZ SEHK, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Santafé de Bogotá: Norma, 2000. ISBN 958-9057-72-1

BORJA, Miguel. La Investigación Acción Participativa (IAP) y la sociología contemporánea en América Latina. Grupo de Trabajo N° 17: Pensamiento Latinoamericano y Teoría Social, 2013.

BUENO BUENO, Agustín. 2008. El maltrato psicológico/emocional como expresión de violencia hacia la infancia. Alicante: Universidad de Alicante, 2008.

CAMPBELL, Leaper. Socialización de género en los niños por parte de los padres. Santa Cruz: s.n., 2014.

CENTRO CULTURAL SIMON. II Encuentro de saberes del conocimiento a la unión de los pueblos del mundo. 20 de Noviembre de 2013.

CHAVARRÍA VIVEROS, Edison Francisco. Noción del desarrollo familiar. Medellín: Fundación Universitaria Luís Amigó, 2010, vol. 9. no.14.

CISTERNA CABRERA, Francisco. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Chillán: s.n., En: Theoria, 2005, vol. 14.no. 001.

COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. La discriminación y el derecho a la no discriminación. México D. F.: CNDH, 2012. p.5-23.

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 12 de 1991. Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño. [En línea] 22 de Enero de 1991. Disponible en <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-12-de-1991.pdf>.

CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1098 de 2006. *Código de la infancia y la adolescencia*. [En línea] 8 de Noviembre de 2006. Disponible en [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm).

COUNTY OF SAN DIEGO MENTAL HEALTH SERVICES ACT. Una realidad que debe enfrentarse y no ocultarse para mejorar los servicios de las víctimas: Abuso y violencia doméstica. San Diego : s.n., 2008.

DIARIOUCHILE. Desigualdad de género es un problema estructural de América Latina. [En línea] Diciembre de 2013. Disponible en <http://radio.uchile.cl/2013/12/16/desigualdad-de-genero-es-un-problema-estructural-de-america-latina/>.

DÍAZ, Estrella. La desigualdad salarial entre hombres y mujeres. Santiago: Dirección del trabajo, Gobierno de Chile, 2015.

DÍAZ, Laura, et al. La entrevista, recurso flexible y dinámico. En: Investigación en Educación Médica, 2013, p. 162-167.

DOMÉNECH, Fernando. La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa. En: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. 2012.

EDUCANDO. El Portal de la Educación Dominicana. La construcción social del género en la familia. [En línea] Abril de 2006. (Recuperado en 13 Octubre

2017.) Disponible en <http://www.educando.edu.do/articulos/familia/la-construccion-social-del-genero-desde-la-familia/>.

*EL GÉNERO, LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DE LA DIFERENCIA SEXUAL.* [Anónimo]. s.l.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

ESPLUGUES, José Sanmartín. Claves para entender la violencia en el siglo XXI. Barcelona: Ludus Vitalis, 2012, vol. 20. no.38.

EXPÓSITO, Francisca. Violencia de género. La asimetría social en la relación entre mujeres y hombres favorece la violencia de género. Es necesario abordar la verdadera causa del problema: su naturaleza ideológica. s.l.: Mente y cerebro, 2011, no. 48.

FACIO, Alda. Feminismo, Género y Patriarcado. Buenos Aires: Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, 2005, vol. 3. no.6.

FAJARDO URIBE, Luz Amparo. A propósito de la comunicación verbal. En: Forma y función. Julio-diciembre, 2009, vol. 22 no.2., p.121-142.

FALCONE, Rosal. Género, familia y autoridad. Sociedades patriarcales y comunidades contemporáneas. s.l.: UCES, 2011.

FANDIÑO BARROS, Yolanda. La violencia de género y el pensamiento patriarcal. Barranquilla: ADVOCATUS, 2013, no.21. p. 153 - 159

FARINANGO MAYA, Jimena Alexandra y PUMA UTRERAS, Fernanda Elizabeth. Estudio de la afectividad familiar en los estudiantes de octavos años de educación básica del colegio universitario. Ibarra, Ecuador: s.n., 2012.

FERNÁNDEZ VARGAZ, Xinia. Construcción social del género: conceptos básicos. 2008.

FLORES BERNAL, Raquel. Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. s.l.: Revista Iberoamericana de Educación, 2005, no. 38. p. 67-86.

FUQUEN, María. Los conflictos y las formas alternativas de solución. Cundinamarca: Tabula Rasa, Enero-diciembre, 2003, no.1.

FUNDACIÓN CANFRANC. Expertos en humanidad: dignidad de la persona. Zaragoza: s.n., 2012.

GARCÍA HERNÁNDEZ, Laura. Conflicto sexo-género. El concepto de alteridad en la minoría gitana. Salamanca: s.n., 2011.

GARCÍA HUESO, Vicente. Johan Galtung. La transformación de los conflictos. 111, s.l.: Cuadernos de Estrategia, 2000.

GARRIDO, Héctor. El reparto desigual en las tareas del hogar, germen de la brecha laboral d género en españa. [En línea] 2016. Disponible en <http://www.20minutos.es/noticia/2870358/0/brecha-genero-mercado-laboral-espana-fedea/>.

GIRALDO, Octavio. El machismo como fenómeno psicocultural. Bogotá: Revista Latinoamericana de Psicología, 1972, vol. 4. no.3.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: POBLACIÓN AMBIENTE Y DESARROLLO G-PAD. 2016. Ficha de documentación de experiencias. Proceso colaborativo– IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela. Floridablanca: s.n., 2016.

GTZ- COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA. Género y educación. Lima: PROEDUCA-GTZ, 2007.

GTZ- FUNDACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA MUJER. Roles y Estereotipos. Panamá: s.n., 1997.

GUERRERO, Elizabeth, et al. Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras. s.l.: Gobierno de Chile. Ministerio de Educación, 2007.

GUTIERREZ DULANTO, Enrique. Los niños y los jóvenes ante la violencia familiar. Mexico D.F.: Instituto Nacional de Pediatría, 2008.

HERRERA, Juan. Metodologías participativas (I.A.P). 2009.

HERRERA SANTI, Patricia. Rol de género y funcionamiento familiar. 2000.

INSTITUTO DE FAMILIA Y VIDA. Estereotipos de género: lo masculino y lo femenino. [En línea] 03 de Octubre de 2012. Disponible en <https://institutofamiliayvida.wordpress.com/2012/10/03/estereotipos-de-genero-lo-masculino-y-lo-femenino/>.

INSTITUTO EUROPEO DE ESTUDIOS EN PREVENCIÓN. Estilos parentales. [En línea] 11 de Julio de 2013. Disponible en

[http://www.prevencionfamiliar.net/uploads/FERYA\\_materiales/Estilos-parentales.pdf](http://www.prevencionfamiliar.net/uploads/FERYA_materiales/Estilos-parentales.pdf).

INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES INMUJERES. Glosario de género. México D.F: s.n., 2007.

JENSEN, Knud; JOSENG, Frode y LERA, Maria José. Familia y escuela. Golden áreas: Construyendo relaciones. 2007.

JIMÉNEZ, Amaia. Perspectiva de género en terapia familiar. [En línea] 2014. (Recuperado en Septiembre 2017) Disponible en <http://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/11/Jim%C3%A9nez-Amaia-Trab.-3%C2%BA-online-14.pdf>.

LAMAS, Marta. El género es cultura. EUROAMERICANO. [En línea] 2017. (Recuperado en 13 Octubre 2017.) Disponible en [http://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias\\_derechos\\_genero.php](http://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php).

LA PARRA, Daniel y TORTOSA, José María. Violencia estructural: una ilustración del concepto. s.l.: Documentación Social, 2003, Vol. 131.

LEÓN SANCHEZ, Beatriz. La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y la responsabilidad de los niños/as. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2011.

LONGOBARDI, Claudio. Acoso sexual entre iguales en la escuela. En: Boletín electrónico de salud escolar. Enero-junio, 2007, vol.3 no.1., p. 1-5.

LÓPEZ DE MEZA-MELO, Clara, et al. Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. En: Educación y educadores, 2013, vol. 16. no. 3.

LÓPEZ, Irene. El enfoque de género en la intervención social. s.l.: Seg. Color, 2014.

MEDERO BARRAGÁN, Fernando. Sexualidad, educación sexual y género. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. [En línea] 04 de abril de 2014. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPUBLICA DE CHILE. Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Santiago: Ministerio de Educación República de Chile, 2013.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES. Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género. Mimp. [En línea] Octubre de 2014. (Recuperado en 17 Noviembre 2016.) Disponible en [http://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dcteg/Folleto-Conceptos-Fundamentos-en%20TEG\\_MIMP-DGTEG-DASI.pdf](http://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dcteg/Folleto-Conceptos-Fundamentos-en%20TEG_MIMP-DGTEG-DASI.pdf).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Currículo. [En línea] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>.

MONTERO GARCÍA, Luisa y NIETO NAVARRO, Mariano. El patriarcado: Una estructura invisible. 2002.

MORALES, Llia. Las doce destrizas de resolución de conflictos y el juego de resolución de conflictos: una alternativa al debate tradicional. 2003.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS. Preguntas frecuentes sobre el enfoque de los derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. s.l.: Naciones Unidas, 2006.

OPS. Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud, 2002.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. [En línea] 18 de Diciembre de 1979. (Recuperado en 23 Noviembre 2016.) Disponible en <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Desigualdad e Inclusión Social en las Américas. s.l.: OAS Cataloging-in-Publication Data, 2015.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Violencia*. [En línea] 2017. (Recuperado en 23 de marzo de 2017.) Disponible en <http://www.who.int/topics/violence/es/>.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE SALUD. Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. 2014.

OSORIO, Sergio Néstor. La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico- críticos. Educación y desarrollo social. s.l.: Educación y Desarrollo Social, 2007, vol. 1. no.1.

OSPINA BOTERO, Mireya y MONTOYA PAVAS, Eliana. Hacia una perspectiva de equidad de género en la familia: Cambios y transformaciones que se han logrado en los estereotipos basados en género y camino que falta por recorrer para construir pautas de crianza basadas en un panorama equitativo. 2014.

OTERO RODRÍGUEZ, Luis. Definición, fundamentación y clasificación de la violencia. s.l.: Trastos, 2013.

PATRÓ HERNÁNDEZ, Rosa y LIMIÑANA GRAS, Rosa. Víctimas de violencia intrafamiliar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. Murcia: Anales de psicología, 2005, vol. 21. no. 1

PEREDO BELTRÁN, Elizabeth. Mujeres, trabajo doméstico y relaciones de género: reflexiones a propósito de la lucha. 2003.

PLANNED PARENTHOOD OF NEW YORK CITY. ¿Y entonces, qué digo? Una Guía Escrita Por Padres y Madres Para Ayudar a Otros Padres y Madres a Hablar Con Sus Hijos(as) Sobre la Sexualidad. New York: Sherrill Cohen, 2009.

POPKEWITZ, Thomas. Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori, 1988.

PROGRAMA VENEZOLANO DE EDUCACIÓN-ACCIÓN EN DERECHOS HUMANOS-PROVEA. Conceptos y características de los derechos humanos. Caracas: Provea, 2008.

PROMUNDO. Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y El Caribe. s.l.: Viveiros de Castro Editora Ltda, 2008.

RAMÍREZ, María Eugenia. *Padres y desarrollo de los hijos*. Prácticas de crianza: Estudios Pedagógicos, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Desventaja. [En línea] <http://dle.rae.es/?id=DY1KCgL>.

—. Prohibir. [En línea] <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=prohibir>.

—. Reproducir. [En línea] <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=reproducir>.

RED URUGUAYA CONTRA LA VIOLENCIA DOMÉSTICA Y SEXUAL. Violencia basada en género. s.l.: Red Uruguay Contra la Violencia Doméstica y Sexual, 2014.

RIBES, Emilio. Lengua, aprendizaje y conocimiento. s.l.: Revista Mexicana de psicología, 2007, vol. 24.

ROBLEDO VÉLEZ, Jairo y CASTILLO GARZÓN, Julio Daniel. Resignificación de la masculinidad en un grupo de discusión conformado por hombres en la ciudad de Pereira. Pereira: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

RONDÓN, Laura y ZAMBRANO, Nidia. Reconocimiento del contexto educativo del Instituto Politécnico de Bucaramanga desde la perspectiva de género. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014.

SANCHEZ, Beatriz de León. La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Barcelona: s.n., 2011.

SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL- DIRECCIÓN DE MUJER Y EQUIDAD DE GÉNERO. Guía sobre el derecho de las mujeres santandereanas a vivir libres de violencias. Bucaramanga: Gobernación de Santander, 2013.

SEMANA. El poderoso efecto de las hijas sobre sus padres. [En línea] 01 de Abril de 2014. (Recuperado en 11 agosto 2017) Disponible en <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/papas-cambian-con-el-nacimiento-de-hijas/369846>.

SOCIEDAD DE PEDIATRÍA DE ATENCIÓN PRIMARIA. Consejos para padres sobre educación sexual. [En línea] [https://www.spapex.es/psi/educacion\\_sexual.pdf](https://www.spapex.es/psi/educacion_sexual.pdf).

SOLÍS UMAÑANA, Sonia. Enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales. [En línea] 2003. (Recuperado en 4 Mayo 2017) Disponible en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000133.pdf>.

SYMINGTON, Alison. Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. s.l.: awid, 2004. no. 9.

TARÍN, Adrián. Renegación. El hombre en la cultura patriarcal. [En línea] KLINAMEN, 04 de Enero de 2013. (Recuperado en 13 Junio 2017) Disponible en <https://www.regeneracionlibertaria.org/el-hombre-en-la-cultura-patriarcal>.

UNESCO; UNGEI. La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Marzo de 2015.

UNICEF. Abuso contra niños, niñas y adolescentes. Una guía para tomar acciones y proteger sus derechos. 2016.

—. 2005. Convención Sobre los Derechos de los Niños y las Niñas. Bogotá : Gente Nueva, 2005.

—. 2006. Estado mundial de la infancia. *La mujer y la infancia: El doble dividendo de la igualdad de género*. [En línea] 2006. [https://www.unicef.org/spanish/sowc07/profiles/inequality\\_household.php](https://www.unicef.org/spanish/sowc07/profiles/inequality_household.php).

—. 2003. Guía para trabajar la equidad de género con la comunidad educativa. s.l. : UNICEL Paraguay, 2003.

—. 2002. UNICEF va a la escuela para hablar sobre igualdad y libertad. 2002.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. [En línea] Marzo de 2015. (Recuperado en 13 Junio 2017) Disponible en <http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf>.

Universidad de Valencia. 2009. Glosario de términos de políticas de igualdad. [En línea] 2009. (Recuperado en 6 Agosto 2017) Disponible en <http://www.uv.es/igualtat/GLOSARIO.pdf>.

UNIVISIÓN. La importancia del interés de los padres en los hijos. [En línea] 04 de Mayo de 2010. (Recuperado en 26 Junio 2017) Disponible en <http://www.univision.com/noticias/educacion-primaria/la-importancia-del-interes-de-los-padres-en-los-hijos>.

VALDEZ MEDINA, José Luis, et al. Significado psicológico de respeto entre adolescentes. Ciudad Victoria: Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 2004, vol. 14 no. 1.

WCEFA. Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. UNESCO. [En línea] 9 de Marzo de 1990. (Recuperado en 1 Junio 2017) Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>.

## **ANEXOS**

### **Anexo A: Primer encuentro de saberes con niños y niñas**

#### **PRIMER ENCUENTRO DE ACERCAMIENTO AL GRADO 5-1 MINCA SEDE C**

**Fecha:** jueves 9 de marzo de 2017

**Horario:** De 4:00 p.m. a 6:00 p.m.

**Objetivos:**

1. Generar un espacio de confianza entre los niños y niñas de grado 5-1 del Instituto Comunitario MINCA sede C con las pasantes de Trabajo Social.
2. Reflexionar acerca de la violencia como tema introductorio a los próximos encuentros sociofamiliares.
3. Compartir los diferentes tipos de violencia que pueden presentarse tanto en la escuela como en la familia para que los niños y niñas las identifiquen en su cotidianidad, así como que logren una reflexión ante las mismas.

Momentos	Actividad	Procedimientos	Recursos	Tiempo	Responsables	Lugar
1. <b>Presentación de niños y niñas.</b>	Yo me llamo... Y me gusta	Las pasantes se presentan diciendo su nombre e indican a los estudiantes que hagan lo mismo diciendo algo que les guste y el siguiente por presentarse dirá los nombres de los anteriores y así sucesivamente.		15 minutos	Pasantes de Trabajo Social	Salón de clases.
2. <b>Cine foro: Reflexión sobre la violencia y sus diferentes manifestaciones</b>	<b>Proyección de los cortometrajes :</b>  1. La escalera de la violencia  2. Viva la pelota: La familia "violencia intrafamiliar"	<b>Paso 1:</b> Después de la dinámica anterior, se le indica a los niños y niñas que se dirijan a la sala de informática pues allí se proyectará el cortometraje de la escalera de la violencia, se les indica que se sienten y observen el video. Después de la proyección se les da la palabra a los estudiantes para que comenten el video y reflexionen sobre él.	Video beam Computador sonido cortometraje.	10 minutos	Pasantes de Trabajo social UIS	Sala de informática del colegio.
		<b>Paso 2:</b> Luego de la reflexión anterior se procede a proyectar el video de viva la pelota, el cual en sus primeros tres minutos representa por medio de títeres la violencia directa y como está puede darse en la familia y como los niños y niñas pueden llegar a proyectarla y reproducirla. Después se hace un espacio de conversación donde los niños tienen la palabra para comentar el corto.	Video beam, Computador, sonido, cortometraje.	10 minutos	Pasantes Trabajo Social UIS	Sala de informática del colegio.

	<p><b>3.</b> Por una familia sin violencia.</p> <p><b>4.</b> Violencia en la escuela.</p>	<p><b>Paso 3:</b> Luego de conversar con los niños y niñas sobre un tipo de violencia como lo es la directa se procede a proyectar el corto por una familia sin violencia, el cual hace visible la violencia verbal y las alternativas de dialogo para que ésta no se presente. Después se hacen los comentarios sobre el video dando la palabra a los niños y niñas.</p>	<p>Video beam, Computador, sonido, cortometraje.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Pasantes Trabajo Social UIS</p>	<p>Sala de informática del colegio.</p>
		<p><b>Paso 4:</b> Finalmente se proyectará el video titulado violencia en la escuela, el cual es un video animado que explica los tipos de violencia que niños y niñas pueden vivenciar en la escuela. Al finalizar se hace una reflexión sobre esas violencias vividas y que también se reproducen por parte de los niños del colegio.</p>	<p>Video beam, Computador, Tela de proyección, sonido, cortometraje</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Pasantes de Trabajo Social UIS</p>	<p>Sala de informática del colegio.</p>
<p><b>3. Juego de las caritas de colores.</b></p>	<p>¿Cómo son las relaciones en mi hogar y escuela?</p>	<p>Nos devolvemos para el salón de clases y en el tablero se pegan dos carteleras previamente diseñadas las cuales contienen 5 caras de colores cada una. A cada uno de los niños se les reparte stikers de colores de esas mismas caritas, y se les indica que deben pegarlas en las carteleras según como son las relaciones en el colegio en el hogar, a continuación, se menciona lo que representa cada color de la carita:</p> <p>-Verde: Pacíficas.  -Amarillo: violencia verbal  -Rojo: violencia Física</p>	<p>Carteleras, stikers de caritas</p>	<p>20 Minutos</p>	<p>Pasantes de Trabajo Social UIS</p>	<p>Salón de clase 5-1.</p>

		-Blanco: Desinteresadas -Morado: Amorasas.				
<b>4. Reflexión, la sinceridad sobre los comportamientos.</b>	¿He vivido las violencias? ¿Cuáles, dónde?  ¿He reproducido algún tipo de violencia? ¿Cuáles, dónde?	Luego de terminar la actividad anterior se conversa con los niños y niñas sobre cómo la violencia puede estar presente sin darnos cuenta muchas veces, se les entrega una hoja para que respondan en secreto las siguientes preguntas:  - ¿He vivido las violencias? ¿Cuáles, dónde? - ¿He reproducido algún tipo de violencia? ¿Cuáles, dónde?	Hojas de papel, lapiceros, preguntas.	15 minutos	Pasantes de Trabajo Social UIS	Salón de clases 5-1.
<b>5. Compartir</b>		Al finalizar se hace una despedida anunciando más encuentros, esto por medio de golosinas creando un ambiente de compartir.	Dulces	5 minutos	Pasantes de Trabajo Social UIS	Salón de clases grado 5-1.

**Anexo B: Segundo encuentro de saberes con niños y niñas**

**SEGUNDO ENCUENTRO CON NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO 5-1 MINCA SEDE C**

**Fecha:** jueves 20 de abril de 2017

**Horario:** 4:00 p.m. a 6:00 p.m.

**Objetivos:**

1. Reconocer qué tipo de afectividad familiar existe al interior de cada familia.
2. Conocer qué tipo de actitudes, roles y maneras de comportarse, enseñan los padres, madres o cuidadores cotidianamente a los niños y niñas del grado 5-1 del Instituto comunitario MINCA sede C.
3. Identificar los imaginarios diferenciados según el sexo existen en los niños y niñas del grado 5-1 del MINCA sede C.

<b>Momentos</b>	<b>Actividad</b>	<b>Procedimientos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Responsable</b>	<b>Lugar</b>
<b>1. Estilos de crianza</b>	Así me enseñan mis papitos...	Las pasantes muestran a los y las estudiantes en una hoja una serie de situaciones familiares que representan los estilos de crianza existentes, con el fin de que identifiquen cuál es el estilo de crianza que emplean sus padres.	35 fotocopias	20 minutos	Pasantes de Trabajo Social	Salón de clases.
<b>2. Aprendizajes de género Obligaciones y prohibiciones sociales de cada sexo</b>	¿Qué prefieres ser?	Se procederá a dividir el salón en 4 grupos, formando dos grupos mixtos, uno de hombres y otro de mujeres. A cada grupo se les mostrará una hoja con 4 profesiones, cada una de éstas en cuerpo de hombre y de mujer, posteriormente, se les preguntará ¿Cuál de las profesiones escogería y porqué? Con el fin de evidenciar que han construido acerca de los roles que deben desempeñar hombres y mujeres en las profesiones.	4 hojas con dibujos Lapiceros	20 minutos	Pasantes de Trabajo social UIS	Salón de clases.
<b>3. Imaginarios de género</b>	Dramatización	Se realizarán siete grupos de 5 personas, cada grupo realizará una actividad diferente, de la siguiente manera:  Grupo 1: Dramatizará unos papás que encuentran a su hijo jugando a la cocinita.  Grupo 2: Dramatizará a una mamá que encuentra a su hija jugando maras en un lugar solitario con muchos niños.	Papel Dulces	1 hora	Pasantes de Trabajo Social UIS	Salón de clases.

		<p>Grupo 3: Dramatizará a una abuela que se encuentra con su nieto después de mucho tiempo y lo ve con el cabello largo y aretes.</p> <p>Grupo 4: En un papel se entregan las tareas del hogar a quienes van a hacer el papel de padres, con el fin de que le asignen las tareas a su hijo e hija.</p> <p>Grupo 5: Realizará un dibujo sobre la violencia en el hogar y la escuela.</p> <p>Grupo 6: Realizará una canción sobre la violencia en el hogar y la escuela.</p> <p>Grupo 7: Realizará un poema sobre la violencia en el hogar y la escuela.</p>				
<b>4. Reflexión final</b>	Conversatorio	Para finalizar, se compartirán las actividades de cada grupo y se realizará un conversatorio en el cual se reflexione lo aprendido en el taller, respondiendo y generando preguntas.		10 minutos	Pasantes de Trabajo Social UIS	Salón de clases.

## **Anexo C: Tercer encuentro de saberes con niños y niñas**

### **TERCER ENCUENTRO CON NIÑOS Y NIÑAS, GRADO 5-1 MINCA SEDE C**

**Fecha:** jueves 7 de septiembre de 2017

**Horario:** De 4:00 p.m. a 6:00 p.m.

**Justificación:** La presente guía metodológica surge como respuesta para el abordaje de situaciones negativas que se están presentando con los estudiantes del grado 5-1 del MINCA sede C, en términos de afectación de la integridad personal de los niños y niñas, pues existen situaciones en las cuales según la profesora directora del grupo: “las niñas permiten que los niños las abracen, toquen y besen sin que ellas quieran, pero aun así lo permiten”. La profesora recalca que es importante trabajar en el grupo la autoestima y la autovaloración, asimismo es de resaltar la importancia de trabajar desde el derecho a vivir una vida libre de violencia, así como el respeto a la integridad personal de las personas, por consiguiente, se busca en esta sesión, generar reflexiones alrededor de estas vivencias, para que niños y niñas reconozcan la realidad y entiendan las repercusiones de sus acciones tanto para ellos como para los demás. Para finalizar, se realizará un ejercicio que permita ver el valor que cada uno tiene y fortalecer la autoestima.

**Objetivos:**

- Fomentar el análisis de la forma como se viven los tipos de violencia en la escuela en los y las estudiantes, con el fin de que surjan alternativas de solución ante estas problemáticas.
- Reconocer el derecho que tiene cada niño o niña a una vida libre de violencias y al respeto de la integridad personal.
- Generar conciencia sobre las consecuencias que puede desencadenar cualquier tipo de violencia en la vida de cada persona.
- Fortalecer la autoestima de los y las estudiantes de grado 5-01 del Instituto Comunitario MINCA sede C.

Momentos	Actividad	Procedimientos	Recursos	Tiempo	Responsables	Lugar
1. Bienvenida y explicación de las reglas del juego.	Explicación cartelera	Se explicarán las reglas que están en la cartelera, con el fin de que se fomente un ambiente de respeto, escucha y trabajo en equipo. Estableciendo que el grupo que más incumpla las reglas tendrá una penitencia al finalizar la jornada de clases.	Cartelera con las reglas del juego Cinta pegante	4:00 4:15	Pasantes de Trabajo Social	Salón de clases.
2. Sexualidad	Resolviendo dudas	Se dispondrá un espacio para que los y las estudiantes puedan escribir en un papel las preguntas que tengan sobre la sexualidad, con el fin de darle solución.		4:15 5:00	Profesora invitada	Salón de clases.
2. Derecho a una vida libre de violencia e integridad personal	Sociodrama	<p><b>Paso 2:</b> Se escogerán voluntarios, los cuales dramatizarán las siguientes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Niño que no le presta atención a una niña que le coquetea y lo abraza. Él le hace saber que no quiere nada con ella, por lo cual sus compañeros y la niña le empiezan a hacer bullying.</li> <li>- Niña a la que un compañero le demuestra afecto de formas que a ella le hacen sentir incómoda, pero no hace nada.</li> <li>- Señor que le hace una propuesta a una niña afuera del colegio y le ofrece dinero.</li> <li>- Niño que le pide foto a una niña y luego la muestra a otras personas, haciendo comentarios hirientes.</li> </ul>	Papeles con cada uno de los casos	5:00 5:20	Pasantes de Trabajo social UIS	Salón de clases.
		<p><b>Paso 3:</b> Para complementar esta actividad e introducir el tema, se realizará una reflexión en torno a las siguientes preguntas:</p> <p>1. ¿Qué piensan de las situaciones dramatizadas?</p>	Carteles Cintas	5:20 6:00	Pasantes de Trabajo social UIS	Salón de clases.

		<p>2. ¿Está bien, está mal? ¿Por qué?</p> <p>3. ¿Qué hubieran hecho en ese caso?</p> <p>4. ¿Qué le aconsejarían hacer al niño y a la niña que están viviendo esa situación?</p> <p>5. Si ustedes presenciaran esto ¿Qué le dirían a los compañeros que trasgreden la identidad del otro?</p> <p>6. ¿Estas situaciones se presentan aquí en el salón?</p> <p>7. ¿Por qué creen que ocurre?</p> <p>8. ¿Qué creen que sintió esta niña? (autoestima)</p> <p>9. ¿Está afectada? ¿Por qué?</p> <p>Luego que se respondan las preguntas, se hará una reflexión en torno al derecho a una vida libre de violencias, recordando las violencias mencionadas al iniciar (verbal, física y sexual), así como el respeto a la integridad personal. Esto se articulará con las consecuencias o efectos que tienen las violencias, en cuanto a cómo me siento y cómo hago sentir a los demás, enfatizando la autoestima.</p>				
--	--	--	--	--	--	--

**Anexo D: Primer encuentro de saberes con padres/madres/cuidadores**

**PRIMER ENCUENTRO DE SABERES CON PADRES/MADRES/CUIDADORES DEL GRADO 5-1 MINCA SEDE C**

**Fecha:** 24 de marzo del 2017

**Horario:** 6:00 p.m. a 7:30 p.m.

**Objetivos:**

1. Reflexionar sobre las consecuencias que puede desencadenar la falta de vínculos familiares y el desinterés de los padres hacia sus hijos.
2. Comprender las maneras en las que se reproduce la violencia en la familia y las repercusiones de las mismas en el ambiente escolar.
3. Fomentar el compromiso de los padres/madres/cuidadores con el acompañamiento afectivo de sus respectivos hijos o hijas.

<b>Momentos</b>	<b>Actividad</b>	<b>Procedimientos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Responsable</b>	<b>Lugar</b>
<b>1. Afectividad</b>	Suicidio infantil	Para iniciar, se proyectan dos videos cortos extraídos de un documental sobre suicidio infantil, con el fin de fomentar la reflexión de la importancia de la actividad y de reforzar	Computador Video beam Sonido Videos	20 min	Pasantes de Trabajo social UIS	Biblioteca

		los lazos familiares en el bienestar de los niños y las niñas.				
<b>2. Violencia en el hogar</b>	La escalera de la violencia	Como segundo momento, se proyectarán dos videos sobre la escalera de la violencia, con el fin de analizar, junto con los participantes, sobre las formas como se puede vivir la violencia en la familia, trayendo a colación casos de la vida real que los padres/madres/cuidadores en algún momento hayan presenciado.	Computador Video beam Sonido Videos	20 min	Pasantes de Trabajo Social UIS	Biblioteca
<b>3. Afectividad</b>	Ejercicio de las caritas	Para finalizar, con el fin de motivar a los padres a participar en los demás encuentros a realizar en el proceso de la pasantía; se presentará a los padres el resultado del ejercicio desarrollado anteriormente por los niños y niñas. Lo anterior, con el fin de reflexionar la manera como los niños perciben la situación familiar, identificando violencia física, verbal y desinterés en algunos casos, y sobre las consecuencias que estas situaciones pueden traer sobre la vida de los niños.	Carteleras de las caritas desarrolladas por los niños	15 min	Pasantes de Trabajo Social UIS	Biblioteca
<b>4. Cierre</b>	Presentación formal del proyecto	Con el fin de culminar el encuentro, se presentará, de una manera muy específica, en qué consiste la pasantía, con el fin de recibir la aprobación de los padres y contar con una participación.		15 min	Pasantes de Trabajo Social UIS	Biblioteca

**Anexo E: Segundo encuentro con padres/madres/cuidadores**

**SENGUNDO ENCUENTRO DE SABERES CON PADRES/MADRES/CUIDADORES DEL GRADO 5-1 MINCA  
SEDE C**

**Fecha:** 05 de mayo del 2017

**Horario:** 6:00 p.m. a 7:45 p.m.

**Objetivos:**

1. Fomentar en los padres y madres una proyección a futuro sobre lo que cada uno quiere que sean sus hijos en los ámbitos: personal-familiar (sexo-afectivo y espiritual), laboral y social.
2. Reflexionar con los padres/madres/cuidadores sobre la influencia de los medios de comunicación en la reproducción de violencias de género.
3. Cuestionar a los padres/madres/cuidadores sobre las enseñanzas que transmiten a sus hijos en los ámbitos: personal-familiar (sexo-afectivo y espiritual), laboral y social.

<b>Momentos</b>	<b>Actividades</b>	<b>Procedimientos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Responsable</b>	<b>Lugar</b>

<p><b>1. Cuestionando prácticas de crianza</b></p>	<p>Hijo/hija, así te imagino...</p>	<p>Para iniciar, se les distribuye a los padres/madres/cuidadores una hoja que contiene una silueta de hombre o de mujer, dependiendo del caso, con el fin de que los padres de familia se proyecten lo que quieren que sean sus hijos cuando crezcan, analizándolo desde diferentes dimensiones tales como: la personal-familiar que contempla las ideas de relaciones sentimentales y afectivas que se transmiten, la laboral referente a cómo quisieran que su hijo/hija se comporte en este ámbito y la social que contempla las relaciones con sus amistades y su desarrollo y desempeño en la sociedad.</p> <p>Esta actividad se complementará con un mismo formato de dichas dimensiones, que fomentará la reflexión acerca de qué aspectos están enseñando para lograr lo que ellos quieren que sean sus hijos.</p>	<p>Fotocopias Carteleros Marcadores Papeles Cinta pegante Lapiceros</p>	<p>40 min</p>	<p>Pasantes de Trabajo social UIS</p>	<p>Biblioteca</p>
<p><b>2. Pautas de Crianza</b></p>	<p>¿Qué le estamos transmitiendo a nuestros hijos?</p>	<p>En este momento se realizará un conversatorio sobre los programas de televisión y los gustos musicales de cada uno de los padres de familia y de sus respectivos hijos o hijas.</p> <p>Inicialmente se planteará la siguiente pregunta: ¿Qué tipos de programas les gusta ver? Con el fin de conocer los programas de televisión que comparten con sus hijos. Teniendo en cuenta las respuestas, se plantearán una serie de preguntas de</p>	<p>Guía de preguntas</p>	<p>40 min</p>	<p>Pasantes de Trabajo Social UIS</p>	<p>Biblioteca</p>

		<p>cuestionamiento y profundización, direccionadas a temas como:  La violencia, el machismo, la discriminación, amor, inequidad y relaciones familiares (anexo 3).</p> <p>Esto con el fin de confrontar lo manifestado en el primer ejercicio sobre lo que los padres de familia están realizando para formar la persona que quieren que sea su hijo a futuro y reflexionar sobre la conciencia que tienen los padres de la influencia de dicha música y los programas de televisión, y cómo la manera en que esto afectan el desarrollo de su hijo o hija.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

**Anexo F: Encuentro de saberes sociofamiliar**

**PRIMER ENCUENTRO SOCIOFAMILIAR CON PADRES/MADRES/CUIDADORES, NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO  
5-1 MINCA SEDE C**

**Fecha:** sábado 12 de agosto de 2017

**Horario:** 6:50 a.m. – 8:10 a.m.

**Objetivos:**

1. Identificar en las familias participantes, las enseñanzas y aprendizajes de género inmersos al interior de sus pautas de crianza, a través de juegos didácticos, que les permitan expresar de manera espontánea sus pensamientos y acciones.

**Criterios del juego**

Creatividad

Democracia

Colaboración

Inclusión

<b>Momento</b>	<b>Actividad</b>	<b>Procedimientos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Responsable</b>	<b>Lugar</b>
<b>1.Bienvenida</b>		Inicialmente, se da la bienvenida a los padres y madres de familia al espacio,		20 min	Profesoras MINCA	

	Ingreso y registro de los padres de familia	reiterando su importancia en él, recordando que es un espacio de integración y reflexión. En la medida que vayan llegando, se irán anotando en la lista de asistencia, colocándose la manilla de color, posterior a esto se les explicará el propósito de la sesión dando las respectivas indicaciones y su vez formando los grupos que se requieran para el desarrollo de la actividad a realizar.	Mesas y sillas Manillas o ligas de colores Listas de asistencia		Pasantes de Trabajo social UIS	Segundo piso del colegio
<b>2. Aprendizajes de género y enseñanzas de género</b>	“El desafío familiar”	El desafío familiar es una actividad de juego, la cual consiste en que las familias asistentes se dividan en 5 grupos de aproximadamente 15 personas cada uno. Una vez formados los grupos, deben ponerse un nombre. El desafío consiste en superar cuatro fases, en cada una de ellas los integrantes del grupo deberán asignar por sí mismos quien se encarga de desarrollar cada tarea al interior del grupo, a continuación, describiremos las fases:	Video beam Computador	40 minutos en total	Pasantes de Trabajo Social UIS	Segundo piso del colegio
		1) La primera fase tiene por nombre “la pasarela”, la cual consiste en que los integrantes del grupo con los materiales disponibles deben elaborar un traje para luego desfilarlo, de tal forma que puedan convencer al jurado de que su traje es el mejor.	Prendas de ropa, metros de tela, pelucas, sombreros	10 minutos	Pasantes UIS	Segundo piso del colegio

		2) La segunda, consiste en entregarles una serie de profesiones, con el fin de que en cada grupo dos niños escojan una profesión para que su padre o madre la dramatice, cada dramatizado será evaluada por el jurado quien definirá cuál es el mejor.	Profesiones en papeles	10 minutos	Pasantes UIS	Segundo piso del colegio
		3) Para la tercera fase, se tiene planeado que un padre o madre de familia junto a su hijo/a, realicen un comercial para vender unos productos que se asignaran en ese momento, la idea es que deben convencer al jurado para que se venda dicho producto.	Harina, limpia vidrios, jabón, martillo, pañal.	10 minutos	Pasantes UIS	Segundo piso del colegio
		4) Como fase final, se espera que dos padres o madres de familia en compañía de sus hijos, armen y decoren una mesa de madera en el menor tiempo posible, el que termine primero será el ganador de la cuarta estación.	Cartón paja, palos de pincho, plastilina, papel bond	10 minutos	Pasantes UIS	Segundo piso del colegio
<b>3. Actividad final, compartir y reflexión</b>	<b>¿Cómo nos distribuimos?</b>	Para la actividad final de reflexión, mientras se reparte un pequeño refrigerio, se espera realizar un conversatorio alrededor de cómo relajaron las familias el desafío, en cuanto a distribución de roles y tareas que definieron en cada una de las fases. Para ello se llenará un cuadro que referencia las tareas distribuidas en cada uno de los	Refrigerio, Cartelera. Hojas de Preguntas	20 minutos	Pasantes de Trabajo Social UIS	Segundo piso del colegio

		<p>grupos. Luego de llenado el cuadro, se introducen las siguientes preguntas:</p> <p>¿Según los resultados, cumplimos con los criterios de participación planteados al inicio?</p> <p>-¿Fue un ejercicio democrático/ creativo/colaborativo/ incluyente/ equitativo?</p> <p>-¿Así sucede en la vida real? (casa, trabajo, política)</p> <p>Al final pasa una mamá y un papá de cada grupo concluyen con un mensaje que responda a las siguientes preguntas:</p> <p>-Esta manera de dividirnos las tareas, ¿generan, desventajas/ desigualdades/violencias? ¿Para quién? ¿Cómo?</p> <p>-Como padres/madres, podemos hacer algo para cambiar esto?</p>				
--	--	---	--	--	--	--

## Anexo G: Entrevista semiestructurada

### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURA PARA PADRES/MADRES/CUIDADORES.

<b>DISTRIBUCIÓN DE LAS TAREAS DEL HOGAR</b>	
<b>Mujer</b>	<b>Hombre</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Lavar el baño</li><li>- Cocinar</li><li>- Hacer aseo</li><li>- Lavar la losa</li><li>- Lavar la ropa</li><li>- Pasear el perro</li><li>- Cuidar el niño</li><li>- Trabajar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pintar la casa</li><li>- Cambiar el bombillo</li><li>- Destapar la tubería</li><li>- Destapar el inodoro</li><li>- Trabajar</li></ul>

### CUESTIONANDO PERCEPCIONES

1. ¿Qué opina acerca de esa manera de distribuir las tareas en el hogar?
  
2. Un grupo de niños y niñas del grado 5-1 las distribuyó así. ¿Qué opina al respecto?
  
3. ¿Por qué cree que piensan así?

4. Considera que los padres de familia tienen responsabilidad en que los niños/niñas piensen así? O, ¿Por qué cree que piensan así?
5. ¿Cree usted que esa manera de pensar puede limitar las proyecciones que usted tiene pensado para su hijo/hija? ¿Por qué? ¿De qué forma?
6. ¿Considera usted que los padres de familia y la escuela deben hacer algo frente a esto? ¿Cómo?
7. ¿Qué estrategias cree que deben hacerse para involucrar más a los padres de familia? (Actividades, tiempos, lugares)
8. ¿En qué cree que falla la escuela para que los padres de familia no se interesen en participar?

## **Anexo H: Consentimiento informado de la entrevista semiestructurada**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Este documento intenta explicarle todas las cuestiones relativas a la utilización que se realizaría de sus datos de participación en la grabación de las sesiones de la entrevista.

#### **1. INFORMACIÓN ACERCA DE LA GRABACIÓN DE LAS SESIONES**

En el Instituto Comunitario MINCA sede C se lleva a cabo la grabación de las entrevistas semi-estructuradas, con fines formativos para las estudiantes que realizan su trabajo de grado llamado “Construcciones culturales de género, pautas de crianza y familias. Caso: Instituto Comunitario MINCA Sede C”. Las grabaciones se utilizarán como apoyo para generar una estrategia que facilite el acompañamiento a la familia, por parte de la escuela, con el fin de prevenir las conductas violentas en niñas y niños, fomentando la igualdad y la no discriminación.

#### **2. USO Y CONFIDENCIALIDAD DE LOS DATOS**

Los datos que se obtengan de su participación serán utilizados únicamente con fines de formación y solamente por parte del equipo de estudiantes que realiza su trabajo de grado. Los datos personales no serán requeridos para la realización de la entrevista; los datos otorgados en la realización de los encuentros realizados hasta el momento no se harán públicos en ningún caso.

#### **3. REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO**

Si, en el caso de decidir participar y consentir la colaboración inicialmente, en algún momento de la intervención usted desea dejar de participar en la grabación de la entrevista, pedimos que lo comunique y a partir de ese momento se dejarán de utilizar las grabaciones.

#### **4. DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

Yo, \_\_\_\_\_ he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la grabación de la entrevista semi-estructurada y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de formación. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, **CONSIENTO** participar en la grabación de la entrevista y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos del trabajo de grado.

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

Firmado:

\_\_\_\_\_