

**GÉNERO Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CICLO DE  
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA: CASO DE AULA NORMAL  
SUPERIOR DE PIEDECUESTA**

**ANDREA FORERO URIBE**

**DORIS LILIANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

**BUCARAMANGA**

**2016**

**GÉNERO Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CICLO DE  
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA: CASO DE AULA NORMAL  
SUPERIOR DE PIEDECUESTA**

**Trabajo presentado como requisito para obtener el título de trabajadora social**

**ANDREA FORERO URIBE**

**DORIS LILIANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ**

**DIRECTORA  
LETICIA MONTERO TORRES  
Trabajadora Social**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

**BUCARAMANGA**

**2016**

## **DEDICATORIA**

*Este trabajo de grado va dedicado a Dios por iluminar siempre mi camino.*

*A mis padres; Luis Fernando Forero Estupiñan y Azucena Uribe Osorio, a mis hermanos Julián y Andrés quienes con su amor, paciencia y dedicación me han apoyado y acompañado a lo largo de mi vida y carrera universitaria.*

*A mis amigos y demás familiares quienes han influido de manera positiva para el desarrollo y realización de este proceso.*

***Andrea Forero Uribe***

*A mis padres Norberto Rodríguez Martínez y Rosa Martínez Monroy,  
A mi hermana Yaneth y a mi hermano Anyelo, quienes siempre han estado conmigo  
acompañándome y brindándome su grandioso apoyo.*

*A mis amigas y amigos quienes me han dado fortaleza y apoyo,  
A Jesús, mi compañero de viaje por la senda de la vida.  
Y a todas las personas que han creído en mí y me han apoyado en cada momento de mi  
vida.*

***Doris Liliana Rodríguez Martínez***

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a la profesora Leticia por su valioso apoyo en el proceso realizado, a la profesora Luz Celia quien nos permitió realizar el trabajo y, a los y las jóvenes de la institución que sin ellos no se habría realizado el presente ejercicio.

# TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN .....	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	17
2. OBJETIVOS .....	22
2.1. OBJETIVO GENERAL .....	22
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	22
3. MARCO REFERENCIAL .....	23
3.1. PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL .....	23
3.2. ÁREA O CAMPO DE CONOCIMIENTO OPTADO .....	24
3.3. MARCO TEÓRICO .....	25
3.3.1. Teorías feministas y educación .....	26
3.3.2. Violencia de género .....	31
3.4. ENFOQUES TEÓRICOS .....	32
3.4.1. Enfoque de género o perspectiva de género .....	32
3.4.2. Enfoque de derechos .....	34
3.5. MARCO LEGAL NORMATIVO .....	34
3.5.1. Marco legal internacional .....	34
3.5.2. Marco legal nacional .....	39
3.5.3. Marco legal local .....	42

4.	ANTECEDENTES .....	44
5.	DISEÑO METODOLÓGICO .....	48
5.1.	ETAPAS DE LA PASANTÍA.....	53
5.1.1	Etapa Preparatoria .....	53
5.1.2.	Desarrollo de la investigación .....	54
5.2	DEFINICIÓN DE CATEGORIAS .....	57
5.2.1.	Categoría central.....	58
5.2.2	subcategorías deductivas.....	60
5.3	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	66
5.3.1	Observación Participante .....	66
5.3.2	Encuentro de saberes .....	66
6.	ORGANIZACIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN .....	68
6.1	SITUACIONES DE GÉNERO EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE PIEDECUESTA .....	68
7.	RESULTADOS .....	70
7.1	ASPECTOS FAMILIARES, SOCIALES Y DE AULA.....	70
7.2.	CONVIVENCIA ESCOLAR .....	113
6.	CONCLUSIONES.....	136
7.	RECOMENDACIONES.....	138
	BIBLIOGRAFIA .....	139

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Edad de la población.....	71
Gráfica 2. Tipología familiar.....	71
Gráfica 3. Autoridad en la casa.....	72
Gráfica 4. Ocupación de la madre y el padre.....	73
Gráfica 5. Actividades realizadas por sexo.....	74
Gráfica 6. Actividades para generar dinero.....	75
Gráfica 7. Relaciones familiares.....	75
Gráfica 8. Situaciones en el barrio.....	77
Gráfica 9. Actividades en el descanso.....	78
Gráfica 10. Metodologías de clase.....	79
Gráfica 11. Materias que más le gustan.....	79
Gráfica 12. Hora de clase.....	80
Gráfica 13. Bloque de clase que más gusta.....	80
Gráfica 14. Clase ideal.....	81
Gráfica 15. Investigación.....	82
Gráfica 16. Materias asignadas a hombres y mujeres.....	84
Gráfica 17. Materias para las chicas.....	85
Gráfica 18. Materias para los chicos.....	86
Gráfica 19. Participación según sexo.....	86
Gráfica 20. Colores que identifican a los sexos.....	87
Gráfica 21. Deportes según sexo.....	88
Gráfica 22. Funciones según sexo.....	90
Gráfica 23. Ámbito público y privado.....	92
Gráfica 24. Expresión de afectividad.....	92
Gráfica 25. Profesiones atribuidas según sexo.....	95
Gráfica 26. Motivos de conflicto entre las mujeres.....	99
Gráfica 27. Motivos de conflicto entre los hombres.....	99
Gráfica 28. Situaciones permitidas en una relación.....	101

Gráfica 29. Situaciones vividas .....	102
Gráfica 30. Agresión por sexo.....	102
Gráfica 31. Riesgo de agresión persona LGBT.....	103
Gráfica 32. Maltratan en el barrio.....	104
Gráfica 33. Maltrata en casa.....	104
Gráfica 34. Maltratan en el colegio .....	105
Gráfica 35. Maltrata en el salón.....	106
Gráfica 36. Situaciones en la carrera .....	107
Gráfica 37. Situaciones de género en el aula.....	108
Gráfica 38. Situaciones que afectan a las niñas.....	109
Gráfica 39. Situación afecta más a los niños.....	110
Gráfica 40. Edades en las que se evidencia.....	111
Gráfica 41. Situaciones de violencia docentes .....	112
Gráfica 42. Prevenir violencias en la práctica educativa .....	112

## RESUMEN

**TÍTULO: GÉNERO Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN CICLO FORMACIÓN COMPLEMENTARIA: CASO DE AULA NORMAL SUPERIOR DE PIEDECUESTA.\***

**AUTORAS: ANDREA FORERO URIBE\*\***  
**DORIS LILIANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ**

**PALABRAS CLAVES:** Investigación Acción Participativa, feminismo, educación, perspectiva de género, violencia de género, convivencia escolar.

### **DESCRIPCIÓN:**

El presente trabajo de pasantía se realizó en el marco del proyecto de Investigación Acción Participativa denominado “Generación de estrategias para fortalecer la Escuela como espacio para prevenir violencias de género”. El objetivo consiste en comprender las situaciones de género en la convivencia escolar con el grupo de primer semestre del año 2015 del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta.

Como guía para el trabajo realizado, se adoptaron teorías feministas y de educación, a partir de las cuales se podrían comprender situaciones de género en la convivencia escolar, así mismo, fueron claves al momento de brindar una intervención crítica y transformadora en la institución educativa.

Este ejercicio de pasantía se ubica dentro de la Etapa Preparatoria en la que se realizan los primeros acercamientos al contexto escolar y en la Etapa de Desarrollo de la Investigación que consiste en la realización de los encuentros de saberes con los cuales se permitía la recolección de información y a la vez brindar espacios de reflexión en torno a las temáticas de educación y género

Igualmente, el presente trabajo brinda una comprensión de las situaciones de género en la convivencia escolar, las cuales giran en torno a cuestionar relaciones entre hombres y mujeres en el aula escolar. Esto se logra a través de un autodiagnóstico que se realiza desde un proceso de educación popular, que se basó en el diálogo y construcción de conocimiento desde las vivencias cotidianas.

---

\* Trabajo de Grado en la Modalidad de Pasantía de Investigación.

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

## ABSTRACT

**TITLE: GENDER AND CLASSROOM RELATIONSHIPS IN THE SUPPLEMENTARY EDUCATION CYCLE: CASE OF THE NORMAL SUPERIOR OF PIEDECUESTA SCHOOL\*.**

**AUTHORS: ANDREA FORERO URIBE\*\*  
DORIS LILIANA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ**

**KEYWORDS:** Participative Action-research, Feminism, Education, Gender perspective, Gender violence, classroom relationships

This internship work was carried out under the participative Action-Research project “Generation of strategies to enhance the School as a place to prevent gender violence”. The main goal is understanding the gender situations in the classroom relationships within the first semester of 2015 group of complementary studies at the Normal Superior of Piedecuesta School.

As a guide for the work done, feminist and educational theories were adopted, from which gender situations in the class relationships could be understood, likewise, such theories were key when intervening the educative institution in a critical and transforming way. This internship exercise fell in the preparatory stage where the first approaches to the school context took place and in the development stage of the research which lied in performing knowledge meetings which allowed collecting information and, at the same time, offering places to think about topics in gender and education. Likewise, this work helps to understand the gender situations in the class relationships, which revolve around questioning the relationships between men and women at the classroom. This is achieved through an auto diagnosis performed from the popular education process, based on the dialog and knowledge building from everyday experiences.

---

\* Undergraduate final Project, internship modality.

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

## INTRODUCCIÓN

El proceso de pasantía fue desarrollado en la institución educativa Escuela Normal de Piedecuesta, ubicada en la carrera 15- No. 44-43 en el barrio San Cristóbal Piedecuesta, con el grupo de primer semestre del 2015 del Programa de Formación Complementaria, el cual forma futuros docentes para laborar con niños y niñas de preescolar y básica primaria.

El trabajo de campo en dicha institución es realizado entre los meses de junio a noviembre del 2015. En primera instancia se hace un reconocimiento del contexto social, familiar y de aula de los/as jóvenes, que servía de base para la construcción de los encuentros posteriores, los cuales se enfocaban en temáticas propias de género y educación desde las vivencias cotidianas del aula. De igual forma, permitía promover la reflexión sobre prácticas educativas desde una perspectiva de género.

Lo anterior se sustenta, debido a que, es necesario transformar los modelos pedagógicos tradicionales y, a la vez, modificar la estructura de las instituciones educativas, a partir de esto se busca minimizar aquellos elementos y factores que inciden en la reproducción de violencias de género en el entorno escolar. Lo anterior, requiere una nueva organización de las relaciones y una reeducación con perspectiva de género entre las personas involucradas en el proyecto educativo, y se posibilite una incidencia social<sup>1</sup>.

En este sentido, es la equidad entre los sexos una meta a lograr, por ello se requiere un diseño y desarrollo de diferentes estrategias para lograrlo. Así pues, en la formación docente es indispensable que se reconozca el valor de las desigualdades sociales que se generan de la construcción cultural de género, y, de esta manera aportar a la deconstrucción de la desigualdad y discriminación hacia los géneros<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> BARFFUSÓN, René; REVILLA FAJARDO, Jorge y CARRILLO TRUJILLO, Carlos. Aportes feministas a la educación. EN: Revista Enseñanza e Investigación en Psicología [en línea], julio-diciembre 2010, vol 15, No. 2 citado [citado 10 de enero de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29215980008.pdf>

<sup>2</sup> ARAYA, Sandra. Un matrimonio conveniente: el género y educación, citado por HERNÁNDEZ SEGURA, Ana María. Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia equidad de género. EN: Revista Electrónica Educare [en línea] 2011, vol. 15, No. 1 [en línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804010.pdf>

Ahora bien, este trabajo intentó desarrollar una propuesta pedagógica reflexiva y crítica orientada a facilitar el “diálogo” en el sentido de condición para la construcción colectiva de conocimiento lo que implicó que los sujetos participantes asumieran una postura consciente de análisis crítico frente a una experiencia: la de las relaciones de género y sus formas de presentarse en lo cotidiano del aula en la doble vivencia y prácticas que los caracteriza, de una parte ser estudiantes y de otra docentes en formación.

El presente trabajo consta de diversos capítulos presentados de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se abordará el planteamiento del problema (los diferentes argumentos que explican el fenómeno tratado). En el segundo, se dan a conocer los objetivos del proceso, el marco referencial, teórico y normativo; igualmente, los sustentos teóricos y conceptuales que permiten profundizar la temática, apoyados por una normatividad relacionada con el tema de conocimiento y enfoques teóricos los cuales son base para el análisis.

Después de ello, en el tercer capítulo se ahondará sobre el diseño metodológico de la pasantía y el proceso de investigación, especificando el apoyo dentro de la etapa preparatoria y el aporte dado dentro de la etapa de desarrollo de la investigación. De esta manera, se establecieron las categorías y subcategorías de análisis y las técnicas de recolección de información.

Finalmente, en el cuarto capítulo se expone como resultado la comprensión de las situaciones de género en la convivencia escolar del aula en el primer semestre del año 2015 del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta. Por último, se encuentran las conclusiones y recomendaciones que posibilitan el fortalecimiento del proceso de Investigación Acción Participativa en el aula.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela cumple ante todo un papel de socialización, es decir, no solo transmite unos conocimientos, sino que influye en las maneras de ser, estar, pensar y actuar del estudiantado; y como institución socializadora configura la identidad de cada individuo de acuerdo a valores centrales de la cultura dominante de la sociedad. Por lo tanto, cabe mencionar que las sociedades pueden formar el tipo de escuela que le resulta eficaz para producir el tipo de personas que necesita<sup>3</sup>. Por eso, se ve la necesidad de que la educación adopte prácticas democráticas y no sexistas que permita crear una sociedad más equitativa.

Teniendo en cuenta que la violencia de género es compleja y en esta influyen varias dimensiones, tales como los estereotipos de masculinidad tradicional los cuales están asociados con comportamientos en el que el ejercicio de violencia es una práctica naturalizada, que tiene una explicación desde la división ancestral del mundo en dos espacios: en el que lo público era reservado para los hombres y el privado para las mujeres. Esto también implicaba que cada persona se identificara con la mitad de los valores y de los problemas según su sexo<sup>4</sup>.

A partir de lo descrito, los hombres se relacionaban con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas; por su parte a las mujeres se les caracterizaba por su dependencia, debilidad, la sumisión y pasividad, lo que conllevó a una separación de niños y niñas en contextos educativos segregados<sup>5</sup>.

En este sentido, se puede evidenciar la violencia en el contexto escolar cuando los estudiantes se manifiestan sexistas, xenófobos y racistas, cuando no son empáticos, tienen una escasa capacidad autocrítica, baja tolerancia a la frustración y establecen insuficientes

---

<sup>3</sup> FERNÁNDEZ, Francisco. *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, Prentice Hall. 2003.

<sup>4</sup> DÍAZ AGUADO, María José. Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. *EN: Estudios e investigaciones* [en línea] 2009, 11 Disponible en <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-diaz-aguado.pdf>

<sup>5</sup> *Ibíd.*

habilidades alternativas a la violencia, lo cual es posible que ocurra porque se han autoafirmado a través de la violencia y de la dominación hacia otra persona<sup>6</sup>.

Para superar dichas cuestiones, es necesario eliminar el modelo de dominio-sumisión lo cual es posible en el momento en que se aspiren a la totalidad de los valores y haciéndolos compatibles, como es el caso de la empatía y el poder; es factible lograrlo mediante los procesos de socialización que brinda la escuela, a través de los componentes cognitivo, afectivo y conductual<sup>7</sup>.

Por consiguiente, el papel del docente, es de gran importancia para la generación de estos cambios, pues él es mediador entre lo académico, la vida y la sociedad, por lo tanto, debe conocer en qué tipo de sociedad vive y sus problemas. Esto es indispensable para que el profesorado promueva en la escuela un medio realmente educativo en el que las personas analicen, cuestionen y respondan de manera sistemática y formativa a los numerosos estímulos que reciben a través de la familia, los medios de comunicación, la relación entre pares y en la calle desde la base de una autonomía personal<sup>8</sup>.

Así pues, se debe apuntar a un tipo de cultura profesional que implique interés y capacidad de análisis de los fenómenos más importantes y significativos de la sociedad en que se desenvuelve para lograr una comunicación rica, educadora y orientadora que haga posible el entendimiento entre las nuevas generaciones de los distintos grupos sociales y contextos<sup>9</sup>.

Se requiere que el profesorado esté formado desde una perspectiva de género, es decir, que incorpore dentro de su quehacer profesional, prácticas y materiales educativos no sexistas que impidan la discriminación y la subordinación entre los sexos. A partir de esto, se evitan

---

<sup>6</sup> *Ibíd.*

<sup>7</sup> *Ibíd.*

<sup>8</sup> Óp. Cit. FERNÁNDEZ, Francisco. 2003

<sup>9</sup> *Ibíd.*

situaciones que reproducen violencias basadas en género dentro del contexto escolar, las cuales se pueden perpetuar en los diferentes escenarios de la vida cotidiana del estudiantado.

Es pertinente mencionar, que en los contextos escolares, se presentan situaciones de violencia, así lo demuestran varias investigaciones. Se evidencia que en algunos países de Latinoamérica las expresiones de violencia dentro del contexto escolar varían según el país, en Argentina: el 52% de los alumnos sufre o ejerce violencia en 21 provincias argentinas, según cifras arrojadas en un estudio realizado por investigadores del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires<sup>10</sup>.

En Costa Rica, existen 200 instituciones de media vocacional consideradas de "alta peligrosidad", llamadas así por la presencia de pandillas juveniles, consumo de drogas, explotación sexual de sus estudiantes con fines comerciales. En estas instituciones se presentan altos niveles de agresión que van desde juegos violentos en los descansos hasta enfrentamientos de palabras contra los profesores y entre los alumnos<sup>11</sup>.

A nivel departamental, en Santander, según datos presentados en la página oficial de la Gobernación, el 22,5 % de los menores han ejercido algún tipo de violencia. Entre tanto, 56,8 % se reconocen como víctimas de 'bullying', siendo mayor la proporción de las niñas que en niños<sup>12</sup>.

Igualmente, en materia de violencia de género se encontró que por cada 7 mujeres maltratadas hay 2 hombres que también lo son, situación que preocupa bastante; Vanessa Álvarez Sierra, además, agregó que "en el 2014 hubo 14.981 casos de violencia contra la mujer y en el 2015

---

<sup>10</sup> AGENCIA DE PRENSA. Educación de calidad, el camino para la prosperidad [En línea] 2007, citado 15 de diciembre de 2015 Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-141197.html>

<sup>11</sup> *Ibíd.*

<sup>12</sup> GOBERNACIÓN DE SANTANDER. Gobernación de Santander presentó los avances del Observatorio Departamental de Mujer y Equidad de Género [en línea] 2015, citado el 15 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.santander.gov.co/index.php/prensa/item/11358-gobernacion-de-santander-presento-los-avances-del-observatorio-departamental-de-mujer-y-equidad-de-genero>

se han presentado 16.800 casos. Para ese mismo año se han cometido 14 feminicidios, provocados por la sola condición de ser mujer<sup>13</sup>.

En lo que va del 2016, la Secretaría de Desarrollo de Santander afirma que el departamento han ocurrido cuatro feminicidios<sup>14</sup>. En relación con la violencia escolar, en el 2013, en Bucaramanga fueron denunciados formalmente 191 casos de niños, niñas y adolescentes, víctimas de intimidaciones o de malos tratos por parte de sus compañeros de clases de manera agresiva, deliberada y repetitiva; de estos 22 tuvieron que ser reubicados en otras instituciones académicas, 140 más fueron atendidos por las vías disciplinarias y otros 29 desertaron de la formación académica<sup>15</sup>.

En el caso específico de Piedecuesta según Ciro Gamboa, vocero del Ministerio Público, en el año 2015 se reportaron 15 casos de violencia escolar, sin embargo, afirma que se están dando todos los esfuerzos necesarios para promover la denuncia e impedir que dichos casos se presenten<sup>16</sup>.

De esta manera, es importante que se reconozca la gran influencia que tiene la escuela dentro de la sociedad, por ello es necesario que el personal docente tenga conciencia sobre su papel de transformación social con el fin de generar cambios desde la escuela misma. Ante esto, es fundamental que desarrolle su capacidad para identificar los sesgos sexistas discriminatorios en la educación y establezca, a la vez, las estrategias que logren evitarlos dentro de la práctica educativa<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> ARDILA RUEDA, Euclides. Van siete feminicidios en lo corrido del 2015 en Santander. [Disponible en: <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/314871-van-siete-feminicidios-en-lo-corrido-de-2015-en-santander> ] [Citado 30 de Julio de 2015]

<sup>14</sup> ARDILA RUEDA, Euclides. Casos denunciados de matoneo en colegio públicos aumentaron 117%. [Disponible en: <http://www.vanguardia.com/santander/bucaramanga/245284-casos-denunciados-de-matoneo-en-colegios-publicos-aumentaron-117> ] [Citado 20 de agosto de 2015]

<sup>15</sup> ARDILA Rueda. Casos denunciados de matoneo en colegio públicos aumentaron 117%. EN: Vanguardia liberal [en línea] febrero 5 de 2014. Disponible en: <http://www.vanguardia.com/santander/bucaramanga/245284-casos-denunciados-de-matoneo-en-colegios-publicos-aumentaron-117>

<sup>16</sup> Bustos, Édgar. Personería rechaza actos de "matoneo". EN: Vanguardia Liberal [en línea] 15 de agosto de 2015. Disponible en: <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/piedecuesta/323630-personeria-rechaza-actos-de-matoneo>

<sup>17</sup> REINOSO CASTILLO, Isabel., y HERNÁNDEZ MARTÍN, Juan. La perspectiva de género en la educación [en línea] junio 6 de 2011. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>

Por consiguiente, se reafirma lo planteado por Stromquist, quien asegura que “cada persona posee un acervo infinito de roles, entre los cuales elige uno de acuerdo con el contexto, con el tipo de relaciones que en dicho contexto se generan. Desde esta perspectiva, en las diversas instituciones uno aprende a ser hombre o mujer, es decir, aprende los roles y las actitudes asociados a los sexos”<sup>18</sup>.

Es por ello, que se requiere con urgencia según Gimeno Javier, la formación docente en la que se fomente en ellos y ellas la reflexión crítica sobre su práctica, pues su labor trasciende a otros contextos no solo a las cuatro paredes de un aula y va más allá que la tradicional tarea de enseñar. Es de esta manera que el profesorado debe ser protagonista en la toma de decisiones de las prácticas educativas por lo que necesita adoptar una visión emancipadora, de autonomía y de toma de decisiones, que le permitan concretar y diseñar un currículo crítico y transformador<sup>19</sup>.

En este sentido, el trabajo de pasantía se desarrolló en la Escuela Normal Superior de Piedecuesta (ubicada en la carrera 15- No. 44-43 en el barrio San Cristóbal), la cual se caracteriza por ser una institución educativa que prepara futuros docentes de pedagogía infantil. De acuerdo a esto, se plantea como pregunta problema ¿cómo son las situaciones de género en la convivencia escolar de segundo semestre del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta? También surgen preguntas secundarias tales como: ¿cuáles son los principales aspectos socio-familiares y de género de los/as estudiantes? ¿Cómo es la dinámica de convivencia escolar dentro del grupo?

---

<sup>18</sup> STROMQUIST, Nelly. Increasing Girls' and Women's Participation in Basic Education (Fundamentals of Educational Planning Series) citado por FLORES, Raquel. Violencia de género en la escuela. Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación* [en línea] 2005,38, 67-86. p. 76

<sup>19</sup> GIMENO, Javier. The performance effects of unintended and purposive multimarket contact, citado por HERNÁNDEZ SEGURA, Ana María. Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia equidad de género. *EN: Revista Electrónica Educare* [en línea] Enero-junio 2011, Vol 15, No. 15, p. 128. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804010.pdf>.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GENERAL**

Comprender las situaciones de género en la convivencia escolar en el grupo de segundo semestre del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta en el marco del proyecto de Investigación Acción Participativa “Generación de estrategias para fortalecer la Escuela como espacio para prevenir violencias de género”

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reconocer participativamente aspectos familiares, sociales y de aula con el estudiantado desde una perspectiva de género.
- Aportar al diseño pedagógico de la estrategia encuentro de saberes para la investigación acción implementada en el aula.

### 3. MARCO REFERENCIAL

El presente trabajo por tratarse de una Investigación Acción Participativa (IAP) se basó desde el paradigma crítico-social considerando que es este, el que permite no solo indagar y comprender la realidad críticamente, sino también provoca transformaciones sociales en los contextos que interviene junto con la implicación y un mayor grado de conocimiento y compromiso de los actores inmersos en la investigación<sup>20</sup>. De este modo, se abordaron las teorías feministas y su relación con la educación considerando que el desarrollo del proyecto está ligado a la generación de estrategias para prevenir las violencias de género en las escuelas y colegios del área metropolitana de Bucaramanga, en este caso con estudiantes en formación para la docencia en básica primaria.

#### 3.1. PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL

Se caracteriza por una visión global y no fragmentada de la realidad el cual permite la construcción de conocimiento a partir de las necesidades de los grupos sociales, formando en los sujetos un carácter auto reflexivo que busca la autonomía racional y liberadora del ser humano mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social<sup>21</sup>.

Según Popkewitz<sup>22</sup> los principios que guían el paradigma crítico social son:

- a. Conocer y comprender la realidad como praxis.
- b. Unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores.
- c. Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano.

---

<sup>20</sup> MELERO, Noelia. El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. EN: Cuestiones Pedagógicas [en línea] diciembre de 2011, 21, 339-355. Disponible en: [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401526/Melero\\_N.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401526/Melero_N.pdf)

<sup>21</sup> ALVARADO, Lusmidia., & GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del instituto Pedagógico de Caracas. EN: Revista Universitaria de Investigación [en línea] diciembre de 2008, 187-202.

<sup>22</sup> POPKEWITZ, Thomas. Paradigmas e ideología en la investigación educativa. Mondadori, Madrid. 1998

- d. Proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de auto-reflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

Según lo anterior, al adoptarse como paradigma el crítico social, el presente trabajo, toma en cuenta que en el ámbito educativo se necesita de la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad junto con una visión democrática del conocimiento y los procesos implicados en ella<sup>23</sup>. De manera que se permite un mayor acercamiento a los fenómenos ocurridos en los contextos escolares con la participación de los propios actores, con el fin de conocer y reflexionar su realidad para transformarla.

### **3.2. ÁREA O CAMPO DE CONOCIMIENTO OPTADO**

La sociología de la escuela parte del reconocimiento de la institución educativa como agente socializadora, de manera, que ve la necesidad de conocer sus características estructurales, culturales y de su funcionamiento y, de los procesos que en ella tienen lugar. Asimismo, al partir desde la micro sociología de la educación se pone énfasis en las siguientes cuestiones: características estructurales de la institución educativa, es decir, rasgos que la definen como tal (pautas de convivencia, funciones que cumple, actores, relaciones, etc.) e igualmente, aspectos estrictamente organizacionales, aquellos que comprenden la forma como se administra y gestiona un centro escolar. No obstante, estas dos cuestiones solo se distinguen al momento del análisis, sin embargo, son aspectos de una misma realidad que se implican y condicionan mutuamente<sup>24</sup>.

La sociología de la educación, considera también como objeto de estudio “lo no visible” a partir de lo cual, estudia el sistema educativo como un instrumento esencial de continuidad

---

<sup>23</sup> Óp. Cit. ALVARADO, Lusmidia., & GARCÍA, Margarita. 2008

<sup>24</sup> BRIGIDO, Ana María. Sociología de la educación Temas y perspectivas fundamentales. Córdoba: Las brujas. 2006

histórica, que mantiene y reproduce el sistema social existente en un ámbito social y en un momento dado, puesto que juega un papel importante en la reproducción de la cultura a partir de la cual se va reproduciendo la sociedad. De esta manera, se considera la educación como un mundo de realidades materiales y simbólicas, que es penetrado por el fenómeno del poder y de la cultura, es un universo ideológico y cultural que legitima el ejercicio del poder y en ella existe una formación de hábitos, de manera consciente e inconsciente.

Por otra parte, el enfoque feminista aporta una nueva visión a la sociología de la educación “en su máxima representación, ofrece un ángulo creativo nuevo para revitalizar la sociología de la educación”<sup>25</sup>. Esta perspectiva permitió ampliar el conocimiento en torno a la educación de las mujeres; cuestionar las características comúnmente admitidas sobre ellas y su educación; identificar y reemplazar los modelos deformantes, es decir, aquellos que señalan al sujeto que no cumple con cualidades asociadas con lo masculino, y trabajar en las causas y situaciones acerca de cómo la escolarización moldea la vida de la mujer y del hombre. De acuerdo a lo anterior, se plantea que el acercamiento entre teorías feministas y la sociología de la educación, permitiría la realización de estudios en cuanto a las relaciones de género en el contexto escolar<sup>26</sup>

### **3.3. MARCO TEÓRICO**

#### **Teoría feminista**

La teoría feminista visibiliza el género como una estructura de poder, de tal manera que pone al descubierto las estructuras y mecanismos ideológicos que reproducen la discriminación o exclusión de las mujeres en las distintas esferas de la sociedad, ya que ha desarrollado una mirada intelectual y política sobre ciertas dimensiones de la realidad que otras teorías no serían capaces de conceptualizar tales como los conceptos de violencia de género acoso

---

<sup>25</sup> ACKER, Sandra. Género y educación.: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo. Madrid: Narcea. 1995. P: 45

<sup>26</sup> Óp. Cit., ACKER, Sandra., 1995.

sexual, feminicidio, género, patriarcado o androcentrismo. Así pues, el feminismo ha hecho visible la realidad de un sistema social en el que los varones ocupan una posición social hegemónica y las mujeres una posición subordinada<sup>27</sup>.

**3.3.1. Teorías feministas y educación.** El feminismo surge como movimiento social y político, que trasciende a una elaboración teórico-crítica mediante la cual es posible pensar en una praxis social y política. Esto lo logra mediante el papel que cumplen las teorías feministas de denunciar y señalar el orden patriarcal establecido; la situación de desventaja y de marginación que sufren las mujeres en el ámbito educativo, pues son ellas quienes históricamente han estado en una posición de desigualdad en torno a la realización de derechos<sup>28</sup>.

Igualmente, las teorías feministas explican "cómo la propia sociedad construye la femineidad y la masculinidad a través de la familia, los medios de comunicación y divulgación masivos y la propia escuela, fundamentando cómo las diferencias existentes entre ambos géneros no obedecen a elementos biológicos, sino que han sido contruidos culturalmente"<sup>29</sup>, por lo tanto, hacen relevancia que en el campo educativo se realicen cambios en materia de género.

Así pues, la corriente del feminismo liberal, afirma que la situación desigual de las mujeres en la sociedad se debe a proceso de socialización que las relega al ámbito de la esfera privada y las excluye de la esfera pública. En este sentido, el problema es cultural por lo que se requiere asegurar la igualdad de derechos con el fin de que las mujeres cuenten con las mismas oportunidades para acceder a aquellos espacios que históricamente les han sido negados<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> COBO, R. (2014). Aproximaciones a la teoría crítica feminista. *Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres*. CLADEN, 10-58.

<sup>28</sup> Óp. Cit., REINOSO CASTILLO, Isabel y HERNÁNDEZ MARTÍN, Juan. 2011, p. 3

<sup>29</sup> *Ibíd.* p. 4

<sup>30</sup> MARTEL DE LA COBA, María del Carmen. Los feminismos, la educación y yo. *EN: Revista Currículum* [en línea] 18 de octubre de 2005. Disponible en: [http://publica.webs.uill.es/upload/REV%20CURRICULUM/18%20-%202005/01%20\(Mar%20C3%ADa%20del%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba\).pdf](http://publica.webs.uill.es/upload/REV%20CURRICULUM/18%20-%202005/01%20(Mar%20C3%ADa%20del%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba).pdf)

Además, se centra en: abolir leyes y tradiciones que mantienen y reproducen un trato discriminatorio hacia las mujeres; identificar las barreras hacia la igualdad y generar acciones para lograrla; fomentar políticas de acción afirmativa y favorecer medidas que posibiliten el acceso a la educación en igualdad de oportunidades<sup>31</sup>.

Desde esta corriente la educación es vista como ámbito propicio para favorecer la igualdad entre los sexos y el desarrollo de las potencialidades y capacidades de los chicos y chicas. Esta perspectiva persigue como objetivos a alcanzar el acceso de las mujeres a todos los niveles y titulaciones del sistema educativo, de igual forma a la consolidación de la escuela mixta y la coeducación<sup>32</sup>.

Según Sandra Acker<sup>33</sup>, existen tres temas conceptuales fundamentales de las feministas liberales en la educación de los cuales a continuación se nombra los dos más propicios para el presente trabajo:

El primero de ellos es la igualdad de oportunidades, la cual ha sido la esencia misma del feminismo liberal y se ha convertido en el lenguaje predominante en materia de defensa de los derechos de la mujer. Igualmente, resalta el fracaso de la escuela por conseguir la igualdad de oportunidades respecto a la clase social por negar en la práctica sus discursos igualitaristas<sup>34</sup>.

El segundo de ellos radica en la socialización y estereotipos de sexo, considerando que una de las principales causas que explican la situación de inferioridad de las mujeres en la sociedad, se debe a estos procesos de socialización y la atribución de roles y estereotipos sexuales a las chicas y los chicos por medio de la familia, la escuela, los medios de comunicación quienes transmiten actitudes y orientaciones tradicionales que limitan el futuro

---

<sup>31</sup> *Ibíd.*

<sup>32</sup> *Ibíd.*

<sup>33</sup> *Óp. Cit.* ACKER, Sandra. 1995

<sup>34</sup> *Ibíd.*

de las mujeres hacia ocupaciones y roles familiares sexualmente estereotipados y favorece los patrones de relación interpersonal entre sexos que ponen en desventaja a las mujeres, a las cuales se las sitúa en una posición de dependencia y respeto, y a los hombres se los empuja a suprimir sus potenciales emocionales<sup>35</sup>.

Por su parte, la corriente feminista radical afirma que la educación no es precisamente el espacio idóneo para eliminar las diferencias sexuales, puesto que, la escuela es una institución patriarcal en la que se perpetúa la legitimación de la subordinación hacia las mujeres. Lo cual se hace visible en tanto que se les niega el acceso al conocimiento, a ciertos recursos, y no se trabaja en la liberación del miedo y la vergüenza<sup>36</sup>.

Esto se da como consecuencia del monopolio cultural y el conocimiento por parte de los hombres. Dale Spender<sup>37</sup> menciona: en la escuela se imparte un conocimiento que se caracteriza por ser sesgado y androcéntrico, pues se basa en afirmar los intereses y aportes hechos por hombres, y rechazar e invisibilizar las contribuciones realizadas por mujeres durante la historia. Además, establece un tipo de normas específicas para cada sexo en dicho contexto, y una especial atención hacia los chicos por parte del profesorado y una escolarización separada que impiden el acceso a los beneficios escolares de las chicas<sup>38</sup>.

Ahora bien, los trabajos teóricos feministas socialistas se han centrado en la posición de las mujeres dentro de la economía, la familia y concretamente, a nivel educativo, enfatizando el cómo se relaciona la educación con la reproducción de las divisiones de género dentro del capitalismo, lo que implica que la escuela capitalista legitima la división sexual del trabajo lo cual está en relación con la división capitalista del trabajo y las relaciones de explotación y subordinación entre las clases sociales<sup>39</sup>.

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p 66-67

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 72-74

<sup>37</sup> SPENDER, Dale. Aprender a perder. Sexismo y educación citado por ACKER, Sandra. Género y educación.: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo. Madrid: Narcea. 1995.

<sup>38</sup> *Ibíd.*

<sup>39</sup> JIMÉNEZ, Martha., et al. (2002). Los estudios de género y el análisis sociológico de la educación. El caso de las profesoras universitarias. Proyecto de investigación financiado por la D.G. de Universidades del Gobierno de Canarias. p. 141-142 Citado por MARTEL DE LA COBA, María del Carmen. Los feminismos, la educación y yo. EN: Revista Curriculum [en línea] 18 de octubre de

Las investigaciones feministas socialistas sobre la educación se enfocan en el modo en que las relaciones de género y poder se reproducen en la escuela, y la formación de grupos de clase marcados por el género en el contexto escolar, o sea, el proceso por el que niñas y niños de clase trabajadora se convierten en mujeres y hombres de clase trabajadora<sup>40</sup>. Estas investigaciones son criticadas por otras corrientes porque las feministas socialistas no tienen en cuenta el sexismo, existe carencia de estrategias para la acción educativa y la transformación de las estructuras escolares y toman al individuo como un sujeto pasivo<sup>41</sup>.

Por otro lado, el feminismo de la diferencia, surge como una crítica a la sociedad y la lucha por la igualdad, la justicia y la liberación, dieron paso a nuevas maneras de entender y conceptualizar la problemática de las mujeres diferencia como elemento de revalorización de las cualidades y especificidades de las mujeres<sup>42</sup>.

El feminismo postmoderno comparte la crítica a la razón y a la filosofía racionalista debido a que, las entiende como producto de la dominación masculina en las distintas áreas del saber, especialmente la historia, que ha reflejado desde siempre una perspectiva patriarcal. Se plantea desde aquí una atomización de la diferencia, es decir, la concepción de la diversidad entre mujeres con realidades sociales y culturales distintas y el cuestionamiento de la homogeneidad de las mujeres como grupo, argumentando que esas presumibles problemáticas y características comunes responden a un modelo de mujer blanca<sup>43</sup>

La mayoría de las teorías feministas, consideran la educación como un espacio idóneo para llevar a cabo parte de la transformación social y es así que, proponen señalar el androcentrismo existente, lo denominado “techo de cristal” y las diferentes formas de

---

2005. Disponible en: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/18%20-%202005/01%20\(Mar%C3%ADA%20del%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/18%20-%202005/01%20(Mar%C3%ADA%20del%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba).pdf).

<sup>40</sup> WEINER, Gaby. . Los feminismos en la educación. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.(1999)

<sup>41</sup> Óp. Cit. MARTEL DE LA COBA, María del Carmen. Los feminismos, la educación y yo. EN: Revista Curriculum [en línea] 18 de octubre de 2005. Disponible en: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/18%20-%202005/01%20\(Mar%C3%ADA%20del%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/18%20-%202005/01%20(Mar%C3%ADA%20del%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba).pdf).

<sup>42</sup> *Ibíd.*

<sup>43</sup> *Ibíd.*

exclusión hacia las mujeres y de algunos hombres en diferentes escenarios de la vida social. De manera que, dichas teorías anuncian una demanda urgente hacia la elaboración de alternativas transformadoras que propicien la equidad de género<sup>44</sup>

A partir de lo anterior, vale resaltar algunos aportes de la reflexión teórica feminista que ha sido la categoría de género, la cual permite:

“comprender las relaciones sociales entre hombres y mujeres y la manera en que la condición de unos y otras se construye por dichas relaciones en un contexto más amplio denominado “sistema sexo-género”, el cual opera de manera cruzada con otros sistemas de relaciones sociales, como la producción económica, la nacionalidad, la religión o la educación, entre otros”<sup>45</sup>

Por consiguiente, Marcela Lagarde afirma que "la categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, y lo es también para analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres"<sup>46</sup>. También señala que:

“El género permite comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad. Las mujeres y los hombres no conforman clases sociales o castas; por sus características pertenecen a la categoría social de género, son sujetos de género”<sup>47</sup>

De esta manera, las teorías feministas recomiendan una educación que considere las propias realidades de hombres y mujeres, para llegarlas a cuestionar y transformar. Teniendo en cuenta, que éstas llegan a ser constructos sociales que colocan en posiciones de exclusión e inferioridad a algunas personas por su condición de género<sup>48</sup>.

Afirman que la perspectiva de género en la educación necesita de una evaluación de las formas culturales de ser hombres y mujeres del contexto propio, para rescatar aspectos

---

<sup>44</sup> BARFFUSÓN, René; REVILLA FAJARDO, Jorge y CARRILLO TRUJILLO, Carlos. Aportes feministas a la educación. *EN: Revista Enseñanza e Investigación en Psicología* [en línea], julio-diciembre 2010, vol 15, No. 2 citado [citado 10 de enero de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29215980008.pdf>

<sup>45</sup> *Ibíd.* P. 360

<sup>46</sup> LAGARDE, Marcela, “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, 1996, p. 14.

<sup>47</sup> *Ibíd.* P. 14

<sup>48</sup> *Óp. Cit.* BARFFUSÓN, René; REVILLA FAJARDO, Jorge y CARRILLO TRUJILLO, Carlos. 2010.

valiosos, y rechazar aquellos que no contribuyen a una realización humana plena. Lo anterior, sin perder de vista, que la equidad de género atañe tanto a mujeres como a hombres, quienes también pueden ser víctimas de la hegemonía masculina<sup>49</sup>.

Se puede sustentar que una educación con perspectiva de género, tiene como uno de sus propósitos principales " dirigirse a hombres y mujeres con el propósito de transformar la condición actual de las relaciones de género a través de un cambio de actitudes, valores y prácticas; en suma, reformular la vida cotidiana"<sup>50</sup>.

Por eso, se requiere ahondar sobre el concepto de violencia, el cual se ve íntimamente ligado al tema género y según Garver<sup>51</sup>, se puede considerar como toda acción que entraña un abuso de poder, en el que por lo menos se transgreden uno o dos derechos humanos fundamentales, entre ellos "el derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo y qué se hace con él, y el derecho a tomar nuestras propias decisiones y a afrontar las consecuencias de nuestros propios actos"<sup>52</sup>.

**3.3.2. Violencia de género.** La violencia de género se hace presente en varias esferas de la vida social, por ello, se requiere detectar aquellas situaciones que las reproducen. Uno de los contextos donde fácilmente se puede perpetuar es en el contexto escolar, pues allí existe la posibilidad de que el estudiantado afiance aquella construcción de género que ha sido socializado desde su familia y desde su entorno social en particular; lo cual se permea, mediante el discurso, las relaciones entre docentes y estudiantes, los materiales y contenidos educativos, etc.<sup>53</sup>

Asimismo, puede ser de gran influencia para la reproducción de violencias de género el currículo explícito y el oculto, cuando no se parte desde una perspectiva de género de manera transversal dentro de todo el proceso educativo. El currículo explícito es de gran importancia,

---

<sup>49</sup> *Ibíd.* P. 361

<sup>50</sup> *Ibíd.* P. 361

<sup>51</sup> Newton Garver, "What Violence Is". *The Nation* 209 (24 de junio de 1968), Citado por FLORES, Raquel. *Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida.* *EN: Revista Iberoamericana de Educación.* 2005, No. 38.

<sup>52</sup> *Ibíd.* P. 69

<sup>53</sup> *Ibíd.*

puesto que brinda al profesorado un marco teórico que orienta el proyecto educativo, así como los objetivos, los contenidos y, a veces, las estrategias educativas a implementar. Sin embargo, el currículo oculto también es de gran cuidado debido a que, transmite mensajes sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión puede ser que sean conscientes o no los y las docentes y el alumnado; además, este último “está formado, entre otros elementos, por creencias, por mitos, por principios, por normas y por rituales, que, de manera directa o indirecta, establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada”<sup>54</sup>.

Del mismo modo, dentro del contexto escolar es posible que se produzca una transmisión de la jerarquía de los géneros, y la invisibilización de la participación de la mujer en la historia, tanto del establecimiento educativo como del país en general. Todo esto contribuye a la formación de una identidad femenina desvalorizada, y que se interiorice la inferioridad respecto del género masculino. Debido a que se refuerzan actitudes que privilegian un sexo sobre el otro, en este caso a los hombres. Esto se puede evidenciar cuando el profesorado puede no mantener las mismas expectativas respecto de la conducta (los niños son más inquietos que las niñas, ellas son más pasivas, etc.) y del rendimiento de niños y de niñas, no evaluar con el mismo criterio el desempeño de ellos y de ellas, y ante la misma conducta no aplican igual estímulo, sanción o castigo<sup>55</sup>.

### **3.4. ENFOQUES TEÓRICOS**

**3.4.1. Enfoque de género o perspectiva de género.** El género es una construcción histórica-cultural de la diferencia sexual y permite el análisis de las relaciones significantes de poder entre hombres y mujeres. Ante esto, Marcela Lagarde define que "la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una

---

<sup>54</sup> *Ibíd.*, p. 75

<sup>55</sup> *Ibíd.*, p. 79

nueva configuración a partir de la re- significación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres”<sup>56</sup>.

Igualmente, la autora plantea que esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. Asimismo, plantea que existe un gran obstáculo para que esto se logre, y es la dominación de género la cual produce la opresión de género<sup>57</sup>.

Por otra parte, en el análisis de género hay al menos tres elementos importantes considerar:

- a) Reconocer que las diferencias sexuales se han construido bajo un sistema patriarcal que construye y naturaliza, de forma arbitraria, la diferenciación de género; en la que las mujeres se encuentran en situación de desventaja y se mantienen mecanismos para justificar las violencias hacia ella<sup>58</sup>.
- b) Las construcciones simbólicas que se han originado a partir de la diferenciación sexual puede ser modificadas<sup>59</sup>.
- c) Toda construcción de conocimiento que vaya en función de cambiar las construcciones tradicionales de género, implica propuestas políticas encaminadas a la transformación social que posibiliten rechazar y combatir el patriarcado, para construir sociedades equitativas y no-violentas<sup>60</sup>.

A partir de esto, el enfoque de género permite interpretar las masculinidades, así como las feminidades en cuanto que utiliza los mismos recursos de análisis socio-históricos para identificar aquellas construcciones culturales que cada sociedad y época han determinado para lo que debe ser masculino y una forma relacional de dominación adjudicada a su género mediante el sistema patriarcal, capitalista y colonialista<sup>61</sup>.

---

<sup>56</sup> Óp Cit. LAGARDE, Marcela, 1996. P. 13

<sup>57</sup> *Ibíd.*, p. 13

<sup>58</sup> GELDRES GARCÍA, Denis y VARGAS ROMERO, Rosamarina. Abriendo caminos de equidad. En GARCÍA, Denis & e. al., Hombres cuidadores de vida. Modelo de sensibilización y formación en masculinidades género- sensibles y prevención de violencias hacia las mujeres (págs. 57-81). Medellín: Alcaldía de Medellín. 2013. P. 59

<sup>59</sup> *Ibíd.* p. 59

<sup>60</sup> *Ibíd.* p. 59

<sup>61</sup> *Ibíd.* p. 59

**3.4.2. Enfoque de derechos.** La OACDH, afirma que el reconocimiento de los derechos ha sido resultado de un proceso de lucha y conquista de la humanidad, y a partir de los cuales es posible alcanzar un mundo de equidad, justicia y bienestar<sup>62</sup>. Un concepto que fundamenta la concepción de los derechos humanos, es la dignidad, este principio puede ser comprendido en tres aspectos globales interrelacionados:

"primero, vivir como uno quiera, es decir la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio. Segundo, vivir bien, tener unas ciertas condiciones materiales y sociales de existencia; y tercero, vivir sin humillaciones, poder tener integridad física y moral"<sup>63</sup>

Al tomar en cuenta este enfoque desde una perspectiva de género se necesita añadir que a través de la historia las mujeres han llevado a cabo una lucha política para que sus derechos propios sean reconocidos, y que de igual manera se reconozca la existencia de una disparidad cultural entre los géneros en casi todas las culturas, con lo cual sea posible involucrar a los Estados y a la sociedad en general a realizar acciones positivas a favor de lograr equidad. De esta manera, para hablar de derechos de las mujeres se requiere el logro a nivel individual y colectivo de las mujeres en aspectos como la autonomía, el empoderamiento y la participación política desde la conciencia de género<sup>64</sup>.

## **3.5. MARCO LEGAL**

### **3.5.1. Marco legal internacional**

- **Declaración Universal de los Derechos Humanos**

Es importante reconocer lo que se consagra en esta declaración, pues reconoce el principio de igualdad de todas las personas frente a sus derechos: "Todos los seres humanos nacen

---

<sup>62</sup> OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (OACDH). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. [en línea] 2006. Disponible en [www.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/FAQ\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/FAQ_sp.pdf).

<sup>63</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. [en línea] 2008, p. 7. Disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-172204\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-172204_recurso_1.pdf)

<sup>64</sup> Óp. Cit.. GELDRES GARCÍA, Denis y VARGAS ROMERO, Rosamarina, 2013. p. 61

libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros"<sup>65</sup>.

Lo anterior se reafirma en su artículo 2: "Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición"<sup>66</sup>.

A partir de esto, se reconoce que el Estado Colombiano tendría la función de garantizar que todas las personas habitantes del país, sin distinción, se les garantice de manera plena sus derechos.

Con base en lo anterior, es fundamental esta declaración, puesto que en ésta se apoya el desarrollo de la pasantía, debido a que, al trabajar el tema de género con los y las estudiantes, se tiene el propósito de evidenciar que hombres y mujeres son iguales en derechos.

- **Convención sobre los Derechos de la Mujer (CEDAW)**

A partir de la ratificación de la CEDAW, los Estados miembros se obligan a:

- Art. 2: Consagrar, si aún no lo han hecho, en sus constituciones nacionales y en cualquier otra legislación apropiada el principio de la igualdad del hombre y de la mujer y asegurar por ley u otros medios apropiados la realización práctica de ese principio"<sup>67</sup>.

Con respecto al tema tratado durante el desarrollo de esta pasantía, vale resaltar los siguientes artículos:

"Art. 5: Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para: a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios

---

<sup>65</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de los Derechos Humanos. 1948. [en línea] [Citado 10 de enero de 2016] disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> Art. 1

<sup>66</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial*. [En línea] 1995. Citado el 14 de Diciembre de 2015, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

<sup>67</sup> *Ibíd.*

y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres" <sup>68</sup>

Así mismo, en el artículo 10, se consagran los derechos de las mujeres con respecto al ámbito educativo, y las funciones de los Estados para garantizarlos:

"Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;
- b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad;
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza" <sup>69</sup>.

A partir de esta declaración los Estados Partes se comprometen a desarrollar varias estrategias que permitan a la mujer su desarrollo integral, y que sus derechos se reconozcan y se hagan efectivos, con el fin de erradicar la discriminación y la exclusión en las que las mujeres han estado históricamente sometidas <sup>70</sup>

Por lo anterior, el presente trabajo recoge varios elementos de esta convención, que obligan a los Estados Partes a garantizar la equidad entre hombres y mujeres en las diferentes esferas de la vida cotidiana, laboral y social. Desde esta perspectiva y de acuerdo con lo contemplado anteriormente en el artículo 10, esta pasantía se apoyaría en reconocer las situaciones de género en la convivencia escolar del grupo participante, a partir de lo cual sea factible las

---

<sup>68</sup> *Ibíd.*

<sup>69</sup> *Ibíd.*

<sup>70</sup> Sistema de Naciones Unidas en Panamá. (2010). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. Obtenido de [http://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo\\_web.pdf](http://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf)

reflexiones y cuestionamientos de aquellas situaciones que generen discriminación, especialmente en el ámbito educativo.

- **Cuarta conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995)**

Las Naciones Unidas han organizado cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, que se celebraron en Ciudad de México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995). Sin embargo, fue esta última la que marcó un punto importante para la agenda mundial de igualdad de género<sup>71</sup>.

La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, adoptada por 189 países, constituye un programa en favor del empoderamiento de las mujeres, puesto que establece una serie de objetivos estratégicos y medidas para el progreso de ellas y el logro de la igualdad de género en esferas relacionadas con educación, salud, trabajo, participación política, medio ambiente, entre otras.

Entorno a la esfera de la educación, tema que compete se contempla lo siguiente: "garantizar la igualdad de acceso y la igualdad de trato de hombres y mujeres en la educación y la atención de salud y promover la salud sexual y reproductiva de la mujer y su educación"<sup>72</sup>.

Además, resalta el papel fundamental de la educación para transformar la sociedad, y en especial para que las mujeres puedan ejercer un papel más activo dentro de la toma de decisiones en la vida tanto pública como privada, es así que consagra lo siguiente:

"La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio"<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> ONU MUJERES. (2015). *Conferencias mundiales sobre la mujer*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

<sup>72</sup> Óp. Cit. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. 1995

<sup>73</sup> Óp. Cit. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. 1995. P. 26

Asimismo, ratifica la necesidad de:

"Establecer un sistema docente en que se tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con el género, a fin de promover la igualdad de oportunidades de educación y capacitación, así como la participación igualitaria de la mujer en la administración y la adopción de políticas y decisiones en materia de educación" <sup>74</sup>, p. 32)

A partir de ello, adopta un objetivo estratégico que busca "establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios", para lograrlo entre diversas medidas, recomienda "Elaborar programas de capacitación y materiales didácticos para docentes y educadores que aumenten la comprensión de su propio papel en el proceso educativo, con miras a proporcionarles estrategias eficaces para una enseñanza con orientación de género" .

Consecuentemente con lo anterior, el papel del profesional docente es fundamental en la construcción de una equidad y posteriormente de una igualdad de género, ante esto, el objetivo de la pasantía toma fuerza, puesto que, se trabaja con jóvenes en formación para ser maestros y maestras de educación básica primaria, lo que conlleva a iniciar un proceso de reconocimiento de situaciones género que se presentan en su convivencia escolar, con miras a propiciar el debate y la construcción de nuevos conocimientos entorno a éstas.

- **Declaración de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social**

Durante esta declaración los Estados Partes se comprometen a "promover el pleno respeto de la dignidad humana, a lograr la igualdad y la equidad entre el hombre y la mujer y a reconocer y aumentar la participación y la función directiva de la mujer en la vida política, civil, económica, social y cultural, y en el desarrollo"<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> *Ibíd.*, p. 32

<sup>75</sup> *Ibíd.*, p. 19

De esta manera, existe un compromiso por establecer en cada de uno países miembros "políticas, objetivos y metas que aumenten la igualdad de condiciones, bienestar y oportunidades de las niñas, especialmente en lo que se refiere a la salud, la nutrición, la alfabetización y la educación, reconociendo que la discriminación por razón de sexo comienza en las primeras etapas de la vida"<sup>76</sup>.

Adicionalmente, a partir de esta declaración se facilita el desarrollo en los estados partes, de políticas y programas encaminados a prevenir la violencia, especialmente la que se ejerce por condición de género en la sociedad y mitigar sus efectos. De esta manera, para el proceso llevado a cabo, es necesario lo planteado anteriormente, pues sugiere la importancia de realizar acciones que eviten la discriminación, violencia y exclusión entre los sexos.

### **3.5.2. Marco legal nacional**

- **Constitución Política de Colombia**

La Carta Magna Colombiana contempla la educación como un derecho que tiene una función social dirigida no solo al acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica sino también a los demás valores de la cultura.

Así mismo, consagra que "la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente"<sup>77</sup>.

Por consiguiente, se reconoce que el derecho a la educación, tiene la función de forjar una sociedad más democrática y equitativa a nivel social, por ello, debe permitir la formación de manera integral de la persona y al mismo tiempo, que le garantice su ejercicio pleno de

---

<sup>76</sup> *Ibíd.*, p. 20

<sup>77</sup> Congreso de Colombia. *Ley 1761 del 6 julio de 2015*. Obtenido de <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/LEY%201761%20DEL%2006%20DE%20JULIO%20DE%202015.pdf>

la ciudadanía. Lo cual es coherente con los objetivos propuestos para este trabajo, puesto que se parte del estudio de aquellas situaciones de género que se presentan en la convivencia escolar, contribuyendo así, a un proceso más grande, el cual tiene como propósito el diseño de estrategias que eviten las violencias de género en el aula.

- **Lineamientos Curriculares del Ministerio de educación en Ciencias sociales**

Proponen un trabajo desde los ejes temáticos de educación cívica, democracia y solución de conflictos de tal manera que los y las docentes promuevan la creación de aulas críticas a problemáticas históricas sociales y concretas para construir conocimiento desde lo cotidiano y el desarrollo de capacidades argumentativas en los estudiantes<sup>78</sup>

- **Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres**

Este documento gira entorno a promover la autonomía económica e igualdad de los géneros en la esfera laboral y del cuidado, la construcción de paz, la participación en los procesos de toma de decisiones y en las esferas de poder, salud integral, educación de calidad con enfoque diferencial, al medio ambiente y a la garantía para las mujeres de una vida libre de violencia.

Para el proceso llevado a cabo, se tuvo en cuenta principalmente lo que en este documento se habla sobre el contexto escolar en torno al género, de manera pues que se destaca, el reconocimiento que se hace de las diferentes brechas de género que tienen lugar en el ámbito educativo, por ello, contempla la importancia de hablar de educación desde un enfoque diferencial.

Asimismo, reconoce que el concepto de igualdad entre sexos supone un concepto amplio que implica que niñas y mujeres también tenga acceso a la educación en las mismas

---

<sup>78</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (s.f). *Política para la formación escolar en la convivencia*. [En línea] Citado en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)

condiciones, además, que en los contenidos y materiales pedagógicos se eviten los sesgos y discriminaciones por género.

Por otro lado, se reconoce la educación como una forma de erradicar la discriminación y exclusión a la que se ven sometidas las mujeres:

"La transformación cultural se entiende como las acciones de sensibilización, investigación, movilización social, educación y comunicaciones dirigidas a deconstruir diversas formas de discriminación que están arraigadas en la cultura colombiana. La discriminación contra las mujeres, así como otras formas de discriminación, pueden reconocerse como formas de violencia cultural en la medida que hacen referencia a aquellos aspectos explícitos y simbólicos que la reproducen de forma autoritaria y patriarcal fundamentada en exclusión y en la falta de reconocimiento de la alteridad<sup>79</sup>"

Ante esto, surge la obligación de brindar garantías a las mujeres en todo su ciclo vital del derecho a la educación con enfoque diferencial, de manera que, se fortalezca el enfoque diferencial en los lineamientos curriculares y en las prácticas pedagógicas, asimismo, que se propugne por el desarrollo de competencias básicas en las mujeres, que permita su empoderamiento hacia el ejercicio de sus derechos humanos y en la toma de decisiones, y a partir de esto, se vaya superando la discriminación hacia las mujeres que se presenta de forma explícita e implícita en los sistemas educativos.

De igual modo, consagra que el proceso educativo debe incidir en la transformación social y asimismo influir en la deconstrucción de las dinámicas sociales y cotidianas que naturalizan la violencia, ante esto, se requiere que se inicie el cuestionamiento y la reflexión de aquellos imaginarios contruidos a nivel cultural para no reproducir patrones estereotipados de comportamiento basados en la discriminación<sup>80</sup>.

A partir de ello, se resalta el gran valor que tuvo el desarrollo de la pasantía al momento de contribuir a un proceso de reflexión sobre situaciones de género que reproducen las violencias específicamente en el entorno escolar.

---

<sup>79</sup> ALTA CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA EQUITAD DE LA MUJER. *Lineamientos de la política pública nacional de equidad de género para las mujeres. [En línea]* Obtenido de <http://www.equidadmujer.gov.co/Documents/Lineamientos-politica-publica-equidad-de-genero.pdf>. 2012: p. 44

<sup>80</sup> *Ibíd.*

- **Ley 1761 del 6 de julio de 2015 Rosa Elvira Celis**

Según esta Ley es importante que se dé una cátedra nacional de género con el fin de prevenir las violencias de género, así se contempla en su artículo 8: se incorporará de carácter obligatorio en el currículo de los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades, la Cátedra Nacional de Género, como estrategia de sensibilización social para prevenir la violencia contra las mujeres.

Mediante esta Ley se obliga a que las instituciones educativas de preescolar, básica y media incorporen la perspectiva de género en la malla curricular. Esto se haría mediante proyectos pedagógicos transversales basados en principios de interdisciplinariedad, intersectorialidad, e interinstitucionalidad.

Asimismo, contempla que a partir de la promulgación de dicha ley se debe garantizar el enfoque de género a los procesos y proyectos pedagógicos en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media<sup>81</sup>.

### **3.5.3. Marco legal local**

- **Acuerdo No. 009 de 2012**

Mediante este acuerdo se adopta la política pública de mujer y género en el municipio de Piedecuesta En dicha política se consagra como líneas de acción:

- Salud integral
- Educación, formación y capacitación para el empleo
- Cultura, recreación y tiempo libre
- Participación y Ciudadanía plena
- Convivencia familiar y social
- Inclusión y Equidad

---

<sup>81</sup> Óp. Cit. CONGRESO DE COLOMBIA, 2015

Para el proceso de pasantía fue importante tener en cuenta, lo que en esta política se consagra sobre línea de acción *Convivencia familiar y social*, en la que se estipula el acceso de la formación a las mujeres con la cual puedan avanzar en autonomía y que además, les posibilite mejorar la calidad de vida de sus familias y la sociedad en general. También, se enuncia una ruta de acción municipal que brinde protección familiar, prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres y el fomento del ejercicio de los Derechos Humanos<sup>82</sup>

- **Plan de Desarrollo de Piedecuesta**

Se reconoce la perspectiva de género como importante para las diferentes acciones que se irán a realizar en el municipio. Por ello se parte del hecho de que existe una desigualdad ocasionada por una construcción cultural en la que las mujeres se encuentran en desventaja. De esta manera, se enfatiza en el *Plan de Desarrollo* "la Administración Municipal, se enfocará en la desigualdad entre hombres y mujeres en cuanto al acceso a la educación, a los recursos productivos y al control de bienes, así como, en ocasiones, a la desigualdad de derechos en el seno de la familia y de la sociedad, logrando así que la mujer aprenda a ser autónoma económicamente, físicamente y en la toma de decisiones".

Con base en la normatividad citada anteriormente, el trabajo desarrollado durante la pasantía, reconoce la importancia de tratar el tema de género y la educación con estudiantes en formación docente, debido a que, a nivel internacional y nacional, se evidencia la necesidad de abordar en el ámbito educativo, con el fin de construir una sociedad que garantice la equidad entre hombres y mujeres.

---

<sup>82</sup> ALCALDÍA DE PIEDECUESTA. (2012b). *Acuerdo No. 009 de 2012*. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de: [http://www.alcaldiadepiedecuesta.gov.co/descargas/Manuales\\_politicas/Politica\\_publica\\_de-la\\_mujer.pdf](http://www.alcaldiadepiedecuesta.gov.co/descargas/Manuales_politicas/Politica_publica_de-la_mujer.pdf)

#### 4. ANTECEDENTES

Como antecedente internacional, es importante rescatar el estudio realizado en el Principado de Asturias en España, denominado “*La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado*”, el cual adoptó como técnica de recogida de datos el grupo de discusión. En este estudio participaron profesoras y profesores que imparten docencia en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años). En total se realizaron siete grupos de discusión, cada uno de ellos en un colegio distinto del Principado de Asturias; las reuniones se realizaron a lo largo de los meses de mayo y junio de 2002. En general, fueron 7 escuelas que componían la muestra, 2 de ellas pertenecían al medio rural y 5 al medio urbano. En cuanto al tipo de titularidad, 1 colegio era privado, 4 públicos y 2 concertados<sup>83</sup>.

Sobre los temas de construcción de género de niños y niñas en los primeros años de escuela, que discurrieron en dicho debate hacían alusión a: expresión de sentimientos y emociones; cooperación y colaboración con los compañeros y compañeras; negociación, resolución de conflictos y relaciones de amistad; ejecución de las diversas tareas escolares; y, por último, cuidado por el aspecto externo corporal. Al profesorado se les pedía que justificasen, en caso de observar los dualismos, las razones de su pervivencia<sup>84</sup>.

Mediante este estudio se aprecia que en algunas áreas de comportamiento no se producen diferencias por razón de género, siendo el caso, por ejemplo, de la expresión de la afectividad o en el tema de la cooperación con los demás; en otros ámbitos sí se aprecian claras distinciones. Sin embargo, las divergencias observadas se producen en la dirección de los estereotipos de género establecidos por el orden social. La idea del amor romántico asociado a la feminidad, los sucesivos dualismos planteados: nobleza/rencor, agresividad física/agresividad psíquica, coquetería/despreocupación por el aspecto físico,

---

<sup>83</sup> RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen. La construcción del género en los primeros años de la escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista de educación*, 11. Nuevas perspectivas teóricas. *Teor. educ.*, 25-48. (2002).

<sup>84</sup> *Ibíd*

obediencia/desobediencia, pasividad /actividad, etc. Todo ello no es sino dicotomías de género que configuran, ya a edades tempranas, la personalidad de niñas y niños <sup>85</sup>.

Este estudio menciona que en el área de la afectividad, la posibilidad de plantear la hipótesis de que el sustento de la masculinidad hegemónica en el pudor emocional puede estar siendo trastocado por las generaciones más jóvenes, lo que significa que no se está cumpliendo con las normas de género que han sido impuestas por la sociedad.

De esta manera, se concluye que el profesorado “ha de reflexionar sobre su práctica profesional, con objeto de descubrir los esquemas de género presentes en su acción cotidiana”. Además, “debe ayudar en la construcción de identidades de género flexibles y abiertas” <sup>86</sup>

A nivel nacional, es pertinente mencionar el estudio realizado en el 2012 por Maryoris Margarita Mejía llamado “*Construcción de roles de género a través de las prácticas educativas de los y las docentes, en el colegio Didascalio Hermana Josefina Serrano de la ciudad de Bello*”, el cual presenta como hallazgos las diferencias en los roles desempeñados entre hombres y mujeres en los juegos deportivos, lo que conlleva a reproducir el sexismo por parte de los maestros en las clases. También evidencia que, se privilegia a los niños y se discrimina a las niñas al aplicar normas con carácter sexista, a la vez, afirma que se educan a los niños en la independencia, trabajo individual y competitivo, por el contrario, a las niñas, se les educa para el trabajo en equipo. Lo anterior hace que los niños sean más independientes, seguros y demuestren comportamientos machistas y menos afectivos, se usan los diminutivos hacia las niñas y no hacia los niños. De esta manera, se concluye que “la realidad vivida dentro de los colegios, en la cotidianidad aún se ven permeadas las acciones de estereotipos de género donde cuentan solo las cualidades asignadas desde su

---

<sup>85</sup> *Ibíd.*, p. 9

<sup>86</sup> *Ibíd.*, p. 10

biología, una educación donde prevalecen los fundamentos del sistema patriarcal androcéntrico y heteronormativo”<sup>87</sup>.

A nivel local, se encuentra el estudio realizado por estudiantes de la Universidad Industrial de Santander Astrid Juliana Suárez Bautista y Vannesa Ramírez Ramírez, denominado “*Reconocimiento del contexto educativo del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento desde el trabajo social, la perspectiva de género y la IAP*”, el cual da como resultado que existe conocimiento por ciertos actores educativos de la existencia de situaciones de violencia escolar que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje junto con el desarrollo armónico de niñas y niños en su ambiente escolar. Con lo cual se vio la importancia de generar ambientes escolares tranquilos y de profundizar en la temática de la violencia de género<sup>88</sup>

Igualmente se encuentra el trabajo realizado por Laura Marcela Rondón Barajas y Nidia Zambrano Vesga de la Universidad Industrial de Santander en el año 2015, denominado: “*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”*” el cual se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de sexto grado y de docentes, quienes les dictaban clase. Como hallazgos se evidenció que, en dicha institución educativa, debido a factores relacionados con sus orígenes, y con la formación ofrecida a nivel técnico hasta la actualidad, el estudiantado siempre ha sido mayoritariamente femenino, así como en el caso de docentes y administrativos, lo que conlleva a que, la figura femenina sea un referente hacia los y las estudiantes<sup>89</sup>.

---

<sup>87</sup> MEJÍA GONZALES, Maryoris. *Construcción de roles de género a través de las prácticas educativas de los y las docentes, en el colegio Didascalio Hermana Josefina Serrano de la ciudad de Bello*. Bello: Universidad Tecnológica de Pereira. M. (2012). P. 66

<sup>88</sup> SUÁREZ BAUTISTA, Juliana; Ramírez Ramírez, Vannesa Reconocimiento del contexto educativo del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento desde el trabajo social, la perspectiva de género y la IAP. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

<sup>89</sup> RONDÓN, Laura, & Zambrano, Nidia (2015). *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 (Título para obtener el título de trabajo de grado)*

Por otra parte, se concluye que las situaciones de violencia presentadas son comunes a todas las edades, y se caracteriza por la existencia de una diferenciación en razón del sexo y al interior de las familias de los niños y las niñas se continúan reproduciendo diversos imaginarios, comportamientos y estereotipos de género. En el caso del equipo docente participante en la investigación, se afirma que no existe un amplio conocimiento acerca de la relación de educación con la perspectiva de género<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Óp Cit. SUÁREZ BAUTISTA, Juliana; Ramírez Ramírez, Vannesa, 2015

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se abordará el proceso metodológico de modalidad cualitativa llevado a cabo durante la pasantía de investigación, realizada en el grupo GPAD, el cual desarrolla el proyecto denominado “Generación de estrategias para fortalecer la escuela como espacio de prevención de violencias basadas en género en el área metropolitana de Bucaramanga”, que adopta el paradigma crítico social y una postura metodológica de Investigación Acción Participativa.

Se puede definir la Investigación Acción Participativa como una metodología de investigación y un proceso de intervención social, lo que significa, que no solamente está orientada a construir conocimiento, sino que persigue la transformación de la realidad, al reconocer la población participante como protagonista del proceso y agente de cambio.

De acuerdo a lo anterior, la IAP tiene como meta conocer para transformar, pues, siempre actúa para alcanzar un fin. Además, es un proceso que no se impone “desde arriba”, sino que trabaja desde la base social, debido a que, es de la activa colaboración de la población que dependerá el cambio efectivo de la realidad que se vive. De igual modo, la IAP rechaza el asistencialismo, y el objeto de estudio o problema a investigar parte del interés de la población o el grupo de personas, y no por el interés del investigador. Por lo tanto, vale la pena resaltar, que según Fals Borda<sup>91</sup> la IAP se relaciona con una actividad de investigación propia de la base popular sobre su realidad, en la que el científico social se enfrenta a la necesidad de compartir los objetivos y los métodos mismos con los sujetos, lo cual implica, que sea un proceso colectivo, reflexivo y dinámico.

Mediante esta metodología, se reconoce el grupo participante de estudiantes del ciclo complementario, como co- investigadores con quienes se lleva un proceso de comprensión de las situaciones de género que se presentan en su convivencia escolar. Así pues, este

---

<sup>91</sup> FALS BORDA, Orlando: La Ciencia y el Pueblo en Investigación Participativa y Praxis Rural. Lima: Moxa Azul Editores, 1981

proyecto prioriza la participación y las reflexiones de los actores acerca del género y la educación, desde sus propios saberes y vivencias de aula.

Con respecto a lo anterior, se trae a colación las etapas en el proceso de Investigación Acción Participativa, propuestas por Lola Cendales<sup>92</sup>, las cuales sirvieron de orientación al proyecto de investigación en general y coordinado por GPAD a su vez, se adoptaron para el ejercicio de la pasantía: etapa de preparación, desarrollo de la investigación y la culminación.

La etapa de preparación hace referencia a los acercamientos iniciales que se llevan a cabo en el contexto, la cual consiste en la construcción de vínculos con los actores, el reconocimiento de intereses, expectativas, concertación en el inicio de las actividades y en los tiempos a efectuarse el trabajo.<sup>93</sup> Igualmente, dentro de esta etapa se requiere de un proceso que permita el diálogo con personas claves que puedan apoyar en el proceso, con quienes es necesario en un primer momento generar ambientes de confianza. Esto, permite el ingreso del equipo promotor a la institución, y a la vez, el contacto con el grupo de estudiantes que harán las veces de co-investigadores<sup>94</sup>.

Por su parte, en la etapa desarrollo de la investigación se identifican los temas y problemáticas a cambiar del contexto. A partir de ello, se crean unos objetivos de manera colectiva, que guiarán la investigación, se identifican técnicas de recolección de información. Luego, se procede a realizar el trabajo de campo, y una vez culminado, la información pasa por un proceso de clasificación y codificación, que permitirá más adelante, el análisis y la interpretación de los resultados del ejercicio llevado a cabo.<sup>95</sup>

Para finalizar, la etapa de culminación se caracterizó por la devolución de resultados a las personas implicadas en dicho proceso, por medio de iniciativas creativas que presenten la

---

<sup>92</sup> CENDALES, Lola. El proceso de la Investigación Participativa. En Investigación Acción Participativa. Aportes y desafíos Bogotá: Dimensión educativa. CIMAS. 2009. Metodologías participativas. Madrid, CIMAS. 1994. Págs. 41-55.

<sup>93</sup> *Ibíd.*

<sup>94</sup> *Ibíd.*

<sup>95</sup> *Ibíd.*

información de manera sistemática y ordenada y a la vez, permitan que nuevos fenómenos o actitudes que influyan de manera positiva, sean de fácil detección hacia la población.<sup>96</sup>

Es importante mencionar que la Investigación Acción Participativa, va más allá de solo conocer, pues se requiere que después del proceso investigativo, se llegue a una acción que permita el cambio de situaciones problemáticas. Para que esto se logre, el proceso de evaluación y de reflexión en cada etapa debe ser constante, pues esto implica que la población vaya adquiriendo una participación más activa frente al cambio y la transformación de la realidad.

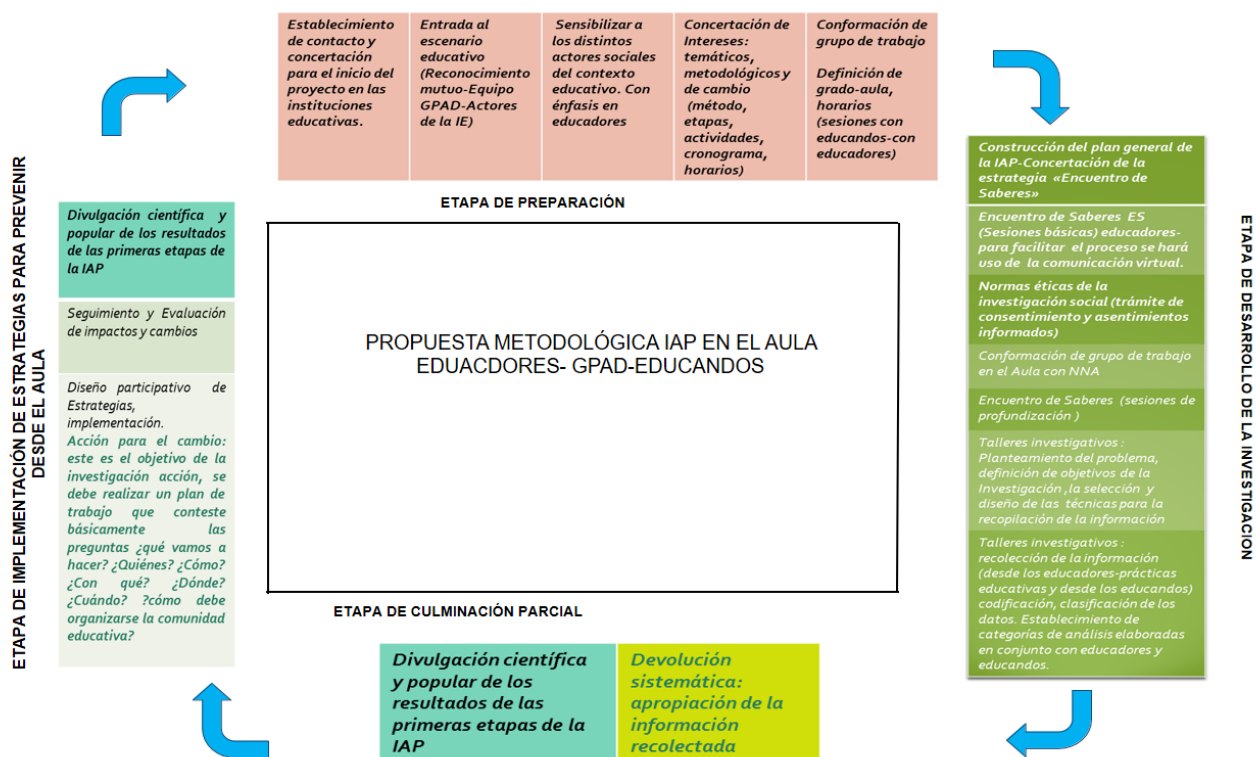
Sin embargo, hay que añadir que para el presente proyecto se mantuvo una cuarta fase, la cual es denominada “Implementación de estrategias para prevenir las violencias de género en el aula” que se caracteriza por hacer real el cambio propuesto por los sujetos participantes, por medio de un plan de acción, que contenga alternativas de solución posibles de llevar acabo.

Para efectos de brindar una mejor comprensión, a continuación, se presenta de manera detallada la estructura metodológica propuesta desde el grupo G-PAD que guía el proyecto de Investigación Acción Participativa, en el cual se desarrolla el presente ejercicio de pasantía:

---

<sup>96</sup> CENDALES, Lola. El proceso de la Investigación Participativa. En Investigación Acción Participativa. Aportes y desafíos. Bogotá: Dimensión educativa. CIMAS. (2009). Metodologías participativas. Madrid: CIMAS. 1994. págs. 41-55.

**Figura 1. Propuesta metodológica IAP en el aula Educadores – GPAD-Educandos**



Fuente: Grupo de investigación GPAD.

El proyecto “*Generación de estrategias para fortalecer la escuela como espacio de prevención de violencias basadas en género en el área metropolitana de Bucaramanga*” en el año 2014 pretendió ser una iniciativa “orientada a la producción de conocimiento activo sobre discriminaciones y violencias con énfasis en situaciones de género, en doce (12) instituciones educativas en los municipios del Área metropolitana de Bucaramanga, es decir tres (3) instituciones en cada localidad (una de preescolar, otra de primaria y secundaria) en los municipios de Bucaramanga, Floridablanca, Girón y Piedecuesta”.

Sin embargo, actualmente el proyecto: “*Género y convivencia escolar en ciclo formación complementaria: caso de aula Normal Superior de Piedecuesta*” está desarrollando en cuatro colegios: Luis Carlos Galán Sarmiento sede E “Río de Prado” del municipio de Girón, el Instituto Politécnico de Bucaramanga, Colegio Comunitario Minca sede A y sede C de Floridablanca, y en la Escuela Normal Superior de Piedecuesta. Dichas instituciones

educativas responden a unas características específicas por las cuales se escogieron, tales como el contexto en el que se encuentran y el tipo de formación que imparten.<sup>97</sup>

En este caso, la Escuela Normal Superior de Piedecuesta se eligió por ser una institución que mantiene una profundización pedagógica a sus estudiantes, y se enfoca hacia la formación de docentes con capacidades específicas para desempeñar su rol en los niveles de preescolar y básica primaria.

A partir de ello, se destacó la importancia de trabajar con estudiantes en la etapa de Ciclo Complementario, en la que los/as jóvenes han decidido como profesión, ser maestros o maestras. Esto debido a que, así se asegura un proceso de réplica aún mayor, que implique la construcción de relaciones equitativas entre los sexos en el aula escolar; permite analizar desde una perspectiva de género dicho contexto, en lo concerniente a los procesos de educación dirigidos a la formación de formadores; posibilita incidir en procesos de cambio en instituciones educativas para la innovación en educación inclusiva, puesto que se parte desde la mirada propia de los actores que la reciben y a la vez la imparten, en este caso, los/as estudiantes del Ciclo Complementario de la Escuela Normal de Piedecuesta.

Vale la pena resaltar, que para este proceso se toma en cuenta la función de la escuela como socializadora y de reproducción de una cultura, donde se naturalizan y se legitiman comportamientos que se derivan de una sociedad patriarcalista que genera desventaja y subordinación hacia un sexo determinado, específicamente sobre las mujeres. Por ello es importante incidir en una formación de maestros y maestras con perspectiva de género, pues así, se permite la construcción de ambientes de convivencia escolar libres discriminación y abusos frente al otro y, si además se potencia en los nuevos docente el pensamiento crítico y la reflexión consciente de los elementos propios de su quehacer profesional para incidir en una práctica educativa innovadora y más incluyente.

---

<sup>97</sup> Grupo de Investigación en Población Ambiente y Desarrollo G-PAD. Reporte de Investigación Exploratoria. Bucaramanga. 2015

Ahora bien, a continuación, se dará a conocer el aporte realizado a las dos etapas (Preparatoria y de investigación) en la Escuela Normal de Piedecuesta en el desarrollo de la presente pasantía.

## **5.1. ETAPAS DE LA PASANTÍA**

**5.1.1 Etapa Preparatoria.** Dentro de esta etapa se realizaron los primeros acercamientos a la institución educativa desde un énfasis cualitativo, específicamente bajo un paradigma comprensivista, debido a que, en ese momento del proceso, el equipo promotor de la investigación va precisando qué características de la dinámica entre los actores dentro del contexto escolar se quiere conocer. Entre tanto, los actores participantes van tomando conciencia sobre su rol dentro del proceso y del objetivo que busca con dicho proyecto.

El acercamiento previo al contexto de dicha institución educativa constó de establecer los primeros contactos con diferentes actores de la institución, con el fin de identificar inicialmente docentes que voluntariamente manifestaran interés y disposición para participar en el proceso durante todas las etapas previstas por el proyecto. Luego de varios meses de incidencia y persistencia, una profesora manifiesta su interés se presenta la propuesta de trabajo a la docente de investigación, asignatura que es vista por estudiantes de formación complementaria en la institución educativa, quien expresó su apoyo hacia el proceso debido a la metodología de investigación adoptada y, además, porque esto le permitía articularla con los contenidos que dictaba en su asignatura.

El contacto con la profesora permitió el acercamiento en los meses de mayo y junio del año 2015 con los actores quienes se encontraban cursando primer semestre del Programa de Formación Complementaria; este grupo se eligió como los sujetos participantes para el proceso, debido a que, estaban empezando su formación docente, lo cual garantizaba una continuidad para el año 2016, pues su ciclo escolar culmina después de cursar cuatro semestres. Igualmente, porque dentro de su plan de formación deben realizar un ejercicio

práctico de investigación, lo que garantiza una mayor disposición de tiempo por parte de los/as participantes.

Una vez establecido el grupo de trabajo, en diálogo con los/as jóvenes se concretaron sesiones de encuentro cada quince días en un horario de 12:30 m. a 2:30 p.m. horario en el que tenían la asignatura de investigación. De esta manera se cumplieron los momentos dentro de esta etapa: establecimiento de contacto y concertación para el inicio del proyecto en la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, entrada al escenario educativo; sensibilizar a los distintos actores sociales del contexto educativo con énfasis en educadores, acordar intereses temáticos, metodológicos y conformar el grupo de trabajo.

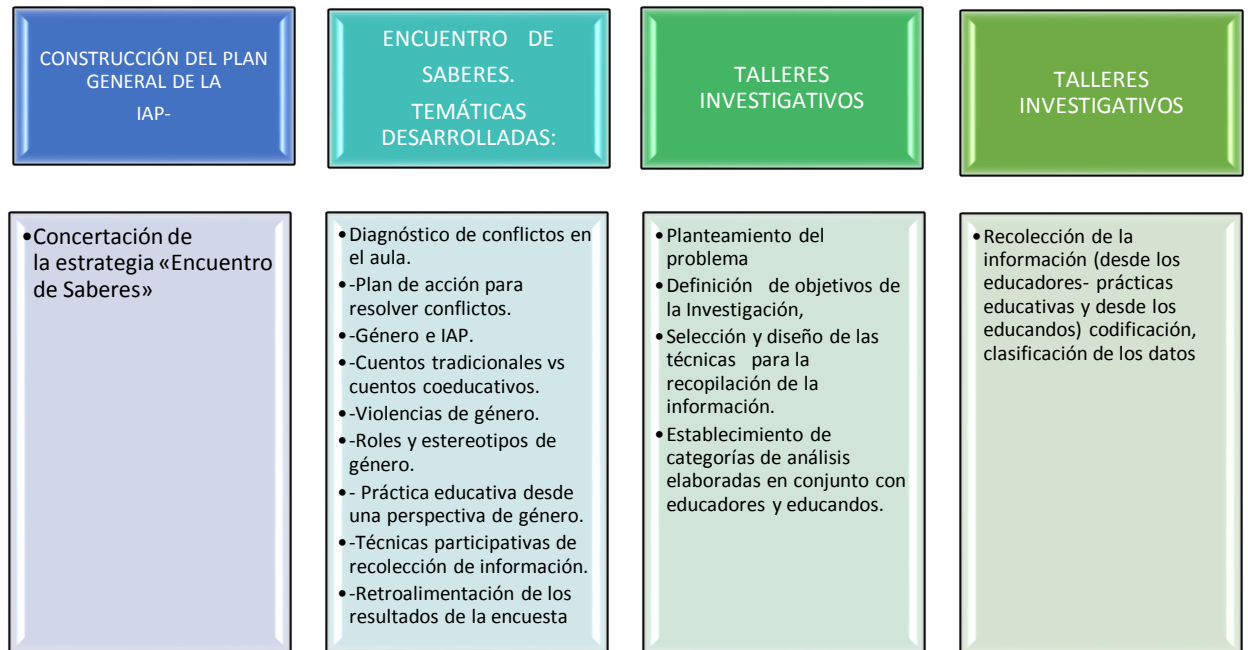
**5.1.2. Desarrollo de la investigación.** Como criterio importante para el presente trabajo es el de reconocer a los sujetos participantes como co-investigadores; a partir de ello se contribuyó a esta etapa, en la medida en que se promovía una reflexión y cuestionamiento de las diferentes situaciones de género en la convivencia dentro del aula y, además, se intentaba incidir en la transformación de los conflictos existentes en dicho contexto. De igual manera, se permitió que los/as jóvenes se acercaran a conceptos claves de investigación, en este caso, de IAP, con el fin de que se diera una reflexión sobre sus realidades con respecto al ámbito educativo.

Es importante mencionar que esta etapa se caracteriza por: el diseño y realización de los encuentros de saberes (entendidos como una técnica de recolección de información que permitía con los/as jóvenes identificar las situaciones de género que suceden dentro del aula; igualmente, estos encuentros se caracterizan por ser sesiones de profundización frente a temáticas de género y educación); la comprensión y definición colectiva de los objetivos de la investigación (IAP); la definición de los temas y problemáticas que se quieren transformar durante el proceso; la concertación de técnicas para la recopilación de información, el procesamiento y análisis de la información.

De igual modo, al ser este un proceso de IAP, se parte de la idea que siempre se investiga para actuar, así pues, por medio de los encuentros de saberes se promovía que el grupo

participante conociera de manera general lo que significa hacer una investigación desde esta modalidad, con el fin de que se pensarán la investigación desde su práctica educativa.

### Etapa de desarrollo de la investigación



Fuente: GPAD, 2015

Según lo anterior, la pasantía de investigación se desarrolló a través de los siguientes momentos:

- Construcción del plan general de la IAP- Concertación de la estrategia de Encuentro de Saberes, la cual consistió en el diseño de las sesiones.
- Realización de los Encuentros de Saberes, los cuales iban orientados en torno a la reflexión sobre educación, género y la IAP.

Por consiguiente, es preciso mencionar que dentro de esta etapa, se optó por la técnica encuentro de saberes, llevado a cabo mediante talleres investigativos, los cuales fueron ejecutados como por su alcance participativo y generador de cambios en las situaciones de convivencia que viven dentro del aula. De esta manera, el taller investigativo es más que una técnica, es un procedimiento dirigido a la transformación y solución de dichas situaciones, a su vez, se apoya en informaciones razonadas, propuestas reflexionadas en común, análisis de alternativas y propuestas de actuación debatidas y materializadas<sup>98</sup>.

Igualmente, estos talleres investigativos permitieron la recolección de información en torno al reconocimiento de las situaciones de género en la convivencia escolar dentro del grupo, y a la vez, intentaba promover el diálogo porque este permite el intercambio de saberes, que cada persona diga su palabra y, mediante este ejercicio, se reconozca como un sujeto histórico del proceso social para que emprenda el camino con acto propio.<sup>99</sup>

Sobre dichas temáticas al articularlas con la práctica educativa, en el sentido de que, los jóvenes co-investigadores están en formación docente y a la vez aplican el conocimiento que adquieren en el aula con niños y niñas en un contexto escolar, debido a que, su proceso de formación les permite realizar prácticas académicas.

Por lo anterior, se concreta con el grupo el tiempo de llevar a cabo las sesiones de encuentros, las cuales tendrían lugar los viernes cada quince días desde las 12:30 p.m. hasta las 2:15 p.m. En general, se desarrollaron siete encuentros de saberes que abarcan el período comprendido entre el 31 de julio al 10 de noviembre de 2015.

Además, durante el desarrollo de la pasantía se aporta a esta etapa la elaboración de material metodológico para la realización de la técnica encuentros de saberes, por lo que requerían del trabajo de todo el equipo promotor para el diseño de manera participativa de las mismas.

---

<sup>98</sup> SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO. 2002

<sup>99</sup>MEJÍA, Raúl. Del intercambio de saberes a la negociación cultural. Entrevista realizada por Lola Cendales. EN: Aportes el diálogo en la educación, perspectivas teóricas y propuestas didácticas. Bogotá: Dimensión educativa. 2000. Pág. 107

Es de resaltar, que dicho material se iba construyendo a medida en que se iban desarrollando los encuentros de saberes, con lo cual, se pretendía responder a las dinámicas que iban surgiendo en el grupo participante.

## **5.2 DEFINICIÓN DE CATEGORIAS**

Para el presente análisis de la información se realizó un proceso de codificación abierta el cual consiste en un proceso analítico en el que se identifican conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Según lo anterior, se establecen unas categorías, las cuales son conceptos que representan fenómenos y de estas surgen unas subcategorías que se refieren a conceptos que le dan claridad adicional y especificidad a la categoría.

En primer momento, se realiza un proceso de microanálisis, que consiste en hacer un proceso de preguntas a la información recolectada, lo que posibilita su descomposición en partes discretas, en la que se examinan minuciosamente y se comparan los datos buscando similitudes y diferencias. De modo que los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideren conceptualmente similares son agrupados en las categorías

A continuación, se abordarán las categorías iniciales que se establecieron para el análisis de la información durante el proceso de diseño y guiaron la recolección de información, análisis e interpretación. Así pues, se definirá la categoría central, la cual se denominó Situaciones de Género en la Convivencia Escolar, luego, se especificarán las demás categorías deductivas.

Ahora, se presentan de manera esquemática las categorías y subcategorías iniciales, con las que se basa el trabajo de análisis de información:

CATEGORIA CENTRAL DEDUCTIVA		
Situaciones de Género en la Convivencia Escolar		
SUBCATEGORAS EDUCATIVAS	Aspectos familiares, sociales y de aula.	Datos sociodemográficos. Contexto familiar y social. Metodologías y actividades escolares preferidas Imaginarios y comportamientos culturales de género experiencias y situaciones de violencia de género. Conocimientos sobre educación y género.
	Convivencia Escolar.	Conflictos. Procesos de comunicación y patrones de interacción. Cohesión grupal. Integración social e influencia.
	Pedagogía para la investigación y la acción.	Contenidos. Estrategias metodológicas. Relaciones con los sujetos.

### 5.2.1. Categoría central

#### Situaciones de género en la convivencia escolar

Una situación se puede considerar como un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado, en el que es básico el uso de un conocimiento preciso para mantener un estado favorable en dicho medio.<sup>100</sup>

Al momento de tener en cuenta el género como categoría analítica se evidencian nuevos temas y problemas de investigación, debido a que, es un elemento constitutivo de las

<sup>100</sup> BROUSSAU, Guy. Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Primera Edición. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007. Pág. 17 Obtenido de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SFk8xyCht2gC&oi=fnd&pg=PA7&dq=+Construcción+de+situaciones+didácticas&ots=AdSZR5pnaL&sig=3ZDpPMxUQoU5uVmitFkZGvgCarA#v=onepage&q=Construcci%C3%B3n%20de%20situaciones%20did%C3%A1cticas&f=true>

relaciones sociales basadas en diferencias construidas entre los sexos y una forma primaria de relaciones de poder<sup>101</sup>. De manera que, el género es una categoría multidimensional que permite analizar procesos subjetivos y relaciones interpersonales en el que se reconoce que la construcción y mantenimiento de las diferencias construidas se manifiestan tanto en las identidades personales como en la interacción social.

Según Beltran,<sup>102</sup> dentro de esta categoría es de tener en cuenta ciertos componentes que mantienen dichas diferencias: división del trabajo (actividades asignadas según sexos); identidad de género (sentimientos y comportamientos atribuidos a hombres y mujeres); atribuciones de género (criterios asignados para identificar a ambos sexos según definiciones, normas, creencias y valores que inciden en las representaciones acerca de los roles a desempeñar); ideologías de género (sistema cultural que explica por qué se diferencian hombres y mujeres); símbolos y metáforas culturalmente disponibles, normas sociales, y las instituciones y organizaciones sociales.

Entre tanto, la convivencia se refiere a la vida en compañía con otros. Convivir significa vivir unos con otros, basándose en determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, subjetivos, en el marco de un contexto social determinado y en la que necesariamente se originan conflictos<sup>103</sup>. En este sentido, en el “estar” con otros se reflejan ciertos comportamientos y formas de pensar que están determinados por el constructo cultural, lo cual significa que el género va implícito en las maneras cómo se entretajan dichas relaciones interpersonales.

A partir de lo anterior, para el presente trabajo se hace referencia a la situación de género en la convivencia escolar, como una categoría que permite develar aquellas interacciones en el aula en las que se establecen relaciones de poder a causa de diferencias entre los sexos construidas a nivel cultural, dentro de la dinámica de vivir juntos.

---

<sup>101</sup> SCOTT, 1990, citado por Beltrán Pedreira, Maquierira, Álvarez, & Sánchez, 2008, p. 167.

<sup>102</sup> BELTRÁN, Pedreira, et al. *Feminismos debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza. 2008, Pág. 167.

<sup>103</sup> JARES, Xesús. *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular. 2001.

## 5.2.2 Subcategorías Deductivas

### a. Aspectos socio familiares y de género del estudiantado

Con la intención de conocer a la población participante, surge la categoría **aspectos socio familiares y de género del estudiantado**, la cual hace referencia a aquellos aspectos relacionados con el contexto social, familiar y educativo.

Entre tanto, el contexto familiar es el primer escenario esencial de la socialización para niños y niñas, y brinda elementos para su desarrollo social en torno a la obtención de elementos distintivos de la cultura y normas sociales que les permite integrarse en la sociedad, de manera que, las características de la familia y las relaciones interpersonales que establecen entre sus miembros, tales como la comunicación, interacción y crecimiento personal, tienen una influencia directa en sus subjetividades.<sup>104</sup> De esta manera, se infiere que, es el primer espacio de socialización en el que personas aprenden a interactuar y a comportarse, lo que implica la interiorización de dinámicas de roles, y la apropiación de identidades otorgadas según el sexo.

Así mismo, el contexto escolar, brinda un proceso de socialización más amplia, en que el estudiantado en la que interioriza normas, valores, costumbres, lenguaje, símbolos, creencias, pautas y actitudes de comportamiento constitutivas de su cultura.<sup>105</sup>

A partir de lo anterior, tanto la escuela como la familia son instituciones y agentes de socialización que educan las relaciones sociales, y transmiten estereotipos de género y además son determinantes en la superación de los mismos. En relación con esto, los espacios escolares posibilitan que el estudiantado genere vínculos y reproduzcan relaciones sociales, lo que significa que no solo se desarrollan habilidades en la escuela, sino también se llevan prácticas

---

<sup>104</sup> ISAZA, Valencia. El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. Poiésis, 1- 6. 2012.

<sup>105</sup> CÁRDENAS. Enfoque sociológico de la educación: la escuela más allá del Español y las Matemáticas. Reencuentro, 2009. Págs. 70-75.

y comportamientos perpetuadas desde el sistema patriarcalista que conlleva a que se produzcan, expresen y reproduzcan las violencias basadas en género <sup>106</sup>.

#### **b. Convivencia escolar**

La convivencia exige mucho más que solo compartir vivienda o lugar físico, que no es cohabitar, implica participación de cada uno de los sujetos y reconocimiento para compartir un sistema de convenciones y normas en orden con el fin de que la vida conjunta sea lo mejor posible y en la que se transforme los conflictos de manera pacífica. Ante esto, es necesario que cada quien controle un poco sus propios intereses y comprenda los intereses de los demás. <sup>107</sup>

Para la investigación, esta categoría fue definida como las interacciones dadas entre los/as estudiantes de formación complementaria y el reconocimiento de las situaciones conflictivas que se establecen a partir de estas en el aula de clase.

La Convivencia Escolar, se define “como un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento. <sup>108</sup>

Habría que decir, que esta sub-categoría, contiene los aspectos propios de la dinámica de grupo, tales como:

- **Conflictos**

Francisco Muñoz define <sup>109</sup> El conflicto como parte esencial de la interacción social pues se parte del hecho de que los intereses de los individuos se regulan, transforman o

---

<sup>106</sup> UNICEF. Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica primaria en México. México. 2009.

<sup>107</sup> ORTEGA Ruiz, R. La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. IDEA-La mancha, 2007. Págs. 50-54.

<sup>108</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago de Chile, Chile. Septiembre de 2015.

<sup>109</sup> MUÑOZ, Francisco. La paz imperfecta ante un universo en conflicto. Universidad de Granada

resuelven en ocasiones. Por lo tanto, es una parte del complejo desarrollo de socialización que experimenta toda persona en su trayectoria social. Se puede afirmar que el conflicto es una contraposición de intereses y/o percepciones, y está presente en todas las sociedades y actividades humanas, además abre grandes posibilidades de análisis por su relación con necesidades, deseos, emociones, etc. que hacen parte del entramado social.

- **Proceso de comunicación y patrones de interacción**

En las interacciones sociales de los sujetos dentro de un grupo, las personas aportan sus opiniones, formas de ver la realidad y se ponen en juego sus códigos básicos culturales que han interiorizado durante su proceso de socialización. Algunos de los factores que intervienen en dichos procesos de comunicación son: lenguaje no verbal, atracción interpersonal, tamaño y conformación del grupo, factores relativos al estatus, a la situación de poder, al género y a la situación socioeconómica, creatividad y capacidad de solucionar problemas.<sup>110</sup>

- **Cohesión grupal**

Es el conjunto de fuerzas que mantienen al grupo unido, motivan a sus integrantes para que continúen en el grupo y ofrecen oposición a las fuerzas que intentan separarlo.<sup>111</sup>

Según Festinger, la cohesión grupal se puede definir como “la suma de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para permanecer dentro del grupo”.<sup>112</sup>

Entre los factores que generan cohesión están: atracción interpersonal, recursos y estatus (garantía de permaneces en el grupo y las comunicaciones que se establecen dentro del grupo), necesidad de autoevaluación (someter a examen habilidades propias). Asimismo,

---

<sup>110</sup> FERNÁNDEZ, Tomas y LÓPEZ, Antonio. Trabajo Social con grupos. Madrid: Alianza. 2012.

<sup>111</sup> LEWIN, 1943 citado por FERNÁNDEZ y LÓPEZ. 2012

<sup>112</sup> *Ibíd.* Pág. 274.

se exaltan sus dos dimensiones: atracción que tienen unos miembros por otros dentro del grupo y el grado en que el grupo ayuda a sus miembros a alcanzar metas importantes.<sup>113</sup>

- **Integración social e influencia**

Integración social hace referencia a cómo las personas se integran unas con otras, y cómo son aceptadas dentro del grupo. Se define como un conjunto de vínculos ambientales, comportamentales, afectivos y cognitivos que unen a los sujetos entre sí.<sup>114</sup> Entre tanto, la influencia social va relacionada en cómo influyen los pensamientos, sentimientos y la conducta de unas personas sobre otras.<sup>115</sup>

### **Pedagogía para la investigación y acción**

Esta categoría permite una reflexión en torno a la función de la pedagogía dentro de la Investigación Acción Participativa. En este caso, se adopta la Educación Popular la cual se caracteriza con la IAP de establecer un vínculo fuerte entre teoría y práctica, y a la vez, se enfoca en el reconocimiento de los grupos de base y las acciones transformadoras.

Asimismo, estas dos se caracterizan por aumentar la participación de los sujetos al eliminar distancia entre el objeto y el sujeto de la investigación y/o de la enseñanza. De igual forma, en ambas se estructura un proceso en un orden lógico en el que es clave el diálogo entre el investigador educador y los investigados participantes.<sup>116</sup>

Vale la pena resaltar, que un proceso de IAP conlleva a una dimensión de aprendizaje, y la Educación Popular lleva de manera inherente una dimensión investigativa. Ante esto, ambas parten desde los saberes y experiencias de los y las participantes, basados en valores y

---

<sup>113</sup> *Ibíd.* Pág. 99

<sup>114</sup> MORELAND. 1987. citado por FERNÁNDEZ y LÓPEZ. 2012

<sup>115</sup> *Ibíd.* Pág.

<sup>116</sup> JARA, O. Investigación Educativa: una dimensión integrante del proceso de Educación Popular. La Habana: CIE "Graciela Bustillos" de la APC. 1985.

expresiones culturales, lo que significa que estos dos procesos se orientan hacia el descubrimiento, creación y recreación del conocimiento.<sup>117</sup>

De acuerdo a ello, la dimensión participativa requiere lograr un proceso de empoderamiento y de organización de la población participante en una búsqueda de cambio ante su realidad. Por lo que es necesario un desplazamiento de poder de ambas partes tanto de los investigadores como de la población participante.<sup>118</sup>

Igualmente, es preciso mencionar las sub-sub categorías propias de análisis dentro de esta:

- **Contenidos**

Hacen referencia a las diferentes temáticas desarrolladas mediante los encuentros de saberes, los cuales iban orientados a generar reflexiones sobre los temas relacionados con las situaciones de género en la convivencia escolar del grupo participante, y a la vez, introducir en el proceso de Investigación Acción Participativa. Ante esto, los temas que se abordaron fueron: Resolución de conflictos, IAP y Género, Educación y Género, violencias de género y Prácticas educativas para prevenir violencias.

- **Estrategias metodológicas**

En este caso, según Julián de Zubiría<sup>119</sup> las metodologías deben estar asociadas al diálogo y a la valoración del aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y niveles de complejidad creciente que reivindican el papel directivo y mediador del educador y el papel activo del estudiantado. A partir de ello, se tiene una intención hacia la comprensión, trascendencia y la mediación del significado, sin recurrir a la rutina y la mecanización. De igual manera, una pedagogía dialogante requiere que los conceptos que fueron construidos en el ámbito científico por fuera de la escuela, se confronten y generen diálogo con los

---

<sup>117</sup> *Ibíd.*

<sup>118</sup> *Ibíd.*

<sup>119</sup> De ZUBIRÍA, Samper. Los modelos pedagógicos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2006.

conceptos que previamente habían aprendido los estudiantes y demanda de estrategias que los sitúen a ellos y a los docentes en permanente actividad reflexiva.

Para esta pasantía dentro de estas estrategias, se abordan las técnicas participativas de investigación que se utilizaron con el propósito de que los y las participantes reflexionaran sobre las temáticas tratadas, las cuales se relacionaban con el género, IAP y educación.

Las técnicas utilizadas fueron las siguientes:

- ✓ Encuentro de saberes.
- ✓ Socio Drama.
- ✓ Grupo de discusión.
- ✓ Lluvia de ideas.

- **Materiales Didácticos**

Un material didáctico no es necesariamente algo producido para la enseñanza, sino que es la intención que tiene el profesor que decide si realmente es un material didáctico, por lo que puede ser prácticamente cualquier material o recurso. Dentro de esta categoría estarían libros, material audiovisual, experiencias de la realidad y medios de comunicación.<sup>120</sup> Para el presente trabajo se tuvo en cuenta los siguientes materiales didácticos:

- ✓ Textos cortos.
  - ✓ Videos educativos.
  - ✓ Diapositivas.
  - ✓ Mándala.
  - ✓ Infografía.
  - ✓ Cuentos co-educativos.
- **Relaciones con los sujetos**

---

<sup>120</sup> ANDERSSON. *La relevancia del material didáctico dentro del aula*. 2011. Obtenido de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519175/FULLTEXT01>

Dentro de la pedagogía dialogante, el educador se convierte en una guía o facilitador, o más bien es un acompañante del estudiantado, de manera que este último es quien inventa, descubre y construye sus propias explicaciones. Así pues, que se redefinen las relaciones existentes entre docentes y estudiantes, en las cuales estos últimos hacen uso de la pregunta, el diálogo es crucial, pues favorece la discusión, la cooperación entre compañeros. Con base a esto, el proceso dialogante permite la formación de un individuo más autónomo que toma decisiones sobre su proceso

### **5.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

**5.3.1 Observación Participante.** La observación es una técnica clave dentro de todo el proceso de IAP, esta permite complementar y enriquecer el conocimiento de los/as participantes, así mismo se convierte en un instrumento para ser analizado con el resto de la información que se ha recogido. Por lo tanto, el profesional presta atención especial a las situaciones que son relevantes, al involucrarse directamente en estas, una preocupación característica, es la de realizar su tarea desde "adentro" de las realidades humanas que pretende abordar, en contraste con la mirada "externalista", las de formas de observación no interactivas.

De acuerdo con lo anterior, esta herramienta, permite reconocer la dinámica de grupo desde su interior, identificando las diferentes formas de interrelación para que, de esta manera, se pueda generar reflexiones a aquellas situaciones que se van encontrando.<sup>121</sup>

**5.3.2 Encuentro de saberes.** Teniendo en cuenta que la IAP además de ser una práctica científica también es una práctica pedagógica al tratarse, no solamente de la producción colaborativa de conocimiento para el uso colectivo si no también implica un aprendizaje entre sujetos que tiene sus propios saberes de los cuales deben ponerse en común con el resto de sujetos como parte del conocimiento científico mediante una acción formativa, planificada

---

<sup>121</sup> SANDOVAL, Casilimas. Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES. 1996. Pág. 140.

e intencional a raíz de esto surge la idea de desarrollar una propuesta formativa a la cual en el marco del proyecto se ha denominado encuentro de saberes.<sup>122</sup>

Según lo anterior, el Encuentro de Saberes es una estrategia de formación con el objetivo de poner en común los conocimientos previos de las personas participantes frente a temáticas relacionadas con la IAP, violencias de género y el papel de la escuela para su prevención y a partir del encuentro de los múltiples saberes del grupo participante, construir nuevos saberes, nuevos conocimientos, de acuerdo al establecimiento de un diálogo entre diversos.<sup>123</sup>

Así, el diálogo de saberes permite que las personas participantes, puedan observar todas las dimensiones que conforman su ser, estar tener, querer, expresar y sentir e igualmente posibilita la recreación de vínculos realmente equitativos en el marco de las relaciones entre sujetos diferentes, en el campo del poder/saber. A partir del diálogo se empieza a comprender como los sentidos y los significados son construcciones dadas en tiempos, espacios y contextos determinados.

---

<sup>122</sup> UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Grupo de Investigación, GPAD. 2015, Pág. 24.

<sup>123</sup> *Ibíd.* Pág. 25.

## **6. ORGANIZACIÓN, PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN**

La organización durante la recolección de los datos, según Bonilla,<sup>124</sup> parte de que no queden fuera del control del investigador, de esta manera hace necesaria la evaluación periódica de los vacíos en la información y generar estrategias para complementarla y garantizar su validez. Para ello, es necesario elaborar protocolos que resuman las actividades realizadas, en las que se tengan en cuenta: personas, situaciones identificadas, temas explorados, preguntas sin responder, y la formulación de nuevas hipótesis, etc. De esta manera, se asegura que los datos se vayan decantando sin perder la información.

Al contar con la información necesaria y al constituirse el universo de análisis el investigador procede a la etapa de codificación y categorización inductiva, con esto se busca reducir el volumen de datos, logrando ordenarlos en torno a patrones de respuesta que reflejan los principales parámetros culturales que estructuran el conocimiento del grupo estudiado.<sup>125</sup>

Por otra parte, la categorización se puede realizar de una manera deductiva, inductiva o abductiva. Es decir, aquellas categorías tentativas que son fundamentadas del marco conceptual, las preguntas de investigación, son las denominadas categorías deductivas. Luego, de la revisión cuidadosa de todo el material, emergen unas categorías de manera inductiva o abductiva.

De acuerdo con esto, se realizaron preguntas analíticas sobre los datos obtenidos, se identificaron códigos, se desclasificó el material por medio de matrices de análisis, con lo cual se permitió el proceso de categorización de la información obtenida. Igualmente, se realizaron taxonomías con el objetivo de identificar relaciones y analizar resultados<sup>126</sup>

### **6.1 SITUACIONES DE GÉNERO EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE PIEDECUESTA**

---

<sup>124</sup> BONILLA, Elsy., y SEHK, Penelope. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma. (2005). P. 244

<sup>125</sup> *Ibís,*

<sup>126</sup> *Ibíd.*

Son varios los elementos que engloba el concepto de *situación* para esta pasantía, que es entendida como aquella que incluye hechos concretos, opiniones, comportamientos, relaciones, conocimientos que en este caso gira en entorno al género en la convivencia escolar. Por lo anterior, en el presente capítulo se describen los principales hallazgos referidas a: aspectos familiares, sociales de aula; convivencia escolar; género y educación, pedagogía para la investigación y la acción.

## 7. RESULTADOS

### 7.1 ASPECTOS FAMILIARES, SOCIALES Y DE AULA.

La encuesta, se realizó antes de las sesiones de encuentros de saberes, con el fin de reconocer quiénes son los/as participantes que serían parte del proceso, junto con los conocimientos previos que poseen frente a la educación y el género, considerando que es importante conocer para actuar y transformar dentro del proceso de Investigación Acción Participativa. Se diseñó y se aplicó el instrumento para el grupo de estudiantes pertenecientes al ciclo de formación complementaria, primer semestre de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, la cual, recoge los principales aspectos socio-familiares y de género tales como el contexto familiar y social; metodologías y actividades escolares preferidas, conocimientos y experiencias relacionadas con situaciones de violencia de género. Luego del análisis de los datos recolectados se realizó una jornada participativa para retroalimentar los análisis e interpretación de los datos con los y las participantes.

- **Datos socio-demográficos**

El grupo de estudiantes de formación complementaria, está constituido por 15 mujeres (68,2%) y 7 hombres (31,8 %), es decir corresponde a un grado heterogéneo en relación al sexo; se caracteriza por ser una población mayoritariamente femenina. Esto se puede entender al relacionarlo con el hecho de que están en formación docente, profesión que se ha atribuido a las mujeres<sup>127</sup>.

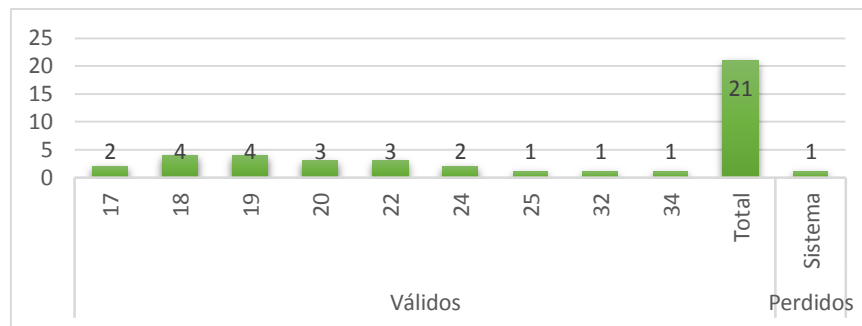
Así mismo, las edades de la población abarcan el ciclo vital de adultez temprana que va desde los 17 hasta los 45 años de edad, pues la población está dentro de las edades comprendidas de los 17 y los 34 años<sup>128</sup>. Por otro lado, en el aula de clase se caracterizan por tener una orientación sexual heterosexual.

---

<sup>127</sup>SÁNCHEZ G., et al. Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *EN: Revista de Educación*. [en línea] 2011. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_14.pdf)

<sup>128</sup> CORNACHIONE, María. (2006). *Psicología del desarrollo. Aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Córdoba: Brujas.

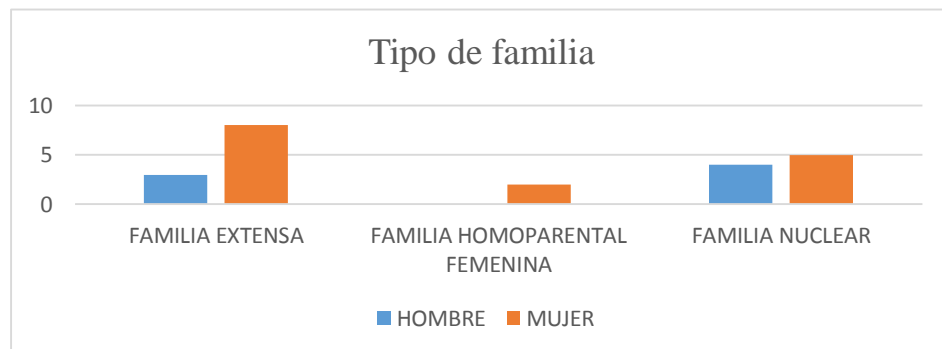
**Gráfica 1. Edad de la población**



- **Contexto familiar y social.**

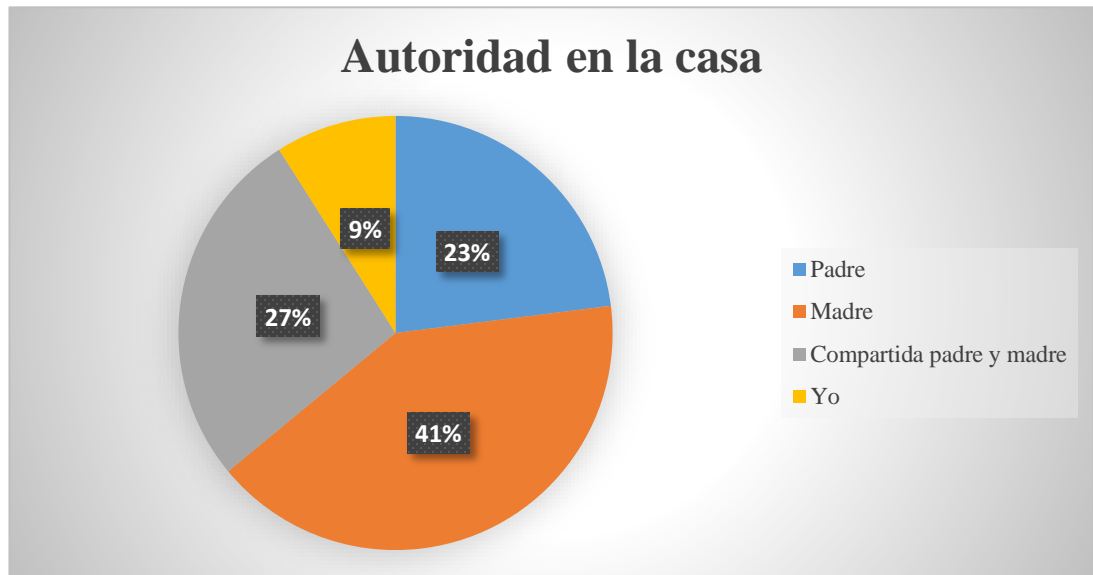
En cuanto a la tipología familiar, a la que pertenecen, la mayoría de los estudiantes viven con sus padres y hermanos (nuclear), seguidos de la convivencia con padres y los hijos de sus hijos (Nuclear extensa). Como característica se puede observar que la mayoría de mujeres viven en familias extensas, y los hombres en familias nucleares.

**Gráfica 2. Tipología familiar**



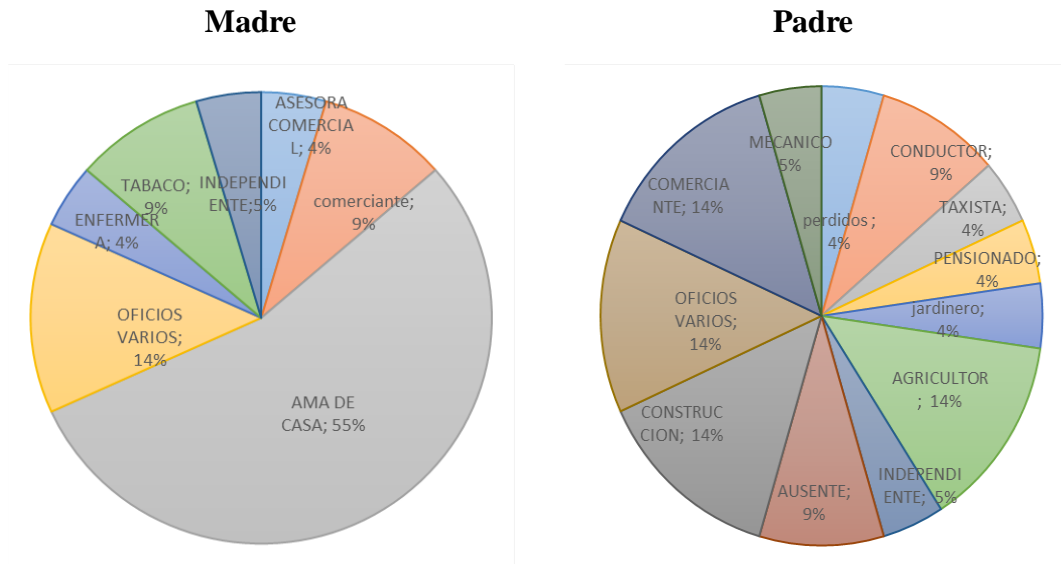
Al indagar, sobre la autoridad en la casa, un 41% de la población afirma que está a cargo de la madre, un 27,2% afirma que la autoridad es compartida por ambos padres, seguido de un 22,7% del padre mientras que un 9,1% menciona que la autoridad es representada por el o la estudiante.

**Gráfica 3. Autoridad en la casa**



Por otra parte, sobre la ocupación de la madre y del padre, se evidencian los roles asignados a los hombres y las mujeres construidos históricamente, debido a que los padres, laboran principalmente como: comerciantes, conductores, oficios de construcción y agricultura. Mientras que las ocupaciones de las madres son labores tradicionalmente femeninas tales como: amas de casa, enfermería y oficios varias.

**Gráfica 4. Ocupación de la madre y el padre**



Lo descrito anteriormente, supone un hallazgo en cuanto a los roles femeninos y masculinos que se establecen dentro de las familias de los/as estudiantes del grupo, dado que las ocupaciones ya descritas, en cuanto a las labores desempeñadas por el padre, están asociados al ámbito público, mientras los roles femeninos, están asociados al ámbito privado, afectivo y relacional: no son remunerados ni reconocidos, debido a la privacidad del hogar, por lo tanto, se desarrolla en un ámbito más limitado y reducido y es menos visible que el público. Es de resaltar, que el nivel educativo de los padres y madres del grupo participante, no fue común que se encontrara el ejercicio de alguna profesión en particular, solamente se evidencia el caso de enfermería con un 4%.<sup>129</sup>

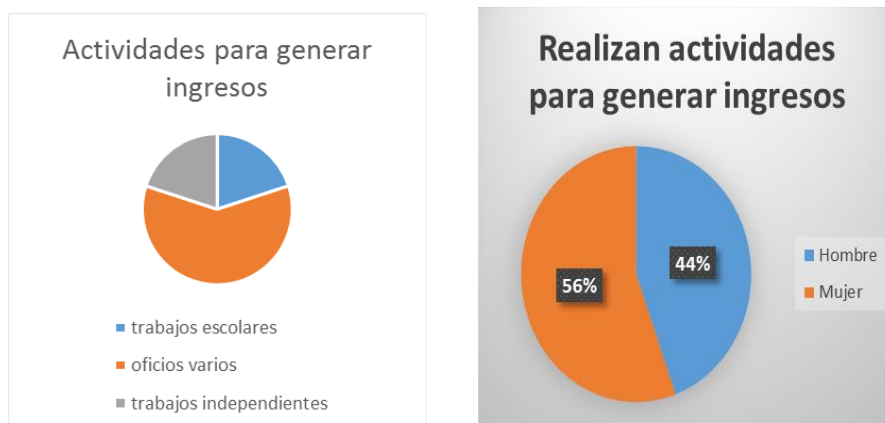
<sup>129</sup> LÓPEZ MÉNDEZ. Irene. El enfoque de género en la intervención social. 2007

**Gráfica 5. Actividades realizadas por sexo**



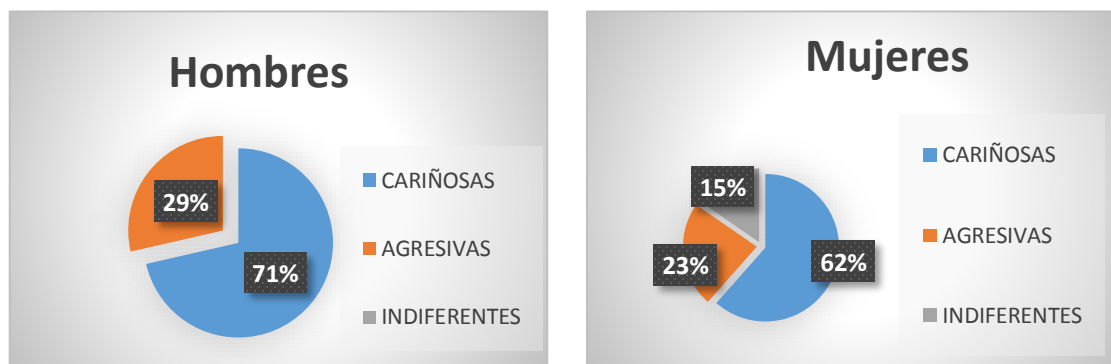
Otro aspecto importante era conocer las actividades que realizan los/as estudiantes durante los fines de semana en la casa, para conocer su contexto fuera del aula de clases. Los resultados arrojaron que la mayoría de las mujeres realizan actividades como aseo, ver televisión, ir al centro comercial, hacer tareas; los hombres ven televisión y visitan a sus familiares, es decir, no hay una diferencia significativa en cada una de las actividades por sexo, lo cual sugiere que no hay una tendencia marcada de alguno de los sexos hacia determinada actividad.

**Gráfica 6. Actividades para generar dinero**



Otra característica, para el conocimiento del contexto social de los actores participantes, son las actividades que realizan para ganar dinero, al tener en cuenta que es una población joven que realizan distintas actividades para solventar sus gastos y colaborar en sus hogares, así pues, en la gráfica se puede resaltar que de las personas que trabajan el 44% son mujeres, y un 56% son hombres, lo cual evidencia que aunque se imponen unos imaginarios culturales que obligan solo a los hombres a ser los proveedores económicos en las familias, se da por entendido que las mujeres en este contexto buscan una forma de ser independientes y movilización social por medio de la educación para tener un trabajo mejor remunerado.

**Gráfica 7. Relaciones familiares**



Ahora bien, al hablar de las relaciones familiares, según lo expresado por los/as estudiantes, la mayoría de los hombres (71%) las perciben como cariñosas, es decir, relaciones positivas, no obstante, cabe resaltar el número de estudiantes que catalogaron que dentro de sus familias se establecía el tipo de relación agresiva (29%).

Entre tanto, en el caso de las mujeres el 62% afirma que sus relaciones familiares cariñosas, frente a un 23% que afirmaron que estas eran agresivas y el otro 15% afirmaron ser indiferentes, mencionadas en mayor proporción por las mujeres. Es importante recalcar que según los y las participantes, dichas relaciones no significa necesariamente violencia intrafamiliar, aunque ciertos estudiantes afirmaron que:

*“En mi familia algunas veces se presentan peleas, hay insultos, y eso, pero eso resulta como algo normal”*<sup>130</sup>

*“En mi casa se presenta a menudo que por ejemplo con mis padres se presentan roces y también con mis tíos”*<sup>131</sup>

A partir de lo anterior, se puede sugerir la existencia de algún tipo de violencia intrafamiliar, considerando que el concepto de agresión, para la presente investigación es tomado como toda “acción violenta que se lleva a cabo con la intención de causar una lesión o un daño” y por violencia intrafamiliar; “toda acción u omisión protagonizada por uno o varios miembros de la familia, a otros parientes infringiendo daño físico, psicoemocional, sexual, económico o social”<sup>132</sup>.

El siguiente aspecto, aborda las situaciones que suceden en el barrio:

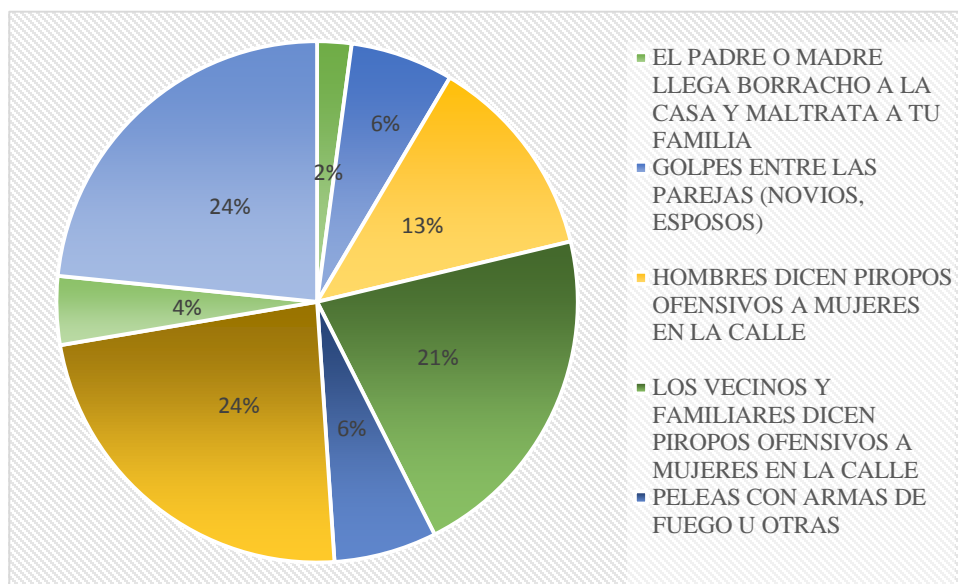
---

<sup>130</sup> Opinión dada por una mujer. Encuentro de saberes 10 de noviembre de 2015.

<sup>131</sup> Opinión dada por una mujer. Encuentro de saberes 10 de noviembre de 2015.

<sup>132</sup> SIERRA, Rosa, et al. Impacto Social de la Violencia Intrafamiliar [En línea] (2006). Disponible en: <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/33850/9+Violenciaintrafamiliar.pdf/10708fa9-efb1-4904-a9e6-36377ca8a912>

**Gráfica 8. Situaciones en el barrio**



Según los encuestados (as), en su barrio, los casos de violencia que más se dan tienen que ver con los robos, inseguridad y el consumo de drogas también entre vecinos y familiares se expresan con groserías, según lo dado a conocer por el 24% de la población. Asimismo, el 13% afirman que los hombres dicen piropos ofensivos a mujeres en la calle. Las peleas con armas de fuego u otras, es una problemática identificada por 3 personas (6%). De igual modo, el 6% de la población afirma que se dan casos de golpes dentro de la pareja, por su parte la desunión del barrio también fue identificada según un 4% de la población, y el maltrato intrafamiliar en estado de embriaguez solo se reconoce por el 2%.

En vista de lo anterior, los y las estudiantes, conviven en un contexto donde están presentes las diferentes situaciones de violencia y violencia de género, lo cual puede influir en sus maneras de actuar en el aula de clase.<sup>133</sup>

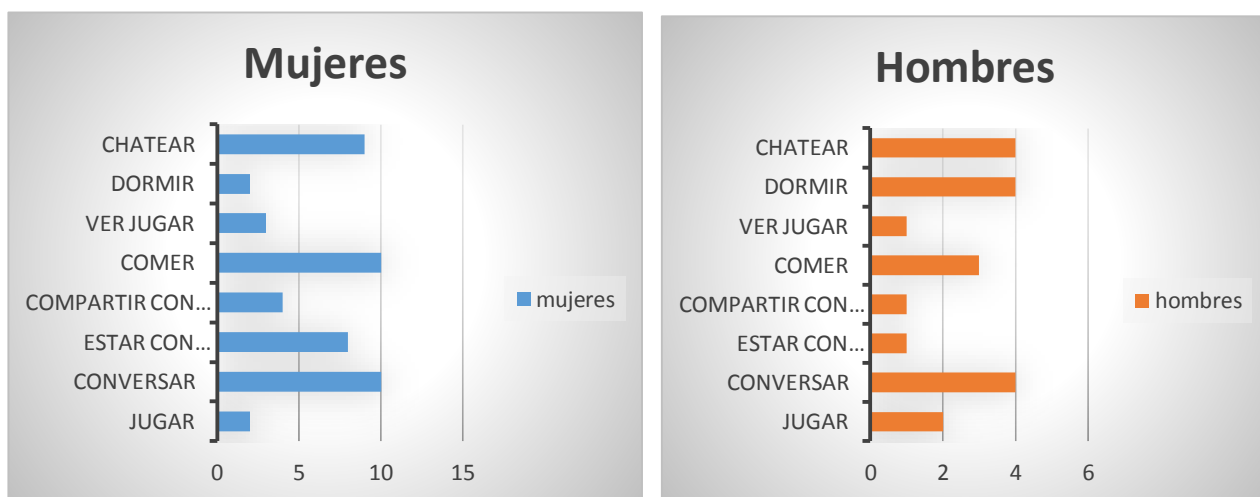
<sup>133</sup> FERNÁNDEZ, Isabel. Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea. 1998.

- **Metodologías y actividades escolares preferidas**

Con el interés de conocer los gustos en cuanto a las actividades y metodologías escolares implementadas dentro del aula de clases, se preguntó sobre las metodologías que más les gusta a los estudiantes, las materias, la hora, y la clase ideal junto con las actividades que les gusta realizar en sus descansos.

En primer lugar, la pregunta estuvo dirigida hacia las actividades que realizan los/as jóvenes durante el descanso, el cual es definido como un tiempo donde los sujetos interactúan y establecen dinámicas entre sí y formas de organización<sup>134</sup>. De esta manera, se encontró que la mayoría de las mujeres comen, conversan y chatean durante el descanso; por su parte, los hombres chatean, duermen y conversan.

**Gráfica 9. Actividades en el descanso**

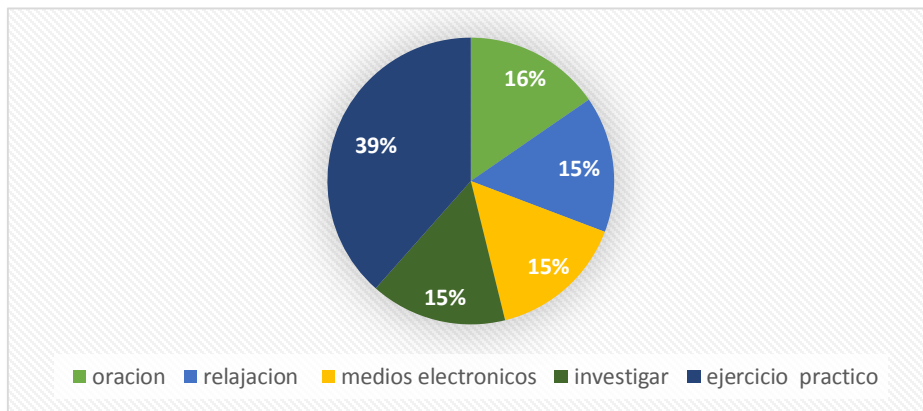


Al momento de preguntar acerca de las metodologías que son utilizadas dentro del aula de clase, se prefiere el ejercicio práctico y la relajación con un 39%. Se puede notar que las

<sup>134</sup> HERMIDA, Hernando., & AGUDELO, Nestor. *Ser y Habitar la escuela: Un Acercamiento al Descanso Escolar como un Espacio Social en la Construcción de Identidad de los Estudiantes de Básica Secundaria y Media Vocacional Pertenecientes a la Institución Educativa Distrital Juan Luis Londoñ*. Bogotá, 2007 195p. Trabajo de grado (licenciado en ciencias religiosas): Universidad de la Salle. Departamento de ciencias religiosas.

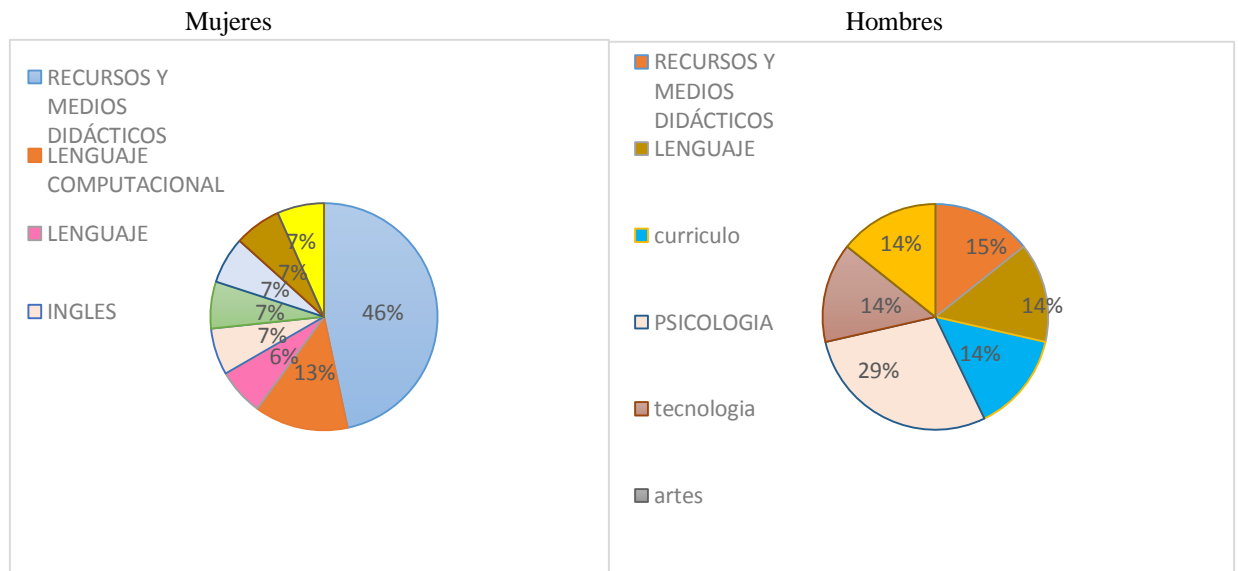
metodologías propias como la investigación y la utilización de medios electrónicos, son menos llamativos con un 15% cada uno.

**Gráfica 10. Metodologías de clase**



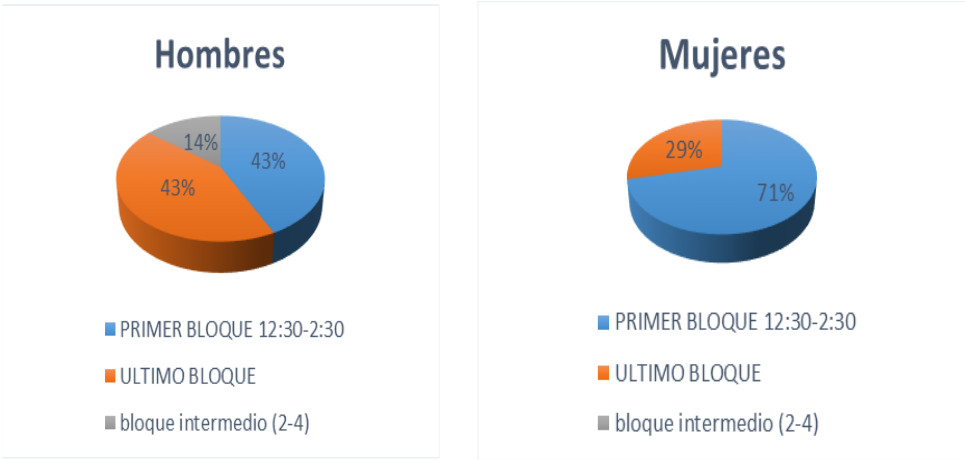
Al indagar sobre la clase que más les gusta a las mujeres, siete respondieron, la materia de recursos y medios didácticos. Dos mujeres respondieron que lenguaje; por otro lado, dos hombres, respondieron que la psicología, como la materia que más les gusta.

**Gráfica 11. Materias que más le gustan**

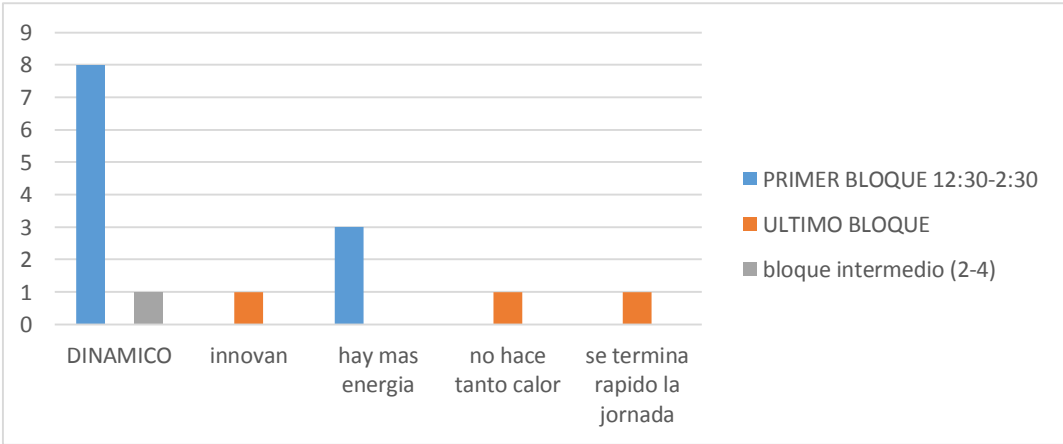


En cuanto a la hora de clase preferida, en la gráfica se muestra que a las mujeres les gusta el primer bloque el cual inicia desde las 12:30 hasta las 2:30. Los hombres también prefieren este y el segundo. Del porqué el gusto por dicho horario, la mayoría mencionaron que en las primeras horas hay más dinamismo, y las últimas horas se caracterizan por promoverse la innovación en las clases.

**Gráfica 12. Hora de clase**

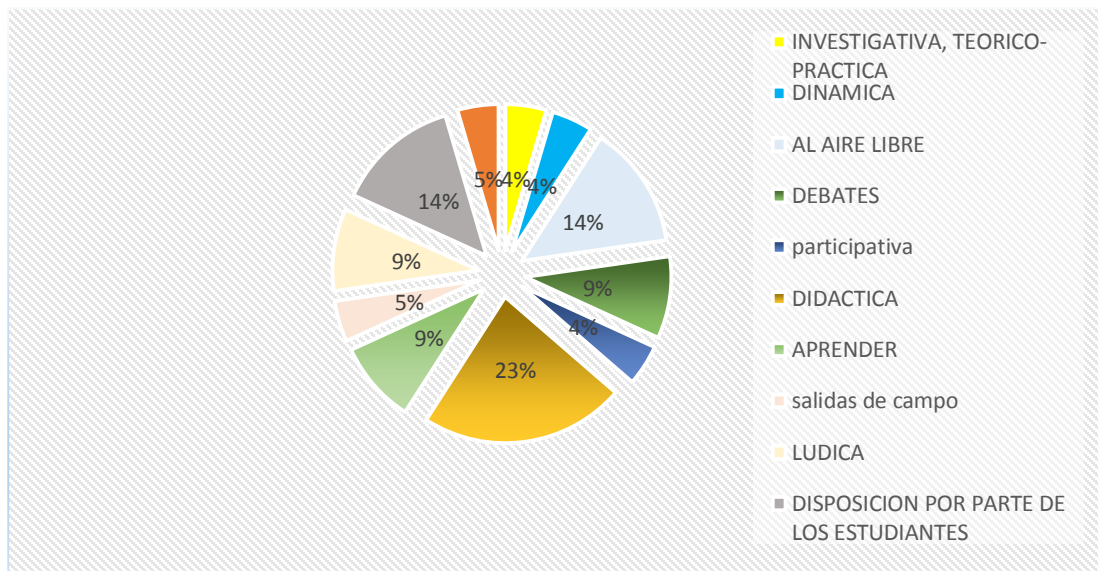


**Gráfica 13. Bloque de clase que más gusta**



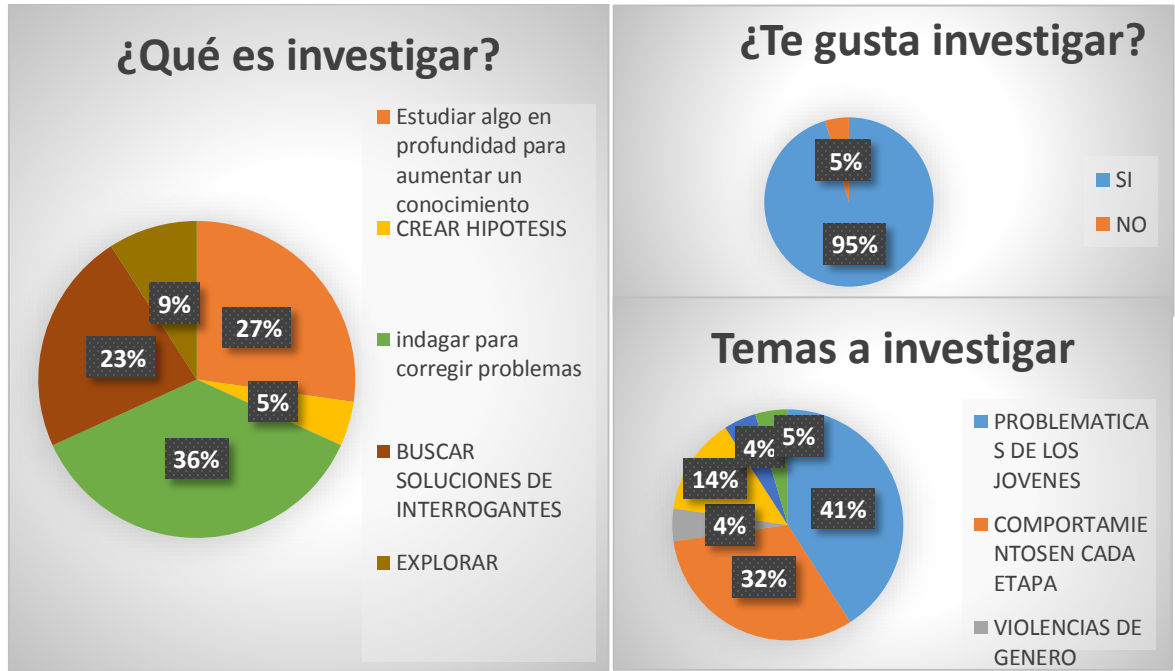
Con base a lo anterior, se dice que se prefiere el primer bloque pues es más dinámico, igualmente en éste hay más energía, por otro lado, el último bloque se prefiere porque en este no hace tanto calor, porque se termina rápido la jornada y porque los profesores tienden a innovar más para no hacer ardua la clase.

**Gráfica 14. Clase ideal**



Ahora bien, se le preguntó a la población, ¿Cuál sería la clase ideal? Y la mayoría de la población encuestada coincide en que la clase ideal sería aquella que fuese más didáctica, seguido de clases al aire libre y en la que exista mayor disposición por parte de los estudiantes. También se puede observar que “la clase ideal” menos elegida por los/as estudiantes, tenía que ver con la clase investigativa, que fuera de conversatorio, y de participación.

**Gráfica 15. Investigación**



Para el proceso, se tornó importante conocer sobre las percepciones que tienen los/as estudiantes del grupo sobre la investigación. Así pues, se les preguntó ¿Qué es investigar? La mayoría afirman que investigar es indagar para corregir problemas (36%), seguido de estudiar algo en profundidad para aumentar un conocimiento (24%) y buscar soluciones de interrogantes (23%).

Con respecto a la pregunta ¿te gusta investigar?, el 95% de los/as participantes afirmaron que sí, lo que significa 21 personas de las 22. Por otro lado, los temas que les gustaría investigar, con un 41% hacen referencia a comportamientos en cada etapa del desarrollo humano, seguido de un 32% problemáticas de los jóvenes. Se puede observar que un tema de interés que se manifiesta es el de violencias de género con un 4%, y es relevante dicho porcentaje, debido a que, según el grupo en el momento de retroalimentación se da a conocer que en el momento de realizar la encuesta se desconocía este concepto y el hecho de que se haya planteado antes del proceso da a entender cierto interés acerca de su estudio.

Como características que los/as estudiantes identificaron para ser investigadores fueron el de ser personas críticas, seguidamente de ser curiosos, y de tener motivación al momento de hacerlo.

- **Imaginarios y comportamientos culturales de género**

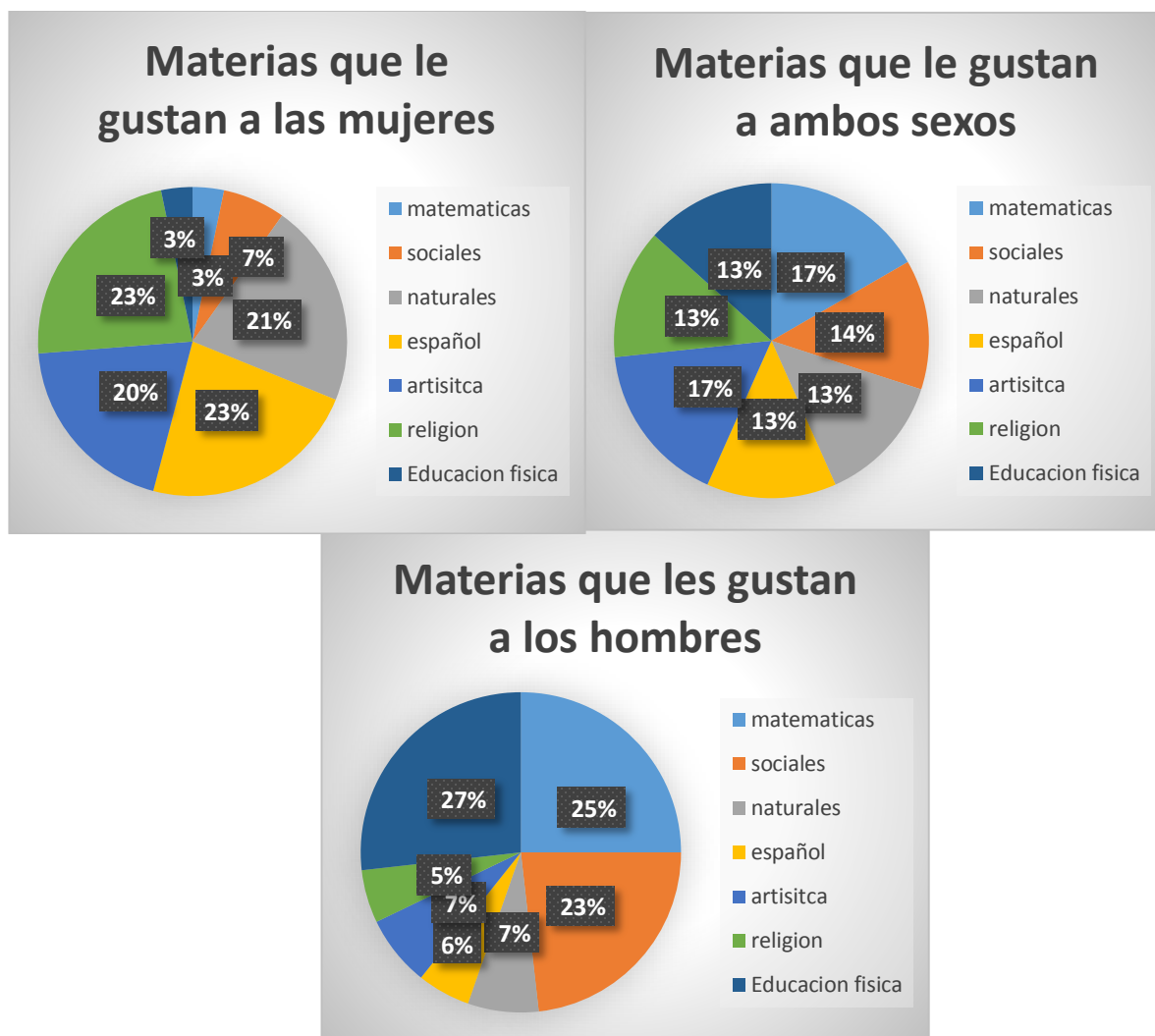
Como es sabido, el ser humano es un producto social que adopta ciertos imaginarios y comportamientos culturales mediante el proceso de socialización, del cual se transfieren los contenidos culturales que se incorporan en forma de conductas y creencias a la personalidad de los seres humanos, están relacionados con estereotipos y prejuicios sobre el valor dado por la cultura a hombres y mujeres.

Por consiguiente, el sexo es, en nuestro mundo actual, un modo muy poderoso y particular de caracterizar a las personas, generándose de este modo un conjunto de expectativas conductuales, tanto para lo que fue rotulado bajo el término *hombre* como para lo que fue rotulado como *mujer*<sup>135</sup>. De esta manera, se realizaron las siguientes preguntas, de tal manera que aportara al conocimiento del grupo frente a los imaginarios y comportamientos culturales establecidos históricamente en la construcción del género.

---

<sup>135</sup> RODRÍGUEZ, Ángel, et al. El Machismo en el Imaginario Social. EN: Revista Latinoamericana de Psicología. 1993 No. 2, 1-11. [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525209.pdf>

**Gráfica 16. Materias asignadas a hombres y mujeres**



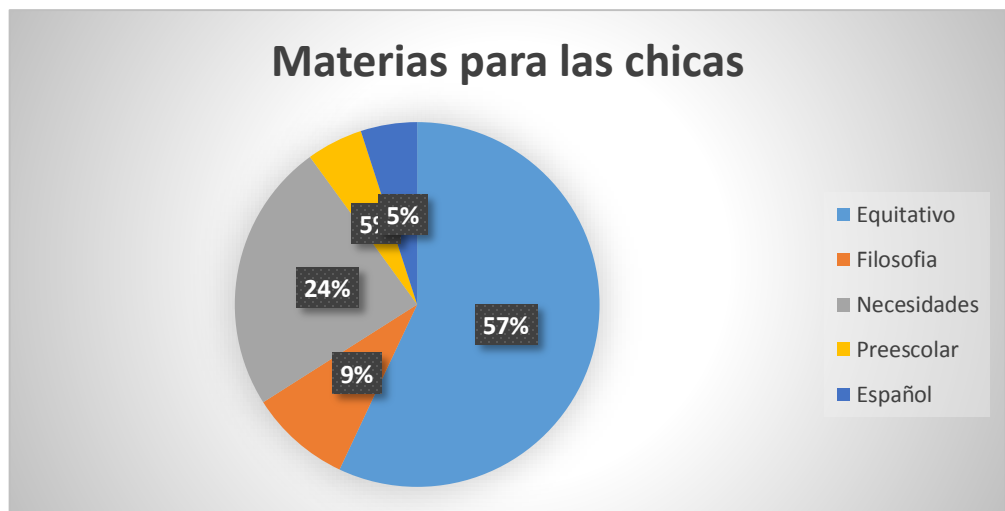
En la gráfica se observan las materias que más les gustan a los hombres y a las mujeres según los saberes que los/as estudiantes tienen. Para los hombres las materias que más les gustan son educación física, matemáticas y sociales. En cuanto a ellas las materias que más les gusta son: español, religión, naturales y artística.

Con respecto al gráfico, se da a conocer que los/as estudiantes siguen otorgando tanto para hombres como para mujeres determinadas materias, sin embargo; cuatro personas consideran que las materias son para ambos sexos.

- **Materias para las chicas**

En el caso del ciclo complementario, el 57% de la población considera que tanto hombres como mujeres tienen las mismas capacidades para estudiar las mismas materias. Sin embargo, el 19% sugiere que la materia “Necesidades Educativas Especiales I” es una materia para mujeres.

**Gráfica 17. Materias para las chicas**



- **Materias para los chicos**

Asimismo, con respecto a la pregunta, sobre cuáles serían las asignaturas del ciclo complementario en la que son buenos los chicos, 57% de las personas encuestadas, piensan que las materias no tienen exclusión por sexo, y un 14% asegura que la clase de “investigación” es para hombres igualmente la clase de “currículo” 14%.

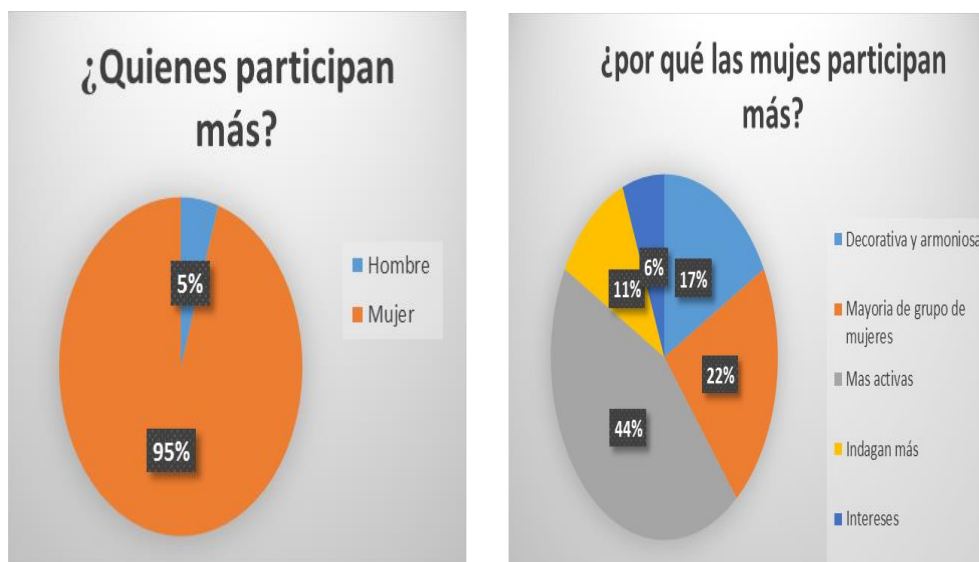
**Gráfica 18. Materias para los chicos**



- **Participación**

La participación de los/as jóvenes del ciclo complementario de la Normal Superior de Piedecuesta es más activa en las mujeres (95%) que, en los hombres, pero también es considerable que la mayoría de la población son las mujeres.

**Gráfica 19. Participación según sexo**

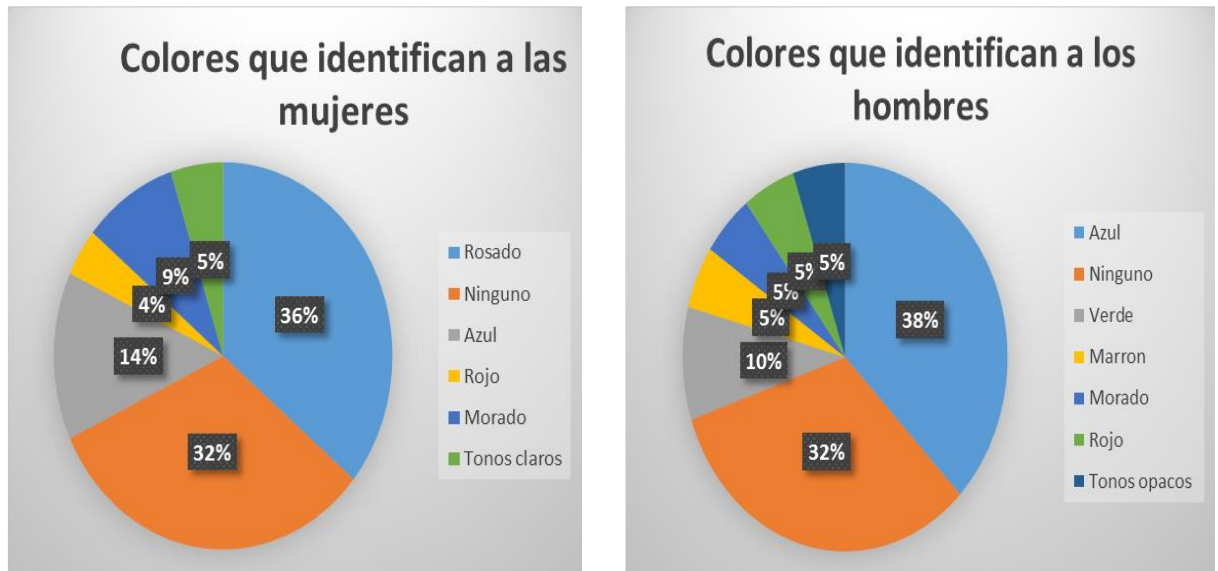


A la pregunta ¿Por qué las mujeres participan más? Mayoritariamente (44%) respondió, que es porque son más activas, seguido de que en el grupo las mujeres son mayoría (22%), en contraste con un 6% que les asignan la actitud de demostrar más interés a participar.

- **Colores que identifican a los sexos**

Según un 36% de la población respondió que el color rosado identifica a las mujeres y un 5% con los tonos claros. Sin embargo, a partir de estos resultados, se da a entender que en el grupo un 27% de la población atribuye a las mujeres colores no tradicionales (azul, rojo y morado) y un 32% afirman que ningún color identifica a las mujeres. En cuanto a los hombres, la población respondió que un 36% el hombre se identifica con el color azul seguido del 27% de ningún color. Es relevante señalar que, según los datos mostrados, se denota que los/as estudiantes mantienen una idea de que los colores no deben asignarse específicamente a un sexo.

**Gráfica 20. Colores que identifican a los sexos**

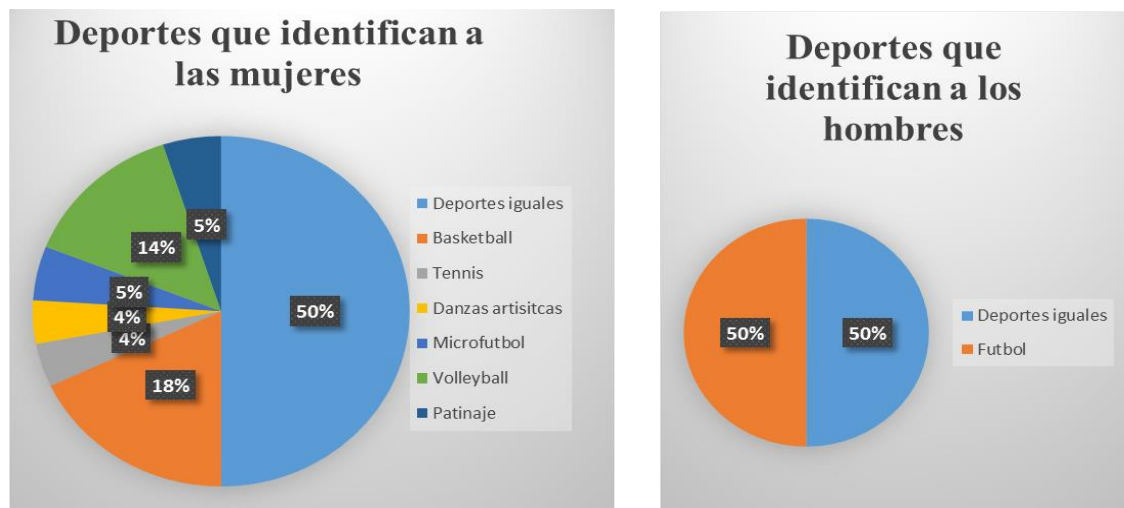


- **Deportes que identifican a los sexos**

En cuanto a los deportes que identifican a las mujeres un 50% de la población encuestada afirma que los deportes deben ser tanto para hombres como para mujeres, por otro lado, el basquetbol con un 18% el y voleibol con un 14% son juegos que se identifican como aquellos que realizan solamente las mujeres.

Por otro lado, los deportes que identifican a los hombres según el grupo 50% afirma que tanto hombres como mujeres pueden practicar los mismos deportes y el 50% responden que el futbol es el deporte que más identifica a los hombres. A partir de estos resultados, es pertinente mencionar que al ser un grupo mayoritariamente femenino se puede afirmar que son las mujeres las que mantienen el estereotipo de que el fútbol es un deporte propio de los hombres.

**Gráfica 21. Deportes según sexo**



- **Funciones según sexo**

A partir de la encuesta realizada, se dio a conocer la forma en cómo para los/as estudiantes, las funciones del hogar son delegadas a un sexo en específico.

El sexo es, en nuestro mundo actual, un modo muy poderoso y particular de caracterizar a las personas, generándose de este modo un conjunto de expectativas conductuales, tanto para lo que fue rotulado bajo el término *hombre* como para lo que fue rotulado como *mujer*<sup>136</sup>.

Ahora bien, al hablar de las funciones según el sexo, es posible asociarlo con la división social del trabajo, pues este, determina cómo los roles se distribuyen en la sociedad y por ende establece las funciones que realizan las mujeres y los hombres frente lo público y lo privado, el cuidado y la provisión; así pues, se establecen relaciones de poder de manera jerárquica, lo que beneficia a una parte de la sociedad y perjudica la otra. No obstante esta división es una construcción cultural por lo tanto es susceptible de ser modificada<sup>137</sup>.

Con respecto a lo anterior, en las siguientes gráficas, se reflejan los imaginarios, las percepciones y vivencias que el grupo tiene frente a este tema.

---

<sup>136</sup> RODRÍGUEZ, Ángel, et al. El Machismo en el Imaginario Social. EN: Revista Latinoamericana de Psicología. 1993 No. 2, 1-11. [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525209.pdf>

<sup>137</sup> CEPAL. Boletín del observatorio de igualdad de género de América Latina y del Caribe. Las mujeres cuidan y proveen. [En línea] 2011. Disponible en: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/mujer/noticias/paginas/6/43266/P43266.xml&xsl=/mujer/tpl/p18fst.xsl&base=/mujer/tpl/blanco.xslt>

Gráfica 22. Funciones según sexo



- **¿Quiénes realizan el aseo en los hogares?**

La población respondió que el 57% lo realizan tanto hombres como mujeres, seguido de un 29% las mujeres y un 14% los hombres. Esto significa que aún en el imaginario, son las mujeres las que más realizan esta acción.

- **¿Quiénes cuidan niños y niñas?**

De igual modo, se puede observar que el 57% de la población afirma que tanto hombres como mujeres están en la capacidad de cuidar niños, seguido de un 38% solo las mujeres y finalmente con un porcentaje del 5% los hombres.

- **¿Quiénes hacen mercado?**

Según la población encuestada, el 52% afirma que tanto hombres como mujeres hacen mercado y un 43% afirma que son los hombres quienes son los que hacen mercado y un 5% las mujeres.

- **Trabajo**

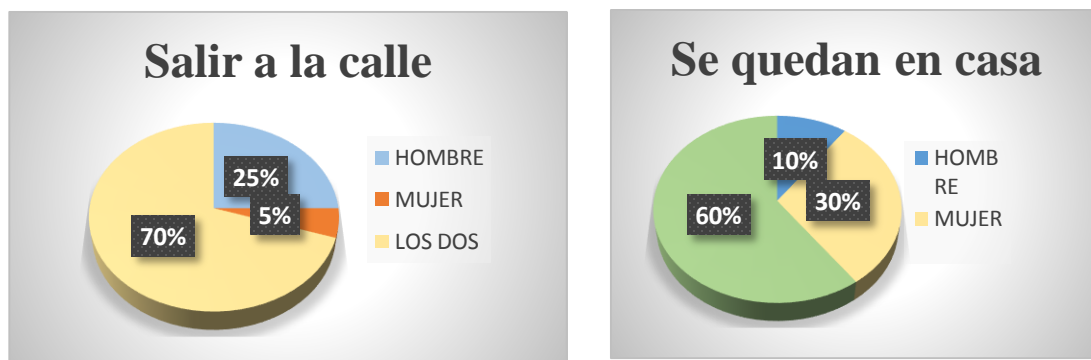
Se puede notar que en un 71% tanto hombres como mujeres trabajan, seguido del hombre 19% y finalmente las mujeres 10%.

- **¿Quiénes deben descansar?**

Para la pregunta quiénes deben descansar se puede observar que un gran porcentaje de la población afirma que tanto hombres como mujeres deben descansar, seguido de un 19% los hombres y un 5% las mujeres.

A partir de lo anterior, aunque existe un gran porcentaje de la población que asegura que las funciones deben ser compartidas entre los sexos, aún se evidencian algunos pensamientos que dan cuenta de características del sistema patriarcalista, las cuales hacen alusión a relegar ciertas funciones del hogar a un sexo en particular, que en el mayor de los casos es la mujer a quien se le otorgan funciones de cuidado y mantenimiento de la limpieza en el hogar.

**Gráfica 23. Ámbito público y privado**



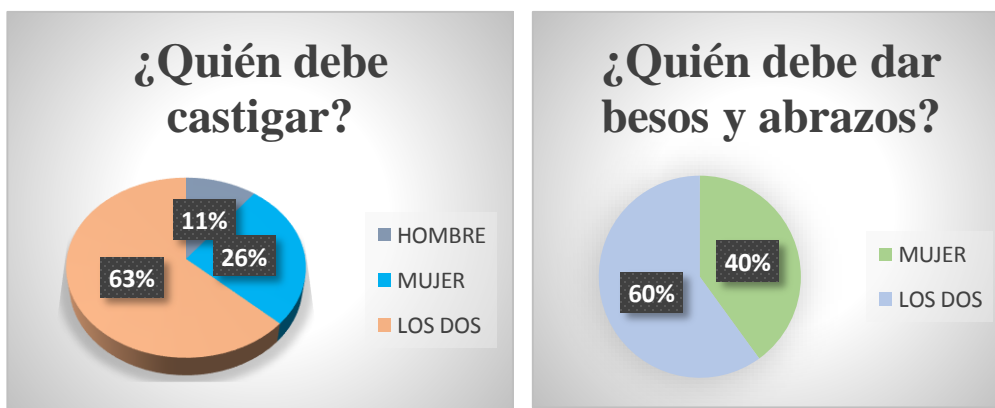
- **¿Quiénes salen a la calle?**

Con un 70% la población respondió que ambos sexos salen a la calle; luego solamente los hombres con un 25% y las mujeres un 5% **¿Quiénes se quedan en casa?**

Según la población encuestada en un 60%, ambos sexos pueden quedarse en casa, un 30% afirma que esto les corresponde a las mujeres y un 10% a los hombres.

Aunque la mayoría de la población comparte que tanto hombres como mujeres pueden salir a la calle y quedarse en casa, es decir, que no es específico de algún sexo; se evidencia que, en un bajo porcentaje, se afirma que el hecho de salir a la calle es delegado para los hombres, entre tanto, el quedarse en casa, es en exclusiva para las mujeres.

**Gráfica 24. Expresión de afectividad**



- **¿Quién debe castigar?**

Para el presente trabajo el castigo es considerado como la aplicación de un estímulo negativo para reducir o eliminar una conducta determinada<sup>138</sup>. Igualmente, se toma esta pregunta en el sentido de conocer según sus imaginarios y percepciones sobre quién debe castigar y por ende establecer quién debería manejar el poder y autoridad dentro del hogar. El 63% de los encuestados eligieron que castigar implica a los dos, tanto hombres como mujeres. Un 26% mencionan que las mujeres y un 11% los hombres. Según algunos autores son las madres quienes más aplican castigos físicos, y esto se explica porque son quienes se encargan en mayor parte de las labores de crianza.<sup>139</sup>

- **¿Quiénes dan besos y abrazos?**

La cultura patriarcal, transmite una serie de características a los hombres, que les impide expresar sus sentimientos y emociones; en este sentido, esta pregunta es propicia para conocer qué percibe el grupo frente las demostraciones de afecto que debe expresar un hombre y una mujer hacia sus familias y las demás personas que les rodea. Así pues, la gráfica demuestra que el 60% de los y las estudiantes mencionan que dar besos y abrazos es tanto de hombres como mujeres, pero un 40% afirman que es cuestión de mujeres.

## **PROFESIONES SEGÚN SEXO**

- **¿A quiénes les corresponde cuidar personas?**

A lo largo de la historia, el cuidado de niños, niñas, enfermos, adultos mayores y personas lesionadas en su mayoría ha pertenecido a las mujeres y los resultados a continuación constatan una ruptura de esquemas mentales dentro del grupo, al considerar que el 72% de las personas afirman que esta profesión es tanto para

---

<sup>138</sup> SAUCEDA-GARCÍA, Juan Manuel, OLIVO-GUTIÉRREZ, Dra. Nancy A. El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo. EN: Medigraphic artemisa noviembre- diciembre de 2007.

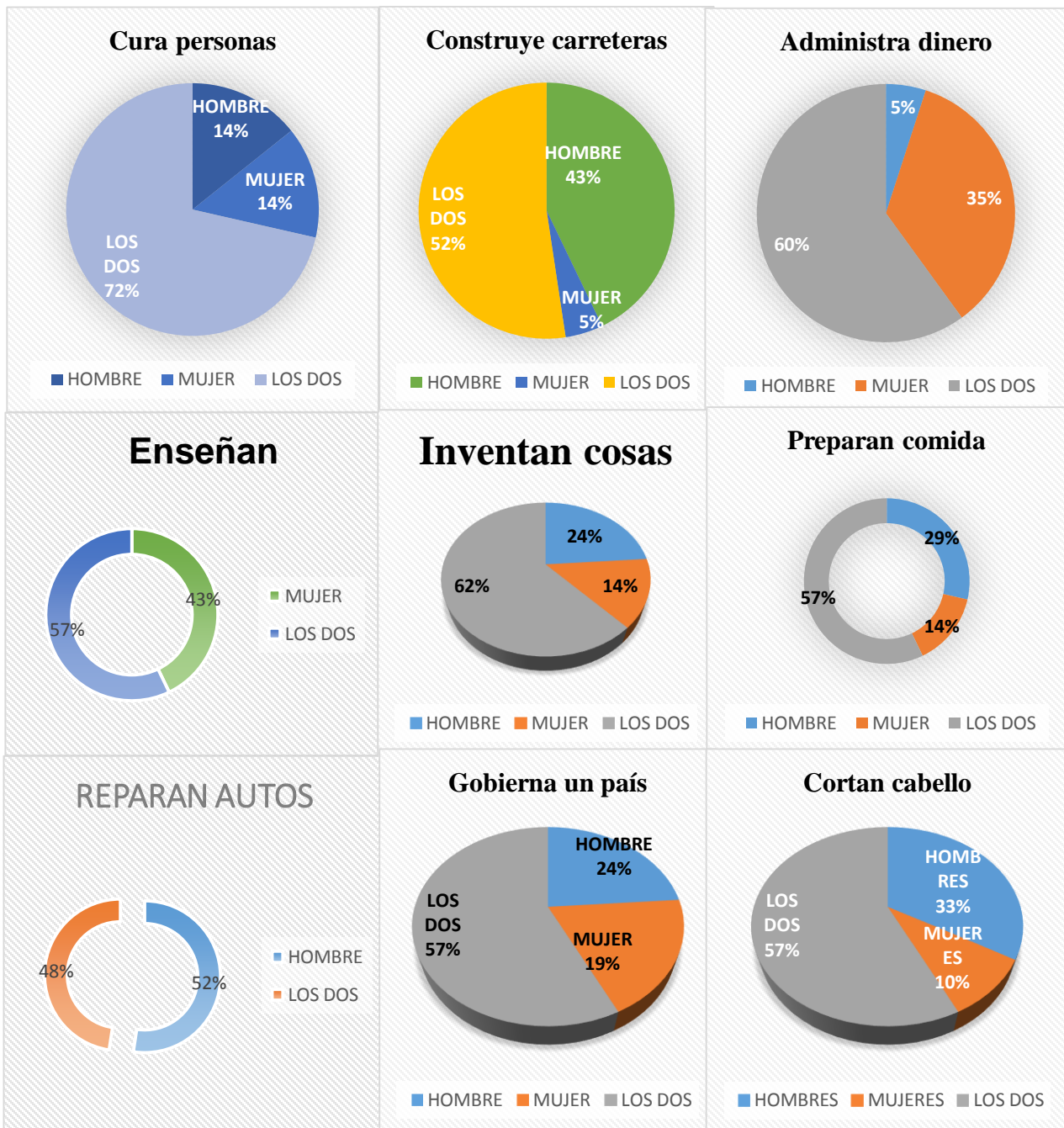
<sup>139</sup> Ibíd.

hombres como para mujeres y un 14% asegura que es para hombres y otro 14% dice que es para mujeres.

- **¿A quiénes les corresponde administrar el dinero?**

Ante esta pregunta, el 60 % asegura que esto corresponde a los dos sexos, y un 35% dice que a las mujeres y el 5% a los hombres.

**Gráfica 25. Profesiones atribuidas según sexo**



- **¿A quiénes les corresponde enseñar?**

El 57% afirma que enseñar es tanto de hombres como mujeres, pero un porcentaje considerable de la población 43% menciona que la enseñanza debe ser solo de mujeres.

- **¿A quiénes les corresponde inventar cosas?**

Esta acción es atribuida según en un 62% a ambos sexos, aunque un porcentaje considerable de 24% lo afirma que esto lo realizan solamente los hombres, y un 14% se refiere a que es otorgado a las mujeres.

- **¿A quiénes les corresponde preparar comida?**

Por otro lado, en la gráfica se puede observar que el 57% afirma que tanto hombres como mujeres pueden preparar la comida, sin embargo, un 29% dicen que esto corresponde a hombres y un 14% a mujeres 14%.

- **¿A quiénes les corresponde reparar autos?**

En cuanto a esta pregunta los resultados arrojaron que corresponde a hombres según un 52% y un 48% afirma que es para los dos sexos

- **¿A quiénes les corresponde gobernar el país?**

Por otro lado, 57% de los/as estudiantes afirman que tanto hombres como mujeres están en la capacidad de gobernar un país; no obstante, el 24% menciona que esta profesión es solo para los hombres y un 15% para las mujeres.

- **¿A quiénes les corresponde cortar cabello?**

En esta grafica se observa que más de la mitad de los/as estudiantes (57%) mencionan que cortar el cabello es cuestión tanto de hombres como de mujeres, seguido de un 35% hombres y 10% mujeres.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, es importante subrayar que los/as estudiantes del Ciclo Complementario de la Escuela Normal de Piedecuesta, han construido unos imaginarios más equitativos y flexibles en contraste con la rigidez que caracteriza la cultura tradicional de género, al no reafirmar las características propias del sistema patriarcalista. Se considera, que lo anterior se debe a su formación académica como docentes, y las orientaciones de la docente con respecto a la equidad de género que deben mantener cuando se encuentren ejerciendo su profesión, igualmente es una población joven que viene de una generación tradicional, donde han observado las consecuencias en sus hogares del sistema patriarcal y ven la necesidad de romper con esa construcción cultural.

*“mi madre es una de las que a mi hermano no le pone hacer nada en la casa, todo lo hacemos nosotras, entonces en mi práctica coloco a los niños y niñas por igual, así aprenden que todos pueden cumplir con los mismos roles, como hacer aseo, cocinar etc.”<sup>140</sup>*

*“en mi casa mi papá trabaja, también lo hace mi mamá, pero ella tiene que llegar a hacer el mercado, la comida y a lavar, mientras que mi papá solo llega a descansar, eso es injusto”<sup>141</sup>*

## **Experiencias y situaciones de violencia de género**

- **Violencia de género**

---

<sup>140</sup> Encuentro de saberes, (tema: violencia de género, lenguaje sexista y técnicas participativas) 6 de noviembre de 2015

<sup>141</sup> *Ibíd.*

Para la presente pasantía se define “la violencia de género como un tipo específico de violencia que se ejerce en contra de las personas (sean adultas, adolescentes, jóvenes o infantes) por el simple hecho de ser mujer u hombre”<sup>142</sup>.

Según lo descrito anteriormente, la encuesta permitió obtener información acerca de aquellas percepciones que los actores participantes tienen acerca de ciertos temas relacionados con el género y prácticas educativas desde esta perspectiva, a nivel social, familiar y escolar. A partir de ello, se hace énfasis en preguntar acerca de las materias, funciones en el ámbito privado y público, profesiones y deportes, que casi siempre se delegan a una persona por su sexo, lo cual repercute en limitar capacidades y en negar el desarrollo de las mismas cuando no se adaptan a lo requerido según lo que la cultura les impone por razón al sexo.

- **Motivos de conflictos entre las mujeres.**

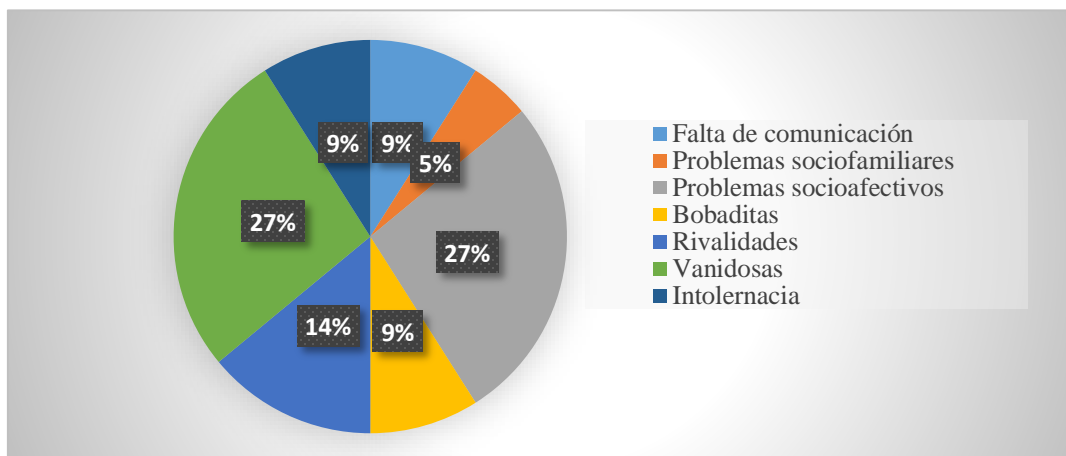
Por otro lado, en esta gráfica se puede observar, que un 54% de la población menciona que las principales causas son: por problemas socio afectivos y porque son vanidosas, estos resultados son reflejo de una sociedad capitalista y consumista que a lo largo de la historia ha establecido unas características de ser mujer, donde para ser bellas se requiere de ciertos parámetros en cuanto a talla, peso y estatura, a su vez, impone las formas en las que una mujer se debe vestir y comportarse, de esta manera se influye en la psiquis de niñas, adolescentes, a su vez se entra en una competencia entre ellas mismas lo que trae como resultado rivalidades entre sí. Ahora bien, un 14% de los conflictos pueden ser por rivalidades seguido de “bobaditas” y “falta de comunicación”. Esto se podría explicar según los estereotipos de feminidad tradicional que reafirman que lo “normal” es que una mujer sea de casa y cuidadora de los suyos, es decir, sea sumisa, sensible, con capacidad de perdón, generosa y de entrega en el amor; así es que las mujeres no están relacionadas con el ejercicio de la violencia<sup>143</sup>.

---

<sup>142</sup>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria. México: Secretaría de Educación Pública. 2011. P. 211

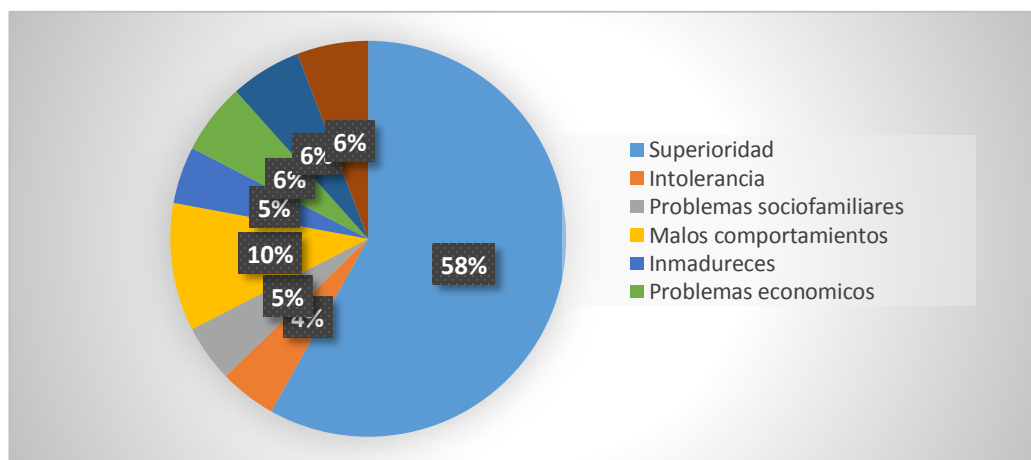
<sup>143</sup> AMURRIO VÉLEZ, Mila; et al. Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraukorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible P. 227 - 248/2012

**Gráfica 26. Motivos de conflicto entre las mujeres**



Fuente: investigación propia, 2015

**Gráfica 27. Motivos de conflicto entre los hombres**



Entre las situaciones por los hombres mantienen conflictos como se puede notar en la gráfica un 50% que es por superioridad, seguido de problemas socio-familiares con un 9% y “malos” comportamientos también con un 9%. Lo primero se explica debido a las características de masculinidad tradicional impuestas al hombre que lo hacen ver como

autosuficiente, exitoso y poderoso, egocéntrico, ambicioso, competente y que mantiene el control sobre sí mismo y sobre los demás.

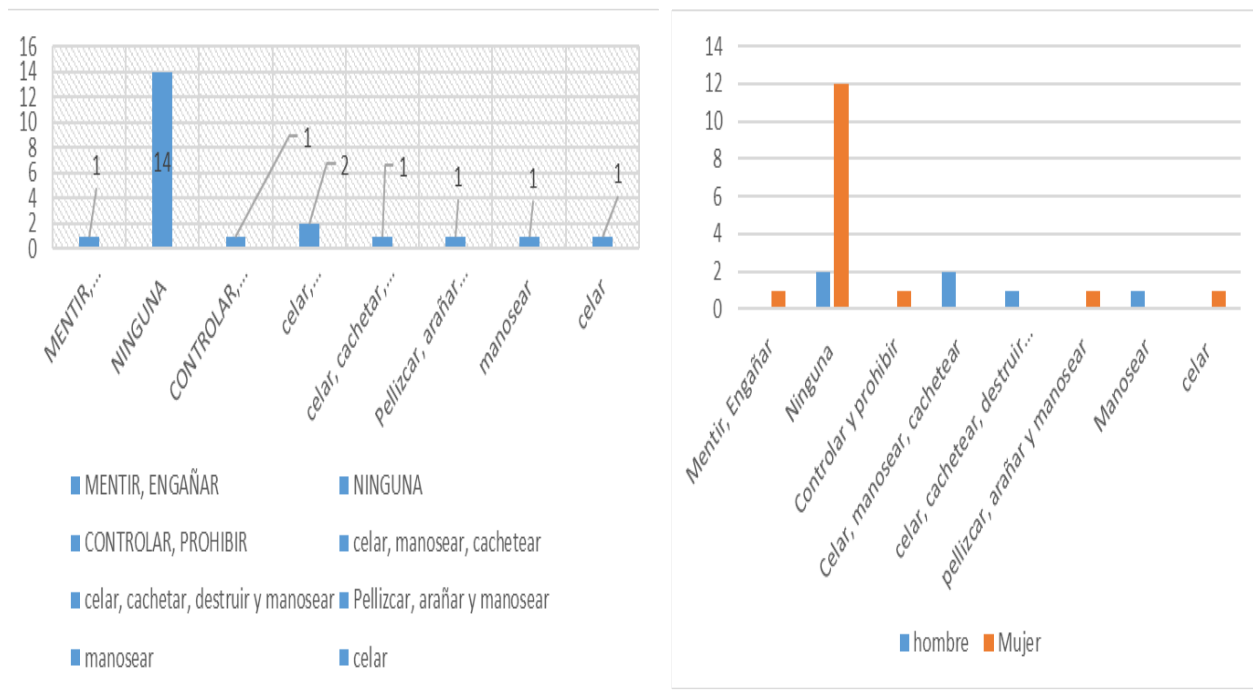
- **¿Cuáles de las siguientes situaciones son permitidas en una relación?**

Para esta pregunta el 64%, es decir 14 de los/as estudiantes mencionaron que ninguna, y un 36%, es decir 8 personas afirmaron que si es posible aceptar situaciones de violencia. Al momento de hacer la comparación por sexo, se puede afirmar que más de la mitad de los hombres del salón y cinco mujeres, piensan que en las relaciones amorosas se pueden ejercer situaciones que generan violencia. Lo anterior se puede explicar, por medio de los mitos del amor romántico, en el que los celos son “señales de amor” y ciertos comportamientos son aceptables porque “el amor lo puede todo” y el “amor es sufrimiento”<sup>144</sup>.

---

<sup>144</sup> FUNDACIÓN MUJERES. Coeducación y mitos del amor romántico. Madrid: Fundación mujeres. [En línea]. Citado el 14 de marzo de 2016. Disponible en: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8H2kggZvwecJ:www.fundacionmujeres.es/attachme nts/show/364\\_BOLETIN%2520FM%252093.pdf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8H2kggZvwecJ:www.fundacionmujeres.es/attachme nts/show/364_BOLETIN%2520FM%252093.pdf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=co)

**Gráfica 28. Situaciones permitidas en una relación**

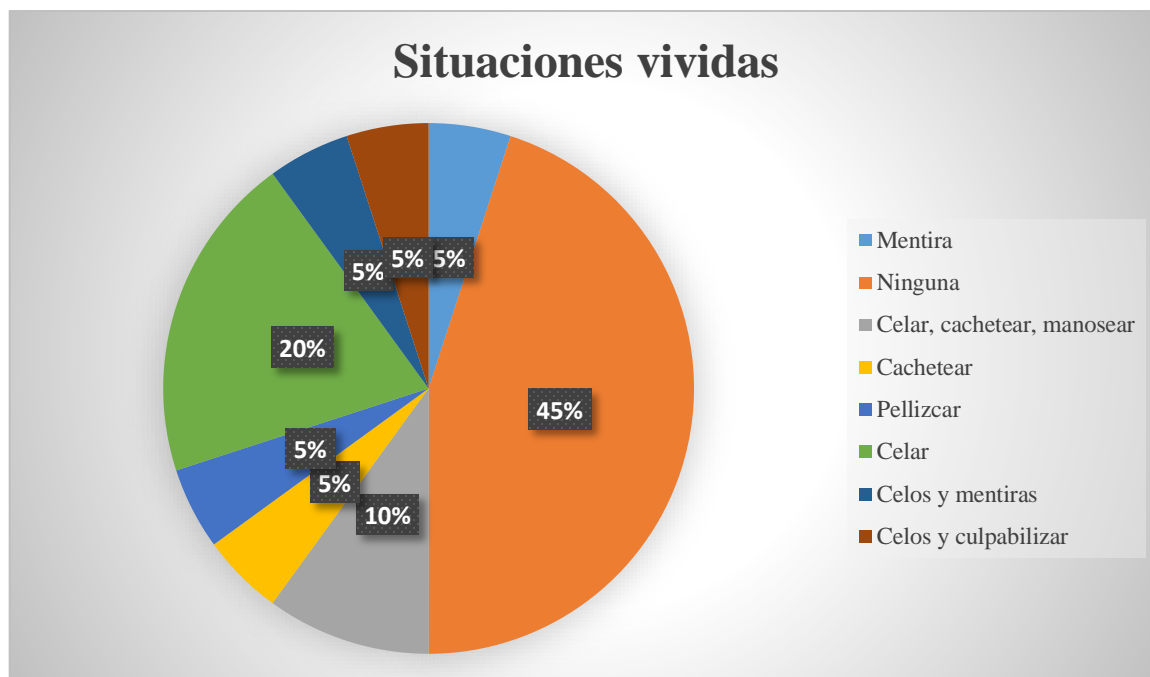


- **¿Situaciones que le han pasado?**

De las anteriores situaciones, las personas de la población total encuestada dicen que ninguna; cuatro personas eligieron que celar y dos personas más afirmaron que cachetear y manosear. Esto da a entender que más de la mitad de la población (55%) ha sufrido algún tipo de violencia en las relaciones amorosas<sup>145</sup>.

<sup>145</sup> La masculinidad tradicional, obstáculo a la educación en igualdad.

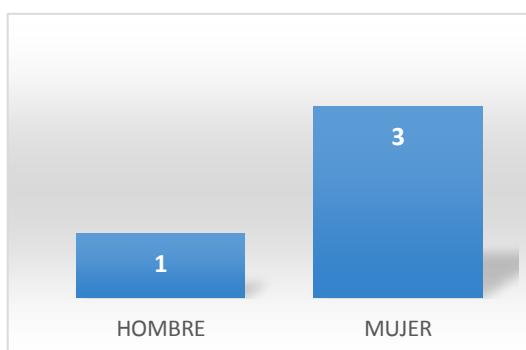
**Gráfica 29. Situaciones vividas**



- **¿Te has sentido agredido por ser hombre o mujer?**

Ante esta pregunta, 3 mujeres que corresponde al 13% de la población manifestaron que sí y también un hombre que corresponde al 4.5% de la población.

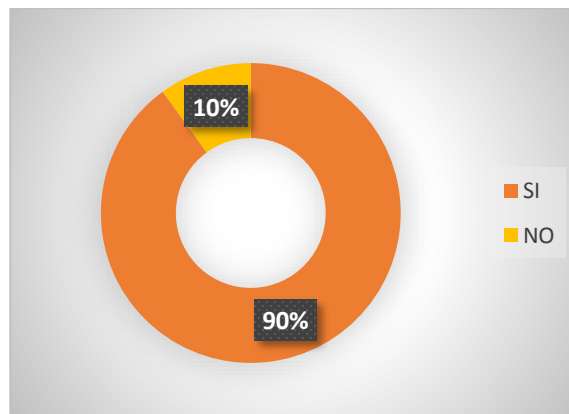
**Gráfica 30. Agresión por sexo**



- **¿Crees que una persona LGBT está en riesgo de ser agredida?**

EL 90% de los/as chicas encuestadas respondieron que sí, y 10% no. Esto da a entender que los/as estudiantes reconocen en cierta parte la vulnerabilidad de estas personas frente a la sociedad.

**Gráfica 31. Riesgo de agresión persona LGBT**



Según los resultados, se puede hablar de la categoría “machismo” como aquella expectativa que afianza los modos de conducta de los roles genéricos tanto en hombres como mujeres y por lo tanto se corre el serio riesgo de que se transformen en estereotipos que conducen a la discriminación entre las personas con diferente orientación sexual <sup>146</sup>

- **¿Qué personas maltratan en el barrio?**

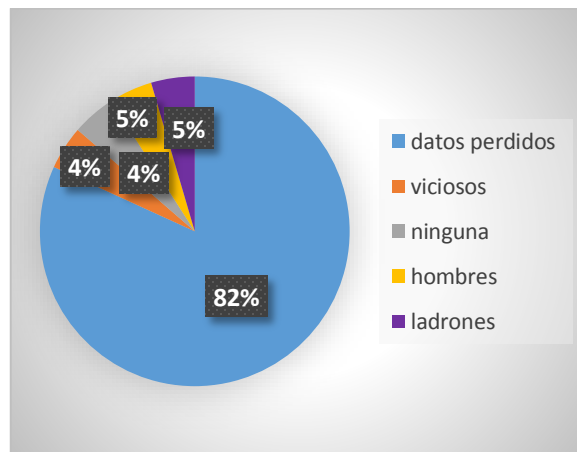
En esta pregunta se puede observar que existe un 82% de datos perdidos, el 5% afirma que quienes maltratan son los ladrones y los hombres. A partir de esto, son los hombres a quienes se les considera como los maltratadores dentro de un contexto barrial. Sin embargo, al hacer la retroalimentación con los/as participantes, entre todos estuvieron de acuerdo que tanto hombres como mujeres ejercen la violencia, aunque, son los hombres quienes realizan acciones ofensivas en contra de las mujeres.

<sup>146</sup> Óp. Cit. RODRÍGUEZ, Ángel, et al 1993.

“En mi barrio son los hombres los que maltratan, porque si uno de mujer va por la calle siempre lo están a uno mirando, diciendo piropos ofensivos” <sup>147</sup>

“Yo personalmente conozco el caso de una mujer vecina de nosotros, que a ella el esposo la maltrata” <sup>148</sup>

**Gráfica 32. Maltratan en el barrio**

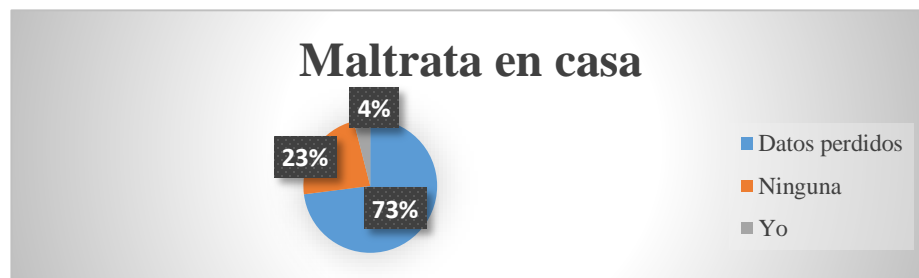


Fuente: investigación propia, 2015

- **¿Quiénes maltratan en tu casa?**

Existe un porcentaje del 73% de datos perdidos, un 23% asegura que ninguna persona maltrata en la casa y una persona asegura que es ella. Según los planteamientos dados por los mismos estudiantes, esos datos perdidos se debían por varios motivos: no consideran que existe maltrato en la casa, otros afirmaron que no les prestaron mucha atención a ciertas preguntas pues creyeron innecesarias contestarlas.

**Gráfica 33. Maltrata en casa**



<sup>147</sup> Opinión dada por una mujer. Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

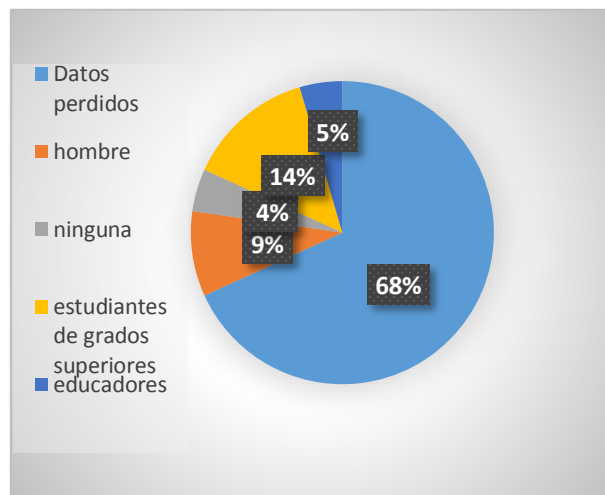
<sup>148</sup> Opinión dada por una mujer. Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

- **¿Quiénes maltratan en tu colegio?**

Hay un total del 68% de datos perdidos, el 14% dice que son los estudiantes de grados superiores los que ejercen violencia, el 9% dice que son los hombres y el 5% los educadores. Según el proceso de retroalimentación, los que maltratan casi siempre son los hombres, aunque también existen mujeres que son víctimas de violencia que la única alternativa para defenderse, es a través de ofensas y golpes.

*“en el colegio son muchos los casos en los que uno ve que los niños se maltratan, y tanto niños como niñas son así”<sup>149</sup>*

**Gráfica 34. Maltratan en el colegio**



Fuente: investigación propia, 2015

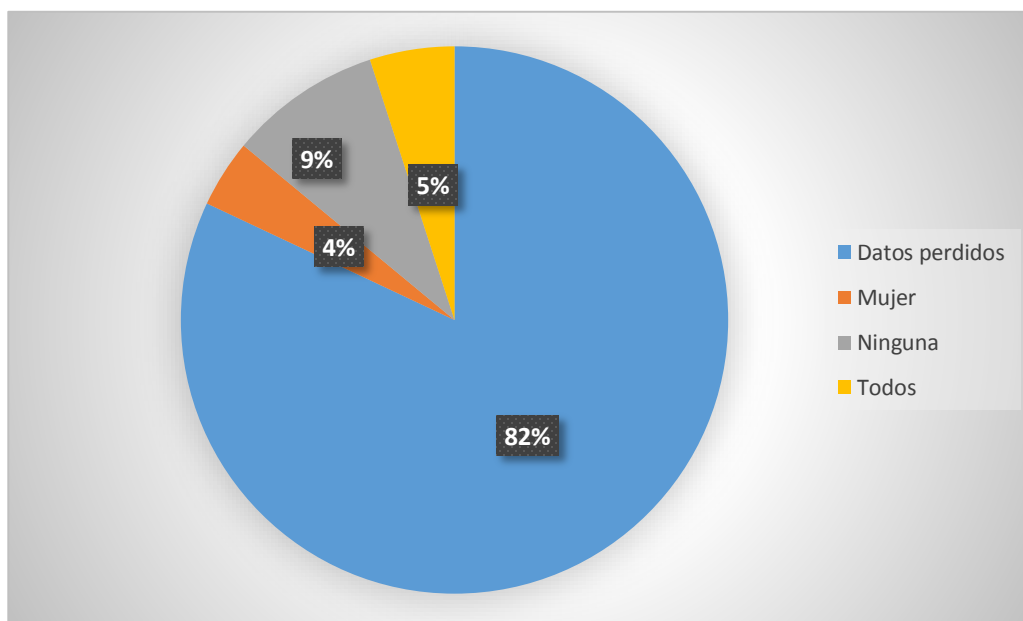
**¿Quiénes maltratan en el salón?**

Ante esta pregunta el 82% fueron datos perdidos, un 9% afirma que ninguna persona maltrata en el salón y un 5% asegura que todos en el salón ejercen violencia. A partir del diálogo realizado durante la sesión de retroalimentación se llega a la conclusión que, en el salón de clase, todos se manifiestan palabras que tienden a herir:

<sup>149</sup> Opinión dada por un hombre. Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

*“El problema es que en esa época de la encuesta a veces decíamos palabras sarcásticas que buscaban herir a los demás ahorita no se da eso, un poco también porque ya no estamos tan juntos como antes, por la práctica”<sup>150</sup>*

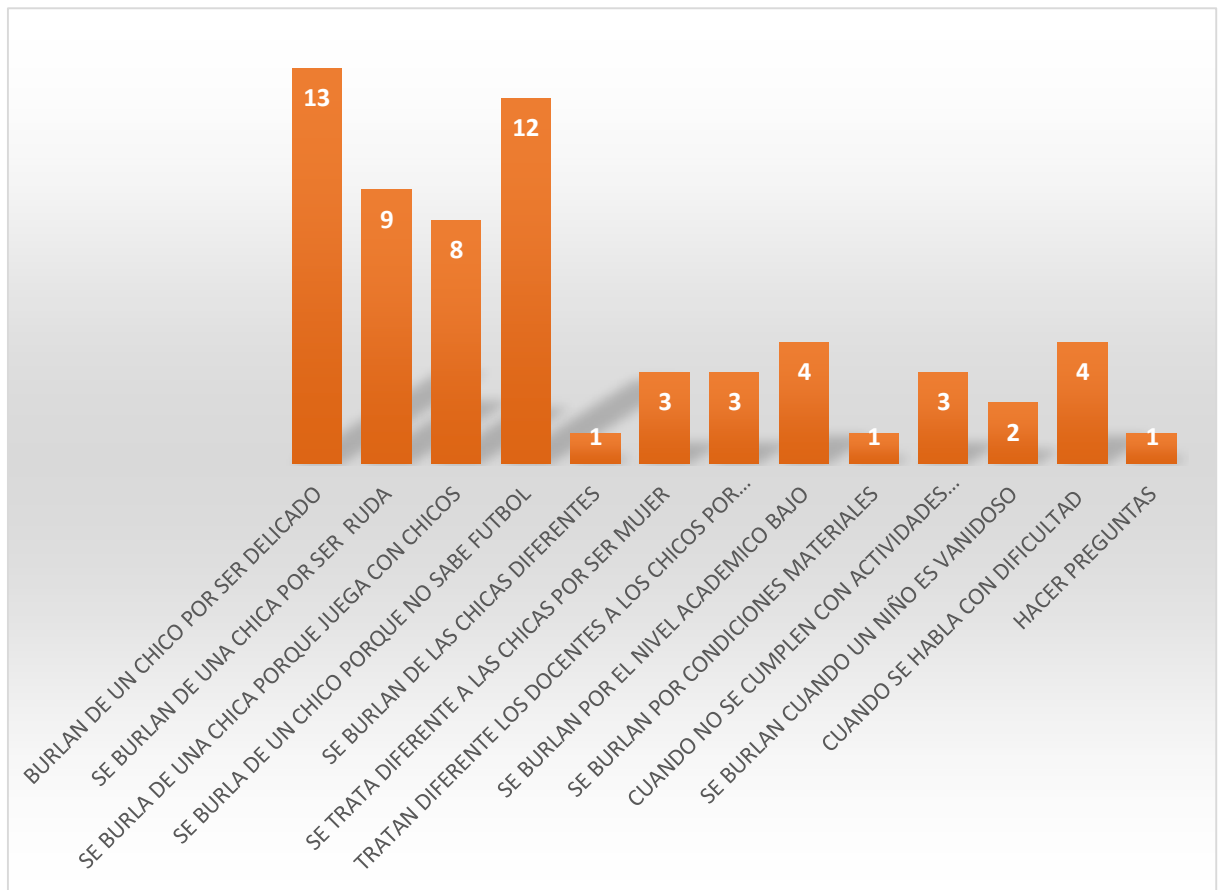
**Gráfica 35. Maltrata en el salón**



- **¿Qué situaciones se presentan en el colegio?**

<sup>150</sup> Opinión dada por una mujer. Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

**Gráfica 36. Situaciones en la carrera**



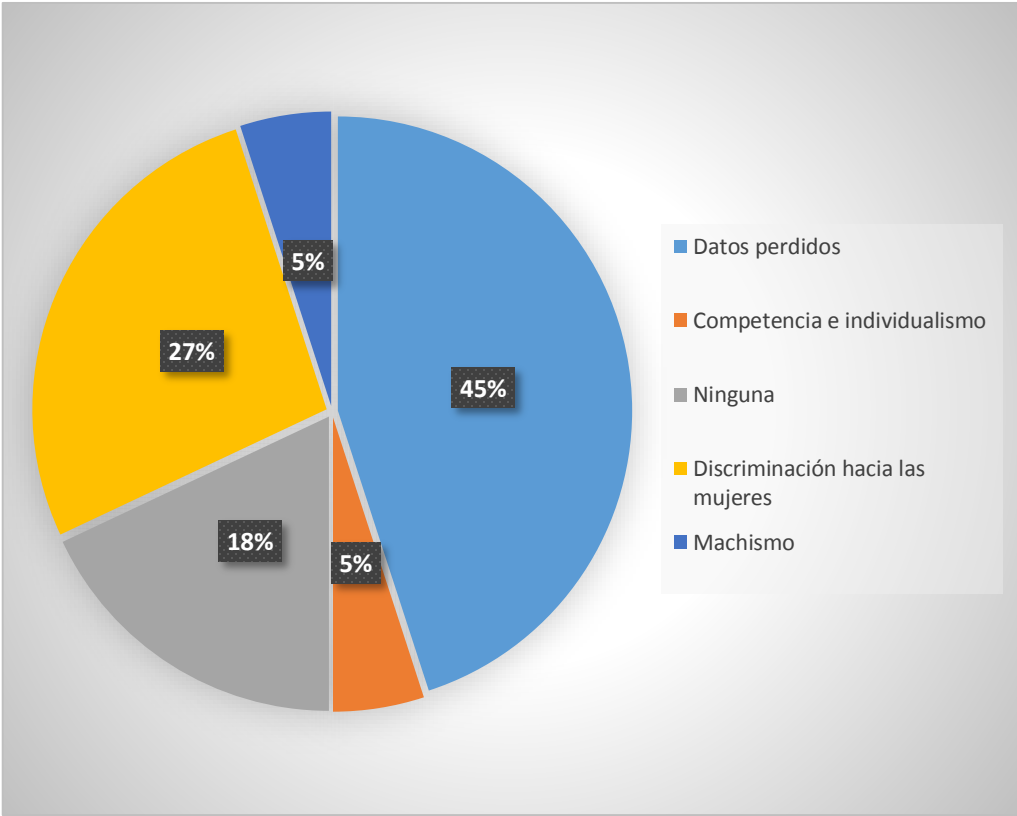
Las situaciones que más se presentan en el colegio según la población encuestada, está la de la burla hacia un chico porque es delicado según el 20%, se burlan de un chico por no saber jugar futbol con un 19%, también se burlan por el hecho de que una niña sea ruda según el 14% y juegue con niños un 12%. A partir de allí se da a conocer que los motivos de burla casi siempre responden al hecho de no cumplir con los roles de género que han sido impuestos al modelo de feminidad y masculinidad.

En cuanto a la pregunta ¿Cuáles son las situaciones de violencia de género que se presentan en el aula y que afectan a los niños y las niñas con las que usted realiza la práctica? Se puede observar la discriminación como uno de los principales factores que perpetúan la violencia de género, seguido de machismo y competencias. Sin desconocer que existe un gran porcentaje de datos perdidos.

Debido al ejercicio de retroalimentación realizado con los/as participantes, las situaciones de violencia que se presentan con los niños y niñas de su práctica, están relacionadas con el uso de la violencia física y verbal.

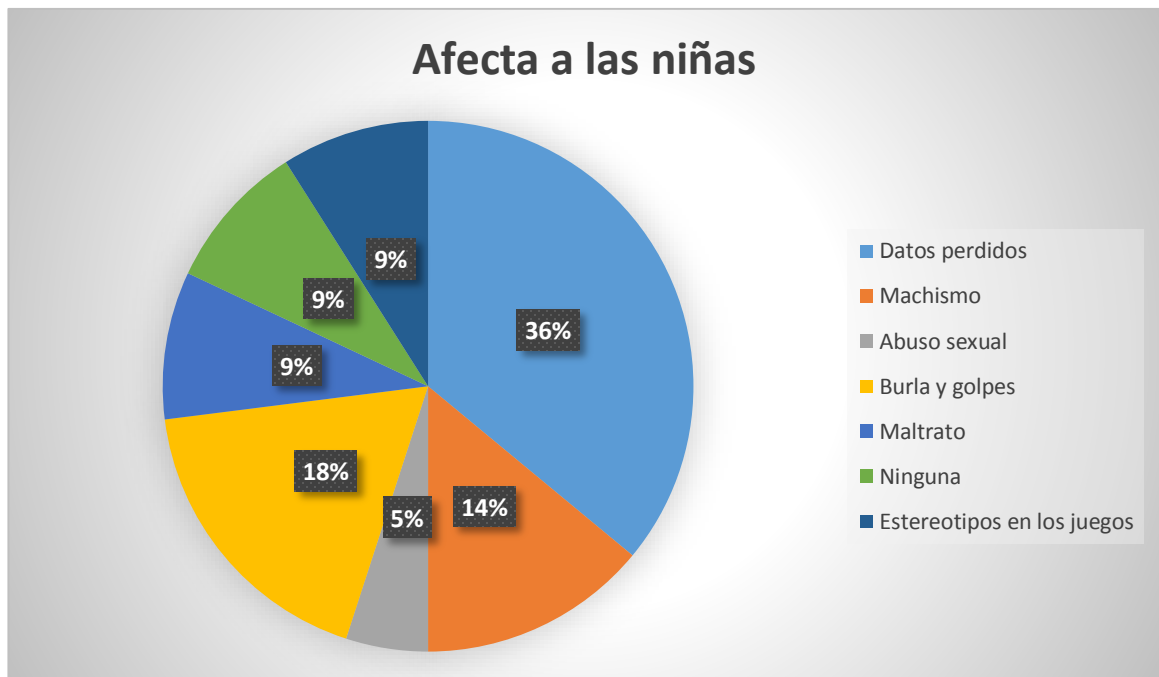
*“los niños se burlan si un niño juega con otras cosas que no sea carros, lo que es para niñas es visto como algo feo, eso me pasa cuando quiero adornar el salón y uso color rosado, dice ush que asco, por qué no traen algo de juguetes”*

**Gráfica 37. Situaciones de género en el aula**



De las anteriores situaciones, las que más afectan a las niñas son la burla y los golpes, así como el machismo.

**Gráfica 38. Situaciones que afectan a las niñas**

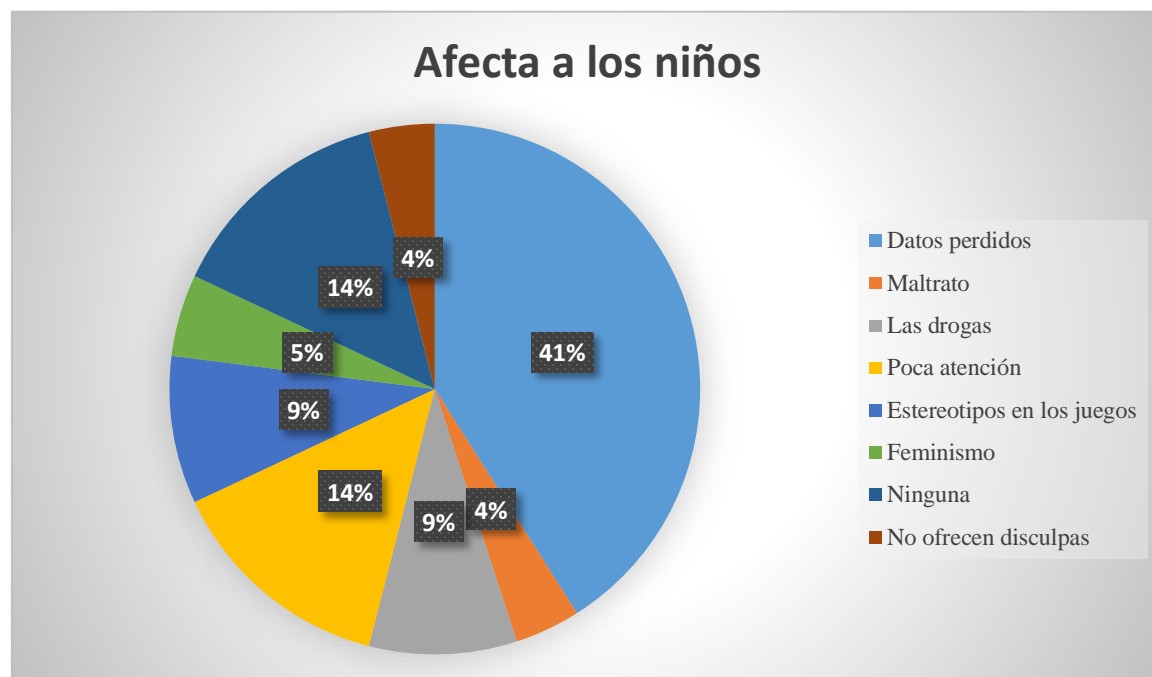


Por otro lado, las situaciones que más afectan a los niños son: la poca atención hacia ellos, los estereotipos en los juegos y el consumo de drogas. Se afirma que ninguna afecta a los niños y el feminismo se consideraba como algo negativo. Aunque, a medida que se iban dando los encuentros de saberes, dentro de los cuales se construyó dicho concepto como:

*“el feminismo no es lo mismo al machismo, porque al contrario, el feminismo busca la igualdad de oportunidades tanto para mujeres como para hombres”<sup>151</sup>*

<sup>151</sup> Construcción del concepto por parte de un subgrupo. Encuentro de saberes, (tema: Conceptos generales IAP y Género) 18 de septiembre de 2015

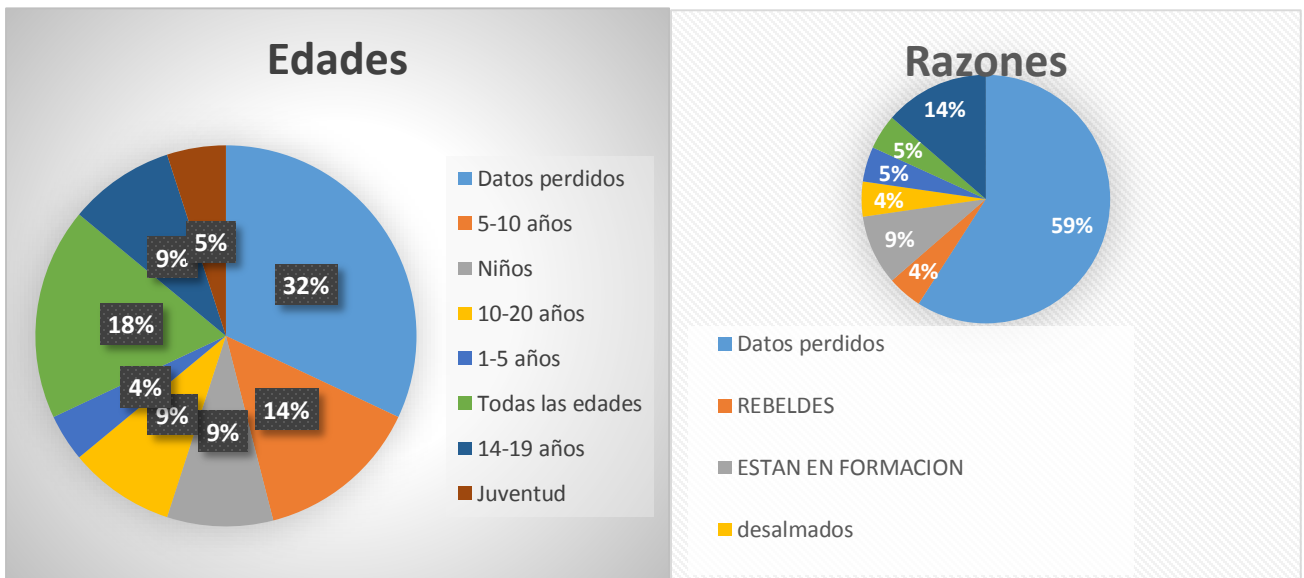
**Gráfica 39. Situación afecta más a los niños**



- **¿En qué edades más evidente?**

En la gráfica se puede observar que la población respondió; que en todas las edades es evidente las situaciones de violencias. Sin embargo, según tres personas, respondieron que es evidente entre los 5 a los 10 años.

**Gráfica 40. Edades en las que se evidencia**

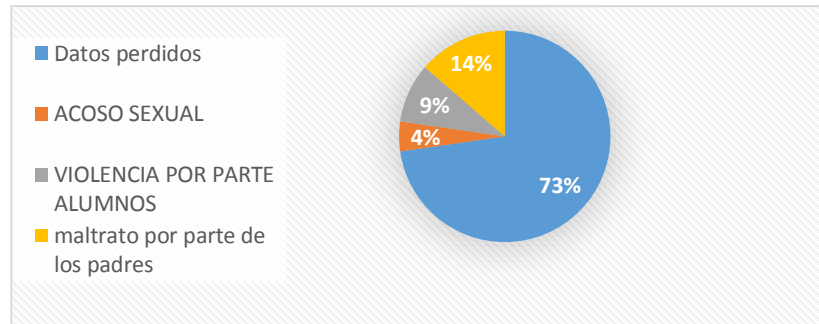


Se dice que en los niños se da más la violencia porque son más desalmados y están en formación, según la siguiente grafica la violencia se da en todas las edades, puesto que siempre existirán problemas.

- **¿Conoce de situaciones de violencia que afecten a los docentes? ¿Cuáles?**

Las situaciones de violencia que afectan más a los/as docentes son los maltratos por parte de los padres de familia, seguido de violencia por parte de los alumnos. Sin embargo, existe un gran porcentaje de datos perdidos, que al indagar por la razón de estos, los estudiantes afirmaron que no conocen casos de situaciones al respecto.

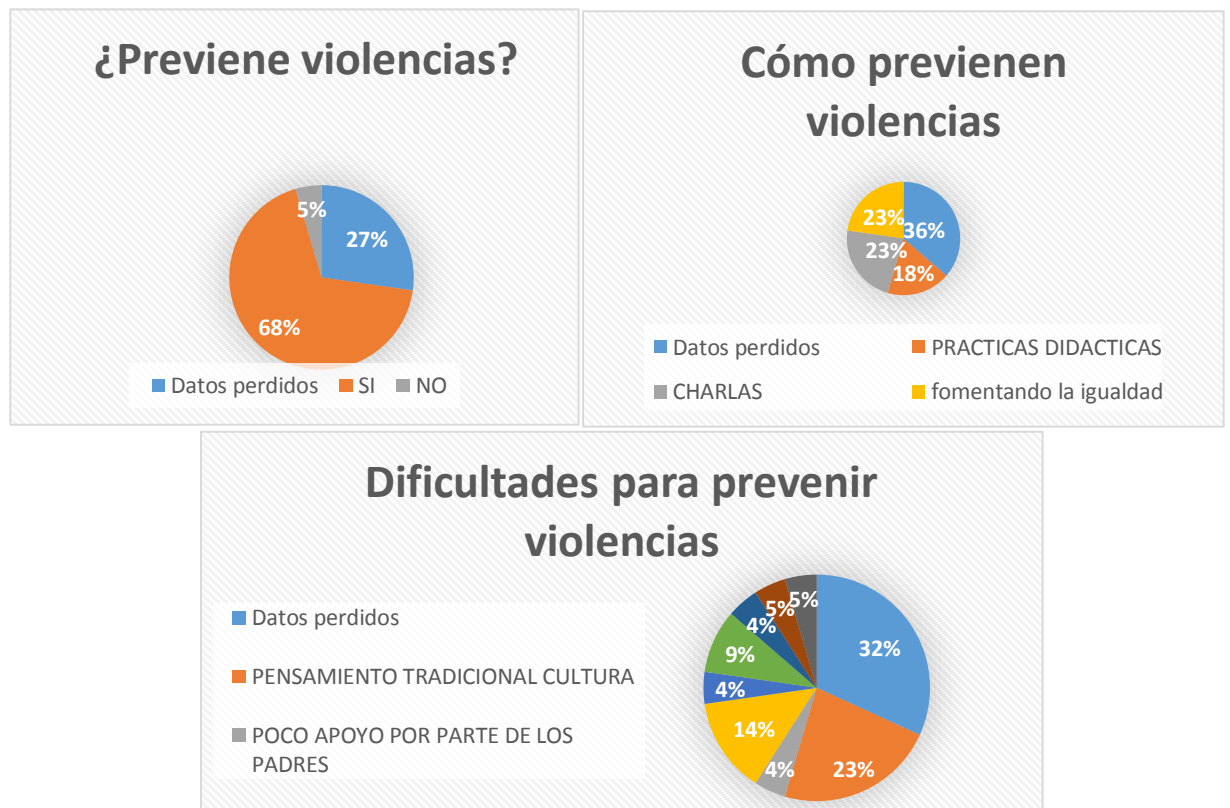
**Gráfica 41. Situaciones de violencia docentes**



Fuente: investigación propia, 2015

- Desde su ejercicio docente (en etapa de prácticas) ¿intenta prevenir las violencias? ¿Cómo?

**Gráfica 42. Prevenir violencias en la práctica educativa**



A partir de los datos recogidos en esta pregunta se puede notar que la mayor parte de los actores participantes intenta prevenir las violencias.

- **¿Cómo previene las violencias desde su ejercicio docente?**

El grupo participante respondió que, para prevenir las violencias de género desde el ejercicio profesional de cada uno, se debe fomentar la igualdad, en charlas y finalmente prácticas didácticas.

En cuanto a las dificultades que surgen para prevenirlas, está el pensamiento, el irrespeto hacia ellos, las discusiones.

Para la pregunta ¿Cómo se manejan las situaciones de diversidad sexual en la institución educativa? Se encuentran datos perdidos, solo cinco personas mencionan que se manejan a través del dialogo interdisciplinar, y tres personas hablan de un desconocimiento frente al tema y una sola persona habla de la importancia de la igualdad de género en el tema. Al momento de hacer la retroalimentación algunos estudiantes afirmaron que esta pregunta no la respondieron porque no tenían gran conocimiento del tema, es así como lo afirma un estudiante hombre:

*“sería importante debatir y saber uno que haría en esos casos”<sup>152</sup>*

Los diferentes aspectos que son explícitos en la convivencia en aula, también fueron tratados desde los encuentros de saberes, y desde las observaciones que se realizaban en dicho contexto. De manera que, los siguientes fueron los elementos de análisis dentro de esta temática:

## **7.2. CONVIVENCIA ESCOLAR**

---

<sup>152</sup> Opinión dada por una mujer. Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

A partir del diálogo que se promovió a partir de los encuentros realizados, se permitió un autodiagnóstico de los/as participantes del proceso, especialmente de los **conflictos** presentes en el aula, según el marco teórico tenido en cuenta se afirma que, en las relaciones, siempre existirá conflicto y esto depende de los diversos intereses que se ponen en juego en la interacción social.

Algunos de los elementos a tener en cuenta para analizar el conflicto, está el **poder** que según el grupo co-investigador, la forma de distribución de este se enfatiza en la no imposición del mismo, sino en el consenso (reconocer que pueden haber resistencias ante lo que se quiere realizar) que adquiere la característica de reconocer las fuerzas en contra, que se pueden dar acerca de las decisiones que una persona tome para el grupo, es decir:

*“Se observa que dentro del aula de clase el poder se rota en el liderazgo en el salón pues al principio lo tenía una mujer y luego un hombre, sin embargo, son las mujeres las que buscan llegar a acuerdos sobre algún compromiso y en su tono de voz demuestran propiedad y seguridad. Sin embargo, es un poder que no es autoritario, sino que busca el consenso”<sup>153</sup>.*

*“Acá siempre se trata de utilizar el diálogo para resolver los desacuerdos, aunque hay personas que no aportan mucho, sin embargo, acá nadie es más importante o es el que manda”<sup>154</sup> ”*

Es importante destacar que comunicar siempre lleva consigo una manera de actuar sobre el otro o los otros y en las diferentes formas de interactuar entre los seres humanos siempre existirá el poder<sup>155</sup>, y según los procesos de socialización que vivencia un ser humano, se logran aceptar de manera natural las relaciones de asimetría entre los sexos; sin embargo, como se ha podido observar, el poder establecido en la dinámica grupal del caso de aula, no se ejerce bajo las características de dominación-sumisión de un sexo sobre el otro.

Dentro de las frases utilizadas según los/as participantes dentro de su contexto diario tienen que ver con “pelea pelea” (sic), esta última es utilizada cuando sucede algún conflicto dentro del aula y es común dentro de su interrelación grupal.

---

<sup>153</sup> Encuentro de saberes, (tema: roles, relaciones de género) 27 de octubre de 2015

<sup>154</sup> *Ibíd.*

<sup>155</sup> Foucault citado por OVEJERO, Anastasio y PASTOR, Juan. Michel Foucault, caja de herramientas contra la dominación. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. 2008

Un elemento adicional dentro los conflictos que se presentan en el aula hacen referencia a las **formas y estilos de aproximación** y dentro de este se resalta la **resolución de conflictos**, en la que prima el diálogo en privado, el conocer al otro:

*“en el salón de clases se utilizan frases positivas para alegrar el día tales como “necesitas” (sic) “una palabra bonita te cambia todo” (sic)”*

*“Si a uno le disgusta algo de una persona o se dieron malas interpretaciones, se llama aparte a la persona para hablar sobre eso”<sup>156</sup>*

Así mismo, es de resaltar algunas **ideologías que se establecen acerca del género** que intentan compartirse en el grupo. Al hablarse específicamente sobre las violencias de género, se hace referencia a la que se ejerce por medio de la música como es el caso del reguetón que según los/as participantes casi siempre “ve a las mujeres como solo cuerpo y no cerebro”, también señalan que esto “vulgariza el sexo” (sic). Además, se asegura que este tipo de violencia está presente en varios escenarios de la vida social y específicamente en las relaciones sentimentales, aunque hacían énfasis en el poder del hombre sobre las mujeres.

*“Está presente en la familia y en el barrio, cuando un hombre golpea a su pareja sentimental, cuando un hombre no deja que su novia salga con sus amigos”<sup>157</sup>*

Por consiguiente, se puede afirmar que, en el grupo es posible un liderazgo el cual promueva elementos que eviten las violencias de género en el aula de clase. Puesto que, dependiendo de los patrones culturales que se van creando en el grupo, se va determinando el entorno en el que las actitudes de los participantes permiten alcanzar el liderazgo, de manera que, el liderazgo irá de acuerdo con establecer normas que estén relacionadas con los valores culturales del grupo y de las opiniones de cada uno de los miembros<sup>158</sup>.

Luego de referenciar los diferentes elementos que forman parte de la convivencia en el aula de clase, se ahondará el tipo de pedagogía adoptada al momento de realizar los encuentros de saberes con los/as estudiantes. De manera que, se especificarán ciertos elementos claves

---

<sup>156</sup> Encuentro de saberes, (tema: Conocimiento de situaciones de Convivencia Escolar) 21 de agosto de 2015

<sup>157</sup> Encuentro de saberes, (tema: violencia de género, lenguaje sexista y técnicas participativas) 6 de noviembre de 2015

<sup>158</sup> TSUI Y SCHULTZ, 1988 citado por FERNÁNDEZ Tomás y LÓPEZ, Antonio, 2012

que hacen parte de ella, tales como los contenidos, estrategias metodológicas y las relaciones entre sujetos (investigadores y co-investigadores).

Al momento de abordar acerca de los **procesos de comunicación y patrones de interacción** más existentes en el grupo se caracterizaban por mantener una **comunicación simétrica entre los sexos** esto se evidenciaba por ser una comunicación en la que no se hace diferenciación por sexo, es decir los/as estudiantes mantienen un diálogo sin el uso de lenguaje ofensivo relacionado con el género<sup>159</sup>. No obstante, según los/as estudiantes, los conflictos en el aula hacían alusión a los **obstáculos en la comunicación** los cuales se relacionaban con la ausencia de valores como el respeto y la empatía frente al diálogo lo que implica que se presente agresión indirecta, que es ejercida por ambos sexos.

*“Nuestras faltas de respeto se enfocan hacia el expresar pensamientos intolerantes, subestimar a los demás, decir cosas ofensivas, bromas pesadas, sarcasmo hiriente, al no respetar la palabra, ser intolerante, imprudente, la falta de comunicación entre nosotros mismos y las palabras hirientes, chisme<sup>160</sup>*

De igual manera se denota dicho conflicto relacionado con la no adopción de los mismos participantes de elementos de comunicación empática y sin usar la retroalimentación o el *feedback*.

*“Debemos dejar de estar malinterpretando las cosas y creando chismes que no son ciertos, siempre querer tener la razón, no aceptar las ideas y ofender sin querer”.*<sup>161</sup>

Esto significa que se dan en el grupo ciertas interacciones caracterizadas por una comunicación en la que interfieren elementos negativos, por lo que se perjudica la dinámica grupal. Específicamente porque los mensajes que se entrecruzan, en dicho proceso, no logran una retroalimentación de lo que realmente se quiere llegar a transmitir<sup>162</sup>.

---

<sup>159</sup> Observación realizada el 6 de noviembre de 2015

Construcción del concepto por parte de un subgrupo. Encuentro de saberes, (tema: Conceptos generales IAP y Género) 18 de septiembre de 2015

<sup>160</sup> Plenario encuentro de saberes, (tema: conocimiento situaciones de Convivencia Escolar) 21 de agosto de 2015

<sup>161</sup> Opinión dada por una mujer. Encuentro de saberes, (tema: Alternativas de cambios para mejorar la Convivencia Escolar.) 4 de septiembre de 2015.

<sup>162</sup> FERNÁNDEZ, Tomás y LÓPEZ, Antonio. Trabajo Social con grupos. Madrid: Alianza. 2012.

Sin embargo, existen esfuerzos por parte de miembros del grupo por lograr una **valoración positiva de los sujetos** al permitir un reconocimiento de los otros sujetos del aula, y de esta manera se establece la **bimultidireccionalidad** de la comunicación, así lo expresa una estudiante, lo cual es contrastado en las observaciones realizadas en los encuentros de saberes:

*“Aquí en el salón de clase las mujeres y los hombres tienen la oportunidad de hablar y expresarse y lo hacen por igual. Defienden sus puntos de vista con argumentos”<sup>163</sup>.*

*“Los y las estudiantes participaron en conjunto y se notaron con ánimo, pensaban y dialogaban sobre que situaciones de la vida que se torna necesario representar”<sup>164</sup>.*

Consecuente con lo anterior, existe la posibilidad de **valoración positiva de los sujetos** debido a que hay un intento por darle un reconocimiento a la otra persona, esto se evidencia cuando se genera un diálogo que consiste en aportar y en construir, más que en ofender.

*“yo reconozco que cada persona dentro de este grupo es importante ya sea que tenga sus defectos y cualidades”<sup>165</sup>.*

Asimismo, se resalta la **bimultidireccionalidad** en los y las participantes, al precisarse elementos tales como el diálogo activo entre los miembros del grupo, de manera que, se da una comunicación recíproca entre estos, lo cual es común observarlo en los subgrupos que se conformaban dentro de los encuentros de saberes.

No obstante, algunas situaciones dentro de dichas sesiones, dan cuenta de una **comunicación bidireccional**, es decir, de aquella que no se da con más personas, sino que se establece entre dos personas. En el aula es común encontrarlo debido a los subgrupos de diálogos cortos que se forman mientras están en clase, ya sea para comentarse sucesos o para pedir ayuda, lo cual es evidenciado específicamente en los encuentros de saberes <sup>166</sup>.

---

<sup>163</sup> Opinión dada por una mujer en el Encuentro de saberes (tema: conocimiento de situaciones de convivencia escolar en el aula) 31 de julio de 2015

<sup>164</sup> Observación, 27 de octubre de 2015

<sup>165</sup> Opinión dada por una mujer, encuentro de saberes, (tema: Conocimiento de situaciones de Convivencia Escolar) 21 de agosto de 2015

<sup>166</sup> Observación encuentro de saberes, 10 de noviembre de 2015.

Por otro lado, los **patrones de interacción** ocurridos dentro del aula, establecen **factores relativos al género** en este sentido son los y las estudiantes quienes hacen alusión a comportamientos de ciertos hombres hacia las mujeres que lo hacen ver como “basto” (sic), sumándole a esto otras características como las de ser “envidioso” (sic). Sin embargo, según las opiniones de los sujetos participantes, no se presentan situaciones dentro del aula que denoten violencia por condición de género:

*“Pues en nuestro salón tenemos conflictos y sabemos que tenemos que superarlos, pero más que todo por malos entendido, no por el hecho de que se sea hombre o mujer, osea, esos malos entendidos los podemos tener con mujeres o con hombres<sup>167</sup>”*

*“si, la verdad yo pienso que no es por género, es porque a veces no nos entendemos<sup>168</sup>”*

Otro aspecto a recalcar aquí, es la expresión de afectividad la cual se caracteriza por no ser expresada entre hombres, por el contrario entre mujeres y hombres no cuesta tanto esfuerzo, a su vez, es más fácil de evidenciarla entre mujeres, lo cual llama la atención, al ser este un elemento del sistema patriarcalista en el que a los hombres se les priva de dar caricias o abrazos a otras personas, específicamente cuando se trata del mismo sexo. Esto se explica debido a que en la masculinidad hegemónica los hombres tienen una educación emocional “0”, la cual se enfoca a negar o relativizar los sentimientos, y si un hombre se muestra sensible, empático, vulnerable, no es competitivo y expresa emociones se aleja de este modelo<sup>169</sup>.

Por otro lado, también se resalta la **creatividad y capacidad de solucionar problemas** en cuanto a situaciones que se les presentaban durante los encuentros de saberes, pues, buscaban a partir de la unión del grupo, el diálogo y el liderazgo resolver ciertos inconvenientes o llegar a un acuerdo.

---

<sup>167</sup> Plenaria encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 Noviembre de 2015.

<sup>168</sup> *Ibíd.*

<sup>169</sup> EMAKUNDE- Instituto Vasco de la Mujer. Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades. 2008. Disponible en: [http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/P\\_013\\_los\\_hombres\\_la\\_igualdad.pdf](http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejos Escolares/archivos/P_013_los_hombres_la_igualdad.pdf)

*Una estudiante es mediadora entre un profesor y el grupo, ella da a conocer una propuesta dada por el profesor hacia el aula, el grupo no está de acuerdo con ello y empiezan a hablar entre todos para hacerle una propuesta nueva al docente<sup>170</sup>*

En relación con la **atracción interpersonal**, ha sido detectado por los y las participantes que en el grupo se conforman subgrupos, pero esto se ha visto como un problema, pues según sus opiniones se ha mantenido el grupo dividido, aunque reconocen que tienen los mismos objetivos a perseguir.

*“Hemos visto a veces no sostenemos la palabra primero decimos otra cosa y luego otra y eso es lo que hace que nos dividamos como grupo, unos verdes, rosa, azules cuando en realidad todos vamos por el mismo, morado”<sup>171</sup>.*

Otro elemento clave a recalcar aquí, es el trabajo en equipo el cual se caracteriza por delegar funciones, en el que se mantiene un diálogo entre cada uno de los participantes, aunque en ciertas ocasiones, se da el caso de que alguna persona se aleja del subgrupo y realiza otra actividad<sup>172</sup>.

En la dinámica grupal se hace preciso que se refuerce la cohesión y se favorezca la comunicación, puesto existe cierta atracción por parte de las personas hacia participantes con algunas semejanzas, lo que produce que se establezcan subgrupos, sin embargo, esto no significa una amenaza sino como una ayuda, aunque en el caso del aula esto significa la división en grupos de manera excluyente hacia otros miembros, lo cual es considerado por los mismos sujetos como una problemática dentro del salón<sup>173</sup>.

Como elementos de **cohesión grupal** se identifica una **atracción interpersonal hacia el grupo**, en el que se evidencian motivaciones a permanecer este, de manera que, algunas personas buscan que nadie se sienta excluido, por lo anterior, algunas de las afirmaciones que se dan acerca al respecto son las siguientes:

---

<sup>170</sup> Observación en los encuentros de saberes, 27 de octubre de 2015.

<sup>171</sup> Encuentro de saberes, (tema: Conocimiento de situaciones de Convivencia Escolar) 21 de agosto de 2015.

<sup>172</sup> Encuentro de saberes, (tema: Alternativas de cambios para mejorar la Convivencia Escolar.) 4 de septiembre de 2015.

<sup>173</sup> Óp. Cit. FERNÁNDEZ, Tomás y LÓPEZ, Antonio. 2012.

*“Es mejor trabajar en grupo y no estar sólo por ahí, pues, si una persona está sola, porque no ayudarla, nos gusta incluir a las personas para que no se fueran a quedar solas”<sup>174</sup>.*

*“nosotros estamos es para ayudarnos, no podemos excluir a nadie, por eso es que tratamos de que nadie se quede solo”<sup>175</sup>*

Según lo anterior, en el grupo las personas intentan ser solidarias entre ellas mismas, lo cual es una forma de sustentar la cohesión. Se afirma que, existe cierta atracción, que se debe a un reconocimiento hacia las necesidades de cada persona, lo cual provoca favorecer la autoestima. Esto se infiere, debido a que, los grupos satisfacen necesidades de sus miembros de maneras muy diversas, si una persona hace aportaciones al grupo y siente que son reconocidas su valoración positiva del grupo aumenta<sup>176</sup>.

Con respecto a la **influencia social** dada en el grupo, es posible subrayar la presión que se ejerce de las mayorías, en el sentido de estar de acuerdo o aceptar aquello que cuenta con más apoyo en el aula, de manera que, se presencia que, en el grupo, casos en los que se enfrentan puntos de vista diversos y una resistencia a cambiar de opinión.

*“Se dieron contrargumentos a las personas que iban en contra del homosexualismo. (..) Y se hacía trayendo a colación el ejercicio profesional, sin embargo, una chica que opinaba de otra manera, dejó de hacerlo pues en el grupo en el que estaba, todos defendían la idea de aceptación hacia el tema”<sup>177</sup>.*

El enfoque centrado en la *presión que ejerce la mayoría* del grupo se caracteriza por imponer una visión de la realidad y rechaza a aquellos que se apartan o disienten de ella y ofrece unas pautas para adaptarse<sup>178</sup>. Existen dos caminos o conformarse y adoptar el punto de vista mayoritariamente o resistirse y desviarse de dicha opinión. En el caso de aula, se observa que existe una cierta resistencia por parte de algunas mujeres hacia las ideas mayoritarias que se apoyan en el grupo, lo cual significa que hacer cambios en ciertas formas de entender lo relacionado con el género (específicamente en el caso de la no discriminación hacia el homosexualismo), se va a ver impedido en cierto sentido, si esto se quiere realizar a través

---

<sup>174</sup> Encuentro de saberes, (tema: Conocimiento de situaciones de Convivencia Escolar) 21 de agosto de 2015

<sup>175</sup> *Ibíd.*

<sup>176</sup> *Óp. Cit.* FERNÁNDEZ, Tomás y LÓPEZ, Antonio. 2012. P. 99

<sup>177</sup> Encuentro de saberes, (tema: Conocimiento de situaciones de Convivencia Escolar) 31 de julio de 2015

<sup>178</sup> *Óp. Cit.* FERNÁNDEZ, Tomás y LÓPEZ, Antonio. 2012. P. 104

del grupo y desde la misma construcción colectiva de saberes hacia el tema. Pues en este contexto, entrarían a jugar los dilemas éticos y morales que llevarían a desatarse grandes discusiones en el grupo, que, al no manejarse elementos para la resolución de conflictos, estas se podrían caracterizar por ser ofensivas.

También es de señalar, los elementos de **normalización, conformidad e innovación**, que hacen explícito en las reglas que se establecen en el aula, las cuales hacen referencia a exigir la escucha activa y el respeto al momento de que alguien esté hablando<sup>179</sup>. Mediante este elemento se evita utilizar la violencia como alternativa para resolver el conflicto, además hace posible la cohesión del grupo<sup>180</sup>

### **Pedagogía para la Investigación y la acción**

Finalmente, vale la pena ahondar sobre las características propias de la modalidad pedagógica adoptada para el presente ejercicio realizado en el marco de las etapas preparatoria y primeros momentos del desarrollo de la investigación IAP para prevenir violencias desde la Escuela. Tal como se ha anunciado anteriormente, se adoptó la Educación Popular a partir de la cual se devela que hay un saber y un conocimiento que existe, pero que no es visible<sup>181</sup>.

La educación popular se caracteriza por basarse en el diálogo como propuesta educativa en la que se presentan determinadas relaciones de poder, un espacio de relaciones en el cual se hacen presentes las diferencias y desigualdades. A partir de este, se busca reconocer y hacer entrar en juego aquellos saberes que son invisibilizados e inferiorizados<sup>182</sup>.

En la educación, la propuesta de diálogo busca potenciar capacidades de las personas y grupos con el fin de que adquieran elementos y condiciones para comprender mejor las situaciones que están viviendo, que les permita relacionarse de forma democrática y solidaria.

---

<sup>179</sup> Observación 6 de noviembre de 2015

<sup>180</sup> Óp. Cit. FERNÁNDEZ, Tomás y LÓPEZ, Antonio. 2012. P. 10

<sup>181</sup> MEJÍA, Raúl. Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Editorial Magisterio. Bogotá: Editorial Magisterio

<sup>182</sup> CENDALES, Lola. Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. EN: Aportes el diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. Bogotá: Dimensión educativa 2000

Así se posibilita generar espacios de participación y proponer alternativas para cuestionar, denunciar e impugnar situaciones problemáticas<sup>183</sup>.

El diálogo va más allá de un intercambio de saberes, pues en este afloran emociones, convicciones, saberes, intereses, si prever aparición, secuencia, ni intensidad. También da lugar para el conflicto, porque se da en una relación de diferentes, por ello se requiere una base afectiva; de un ambiente de confianza donde el respeto al otro y la solidaridad pasen a ser experiencias de aprendizaje. Según lo anterior, el diálogo requiere investigación, preparación, diseño, que ayude a visualizar el proceso y estructurar la secuencia, aunque no puede ser previsto ni planeado totalmente<sup>184</sup>.

Por su parte, la presente pasantía se basó del diálogo como principal propuesta pedagógica que estuvo implícita en los encuentros de saberes, los cuales permitían a los actores participantes, hacer un proceso de autodiagnóstico acerca de las situaciones de género en la convivencia de su contexto de aula, y a la vez, reflexionar sobre conceptos relacionados con la IAP, Género y educación. Para ello, a continuación, se dará cuenta de las diferentes temáticas con las respectivas preguntas generadoras de diálogo utilizadas en las diferentes sesiones.

---

<sup>183</sup> *Ibíd.*

<sup>184</sup> *Ibíd.*

**Tabla 1. Encuentros de saberes realizados**

OBJETIVO ESPECIFICO METODOLOGICO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN	TALLER/ENFASIS TEMATICO	TEMÁTICAS TRATADAS	PREGUNTAS ORIENTADORAS DE DIÁLOGO	TÉCNICAS	FECHA
Conocer la dinámica del grupo, su nivel de cohesión, la manera en la que se relacionan, formas de participación cotidiana y conflictos en el aula, a través de estrategias que impliquen habilidades para la resolución de conflictos de aula: empatía, diálogo, comunicación asertiva, concertación, trabajo en equipo.	Taller No 1 Énfasis Temático: Conocimiento de situaciones de Convivencia Escolar	Motivaciones y características del grupo	¿Qué le motivó a estudiar para ser maestro/a? ¿Cómo define al grupo? ¿Qué quiere cambiar en la educación de los niños y niñas del futuro?	La telaraña Lluvia de ideas	31 de julio del 2015
		-Adopción en el matrimonio homosexual -Reggaetón	¿Están a favor o en contra de la adopción en el matrimonio homosexual y del reggaetón?	Debate	
	Taller No 2 Énfasis Temático: Conocimiento de situaciones de Convivencia Escolar	Diagnóstico de violencia	¿Qué faltas de respeto de manera individual o grupal se comenten dentro del grupo?	Pegatina de colores Grupos de discusión	21 de agosto del 2015
Taller No 3 Énfasis Temático: Alternativas de cambios para mejorar la Convivencia Escolar.	-Confianza en el grupo	¿Pudieron sentir los latidos del corazón de la persona a la que abrazaron?	Caminar por el espacio “abrazo sin fin”	4 de septiembre del 2015	

Tabla 1. Continuación

		Plan de acción de cambios en la convivencia escolar	<p>¿Qué acciones debemos realizar para hacer cambios en el salón?                  ¿Cómo nos organizamos para hacerlas? ¿responsables?                  ¿Cuándo la vamos a hacer?                  ¿Por qué eligieron esa solución para dicho problema?                  ¿Cómo piensa el grupo en general que sea la mejor solución posible?                  ¿Estaría todo el grupo disponible para aplicar todas las acciones de dicha solución, o cuales se escogen cómo prioritarias?                  ¿Cómo se realizarían los compromisos entre todo el grupo para llevarla a cabo el plan?                  ¿Cuándo?</p>	Grupos de discusión	
			¿Qué comportamiento quiero cambiar para que mi grupo tenga una mejor convivencia y sea más unido?	Mándala	
			¿Cómo van a lograr dicho compromiso? ¿cuándo lo empiezo a hacer?	Fogata del cambio	
Identificar estrategias que permita la reflexión colectiva sobre los conceptos de educación y género, IAP, Roles, relaciones y violencias de género que permitan la construcción de prácticas en el aula coeducativas	Taller No. 4 Énfasis Temático: Conceptos generales IAP y Género	Confianza en el grupo  IAP y Género	<p>¿Qué tendrá que ver la escuela básica y secundaria con las situaciones que reproducen la violencia de género en el contexto escolar?</p> <p>¿Qué disposición de tiempos se manejarían con este grupo, durante lo que queda del año?                  ¿A partir de lo visto, que temas les gustaría tratar mediante la Investigación? ¿por qué?</p>	De persona a persona  Grupos de discusión  Tormenta de ideas	18 de septiembre de 2015

Tabla 1. Continuación

	<p>Taller No. 5 Énfasis Temático: Conceptos generales sobre roles, relaciones y violencias de género tanto en el contexto familiar y escolar</p>	<p>Roles relaciones de género</p>	<p>¿Qué entienden por la palabra rol? ¿Qué significa asumir un rol? ¿Qué son para ustedes las relaciones sociales? ¿de qué manera se establecen las relaciones sociales?</p>	<p>Pelota preguntona  Socio Drama y debate</p>	<p>27 octubre de 2015</p>
	<p>Taller No. 6 Énfasis Temático: Conocimientos generales sobre violencias de género y el lenguaje sexista incluido en cuentos infantiles</p>	<p>Violencias de género  Escuela y la reproducción de violencias de género</p>	<p>¿En qué situaciones de la vida cotidiana, se presentan las violencias de género? ¿Qué casos de violencia presencian en sus prácticas educativas? ¿Qué tipo de violencias afectan tanto a hombres como a mujeres? ¿Qué tipo de características se pueden identificar en las violencias que allí se ejercen? ¿Por qué consideran estas conductas como violentas? ¿Cómo influye la escuela en la reproducción de estas violencias? ¿Cuál sería el papel de la escuela en la eliminación de dichas violencias? ¿Qué opinan sobre el video? ¿Qué otras conductas dentro del noviazgo pueden resultar violentas? ¿Cómo identifican que un acto es violento o no? ¿Qué opinan sobre el video? ¿Qué otras conductas dentro del noviazgo pueden resultar violentas? ¿Cómo identifican que un acto es violento o no?</p>	<p>Tormenta de ideas</p>	<p>6 de noviembre de 2015</p>
	<p>Taller No. 7 Énfasis Temático: Resultados de la encuesta y Practica académica</p>		<p>¿Qué opiniones le generan la encuesta? ¿Qué dato les llamó más la atención? ¿Están de acuerdo o en des acuerdo con los resultados de la encuesta?, ¿en cuáles sí?, en cuáles no?</p>	<p>Tormenta de ideas</p>	<p>10 Noviembre de 2015</p>

Tabla 1. Continuación

			<p>Las ideas y comportamientos del grupo según la encuesta reflejan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Situaciones de igualdad?</li> <li>- ¿Situaciones de desigualdad?</li> <li>- ¿Situaciones de discriminación?</li> <li>- ¿Situaciones de violencias?</li> </ul> <p>¿Creen que han podido cambiar ciertos pensamientos o comportamientos entorno a la perspectiva de género durante el proceso?</p> <p>¿Qué tipo de pensamientos o comportamientos han podido cambiar?</p> <p>¿Qué es una práctica educativa?</p> <p>¿Qué elementos la componen?</p> <p>(la facilitadora debe tener en cuenta que estas son: Un tema, objetivos, metodología, material educativo, interacción con los estudiantes: discurso, ejemplos, preguntas, analizar que en la práctica educativa el docente forma y reproduce roles y estereotipos de género.</p> <p>¿Qué características tiene una práctica educativa?</p> <p>¿Cómo se podría analizar una práctica educativa desde la perspectiva de género?, ¿Qué tipo de preguntas en cada componente podríamos hacer?</p> <p>¿Cómo podrían en su currículo explícito, tocar el tema de género, y cómo lo harían desde su currículo oculto?</p>		
--	--	--	--	--	--

La presente reflexión pedagógica tiene como objetivo realizar la documentación respectiva de la estrategia encuentro de saberes, hacer una breve sistematización en la que se recoja la información necesaria sobre lo realizado y lo vivido, así pues, se reflexionará sobre los temas abordados, la metodología adoptada y los retos que se dieron en el proceso.

La **propuesta pedagógica** adoptada es la educación popular, la cual fue escogida debido a que, parte desde las realidades propias de los sujetos para la consecución del conocimiento de manera colectiva y democrática, con lo cual se amplía la perspectiva de la realidad, para lograr transformarla. La estrategia **encuentro de saberes** permitía promover el diálogo desde las vivencias propias, construir conceptos, y a la vez, reflexionar sobre los mismos, por lo tanto, en la *Etapa preparatoria* permitió generar confianza con el equipo co-investigador. Por su parte durante la *Etapa de desarrollo de la investigación*, posibilitó el diálogo y la reflexión sobre de temáticas de IAP, género y educación.

El diseño de los encuentros de saberes estuvo a cargo del equipo de pasantes con la docente que dirige el proyecto, y esto se hacía de manera colectiva haciendo un énfasis en los resultados que se iban encontrando, y de esta manera, se articulaban las temáticas abordadas con las realidades propias de los estudiantes. De esta manera, no se llevaban contenidos vacíos y desarticulados a la propia dinámica que tenían los actores participantes.

En cuanto a los **retos** que surgieron dentro del desarrollo de pasantía, son de notable importancia resaltar el juego de intereses que se perseguían desde los diferentes actores, desde la docente de la institución (el personal administrativo) y los propios estudiantes. Asimismo, se resalta el escaso apoyo por parte del personal administrativo hacia el desarrollo del proceso,

Ahora bien, se abordaron las temáticas tratadas, las cuales iban dirigidas hacia **género y educación**, de la cual se pretendía la reflexión sobre las prácticas educativas desde una perspectiva de género, y a partir de ello, se daban a conocer algunas estrategias que permitían

la resolución **de conflictos con niños y niñas** que según los y las participantes éstas son algunas acciones que realizarían para lograrlo:

*“Yo creo que para que ellos solucionen sus conflictos en el grupo seria como sacarlos a un espacio libre y que ellos mismos identifiquen y reflexionen y comenten entre ellos sin necesidad de formar un problema y charlen entre ellos cual es el problema y que los ofenden. Haría cambio de roles y que ellos mismos reflexionen cómo se sienten los demás”<sup>185</sup>.*

*“La práctica educativa que sea un aprendizaje reciproco, que sea equitativa e igualitaria”<sup>186</sup>*

*“Las charlas son muy significativas y se debe tomar medidas en el momento y no dejar que pasen los conflictos entre los y las niñas por discriminación, burlas hacia sus compañeros o comportamientos machistas, hay que corregirlos en el momento y explicarles a los y las niñas sobre esto”<sup>187</sup>*

*Que las funciones y roles se cambien constantemente y el hecho de realizar actividades propias que han venido realizando solo los chicos o por el contrario solo las chicas<sup>188</sup>*

Por otra parte, cuando se abordó el tema de **violencias de género en la escuela** según la construcción que hicieron los sujetos participantes, se hacía referencia a éstas como aquellas que se centran en el control y dominación hacia un sexo, específicamente se referían a la mujer:

*“puede ser cuando se le prohíbe a una mujer que estudie o trabaje, porque tiene que ser ama de casa”  
“afecta físicamente y psicológicamente a las personas”<sup>189</sup>*

En cuanto a los conceptos básicos referentes al género, se puede explicitar lo que según los y las participantes definían sobre lo que es el género:

*“El género hace referencia a características culturales, es decir a diferentes formas de ser mujer y hombre”<sup>190</sup>.*

Entre tanto, para construir el concepto de rol se decía que un rol

---

<sup>185</sup> Opinión dada por un hombre. Encuentro de saberes, (tema: Conocimiento de situaciones de Convivencia Escolar) 21 de agosto de 2015

<sup>186</sup> Opinión dada por una mujer. Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

<sup>187</sup> Opinión realizada por una mujer. Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

<sup>188</sup> Opinión dada por una mujer. Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

<sup>189</sup> Opinión dada por un hombre. Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

<sup>190</sup> Opinión realizada por una mujer, encuentro de saberes (tema: roles y relaciones de género) 27 de octubre de 2015

*“es el papel que cumple una persona en la sociedad y son las acciones que se realizan, de manera que asumir un rol es actuar de acuerdo al rol establecido, acciones establecidas por un rol determinado”<sup>191</sup>*

De acuerdo a esto, se construye el rol de género como aquel concepto que se refiere a:

*“Actividades culturales específicas para hombres y mujeres, es una función que realiza un hombre o mujer en una comunidad”<sup>192</sup>*

Una manera de observarlos, es a través de los **cuentos tradicionales en la escuela** los cuales asignan unos roles específicos a cada sexo y reproducen ciertos estereotipos que influyen en la identidad de niños y niñas, y de igual manera, profundizan en la reproducción de violencias de género, al enfatizar sobre los estereotipos de belleza y refuerzan el amor romántico.

*“hacen que las niñas vivan en una fantasía permanente, las niñas siempre están soñando en su príncipe azul y en ser princesas, por eso ellas tienen que ser delgadas para ser princesas, en esos cuentos lo importante de una mujer es su belleza”<sup>193</sup>*

*“Esos cuentos influyen en la autoestima en la medida de que las princesas no son científicas o ingenieras, solo bellas, los niños tienen que crecer sin miedos, no pueden llorar, nunca se ve un príncipe llorando”<sup>194</sup>*

Con respecto a las **relaciones de género** se puede afirmar que hacen referencia a vínculos que se dan entre los sexos; hacían referencia y en la exaltaban específicamente la comunicación, siendo el género un elemento que está presente en esta:

*Es un vínculo que se da con dos o más personas independiente de su orientación sexual, es la comunicación que se da entre las personas”<sup>195</sup>*

De igual manera, se ahondó sobre los **roles y relaciones de género tradicionales en la familia** y en la escuela como aquellos que:

*El hombre se caracteriza por ejercer un dominio sobre la mujer, se mantiene la idea de que el hombre debe ser la cabeza de la familia y el principal proveedor de la economía familiar y se cree que la crianza de hijos e hijas es cosas de mujeres”<sup>196</sup>*

*En el caso de la escuela, lo anterior se refleja en la escuela, y se evidencian hechos de discriminación mediante los juegos estereotipados para hombres y mujeres.*

---

<sup>191</sup> Opinión realizada por un hombre, encuentro de saberes (tema: roles y relaciones de género) 27 de octubre de 2015

<sup>192</sup> Opinión dada por una mujer, encuentro de saberes (tema: roles y relaciones de género) 27 de octubre de 2015

<sup>193</sup> Opinión realizada por una mujer, encuentro de saberes, (tema: violencia de género, lenguaje sexista y técnicas participativas) 6 de noviembre de 2015

<sup>194</sup> Opinión realizada por una mujer, encuentro de saberes, (tema: violencia de género, lenguaje sexista y técnicas participativas) 6 de noviembre de 2015

<sup>195</sup> Opinión realizada por un hombre, encuentro de saberes (tema: roles y relaciones de género) 27 de octubre de 2015

<sup>196</sup> Opinión realizada por una mujer encuentro de saberes (tema: roles y relaciones de género) 27 de octubre de 2015

*“En la Normal era común que se les asignaran los juegos según niños y niñas por ejemplo para las niñas era el básquetbol y los niños el futbol”<sup>197</sup>.*

Por su parte, la temática de **roles y relaciones democráticas en la familia**, se escogió debido a que, esto permitía pensar en una dinámica familiar en la que se eliminara la dominación hacia un sexo en particular, por lo tanto, en grupo se construyó el siguiente concepto:

Asignación de funciones del hogar de manera democrática, compartir labores domésticas que se imponen a las mujeres<sup>198</sup>.

Para la presente pasantía, la **violencia de género** fue uno de los temas centrales, por ello, se intentaba dar espacio a la comprensión de dicho concepto, con el fin de que sean los actores los que las identifiquen dentro de sus contextos a nivel familiar, social y educativo. Éstas son algunas de las definiciones dadas según los actores:

*“los malos tratos entre las personas ya sea mujer o hombre, por condición de género, es por ejemplo cuando las parejas se empiezan a prohibir que, los amigos, con quien hablar, burlarse de las personas que tienen una orientación diferente a los de la mayoría de las personas”<sup>199</sup>  
“es la dominación de una persona sobre otra y eso siempre casi se ve que es en contra de la mujer”<sup>200</sup>”*

Por otra parte, en lo que corresponde con la Investigación-Acción Participativa, dicha temática fue importante abordarla, porque es trascendental facilitar la apropiación de conceptos y uno central era el de IAP, es así que, los actores participantes pudieron conocer varios elementos que hacen parte de este tipo de investigación, con lo cual se posibilita que los actores develen su propia realidad la reconozcan cuestionen y deseen transformarla en un rol simultáneo de sujetos de cambio y coinvestigadores. De modo que, se construyó de manera colectiva el concepto de IAP, según algunas lecturas que habían realizado, y según las experiencias de cada uno de ellos (as):

---

<sup>197</sup> Opinión realizada por una mujer, encuentro de saberes (tema: Conceptos generales IAP y Género) 18 de septiembre de 2015

<sup>198</sup> Concepto creado por un subgrupo de participantes, encuentro de saberes (tema: roles y relaciones de género) 27 de octubre de 2015

<sup>199</sup> Opinión dada por un hombre, encuentro de saberes (tema: roles y relaciones de género) 27 de octubre de 2015

<sup>200</sup> Opinión dada por un hombre, encuentro de saberes (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015.

*“Es un proceso que permite el cambio social, que debe cumplir con una etapa de observación y de conocimiento del grupo con el que se ha de trabajar, y que la idea de hacer IAP, es permitir una transformación social, lo que la hace diferente a otro tipo de investigación”<sup>201</sup>*

*“La investigación tiene que ver con observación en las clases, primero saber cuál es el problema, hacer una pregunta, de reconocer que piensan los niños, cómo es tratado el hombre y la mujer en la misma escuela”<sup>202</sup>*

En tanto a las **técnicas participativas de investigación**, este tema se abordó, puesto que el grupo co-investigador, necesitaría conocerlas con el fin de que se fueran preguntando sobre aquellas que podrían adoptar para llevar a cabo el proceso de investigación, algunas de las técnicas que más sintieron como para llevarlas aplicar con niños y niñas: la observación participante y la tormenta de ideas.

*“utilizaría la observación participante y no participante ya que por medio de ella se pueden sacar datos que son importantes para mi investigación, y si se hace de manera divertida los niños no se van a aburrir”<sup>203</sup>*

*“me llama la atención tormenta de ideas es muy participativa, personalmente esa sería una de las técnicas que yo usaría, además me gustaría, no sé, usar técnicas nuevas, como la que se presentó de llevar un video y de ahí generar reflexión”<sup>204</sup>*

Por medio de las **estrategias metodológicas** utilizadas durante esta propuesta pedagógica de Educación Popular, se permitió construir un conocimiento inicial del grupo: los elementos de convivencia escolar, motivaciones y expectativas hacia el proceso, y la construcción y reflexión de conceptos relacionados con la IAP, el género y educación.

Según las estrategias metodológicas en este apartado se hace referencia, a las diferentes técnicas y materiales utilizadas durante el ejercicio de pasantía. Por medio de estas se buscaba en un primer momento generar diálogo sobre las temáticas abordadas, las cuales hacían

---

<sup>201</sup> Construcción del concepto por parte de un subgrupo. Encuentro de saberes, (tema: Conceptos generales IAP y Género) 18 de septiembre de 2015

<sup>202</sup> Construcción del concepto por parte de un subgrupo. Encuentro de saberes, (tema: Conceptos generales IAP y Género) 18 de septiembre de 2015

<sup>203</sup> Opinión dada por una mujer, encuentros de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

<sup>204</sup> Opinión dada por una mujer, encuentros de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015

relación a una realidad problemática; y en un segundo momento, sensibilizar acerca de cómo afecta dicha realidad a niños y niñas que posteriormente serán hombres y mujeres quienes actuarán y reproducirán la sociedad, de manera que, la escuela al cumplir un papel socializador puede tener una gran influencia al momento de modificar ciertos comportamientos culturales que reproducen la violencia, lo cual implicaría una práctica docente transformadora en la lógica de reflexión-acción-reflexión.

Por otra parte, se utilizaron **técnicas de análisis** a partir de las cuales se pretendía proporcionar reflexión y conceptualización del taller, estas fueron utilizadas al momento de realizar el diagnóstico participativo sobre los conflictos existentes en el aula de clase tales como el infograma, la creación de cuentos co-educativos. De esta manera, se promueve el principio pedagógico de la Educación Popular de aprender haciendo, y al realizar dicho ejercicio se permitió que los mismos actores participantes, crearan cuentos alternativos que evitaran el sexismo y a la vez, trataran de desmontar mitos del amor romántico.

### ***Los hermanitos Liu***

*Había una vez un pueblito oculto entre las montañas más altas de la Chinácota, era un día muy tranquilo, que se vio opacado por la inclusión de una horda alienígena, la cual quería robar todas las riquezas de este pueblito, dos días después enterraron un pueblo vecino, dos hermanos que tenían a varios familiares en el pueblo esclavizados, Lucy Liu la hermana mayor, decidió con su hermano Luis Liu, crear un ejército de hombres y mujeres valientes, duraron entrenándose y preparándose durante cuatro días seguidos para la defensa, montaron sus caballos y fueron a liberar el pueblo vecino, los alienígenas se defendieron con chocolate derretido y caliente para evitar que entraran al pueblo varios guerreros y guerreras quedaron quemados y muy golpeados, los hermanos Liu al verse casi derrotados pidieron hablar con los líderes de los alienígenas para encontrar una solución, satisfactoria para ambas partes, duraron hablando dos días más al acordar una tregua,*

*pasando los meses los tres pueblos vivieron en paz y lograron vivir juntos y felices trabajando fuerte para avanzar el pueblo un poco más futurista y con mejores riquezas*<sup>205</sup>.

Otra técnica utilizada fue el **debate** con el fin de que conocer puntos de vista sobre temas que hacen alusión al género tales como adopción en el matrimonio homosexual y el reggaetón, a partir de ello, se indagaba sobre la capacidad de diálogo y escucha al momento de defender una idea.

También se utilizó la tormenta de ideas, la cual permitía construir conceptos sobre roles y relaciones de género tradicionales y democráticas de género, asimismo, realizar propuestas acerca de prácticas educativas que no reproduzcan violencias de género.

Las **técnicas de sensibilización** por su parte, tratan de movilizar recuerdos, sensaciones, experiencias y vivencias individuales, para reflexionar sobre las mismas en un contexto temporo- espacial diferente y realizar otras reflexiones. De esta manera, se utilizaron técnicas tales como grupos de discusión y la fogata del cambio para potenciar la reflexión y los compromisos individuales sobre prácticas individuales que obstaculizan la solución de conflictos dentro del aula.

---

<sup>205</sup> Cuento coeducativo creado por uno grupo de actores participantes, Encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015.

### Mándala



### Fogata del cambio



Ante esto, se aprovechaban **materiales audiovisuales** que hacían referencias a videoclips con los cuales se trataba de generar la construcción de conceptos claves, como es el caso de la violencia de género. **Materiales reflexivos**, tales como lecturas relacionadas con las temáticas tratadas, así como, infografías, mándala, e imágenes alusivas a los roles y estereotipos de género

### Relaciones entre los sujetos

Las sesiones realizadas se caracterizaron por mantener el diálogo entre los sujetos, promoviendo la participación de todos y todas de manera horizontal, lo que significó un aporte para el grupo:

*“En la gran mayoría de actividades o ejercicios participamos todos y nos mezclaban entre grupos o personas diferentes a las del grupito anterior y eso fue una gran idea favorable porque así nos distribuíamos de tal manera que no quedaríamos siempre el mismo grupito de cuatro o cinco personas que siempre están juntas y nunca se separan”<sup>206</sup>.*

### Roles de los sujetos:

---

<sup>206</sup> Opinión realizada por un hombre, encuentro de saberes, (tema: retroalimentación encuesta, práctica educativa) 10 de noviembre de 2015.

Se caracterizaba por ser un rol activo, en el que se reconocía como parte importante para el proceso su voz, sus vivencias desde su contexto familiar, social y educativo. A partir de ello, se generaban reflexiones, sobre aquello que conocían. Se promovía una participación activa.

*Había personas que muy rara vez participaban en una clase compartiendo una idea para dar un ejemplo, duda o inquietud, pero con los ejercicios realizados varias personas se animaron y nos dijeron o compartieron sus inquietudes, ideas, dudas o solución para algún problema establecido (encuentro de saberes, 10 de noviembre 2015).*

Se puede afirmar que se aportaron elementos que permiten el desarrollo de una pedagogía dirigida hacia el cambio y transformación de prácticas sexistas, las cuales se reproducen en el contexto escolar.

Por parte de las pasantes, se procuró seguir los planteamientos de la educación popular, por lo tanto, se intentaba lograr un proceso flexible, a la vez fuera diseñado y planeado. Este era un proceso que necesita el desarrollo de habilidades para promover el diálogo entre hombres y mujeres, con el fin generar espacios de reflexión acerca de las temáticas abordadas.

## 6. CONCLUSIONES

Según el ejercicio realizado durante la pasantía se puede concluir lo siguiente:

Los y las estudiantes dan valor al trato igualitario y no discriminatorio en las relaciones de aula, sin embargo en sus aspectos socio-familiares de género, se evidencia que la violencia está normalizada y en sus relaciones socio-afectivas han hecho parte comportamientos propios de violencia de género tales como “celos”, y “manoseo”.

Los y las estudiantes orientan sus acciones bajo unos principios de género basados en la equidad, lo cual hace pensar que están haciendo una cierta ruptura de los roles tradicionales referidos a labores domésticas, participación laboral y política. La dimensión de vida que se resiste al cambio es la erótico-afectiva.

Es necesaria la formación docente desde una perspectiva de género, que permita al profesional identificar situaciones en las relaciones entre niños y niñas, situaciones de jerarquía de dominación discriminación, que denoten violencia, a la vez, crear y apropiar herramientas pertinentes al contexto del contexto de aula para prevenirlas. Ante esto los y las maestras requieren innovar en las prácticas pedagógicas.

En el aula las relaciones entre las estudiantes mujeres reflejan hostilidad, indicando la importancia que tiene la escuela en ayudar a formar identidades femeninas no patriarcales. Para ello, es fundamental que desde el contexto escolar se de una nueva mirada y se hagan válidas las diferentes formas de ser mujer, y se construya de manera democrática otros modos de feminidad. De igual modo, es primordial que se promueva el diálogo como única manera de resolver conflictos.

Las mujeres cumplen con funciones que son atribuidas culturalmente a lo femenino tradicional tales como la mediación en conflictos y la expresión de afectividad. Sin embargo,

también realizan otras que son catalogadas culturalmente hacia lo masculino como es por ejemplo el hecho de ejercer liderazgo y tomar decisiones.

Es evidente que dentro del contexto escolar no se profundiza en la perspectiva de género en la formación docente, lo cual posiblemente puede facilitar la reproducción de discriminación y exclusión de un sexo sobre otro, lo que trae como consecuencia que se generen situaciones violentas, y que además no se establezcan estrategias que puedan impedir las o tratarlas.

La experiencia de este ejercicio permite la apropiación de habilidades comunicacionales y metodológicas, puesto que exige que los profesionales asuman una posición reflexiva y crítica y que eso sea llevado a la práctica durante un proceso riguroso de planeación. De igual modo, se requiere de desarrollar la creatividad y la innovación, debido a que, se trata de generar motivación, interés y a la vez un cambio en los participantes.

Existen diferentes obstáculos que se presentan desde el mismo contexto, específicamente desde las instituciones educativas que impiden el desarrollo del proceso, lo cual puede dar a entender que se desconoce la importancia del tema de género dentro de la escuela, y de la puesta en práctica de una pedagogía crítica innovadora.

Esta experiencia permite que desde el trabajo social se piense en propuestas pedagógicas alternativas por lo que se requiere de la innovación y de la creatividad propia del profesional. Además que se piense el cambio desde varios contextos, específicamente desde el educativo, puesto que este influye en gran medida en la socialización de los seres humanos, y es el que los forma para ser los futuros ciudadanos del país.

## 7. RECOMENDACIONES

Según el trabajo realizado, se recomienda que los Encuentros de Saberes sigan promoviendo el un diálogo cooperativo que parta desde la experiencia cotidiana vivida en el aula, con el fin de generar reflexiones que permitan construir conocimiento y ampliar la visión de mundo de los y las participantes. De igual modo se requiere, que los diferentes conflictos en la convivencia escolar que se presenten se les de un tratamiento especial, es decir, que estos sean abordados en el momento preciso con medidas que permitan el diálogo entre las partes, sin desatarse ninguna clase de juzgamiento ni ofensa.

Habría que decir que, antes de iniciar un trabajo de aula con el estudiantado siempre se requiere partir de aquellas necesidades más urgentes que se viven en su entorno cotidiano, pues esto asegura que existan las condiciones pertinentes para el desarrollo del proceso, y que a la vez, el equipo co-investigador rechace situaciones que afectan la dinámica de grupo.

Además, es de resaltar, la importancia de que otros actores claves de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, apoyen el proceso y a la vez se vinculen en este, para que el proyecto se pueda realizar también con docentes de la institución, de esta manera, se podría lograr un mayor impacto

## BIBLIOGRAFIA

ACKER, Sandra. Género y educación.: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo. Madrid: Narcea. 1995. P: 45

AGENCIA DE PRENSA. Educación de calidad, el camino para la prosperidad [En línea] 2007, citado 15 de diciembre de 2015 Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-141197.>]

ALTA CONSEJERÍA PRESIDENCIAL PARA LA EQUIDAD DE LA MUJER. *Lineamientos de la política pública nacional de equidad de género para las mujeres.* [En línea] Obtenido de <http://www.equidadmujer.gov.co/Documents/Lineamientos-politica-publica-equidad-de-genero.pdf>. 2012: p. 44

ALVARADO, Lusmidia., & GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del instituto Pedagógico de Caracas. EN: Revista Universitaria de Investigación [en línea] diciembre de 2008, 187-202.

AMURRIO VÉLEZ, Mila; et al. Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza = Innovación para el progreso social sostenible P. 227 – 248 2012

ANDERSSON. *La relevancia del material didáctico dentro del aula.* 2011. Obtenido de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:519175/FULLTEXT01>

ARDILA RUEDA, Euclides. Casos denunciados de matoneo en colegio públicos aumentaron 117%. [Disponible en: <http://www.vanguardia.com/santander/bucaramanga/245284-casos-denunciados-de-matoneo-en-colegios-publicos-aumentaron-117>] [Citado 20 de agosto de 2015]

ARDILA Rueda. Casos denunciados de matoneo en colegio públicos aumentaron 117%. EN: Vanguardia liberal [en línea] febrero 5 de 2014. Disponible en: <http://www.vanguardia.com/santander/bucaramanga/245284-casos-denunciados-de-matoneo-en-colegios-publicos-aumentaron-117>

ARDILA RUEDA, Euclides. Van siete feminicidios en lo corrido del 2015 en Santander. [Disponible en: Bustos, Édgar. Personería rechaza actos de "matoneo". EN: Vanguardia Liberal [en línea] 15 de agosto de 2015. Disponible en: <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/piedecuesta/323630-personeria-rechaza-actos-de-matoneo>

ARAYA, Sandra. Un matrimonio conveniente: el género y educación, citado por HERNÁNDEZ SEGURA, Ana María. Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia equidad de género. EN: Revista Electrónica Educare [en línea] 2011, vol. 15, No. 1 [en línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804010.pdf>

BARFFUSÓN, René; REVILLA FAJARDO, Jorge y CARRILLO TRUJILLO, Carlos. Aportes feministas a la educación. EN: Revista Enseñanza e Investigación en Psicología [en línea], julio-diciembre 2010, vol 15, No. 2 citado [citado 10 de enero de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29215980008.pdf>

BELTRÁN, Pedreira, et al. Feminismos debates teóricos contemporáneos. Madrid: Alianza. 2008, Pág. 167.

BONILLA, Elsy., y SEHK, Penélope. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma. (2005). P. 244

BRIGIDO, Ana María. Sociología de la educación Temas y perspectivas fundamentales. Córdoba: Las brujas. 2006

BROUSSAU, Guy. Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Primera Edición. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007. Pág. 17 Obtenido de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SFk8xyCht2gC&oi=fnd&pg=PA7&dq=+Construcción+de+situaciones+didácticas&ots=AdSZR5pnaL&sig=3ZDpPMxUQoU5uVmitFkZGvgCarA#v=onepage&q=Construcci%C3%B3n%20de%20situaciones%20did%C3%A1cticas&f=true>.

CÁRDENAS. Enfoque sociológico de la educación: la escuela más allá del Español y las Matemáticas. Reencuentro, 2009. Págs. 70-75.

CENDALES, Lola. El proceso de la Investigación Participativa. En Investigación Acción Participativa. Aportes y desafíos Bogotá: Dimensión educativa. CIMAS. 2009. Metodologías participativas. Madrid, CIMAS. 1994. Págs. 41-55.

CEPAL. Boletín del observatorio de igualdad de género de América Latina y del Caribe. Las mujeres cuidan y proveen. [En línea] 2011. Disponible en: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=/mujer/noticias/paginas/6/43266/P43266.xml&xsl=/mujer/tpl/p18fst.xsl&base=/mujer/tpl/blanco.xslt>

CENDALES, Lola. Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. EN: Aportes al diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. Bogotá: Dimensión educativa 2000

COBO, R. Aproximaciones a la teoría crítica feminista. *Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres. CLADEN*, 10-58. 2014.

CONGRESO DE COLOMBIA. *Ley 1761 del 6 julio de 2015*. Obtenido de <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/LEY%201761%20DEL%2006%20DE%20JULIO%20DE%202015.pdf>

CORNACHIONE, María. *Psicología del desarrollo. Aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Córdoba: Brujas, 2006

De ZUBIRÍA, Samper. Los modelos pedagógicos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2006.

DÍAZ AGUADO, María José. Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral. EN: Estudios e investigaciones [en línea] 2009, 11 Disponible en <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-diaz-aguado.pdf>

EMAKUNDE- Instituto Vasco de la Mujer. Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades. 2008. Disponible en: [http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejoscolares/archivos/P\\_013\\_los\\_hombres\\_la\\_igualdad.pdf](http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejoscolares/archivos/P_013_los_hombres_la_igualdad.pdf)

FALS BORDA, Orlando: La Ciencia y el Pueblo en Investigación Participativa y Praxis Rural. Lima: Moxa Azul Editores, 1981

FERNÁNDEZ, Francisco. *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, Prentice Hall. 2003.

FERNÁNDEZ, Isabel. Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Madrid: Narcea. 1998.

FERNÁNDEZ, Tomas y LÓPEZ, Antonio. Trabajo Social con grupos. Madrid: Alianza. 2012.

Foucault citado por OVEJERO, Anastasio y PASTOR, Juan. Michel Foucault, caja de herramientas contra la dominación. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. 2008

FUNDACIÓN MUJERES. Coeducación y mitos del amor romántico. Madrid: Fundación mujeres. [En línea]. Citado el 14 de marzo de 2016. Disponible en: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8H2kkgZvwecJ:www.fundacionmujeres.es/attachments/show/364\\_BOLETIN%2520FM%252093.pdf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8H2kkgZvwecJ:www.fundacionmujeres.es/attachments/show/364_BOLETIN%2520FM%252093.pdf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=co)

GELDRES GARCÍA, Denis y VARGAS ROMERO, Rosamarina. Abriendo caminos de equidad. En GARCÍA, Denis & e. al., Hombres cuidadores de vida. Modelo de sensibilización y formación en masculinidades género- sensibles y prevención de violencias hacia las mujeres (págs. 57-81). Medellín: Alcaldía de Medellín. 2013. P. 59

GIMENO, Javier. The performance effects of unintended and purposive multimarket contact, citado por HERNÁNDEZ SEGURA, Ana Maria. Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia equidad de género. EN: Revista Electrónica Educare [en línea] Enero-junio 2011, Vol 15, No. 15, p. 128. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804010.pdf>.

GOBERNACIÓN DE SANTANDER. Gobernación de Santander presentó los avances del Observatorio Departamental de Mujer y Equidad de Género [en línea] 2015, citado el 15 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.santander.gov.co/index.php/prensa/item/11358-gobernacion-de-santander-presento-los-avances-del-observatorio-departamental-de-mujer-y-equidad-de-genero>

Grupo de Investigación en Población Ambiente y Desarrollo G-PAD. Reporte de Investigación Exploratoria. Bucaramanga. 2015

HERMIDA, Hernando., & AGUDELO, Nestor. *Ser y Habitar la escuela: Un Acercamiento al Descanso Escolar como un Espacio Social en la Construcción de Identidad de los Estudiantes de Básica Secundaria y Media Vocacional Pertenecientes a la Institución Educativa Distrital Juan Luis Londoñ*. Bogotá, 2007 195p. Trabajo de grado (licenciado en ciencias religiosas): Universidad de la Salle. Departamento de ciencias religiosas.

ISAZA, Valencia. El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. Poiésis, 1- 6. 2012

JARA, O. Investigación Educativa: una dimensión integrante del proceso de Educación Popular. La Habana: CIE "Graciela Bustillos" de la APC. 1985.

JARES, Xesús. Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia. Madrid: Editorial Popular. 2001.

JIMÉNEZ, Martha., et al. (2002). Los estudios de género y el análisis sociológico de la educación. El caso de las profesoras universitarias. Proyecto de investigación financiado por la D.G. de Universidades del Gobierno de Canarias. p. 141-142 Citado por MARTEL DE LA COBA, María del Carmen. Los feminismos, la educación y yo. EN: Revista Qurrriculum [en línea] 18 de octubre de 2005. Disponible en: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/18%20-%202005/01%20\(Mar%C3%ADel%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/18%20-%202005/01%20(Mar%C3%ADel%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba).pdf)

LAGARDE, Marcela, “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, 1996, p. 14.

LOPEZ MENDEZ. Irene. El enfoque de género en la intervención social. 2007

MARTEL DE LA COBA, María del Carmen. Los feminismos, la educación y yo. EN: Revista Qurrriculum [en línea] 18 de octubre de 2005. Disponible en: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/18%20-%202005/01%20\(Mar%C3%ADel%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/18%20-%202005/01%20(Mar%C3%ADel%20Carmen%20Martel%20de%20la%20Coba).pdf)

MEJÍA GONZALES, Maryoris. *Construcción de roles de género a través de las prácticas educativas de los y las docentes, en el colegio Didascalio Hermana Josefina Serrano de la ciudad de Bello*. Bello: Universidad Tecnológica de Pereira. M. (2012). P. 66

MEJÍA, Raúl. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Editorial Magisterio. Bogotá: Editorial Magisterio

MEJÍA, Raúl. Del intercambio de saberes a la negociación cultural. Entrevista realizada por Lola Cendales. EN: *Aportes el diálogo en la educación, perspectivas teóricas y propuestas didácticas*. Bogotá: Dimensión educativa. 2000. Pág . 107

MELERO, Noelia. El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. EN: *Cuestiones Pedagógicas* [en línea] diciembre de 2011, 21, 339-355. Disponible en: [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401526/Melero\\_N.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401526/Melero_N.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile, Chile. Septiembre de 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. [en línea] 2008, p. 7. Disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (s.f). *Política para la formación escolar en la convivencia*. [En línea] Citado en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)

MUNICIPIO DE PIEDECUESTA. CONCEJO MUNICIPAL. Acuerdo N° 009 de 2012 ( Mayo 22) Por medio del cual se adopta la Política Pública Municipal para el desarrollo integral de las mujeres del Municipio de Piedecuesta. Piedecuesta- Santander, Alcaldía de Piedecuesta, 2012.

MUÑOZ, Francisco. La paz imperfecta ante un universo en conflicto. Universidad de Granada

NEWTON, Garver, "What Violence Is". The Nation 209 (24 de junio de 1968), Citado por FLORES, Raquel. Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. EN: Revista Iberoamericana de Educación. 2005, No. 38.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (OACDH). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. [en línea] 2006. Disponible en [www.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/FAQ\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/FAQ_sp.pdf)

ONU MUJERES. (2015). *Conferencias mundiales sobre la mujer*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015, de <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de los Derechos Humanos. 1948. [en línea] [Citado 10 de enero de 2016] disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> Art. 1

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial*. [En línea] 1995. Citado el 14 de Diciembre de 2015, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>

ORTEGA Ruiz, R. La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. IDEA-La Mancha, 2007. Págs. 50-54.

POPKEWITZ, Thomas. Paradigmas e ideología en la investigación educativa. Mondadori, Madrid. 1998

REINOSO CASTILLO, Isabel., y HERNÁNDEZ MARTÍN, Juan. La perspectiva de género en la educación [en línea] junio 6 de 2011. Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>.

RODRÍGUEZ, Ángel, et al. El Machismo en el Imaginario Social. EN: Revista Latinoamericana de Psicología. 1993 No. 2, 1-11. [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525209.pdf>

RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen. La construcción del género en los primeros años de la escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista de educación*, 11. Nuevas perspectivas teóricas. *Teor. educ.*, 25-48. (2002).

RONDÓN, L.aura, & Zambrano, Nidia (2015). *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 (Título para obtener el título de trabajo de grado)*

SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO. 2002

SANDOVAL, Casilimas. Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES. 1996. Pág. 140.

SÁNCHEZ G., et al. Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. EN: Revista de Educación. [en línea] 2011. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_14.pdf)

SAUCEDA-GARCÍA, Juan Manuel, OLIVO-GUTIÉRREZ, Dra. Nancy A. El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo. EN: Medigraphic artemisa noviembre-diciembre de 2007.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria. México: Secretaría de Educación Pública. 2011. P. 211

SIERRA, Rosa, et al. Impacto Social de la Violencia Intrafamiliar [En línea] (2006). Disponible en: <https://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/33850/9+Violenciaintrafamiliar.pdf/10708fa9-efb1-4904-a9e6-36377ca8a912>

SUÁREZ BAUTISTA, Juliana; Ramírez Ramírez, Vannesa Reconocimiento del contexto educativo del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento desde el trabajo social, la perspectiva de género y la IAP. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

SPENDER, Dale. Aprender a perder. Sexismo y educación citado por ACKER, Sandra. Género y educación.: reflexiones sociológicas sobre las mujeres, la enseñanza y el feminismo. Madrid: Narcea. 1995.

Sistema de Naciones Unidas en Panamá. (2010). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. Obtenido de [http://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo\\_web.pdf](http://www.unicef.org/panama/spanish/MujeresCo_web.pdf)

STROMQUIST, Nelly. Increasing Girls' and Women's Participation in Basic Education (Fundamentals of Educational Planning Series) citado por FLORES, Raquel. Violencia de género en la escuela. Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de educación* [en línea] 2005,38, 67-86. p. 76

TSUI Y SCHULTZ, 1988 citado por FERNÁNDEZ Tomás y LÓPEZ, Antonio, 2012

UNICEF. Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica primaria en México. México. 2009.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Grupo de Investigación, GPAD. 2015, Pág. 24.

WEINER, Gaby. Los feminismos en la educación. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa. (1999)