

Sembrando cambios en los imaginarios de género presentes en las y los estudiantes de la  
Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio

Angie Nathalia Herrera Granados

Trabajo de Grado para Optar al Título de Trabajadora Social

Directora

Isabel Cristina Camargo Areiza

Especialista en necesidades educativas e inclusión

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2021

### **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco los esfuerzos de todas aquellas personas y organizaciones sociales que han hecho, y aún hoy, hacen posible que en el país perdure la educación pública, pues gracias a esta ha sido posible formarme, enriquecer mi visión del mundo y de paso, encontrarme en el camino a personas maravillosas que han ayudado a cultivar una mejor versión de mí misma, proceso siempre inacabado.

Quiero agradecer a mi mamá, Marisol, por toda la entrega, y también, porque siempre, desde pequeña, vio en mi un gran potencial intelectual y se esforzó por apoyar mi proceso de formación y otros proyectos, con los que no siempre estuvo de acuerdo, pero apoyó, ya fuera porque sabía que me hacía feliz, o porque conoce muy bien mi terquedad. A mis hermanos, Cristian y Miguel, por ser mis compañeros de vida, ser un buen ejemplo para ustedes, ha sido una gran motivación para mí. A mi padrastro Eliecer, por aceptar a la Nathalia de 5 años y tratarla como una hija desde el primer momento. A mi abuela Cecilia, por regalarme momentos muy gratos, principalmente durante mi infancia y haber cultivado en mí el amor por los animales.

Quiero agradecer también a mis amistades más cercanas de la cohorte: a Tati, Juan Camilo, Dieguito, Andrés, Pao y también a Deyner, todas y cada una de ustedes ha aportado una idea, un sentimiento, un abrazo, un momento, un apoyo o una visita que ha salvado mi vida. Resulta difícil expresar en palabras breves todo el cariño y agradecimiento que siento por ustedes.

A las niñas de Karate: Jorsy, Claudia, Laura, Victoria, Mayo, Nata Medina, cada una de ustedes es un ejemplo de la confianza y el esfuerzo, excelentes profesionales y maravillosas personas, hemos reído, llorado y pateado juntas por el camino, muchas gracias por estar ahí. No podría faltar el agradecimiento al Sensei Juan José Landinez, nuestro Maestro Shifu, gracias por todas tus invaluable enseñanzas, que, a mí, en lo personal me han ayudado a ser una persona muchísimo más segura de sí misma y dedicada.

A Dey, con quien he experimentado por primera vez el amor romántico en todos sus aspectos; tanto los positivos, como sus múltiples contradicciones. Espero podamos seguir deconstruyéndolo y que el tiempo juntos continúe siendo grato y lleno de aprendizajes. A Stev que eres un sol y una de las personas más nobles que conozco, siempre he encontrado en ti a un gran confidente, parcerero y excelente compañero de viajes, estoy muy agradecida por tu amistad. A Daniela Uribe, cuya amistad pese a que surgió hace poco tiempo, se siente como si hubiese sido hace mucho, en vista del cariño e incondicionalidad mutua. A Manu, por tu maravillosa energía y el gran apoyo que fuiste durante este proceso. A Ange, por tu amistad, los momentos compartidos y la motivación que me has dado para meterle la ficha a esta tesis. A Karen y Manfred, porque siempre es grato compartir con ustedes y siento que tengo mil cosas positivas aún por aprender de cada uno, no dejo de verlos como personas llenas de luz. A Andrés Velandia y Larry, quienes fueron un apoyo inmenso, principalmente durante la pandemia, gracias por haberme acogido amorosamente, siento un gran cariño por ustedes y me encantaría seguir cultivando la amistad.

Por último, pero igualmente invaluable, agradezco a todas las y los profes de Trabajo Social por tantas enseñanzas para mi vida y profesión, en especial: a la profe Jaile Pinzón, Leticia Montero Q.E.P.D, Johana Linares, Claudia Contreras, Raquel Méndez, Andrea Quirama, Ruth Zarate y Adriana Vega. De igual manera agradezco mucho a la directora de este proyecto, la profe Isabel Cristina Camargo y a Claudia Alexandra Hernández, docente orientadora de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, pues sin su apoyo no habría sido posible llevar a cabo esta práctica social, ha sido muy grato poder conocerlas y aprender de su calidad humana y profesional.

**Tabla de Contenido**

	<b>Pág.</b>
Agradecimientos .....	2
Tabla de contenido .....	5
Lista de tablas .....	12
Lista de figuras.....	13
lista de apéndices .....	18
Resumen.....	19
Abstract.....	20
Introducción .....	21
1. Referente teórico conceptual.....	24
1.1. Paradigma sociocrítico .....	24
1.2. Teoría de los imaginarios sociales .....	27
1.3. Teoría feminista .....	29
1.4. Breve recorrido histórico.....	30

1.4.1. ¿Qué es el feminismo y la teoría feminista? .....	32
1.4.2. Conceptos aportados por la teoría feminista a la práctica social .....	33
1.4.3. Adolescencia .....	47
2. Marco legal y normativo .....	55
2.1. Contexto internacional .....	55
2.2. Contexto nacional.....	67
2.3. Contexto local .....	80
3. Contexto social y ubicación institucional .....	87
3.1. Institución educativa instituto técnico nacional de comercio .....	93
3.1.1. Reseña histórica .....	96
3.1.2. Misión.....	98
3.1.3. Visión.....	98
3.1.4. Bandera.....	99
3.1.5. Política de calidad .....	99
3.1.6. Estructura organizativa.....	101

3.1.6.1. Gestion directiva. ....	103
3.1.6.2. Gestion académica. ....	104
3.1.6.3. Gestion de comunidad.....	105
3.1.6.4. Gestión administrativa. ....	106
4. Diagnóstico .....	107
4.1. Fases del diagnóstico participativo .....	108
4.1.1. Identificación del problema.....	108
4.1.2. Plan diagnóstico .....	108
4.1.3. Recoger la información .....	108
4.1.4. Procesamiento de la información .....	108
4.1.5. Socialización de los resultados.....	109
4.2. Desarrollo del diagnóstico en la i.e instituto técnico nacional de comercio .....	109
4.2.1. Identificación del problema.....	109
4.2.2. Plan diagnóstico .....	110
4.2.3. Procesamiento de la información .....	113

4.2.4. Principales resultados del diagnóstico .....	114
4.2.4.1. Datos sociodemográficos. ....	115
4.2.4.2. Ideales hombre-mujer.....	118
4.2.4.3. Roles.....	124
4.2.4.3.1. Profesiones u oficios de hombres y mujeres. ....	124
4.2.4.3.2. Roles de los hombres y las mujeres en el hogar.....	128
4.2.4.4. Inteligencia emocional. ....	131
4.2.5. Conclusiones del diagnóstico .....	135
4.2.6. Socialización de los resultados.....	137
5. Diseño y formulación de la propuesta de intervención.....	139
5.1. Justificación.....	139
5.2. Objetivo general .....	142
5.3. Objetivos específicos .....	142
6. Metodología .....	143
7. Informe de ejecución de la propuesta de intervención.....	158

7.1. Ejecución del taller # 1: “conociéndonos, primera parada en el tren de los aprendizajes”..	159
7.1.1. Inicio.....	160
7.1.2. Desarrollo.....	161
7.1.3. Cierre.....	163
7.2. Ejecución del taller # 2: “naturaleza o cultura ¿qué nos define?” .....	166
7.2.1. Inicio.....	167
7.2.2. Desarrollo.....	167
7.2.3. Cierre.....	185
7.3. Ejecución del taller # 3: “analicemos los refranes populares” .....	186
7.3.1. Inicio.....	187
7.3.2. Desarrollo.....	188
7.3.3. Cierre.....	194
7.4. Ejecución del taller # 4: “mi cuerpo es mi territorio, no un estereotipo” .....	195
7.4.1. Inicio.....	196
7.4.2. Desarrollo.....	199

7.4.3. Cierre.....	203
7.5. Ejecución del taller # 5: “profesiones con equidad de género” .....	204
7.5.1. Inicio.....	206
7.5.2. Desarrollo .....	207
7.5.3. Cierre.....	214
7.6. Ejecución del taller # 6: “los cuidados ¿una función femenina?” .....	215
7.6.1. Inicio.....	216
7.6.2. Desarrollo .....	217
7.6.3. Cierre.....	219
7.7. Ejecución del taller # 7: “me escucho, me entiendo y autorregulo mis emociones” .....	224
7.7.1. Inicio.....	225
7.7.2. Desarrollo .....	226
7.7.3. Cierre.....	230
7.7.4. Ejecución del concurso de creación artística .....	231
7.7.5. Logros alcanzados.....	233

7.7.6. Situaciones adversas.....	234
7.7.7. Aprendizajes alcanzados .....	235
8. Evaluación del proceso de prácticas .....	238
8.1. Evaluación del proceso de prácticas desde la perspectiva de las y los estudiantes del grado séptimo de la institución educativa instituto técnico nacional de comercio .....	238
8.2. Evaluación del proceso de prácticas desde la perspectiva de institución educativa instituto técnico nacional de comercio.....	246
8.3. Evaluación del proceso de práctica desde la perspectiva de la estudiante de trabajo social.....	248
8.4. Evaluación del ámbito de práctica .....	250
9. Conclusiones .....	251
10. Recomendaciones.....	254
Bibliografía .....	256
Apéndices.....	276

**Lista de Tablas**

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Marco normativo internacional para la equidad de género.....	56
Tabla 2. Marco normativo nacional para la equidad de género .....	68
Tabla 3. Marco normativo local para la equidad de género .....	80
Tabla 4. Plan de trabajo de la práctica social .....	154
Tabla 5. Guía metodológica de intervención y participación taller participativo # 1 .....	159
Tabla 6. Guía metodológica de intervención y participación taller participativo # 2 .....	166
Tabla 7. Guía metodológica de intervención y participación taller participativo # 3 .....	186
Tabla 8. Guía metodológica de intervención y participación taller # 4 .....	195
Tabla 9. Guía metodológica de intervención y participación taller # 5 .....	204
Tabla 10. Guía metodológica de intervención y participación taller # 6 .....	215
Tabla 11. Guía metodológica de intervención y participación taller # 6 .....	220
Tabla 12. Guía metodológica de intervención y participación taller # 7 .....	224

**Lista de Figuras**

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Fases de la adolescencia y sus características.....	50
Figura 2. Marcha por la "defensa de la Familia" .....	91
Figura 3. Hilos conductores del PESCC .....	95
Figura 4. Bandera de la I.E Instituto Técnico Nacional de Comercio .....	99
Figura 5. Estructura organizativa .....	102
Figura 6. Sexo .....	115
Figura 7. Estrato socioeconómico .....	116
Figura 8. Tipología de familia.....	117
Figura 9. Los hombres deben ser fuertes .....	118
Figura 10. La mujer debe aceptar las decisiones del hombre .....	120
Figura 11. Las mujeres deben ser bonitas .....	121
Figura 12. ¿Cuál profesión crees que desempeña mejor una mujer? .....	124
Figura 13. ¿Cuál profesión crees que desempeña mejor un hombre?.....	125

Figura 14. ¿Cómo crees que debe ser una mujer en su hogar? .....	129
Figura 15. ¿Cómo crees que debe ser un hombre en su hogar? .....	129
Figura 16. Está mal que los hombres lloren o expresen sus emociones en público.....	131
Figura 17. .Si una mujer se siente herida o triste lo normal es que llore .....	132
Figura 18. Siempre sé cómo me siento .....	133
Figura 19. Siento que a veces me dejo llevar por mis emociones.....	134
Figura 20. Se me facilita relacionarme con las demás personas .....	135
Figura 21. Fases de la Intervención Social.....	144
Figura 22. Construcción de conocimientos a través de Metodologías Participativas .....	148
Figura 23. Momentos de los Talleres .....	151
Figura 24. Invitación al taller # 1 .....	160
Figura 25. Invitación al taller #2 .....	167
Figura 26. Clasificación de las diferencias biológicas y las diferencias culturales, realizadas por las y los estudiantes durante el taller. ....	185
Figura 27. Invitación al taller # 3 .....	187
Figura 28. Recurso educativo de Educaplay taller # 3.....	189

Figura 29. Invitación al taller # 4 .....	196
Figura 30. Body love, mi cuerpo es mi territorio no un estereotipo .....	203
Figura 31. Invitación al taller # 5 .....	205
Figura 32. Invitación al taller # 6 .....	216
Figura 33. Horas promedio dedicadas al trabajo doméstico y de cuidados no remunerados según sexo y edad. ....	218
Figura 34. Horas promedio dedicadas por las mujeres a las labores remuneradas y de cuidados no remuneradas .....	221
Figura 35. Horas promedio dedicadas por los hombres a las labores remuneradas y de cuidados no remuneradas .....	221
Figura 36. Invitación al taller # 7 .....	225
Figura 37. Imagen usada para la convocatoria al Concurso de Creación Artística.....	231
Figura 38. ¿Consideras que los encuentros diseñados por la estudiante de Trabajo Social concordaron con las líneas generales de su proyecto de grado: equidad de género y desigualdad de género? .....	239
Figura 39. ¿Te parecieron interesantes los talleres diseñados por la estudiante de Trabajo Social?.....	239

Figura 40. Alcanzaste aprendizajes para tu vida en los encuentros diseñados por la estudiante de Trabajo Social .....	240
Figura 41. ¿Consideras que la estudiante de Trabajo Social (Nathalia) se esforzaba por hacer los temas de los talleres fáciles de entender?.....	241
Figura 42. ¿Consideras que el lenguaje empleado por la estudiante de Trabajo Social durante los talleres fue fácil de entender para alguien de tu edad?.....	241
Figura 43. ¿Cómo evalúas la preparación de los materiales tales como: diapositivas, formularios, videos, juegos y otros materiales empleados durante los encuentros diseñados la estudiante en prácticas de Trabajo Social? .....	242
Figura 44. ¿Consideras que los materiales preparados por la estudiante de Trabajo Social para los talleres eran llamativos y ayudaban a entender mejor los temas?.....	242
Figura 45. Temas de interés de las y los estudiantes para futuras propuestas pedagógicas...	244
Figura 47. Creación Artística ganadora del primer puesto del Concurso de Creación artística .....	277
Figura 48. Creación Artística ganadora del segundo lugar del Concurso de Creación Artística .....	280
Figura 49.. Creación Artística ganadora del tercer lugar del Concurso de Creación Artística	281

Figura 50. Creación Artística ganadora del cuarto lugar del Concurso de Creación Artística

..... 282

**Lista de Apéndices**

	<b>Pág.</b>
Apéndice A. Participaciones ganadoras del Concurso de Creación Artística.....	276
Apéndice B. Formulario de Evaluación de la práctica social por parte de la par institucional .....	283

### Resumen

**Título:** Sembrando cambios en los imaginarios de género presentes en las y los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio\*

**Autor:** Angie Nathalia Herrera Granados \*\*

**Palabras Clave:** Imaginarios sociales, imaginarios sociales de género, Género, Equidad de género, adolescencia.

#### Descripción:

La presente práctica social se llevó a cabo con las y los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio. Se eligió esta población dado que, según diversos autores, la adolescencia constituye una etapa clave en la consolidación de los imaginarios sociales sobre ser hombre o ser mujer. En consecuencia, esta propuesta implicó una oportunidad para aportar a la transformación de las visiones tradicionales permeadas por el machismo, las cuales suelen ser generadoras de violencias basadas en género. Así pues, el proceso pedagógico-interventivo desarrollado se enfocó, primero, en conocer las características de los imaginarios sociales de género contruidos por las y los estudiantes, para, con base en estos hallazgos, diseñar y aplicar una propuesta como aporte a la desconstrucción de los imaginarios de género machistas y el fortalecimiento de los imaginarios sociales asociados a la equidad de género. Para poder alcanzar el objetivo mencionado, el proceso estuvo orientado desde el paradigma socio-crítico, se implementó haciendo uso de metodologías participativas a través de las TIC y se realizó la evaluación del proceso, a partir de lo cual surgieron conclusiones y recomendaciones encaminadas a consolidar la equidad de género en la escuela.

---

\*Trabajo de grado.

\*\*Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Directora Isabel Cristina Camargo.

### **Abstract**

**Title:** Seeding changes in the gender imaginaries of the seventh grade students at the high School Instituto Técnico Nacional de Comercio\*

**Author:** Angie Nathalia Herrera Granados <sup>2</sup>

**Key Words:** Social imaginaries, Gender imaginaries, gender, gender equity, adolescence.

#### **Description:**

This social practice was carried out with seventh-grade students of the high School Instituto Técnico Nacional de Comercio. This population was chosen because various authors state that adolescence is a key stage in the consolidation of social imaginaries about being a man or a woman. In consequence, this social practice presented itself as an opportunity to contribute to the transformation of traditional visions dictated by sexism, which usually are generators of gender-based violence. That is why, this pedagogical-interventive process was focused, at first, on knowing the characteristics of the gender imaginaries constructed by these students, and based on that, designing and carrying out a proposal as a way to contribute to the deconstruction of sexist gender imaginaries and the strengthening of social imaginaries associated with gender equity. To achieve this objective, the process was oriented from the socio-critical paradigm, it was implemented using participatory methodologies through ICT and the evaluation of the process was carried out, from the conclusions and recommendations that emerged aimed to consolidate gender equality at school.

---

\* Degree Work

<sup>2</sup> Faculty of Human Sciences. School of Social Work. Project Director Isabel Cristina Camargo.

### Introducción

El presente proyecto titulado “Sembrando Cambios en los Imaginarios Sociales de Género de las y los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio” corresponde a una propuesta de práctica social, realizada como modalidad de proyecto de grado, con la finalidad de optar por el título de Trabajadora Social.

Para comenzar, según la teoría orientadora de este proyecto, la realidad social no es algo dado, sino construido socialmente a lo largo de la interacción de cada ser humano con el mundo y las demás personas, en dicho proceso, los *imaginarios sociales* constituyen aquel entramado de significados que circulan socialmente, los cuales le permiten a las personas y colectividades entender y actuar sobre su realidad (Randazzo, 2012), ahora bien, los *imaginarios sociales de género*, son aquellos significados que definen las formas de ser de cada género, así como, la forma en que deben ser las relaciones entre estos. Así pues, la situación problema parte de que el patriarcado y machismo han permeado estos imaginarios, contribuyendo con esto a la reproducción de las relaciones de poder y opresión entre los géneros (Ulloa y Quaresma da Silva, 2010).

Como muestra de lo mencionado, están las múltiples desigualdades y violencias de género, cuyas principales víctimas son las mujeres y la población LGBTI, sólo para mencionar algunos ejemplos; por un lado, se entiende que, debido al sexismo, los roles, labores y oficios desempeñados por las mujeres son infravalorados socialmente y con ello, menos remunerados en comparación con aquellos desempeñados por los hombres (Sánchez et al, 2008), contribuyendo con esto a fenómenos como la feminización de la pobreza. En relación con esto el Departamento

Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2020) encontraron que durante el 2018 las mujeres recibieron un 12,1% menos que los hombres por concepto de ingresos laborales. Por otro lado, con respecto a la violencia de género, el Observatorio de Femicidios en Colombia de la Red Antimilitarista Feminista (2020) reportó 630 femicidios en el país durante el año 2020, así mismo, Colombia Diversa (2019) indicó que durante el 2019 se presentaron 601 casos de violencia contra la población LGBTI, cuyos principales hechos consistieron en: violencia policial, amenazas y homicidios.

Teniendo en cuenta la magnitud del problema, así como las necesidades de intervención identificadas en la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, la presente práctica social buscó identificar los imaginarios sociales de género presentes en las y los estudiantes del grado séptimo, para, con base en esto, generar una propuesta pedagógica encaminada a la deconstrucción de los Imaginarios Sociales de Género asociados al patriarcado y el machismo, promoviendo en su lugar, la equidad de género.

Ahora bien, la estructura del documento se construyó de la siguiente manera: en primer lugar, se cuenta con el referente teórico conceptual en el cual se basó la práctica social, en este, se realiza un breve recorrido por el Paradigma Sociocrítico, la teoría de los Imaginarios Sociales, la teoría feminista, entre otros conceptos vitales para la propuesta. En segundo lugar, se expone el contexto legal y normativo a nivel internacional, nacional y local, que permiten tener una visión general de los pactos, convenciones, declaraciones, leyes, sentencias, entre otras disposiciones, orientadas a erradicar la desigualdad y violencia de género.

En tercer lugar, se presenta un breve recorrido al contexto social nacional y local del objeto de intervención, incluyendo además la ubicación institucional. En cuarto lugar, se detalla la metodología y hallazgos del diagnóstico social realizado, el cual consistió en un Diagnóstico Participativo y se llevó a cabo a través de las fases de: identificación del problema, plan diagnóstico, procesamiento de la información y socialización de resultados.

En quinto lugar, se expone el diseño y formulación de la propuesta de intervención, para lo cual se especifica la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos. En sexto lugar, se presenta la metodología de la propuesta de intervención, para ello se detallan las fases de la intervención, el enfoque pedagógico, así como las técnicas e instrumentos empleados.

En séptimo lugar, se cuenta con el informe de ejecución de la propuesta, el cual se detallan los 7 talleres participativos realizados, de acuerdo con los momentos de inicio, desarrollo y cierre de cada uno, así como, la ejecución y análisis del Concurso de Creación Artística.

En octavo lugar, se incluye el informe de evaluación del proceso de práctica social realizado, durante este incluyeron tres perspectivas; primero, la de las y los estudiantes del grado séptimo, segundo, la de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio y tercero, la de la Estudiante de Trabajo Social. Ya por último, se tiene la propuesta de continuidad para futuras propuestas interventivas, las recomendaciones y conclusiones aportadas por la estudiante con base en los hallazgos y análisis realizados durante el desarrollo del proyecto.

## 1 Referente teórico conceptual

Con el fin de conferir sentido y coherencia a las actividades que se realizaron en el marco de la Práctica Social, se hace necesario definir, analizar y relacionar tanto el Paradigma Sociocrítico como la Teoría de los Imaginarios Sociales y los diversos aportes de la Teoría Feminista, también, las definiciones entorno a la adolescencia. Es por ello que, a continuación, se expondrán dichas construcciones epistémicas.

### 1.1 Paradigma Sociocrítico

Para comenzar, es necesario definir el paradigma epistemológico; este orienta el abordaje e interpretación de la realidad, por lo que implica modos de ver, conocer y actuar sobre la misma, como señala González (2003):

Un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darles solución a los problemas que en ella se presentan, es decir, es un sistema de teorías y conceptos que se entrelazan con miras a la comprensión de la realidad, en relación con posibles problemáticas a resolver a través del método de científico (p. 125).

Siguiendo al autor, para que un paradigma sea considerado como tal, debe cumplir con tres principios o supuestos básicos; *el supuesto ontológico*, el cual se refiere a la naturaleza de la realidad investigada y las creencias del investigador sobre esta; *el supuesto epistemológico*, que define cuál es la naturaleza del conocimiento y el acceso a los fundamentos de este, y por último; *el supuesto metodológico*, el cual abarca la perspectiva metodológica, métodos y técnicas

que permiten acceder al conocimiento a partir del estudio de la realidad. En este sentido, para el autor los paradigmas se dividen en tres grandes sistemas; el positivismo, el interpretativismo y el paradigma sociocrítico.

Este último, presenta como una de sus principales características “la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico, como un todo inseparable, pretende la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica” (Gil Álvarez, León, y Morales, 2017, pág. 74) por lo tanto, se presenta una coexistencia y mutuo enriquecimiento entre la experiencia vivida por las personas, grupos y comunidades con la teoría, generando conocimiento emancipador.

Asimismo, desde el paradigma sociocrítico se deja de lado el criterio de neutralidad que pretende el paradigma positivista, dando paso a la ideología como aspecto fundamental en la búsqueda del conocimiento y en las practicas sociales (Alvarado y García, 2008, González, 2003), este tiene preferencia por aspectos subjetivos del ser humano tales como las emociones, sentimientos, sueños y cosmovisiones, aspecto que comparte con el paradigma interpretativo; sin embargo, en la investigación puede hacer uso de métodos cualitativos y/o cuantitativos (González, 2003).

Por su parte, Lusmidia Alvarado y Margarita García (2008) definen el paradigma sociocrítico de la siguiente manera;

El paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de los intereses de los grupos y se consigue mediante la capacitación de los sujetos

para la participación y transformación social. (...) el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica (p.190).

Las autoras antes mencionadas señalan que desde el ámbito educativo y el paradigma sociocrítico, la educación se asume como una realidad compleja y en constante cambio, por lo cual constituye un reto y una necesidad la constante reflexión-acción sobre la misma. Desde esta perspectiva, los procesos educativos en las instituciones formales y no formales deben ser democráticos, es decir, basarse en las relaciones horizontales entre educadores y educandos, así como en la dinámica enriquecedora entre la teoría y la práctica de modo que se pueda dar cuenta de la complejidad de la realidad (Alvarado y García, 2008).

En concordancia con lo mencionado, desde la tendencia socio-crítica del Trabajo Social, se entiende que la profesión debe aportar en la práctica a las transformaciones estructurales de la sociedad y como disciplina; al análisis micro, meso y macrosocial (Muñoz y Vargas, 2013). De esta manera el Trabajador o Trabajadora social constituye junto con las personas, grupos y comunidades, agentes del cambio social.

En consecuencia, el rol de la estudiante de Trabajo Social en el marco de la práctica social realizada fue incentivar un proceso pedagógico con miras a incrementar la reflexión crítica de las y los estudiantes de la I.E Instituto Técnico Nacional de Comercio sobre su realidad, particularmente, en relación con la desigualdad y violencia de género que surgen a partir de los Imaginarios Sociales de Género a fin de fortalecer la equidad en las relaciones entre hombres y mujeres, necesaria en la construcción de sociedades más justas en las que se gocen plenamente los derechos humanos.

## 1.2 Teoría de los Imaginarios Sociales

Para los seres humanos la realidad no está dada de forma natural e independiente de sus relaciones sociales, por el contrario, son estas últimas las que dotan de lucidez todo aquello que perciben los sentidos, o como señala Randazzo (2012), el mundo social en que transcurre la vida humana es un mundo instituido de significado, el cual ayuda a orientar la experiencia individual y colectiva.

En este sentido, la teoría de los Imaginarios Sociales, cuyo principal exponente es Cornelius Castoradis, se considera de gran importancia para las ciencias sociales ya que permite el estudio del universo de significados, los cuales posibilitan, por un lado, la instauración y reproducción de la sociedad; por otra parte, que los individuos, y colectividades orienten sus subjetividades y practicas sociales (Fernández, 2016; Ulloa y Da Silva, 2010; Martínez y Dávila, 2019; Raigoso, 2016; Randazzo, 2012).

Con respecto al rol de los Imaginarios Sociales en la institución de la sociedad, vale la pena destacar que para Fernández (1992), estos hacen parte de la construcción social de sentido que hace posible la producción y reproducción de la sociedad pues constituyen;

(...) el universo de significaciones que produce una sociedad y que le permite reconocerse a sí misma, a través del comportamiento de sus integrantes, otorgándole un sentido y un orden a los individuos, grupos e instituciones que la constituyen, a la vez que garantizan su continuidad y reproducción (Ulloa y Da Silva, 2010, p.3).

Por otra parte, los Imaginarios Sociales también son “esquemas socialmente contruidos que permiten percibir, explicar e intervenir en lo que se considera como realidad” (Randazzo, 2012 p. 80), por lo cual, pueden entenderse como marcos orientadores que permiten a personas y colectividades entender y actuar sobre la realidad social. Siguiendo Randazzo (2012):

Los imaginarios son eso que permitiría entender el sentido social de las cosas, quizá aquello que nos falta al tener una sensación de incomprensión al visitar una cultura distinta a la nuestra, o remontarnos en el tiempo sin comprender ya las viejas usanzas, o ese código propio de una banda juvenil, sin el cual su actuar parece a los demás absurdo o sencillamente es incomprendido (p.83).

Vale la pena mencionar que, en la teoría de Castoradis, las instituciones, en particular la familia, el Estado y la religión tienen un papel fundamental en la reproducción de los imaginarios sociales. Como señala en su obra *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto* (1977), las instituciones:

Son parte del imaginario y al mismo tiempo son conformadas por él. Ellas marcan una dirección de sentido que los sujetos viven como normas, valores, lenguaje, imágenes y formas; así, las instituciones no son sólo herramientas de creación sino formadoras de subjetividades (citado en Raigoso, 2016, p.11).

Se puede afirmar entonces que existe una permanente relación dialéctica entre las instituciones y los imaginarios sociales, con la cual interactúan a su vez los individuos y grupos

sociales, quienes pueden interiorizar o resignificar estos contenidos circundantes en el medio social.

Pese a que la teoría de los imaginarios sociales aporta una explicación acerca de cómo las sociedades mantienen el *Statu quo*, lo cierto es que Castoradis aplicó este concepto desde un posicionamiento político para intentar explicar las formas en que los movimientos sociales pueden dar paso a grandes transformaciones en la sociedad, en ese sentido, como señala Ana María Fernández (2016):

Los imaginarios sociales dan cuenta, por una parte, de la potencia de invención de los colectivos sociales (imaginarios sociales instituyentes) y, por otra, de la consistencia o eficacia de la reproducción de lo instituido (imaginarios sociales instituidos), ambas dimensiones configuran complejos entramados siempre en tensión, en tanto producciones arbitrarias -no naturales- de un histórico-social (p.6).

En consecuencia, los imaginarios sociales dan cuenta tanto de la manera en que se reproducen formas de ser y relacionarse, muchas veces injustas, que se denominan *Imaginarios Sociales Instituidos*, como del potencial transformador de diversos actores sociales, a lo cual se refiere el concepto de *imaginarios sociales instituyentes*.

### **1.3 Teoría feminista**

A lo largo de la historia, en diversas latitudes, han existido voces críticas de resistencia a la opresión hacia las mujeres, sin embargo, a fin de tener un acercamiento al surgimiento y trayectoria del feminismo como movimiento social, político y académico, en el presente apartado

se inicia con un esbozo de las olas del feminismo<sup>3</sup>, las cuales sintetizan los momentos históricos más importantes de dicho movimiento, para ello se mencionarán, a grandes rasgos, las explicaciones de Heras (2009) en su obra *Una aproximación a las teorías feministas* y de García (2018) *Una ola feminista recorre el mundo*. Seguido de ello se presentan las definiciones de feminismo y teoría feminista; así como, los conceptos más significativos aportados por la teoría feminista para la práctica social realizada.

#### **1.4 Breve recorrido histórico**

Como primer punto a mencionar, el inicio del feminismo comprende las primeras luchas explícitas por el reconocimiento de los derechos de las mujeres. Como señala Samara de las Heras (2009), el feminismo surgió vinculado a la Ilustración, a mediados del siglo XVIII en Europa, época en la cual, pese a que existió un avance significativo en el reconocimiento de derechos humanos, varios grupos sociales quedaron excluidos de ellos, como fue el caso de las mujeres. En respuesta a lo ocurrido, surgió la primera ola del feminismo, durante la cual mujeres como Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft reivindicaron la igualdad de derechos para ambos sexos, exigencia en la cual se basaron las primeras décadas del feminismo.

---

<sup>3</sup> De las Heras (2009) aclara que no existe consenso aún entre los periodos históricos que abarcan a las olas del feminismo, ya que existen autoras que ubican la primera ola desde la ilustración, y otras que lo hacen a partir del movimiento sufragista. Además, indica que las olas del feminismo sólo son momentos orientadores del recorrido de este movimiento, por lo que cabe la crítica a la sobre-simplificación de los hechos históricos que han tenido lugar.

Posteriormente, durante el siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX tuvo lugar la segunda ola del feminismo, época en la que se desarrolló el movimiento sufragista, a través del cual mujeres en varios países buscaron alcanzar el derecho al voto, así como la defensa de la ciudadanía femenina. De esta ola fueron pioneras las mujeres de Estados Unidos e Inglaterra, siendo estas últimas las que aplicaron con mayor fuerza la desobediencia civil (De las Heras, 2009).

La tercera ola feminista transcurrió a partir de los años 60's y hasta los 80's; consistió en un resurgimiento del feminismo, luego de pasar por un declive durante el periodo entre guerras (primera y segunda guerra mundial, ocurridas durante 1914-1918 y 1939-1945 respectivamente) (De las Heras, 2009). García (2018) comenta que dicha ola tuvo lugar durante momentos de efervescencia política y social, y que a través de ella se contribuyó a cuestionar aspectos naturalizados desde los cuales se oprime a las mujeres:

(...) en plena radicalización estudiantil, antibélica y antirracista, los feminismos volverán a irrumpir con más potencia que nunca. “Lo personal es político” fue la consigna que puso sobre el tapete a la dominación patriarcal en todos los ámbitos de la vida como una de las enormes opresiones a combatir, pero que asimismo amplió el concepto de lo político frente a aquello que todas las corrientes de pensamiento hasta ese momento habían considerado como privado, como la sexualidad, la maternidad y los cánones de belleza, entre otras cuestiones (p.18-19).

Por último, la cuarta ola feminista para García (2018) comprende el periodo histórico que se está viviendo en la actualidad, el cual está marcado por la crisis civilizatoria del capitalismo

neoliberal, que no sólo amenaza los derechos conquistados, sino que pauperiza la vida y repatriarcaliza las relaciones sociales. Siguiendo a la autora, las principales demandas consisten centralmente en “el cuestionamiento de las desigualdades entre mujeres y varones, la denuncia de la violencia de género y los femicidios, la necesidad de no callarse más frente a las violencias” (p.20), además menciona: “esta nueva ola feminista es la más internacional de todas. A diferencia de las anteriores, con epicentro en EEUU y algunos países europeos, se manifiesta masivamente en diversos puntos del planeta y tiene a la Argentina como un punto de referencia” (p.20).

#### ***1.4.1 ¿Qué es el Feminismo y la Teoría Feminista?***

Como segundo punto a mencionar, teniendo en cuenta el breve recorrido histórico mencionado, se puede afirmar que el feminismo es un movimiento que se caracteriza por denunciar e intentar erradicar la opresión y discriminación hacia las mujeres, luchar por el reconocimiento y efectividad de sus derechos, la ciudadanía femenina, la vida libre de violencias, entre otras causas relacionadas con la emancipación de las mujeres y la construcción de sociedades más justas, o como señala Barrancos (2021):

El feminismo es un conjunto de teorías sociales y de prácticas políticas en abierta oposición a concepciones del mundo que excluyen la experiencia femenina de su horizonte epistemológico y político. El feminismo revela y critica la desigualdad entre los sexos y entre los géneros a la vez que reclama y promueve los derechos e intereses de las mujeres. El movimiento feminista surge como consecuencia de la conciencia de las mujeres respecto de su estatus subordinado en la sociedad (p.1).

Dicho de otra manera, el feminismo contribuye a entender y transformar las desigualdades entre los sexos, las cuales han sido naturalizadas e invisibilizadas a lo largo de la historia, o como lo expresan Lagunas et al., (2016) “el feminismo sintetiza los esfuerzos por construir ahora un mundo que sea la casa acogedora y propia de mujeres y hombres quienes, de manera paritaria, puedan reunirse, dialogar, pactar, intercambiar y compartir para coexistir” (p.63).

En relación con lo anteriormente mencionado, la teoría feminista ha desarrollado conceptos y propuestas teóricas caracterizadas por su riqueza y diversidad de posicionamientos (Sales, 2018), todas ellas encaminadas a entender la desigualdad de las mujeres, así como otras desigualdades de género. En ese sentido, se concuerda con Sales (2018), al definir la teoría feminista como "(...) aquella teorización que analiza, comprende y/o explica la situación de la mujer en un determinado orden socio-sexual, las jerarquías, desigualdades, opresiones y explotaciones que sufren como grupo, y marca caminos de acción transformadora." (p.51)

#### ***1.4.2 Conceptos aportados por la teoría feminista a la práctica social***

Uno de los grandes avances alcanzados por la teoría feminista consistió en la distinción entre el *sexo* y el *género*, ya que permitió una nueva forma de interpretar las relaciones sociales entre hombres y mujeres (Butler, 2007; Scott, 1986). Autoras como Saldarriaga y otros (2018) consideran, “el sistema sexo-género es la base epistémica de las teorías feministas” (p.48).

Para Scott (1986), el uso del *género* como categoría de análisis, se remonta a finales del siglo XX, cuando se buscaba diferenciar “lo biológico” de aquello construido culturalmente respecto a las diferencias entre hombres y mujeres. Siguiendo a la autora, mientras el *sexo*, aludía

únicamente al cuerpo, es decir, a las características sexuales, anatómicas, cromosómicas y fenotípicas que diferencian al macho de la hembra, el *género* hacía referencia a la construcción cultural de la diferencia sexual.

No obstante, varias autoras señalaron en su momento, que tanto el sexo como el género son construcciones culturales, pues el sexo, aunque cuente con bases biológicas, también es construido a través de significados (Butler, 2007), y además, "(...) más que un mero accidente, el cuerpo es un elemento constitutivo de la identidad personal: la persona humana es precisamente humana, en buena medida, porque está encarnada. Su cuerpo, si se quiere, es su primer arraigo." (Siles y Delgado, 2014, p.9), por lo que la línea que demarcaba ambos conceptos quedó desdibujada.

De la misma manera, el *patriarcado* fue otro concepto que contribuyó -y contribuye hasta hoy en día- a nombrar lo que antes no se nombraba ni teorizaba, esto es; al sistema que configura la opresión y desigualdad de género. En ese sentido, se entiende por patriarcado al "sistema social basado en la apropiación, concentración y monopolización del poder y la autoridad por parte de los hombres sobre las mujeres y otros hombres, existente en las sociedades antiguas y modernas." (Fundación Juan Vives Subiriá, 2010, p.57) De igual modo, comprende un producto histórico que ha contribuido situar a las mujeres y niñas en una posición de subordinación con respecto a los hombres en varias esferas de la vida (Lerner, 1986). En otras palabras, el patriarcado, como modo de organización social implica una distinción según la cual los hombres tienen mayor acceso a la autoridad y poder (dominación) que las mujeres (subordinación), lo

cual se aplica en múltiples esferas de la vida tales como la sexual, laboral, familiar, política, entre otras.

Ya aclaradas las categorías básicas en la teoría feminista, vale la pena mencionar que a través del concepto *imaginarios sociales de género*, la teoría feminista coincide con la teoría de los Imaginarios Sociales en el análisis de los significados que configuran las desigualdades de género. Martínez y Dávila (2019) definen dicho concepto de la siguiente manera:

Son creaciones culturales que se han arraigado en forma tal que se aceptan como ciertas y se legitiman hasta el punto en que se expresan en dichos y creencias populares. Tienen su origen en la cultura patriarcal sustentada en el machismo y se transmite de una generación a otra (p.45).

Es así que, tanto la teoría de los Imaginarios Sociales como la teoría feminista identifican al *proceso de socialización* como clave para el aprendizaje de los significados y prácticas culturales asociados a los fenómenos sociales que pretenden explicar (los imaginarios sociales y el género), razón por la cual se hace necesario mencionar las características de este.

La *socialización* puede entenderse como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, a través del cual los seres humanos entran en contacto con los códigos culturales y significados de la sociedad en que habitan, o como señalan Ferrer y Bosch (2013) basados en Guiddens (2001):

Es el proceso, que se inicia en el momento del nacimiento y perdura durante toda la vida, a través del cual las personas, en interacción con otras, aprenden e interiorizan los valores, las actitudes, las expectativas y los comportamientos característicos de la

sociedad en la que han nacido y que permiten desenvolverse (exitosamente) en ella (p.106).

Existen diversos agentes socializadores, de ellos la familia y la escuela son tal vez los más importantes en el proceso de socialización. Esto sucede debido a que juegan un papel fundamental durante los primeros años de vida en la reproducción de los valores a nivel simbólico que afectan la formación psicosocial (Sánchez, Fernández, y Latorre, 2008).

Según Pibernat (2017), es dentro de la familia “donde es posible nuestra existencia física, y donde aprendemos nuestra lengua materna y preceptos culturales básicos.” (p.531). Por su parte, la escuela constituye un espacio en el que se potencia la formación iniciada por la familia, se fomentan nuevos aprendizajes y conocimientos, así como la construcción de sujetos autónomos capaces de interpretar e intervenir en el mundo (Henao y Arias, 2018), en consecuencia, resulta imprescindible tener en cuenta estas dos instituciones sociales en los procesos que pretendan favorecer la deconstrucción los imaginarios sociales de género, como sucede en la presente práctica social.

En relación con lo anteriormente mencionado, una de las formas en las que los seres humanos interiorizan las diferencias de género es a través de la *socialización diferencial*, durante esta:

Las personas, en su proceso de iniciación a la vida social y cultural, y a partir de la influencia de los agentes socializadores, adquieren identidades diferenciadas de género que conllevan estilos cognitivos, actitudinales y conductuales, códigos axiológicos y

morales y normas estereotípicas de la conducta asignada a cada género (Ferrer y Bosch, 2013).

Esto quiere decir que los niños y las niñas son criados de forma diferenciada, con el propósito de que cumplan con las expectativas sociales acerca de “ser hombre” o “ser mujer” que cada sociedad espera de ellos. De este modo se fomenta el *dualismo hombre/mujer*, que consiste en una confrontación imaginaria entre los sexos, según la cual cada uno de ellos tienen unas características y roles propios e irrenunciables (Martínez y Dávila, 2019).

Como refieren Ferrer y Bosch (2013) lo masculino y lo femenino se suele asociar de la siguiente manera:

La masculinidad con el poder, la racionalidad y aspectos de la vida social pública, como el trabajo remunerado o la política (tareas productivas que responsabilizan a los varones de los bienes materiales) y la feminidad con la pasividad, la dependencia, la obediencia y aspectos de la vida privada, como el cuidado o la afectividad (tareas de reproducción que responsabilizan a las mujeres de los bienes emocionales) (p.106).

En consecuencia, a través del dualismo hombre/mujer fomentado desde la infancia se perpetúan desigualdades de género entre las cuales vale la pena mencionar como mínimo tres puntos fundamentales; el *sexismo*, la *división sexual del trabajo* y vivencias diferenciadas en torno a la emocionalidad (Carretero y Nolasco, 2017; Ferrer y Bosch, 2013; Sánchez, et al, 2008).

Como primer punto a mencionar, el *sexismo* comparte con el dualismo hombre/mujer, la creencia según la cual existen “mundos” diferenciados para los hombres y las mujeres, por ende, deben ser claramente delimitados dadas las diferencias “naturales” entre los sexos. El *sexismo*, sin embargo, hace referencia a las múltiples discriminaciones que surgen con base en dicha diferenciación, pues como señalan Sánchez et al (2008):

El *sexismo* hace referencia a un conjunto de creencias que nacen de la desigual representación social de hombres y mujeres. (...) Desde esta perspectiva el *sexismo* promueve identidades diferentes para hombres y mujeres, manteniendo un sistema de creencias que funciona y justifica la estructura patriarcal, según la cual la mujer ocupa una posición inferior a la del hombre, valorando las habilidades y roles propios del hombre como más relevantes, importantes y significativos que las habilidades y roles asociados a la mujer (p.36).

El *sexismo* no siempre es explícito; Glick y Fiske (1996) definen al *sexismo benévolo* como un tipo de *sexismo* que busca ganarse la simpatía de las mujeres al glorificar sus roles tradicionales, como por ejemplo el rol de madres, proporcionando una carga afectiva positiva al mismo tiempo que perpetúa la desigualdad existente entre los sexos; por otra parte, el *sexismo hostil* comprende la manifestación explícita de la visión negativa y discriminatoria de las mujeres, así como la visión de superioridad y poder asociada a los hombres (Carretero y Bermejo, 2017).

En relación con lo mencionado, el *machismo* es una manifestación del *sexismo* hostil pues “es un conjunto de actitudes, comportamientos y prácticas sexistas discriminatorias, despectivas,

vejatorias y/o humillantes contra las mujeres.” (Fundación Juan Vives Suriá, 2010, p.66) Este cuenta con múltiples fuentes de legitimación, una de ellas es la religión, pues como señala De Jesús (2019), varios de sus mitos, en especial el de la creación fomentan una visión subordinada y además negativa de la mujer; primero porque la mujer -Eva- fue creada a partir de una costilla del hombre -Adán- y al igual que los demás animales del paraíso fue nombrada por Adán, pasando a ser parte de su propiedad; segundo, Eva fue quién se dejó tentar por la serpiente y convenció a Adán de comer del fruto prohibido, lo cual provocó que fuesen expulsados del paraíso, con base en esto, se legitima el imaginario de la mujer como “fuente de todos los males”. De este modo, dentro de las conclusiones de la investigación realizada por el autor mencionado, titulada *la tradición católica, su influencia en la conformación del rol de la mujer en la familia tradicional colombiana y su relación con la violencia de pareja* se afirma:

Al finalizar este primer apartado puede entonces concluirse cómo para la tradición católica, a partir de algunos de los relatos consignados en sus textos sagrados, la mujer es entendida como objeto, en tanto es considerada inferior al hombre y de su propiedad; situación que le confiere al hombre una condición de superioridad y por tanto un ejercicio de poder (p.232).

El segundo punto por mencionar, *la división sexual del trabajo* también es legitimada a través del mito de la creación: siguiendo las escrituras bíblicas (Bíblica INC, 2015) la mujer fue condenada a parir sus hijos con dolor y a encargarse del cuidado del hogar; el hombre a trabajar con el sudor de su frente para proveer a el sustento a su familia, lo cual corresponde a su visión tradicional o *imaginario instituido*.

En concordancia con lo mencionado, se entiende por *división sexual del trabajo* al “(...) reparto social de tareas en función del sexo, que se traduce en una jerarquización en cuanto a la valoración social y económica otorgada a las funciones que cada persona en función de su género desempeña” (Valero, 2018, pág. 189); en otras palabras, cada sexo se ocupa de oficios y profesiones distintos, los cuales son valorados y por tanto remunerados de forma diferenciada, siendo desventajoso para las mujeres.

Como consecuencia, la división sexual del trabajo deviene en norma social; las mujeres deben cumplir los roles que socialmente se esperan de ellas y los hombres con los roles que socialmente se esperan de ellos, lo cual se denomina *roles de género*. Estos son construcciones culturales que dependen del contexto social e histórico, sin embargo, la mayoría de las sociedades cuentan con roles basados en el sistema sexo-género:

Los roles de género están configurados por las funciones y tareas que deben cumplir los hombres y las mujeres en una determinada sociedad, tanto para el mantenimiento del orden social genérico como para el sistema social como un todo. Bastaría imaginar ¿qué sucedería en el mundo si las mujeres hicieran una huelga de brazos caídos? (...) Las formaciones sociales presentan una diversidad cultural que muestra unidad en el orden de género con variaciones socioculturales, o de acuerdo a las clases sociales o de grupos étnicos y pueblos indígenas, o de edad, o de sexo-diversidad; en todas se reproduce la división sexual del trabajo que sustenta el patriarcado: las mujeres para los roles domésticos y los hombres para los roles proveedores y públicos (Fundación Juan Vives Suriá, 2010, p.46).

Siendo así, las *tareas domésticas*, también denominadas *labores de cuidados*, son las actividades designadas a las mujeres según los roles de género instituidos. Esta práctica está ampliamente implementada en la realidad, por ejemplo, la Encuesta Nacional del Uso del tiempo 2016-2017 (DANE y Gobierno de Colombia, 2018 citado en: DANE, ONU mujeres, y Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2020) evidenció que las mujeres en Colombia realizan el 77% de las labores de cuidados, las cuales suelen ser no remuneradas e infravaloradas socialmente; de hecho, las mujeres dedican el 49% de su tiempo a labores de cuidados no remuneradas, mientras los hombres sólo un 27%.

De la misma forma, la OIT (2018) señaló que la brecha por género en la participación en las labores de cuidados no remunerados es común en 64 países: en el estudio realizado encontró que “las mujeres realizan el 76,2 por ciento de todo el trabajo de cuidados no remunerado, dedicándole 3,2 veces más tiempo que los hombres” (p.3).

Lo anteriormente mencionado resulta preocupante ya que las mujeres al dedicar la gran parte de su tiempo al trabajo de cuidados no remunerados se ven más vulnerables al fenómeno de feminización de la pobreza, además se ven ubicadas en una posición desigual en el mercado del trabajo (López y Lan, 2018). No obstante, cabe señalar la importancia para la sociedad de las *labores de cuidado no remuneradas*, de allí la importancia de su paridad y formalización: estas labores son el trabajo invisibilizado que posibilita el trabajo remunerado, así como el cuidado y bienestar, especialmente de los miembros más jóvenes, los adultos mayores y las personas con necesidades especiales al interior de la familia. En relación con ello, siguiendo el informe *el trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente*:

El trabajo de cuidados comprende dos tipos de actividades superpuestas: las *actividades de cuidado directo*, personal y relacional, como dar de comer a un bebé o cuidar de un cónyuge enfermo, y las *actividades de cuidado indirecto*, como cocinar y limpiar. El trabajo de cuidados no remunerado consiste en la prestación de cuidados por parte de cuidadoras y cuidadores no remunerados sin recibir una retribución económica a cambio (OIT, 2018 p.1).

Cabe mencionar que, en la práctica se refleja que las mujeres participan de manera cada vez más activa en el mercado del trabajo remunerado, por lo cual son proveedoras a la vez que cuidadoras del hogar, sin embargo, debido a los imaginarios sexistas, su rol de madres y esposas continúan siendo los más visibilizados, como señala Florencia Bermúdez (2019):

Los imaginarios y los roles están colocados como bloques sólidos, donde supuestamente esta gran estructura podría derrumbarse, pero al final del día, miles de mujeres trabajan para mantener una familia y llevar el sustento a sus hijos o pareja, y en caso de hombres viceversa. Muchos de ellos trabajando en roles que no son para hombres (p.31).

Por otra parte, el tercer punto pendiente por mencionar consiste en que, durante el proceso de socialización se suelen realizar prácticas que llevan a que los hombres y las mujeres se acerquen de forma diferencial al mundo emocional; se ha encontrado en diversos estudios que por ejemplo, durante la crianza, ambos padres suelen hablar con más frecuencia de las emociones y los sentimientos con sus hijas que con sus hijos, suelen usar más palabras cargadas de

emocionalidad en los cuentos infantiles con las hijas, y les brindan más refuerzos positivos a ellas cuando describen un estado emocional (Carretero y Nolasco, 2017; Sánchez et al, 2008).

Por consiguiente, se promueve en los hombres y las mujeres desarrollos diferenciales en la *inteligencia emocional*, la cual implica varias competencias, entre ellas; reconocer las emociones propias (autoconsciencia emocional); tener la capacidad de regularlas creando un estado de ánimo positivo, lograr automotivarse para facilitar el aprendizaje -al igual que otras metas y objetivos- (autoregulación emocional); así como, tener empatía y asertividad con las emociones de los demás (empatía o inteligencia interpersonal) (Camacho et al, 2017; Bisquerra, 2003; y Mikulic et al, 2017).

De este modo, los estudios del género en la inteligencia emocional suelen encontrar diferencias en las competencias emocionales de los hombres y las mujeres, tanto las que consideran tener (auto-ponderación) como aquellas medidas a través de pruebas psicométricas, lo cual indica que las mujeres cuentan con un bagaje más amplio en la inteligencia emocional (Sánchez et al, 2008). Por su parte Carretero y Nolasco (2017) al estudiar la relación entre el sexismo y las expectativas sociales, encuentran que desde el punto de vista sexista se espera que las mujeres den atención a las emociones propias y ajenas, sean expresivas y tengan dificultades con la regulación emocional, mientras que de los hombres den poca atención a las emociones y sean buenos con la regulación de estas. Todo ello implica que los imaginarios sociales de género cuentan con una fuerte influencia sobre la emocionalidad humana.

Ya para finalizar, es importante exponer los conceptos de *equidad de género e igualdad de género*, ya que están asociados a los imaginarios sociales instituyentes y, además, son banderas

de lucha del movimiento feminista e instituciones que buscan transformar la desigualdad, discriminación y *violencia de género*. Así mismo se definirá este último concepto en mención.

Según el Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y Caribe y el Fondo para la Población de las Naciones Unidas (2006) los conceptos *igualdad de género* y *equidad de género* se han integrado en la agenda pública de manera progresiva debido a las reivindicaciones del movimiento social feminista, así como los diferentes acuerdos alcanzados en eventos de carácter internacional (cumbres, convenciones, conferencias, entre otros) en la búsqueda de garantías para los derechos de las mujeres. Sin embargo, no siempre se hace explícito el significado de estos conceptos, e incluso son usados comúnmente como sinónimos, es por ello que, en el informe brindan un contexto histórico sobre las discusiones de fondo respecto a la equidad de género.

En un principio, desde el feminismo de la igualdad se abogaba por la abolición de cualquier tipo de diferenciación entre los hombres y las mujeres ya que se concebía que la diferencia era sinónimo de desigualdad y discriminación, luego, desde el feminismo de la diferencia se defendía el reconocimiento de las particularidades de cada sexo, pues desde su punto de vista, la diferencia no es sinónimo de desigualdad, pues la desigualdad es socialmente construida.

En relación con lo anterior, ambas posturas recibieron críticas debido a que generalizaban a las mujeres y a los hombres como un conjunto sin tener en cuenta otras categorías que se entrecruzan tales como la clase social, etnia, orientación sexual, ubicación geográfica, entre otras, pues se les aducía basarse en modelos de hombres o mujeres heterosexuales de clase media y blancos. Luego de ello surgieron nuevas posturas, sin embargo, no lograron superar las limitaciones, por lo tanto, en el informe citado anteriormente se propone una noción

comprehensiva de la equidad de género con base en la cual se respetan y promueven las diferencias e identidades siempre y cuando estas contribuyan al goce de los derechos humanos:

La *equidad de género* como noción comprensiva, involucra la tensión entre la igualdad y la diferencia, así como la complementariedad de la justicia social con la justicia cultural. Es decir, la justicia de género tiene connotaciones culturales y económicas, aspectos que requieren políticas de reconocimiento de las diferencias y aspectos que tienen que ver con políticas de redistribución, en el sentido de igual participación de los beneficios entre hombres y mujeres. Esto, en el marco de una concepción ampliada de la equidad, ligada a la consideración de todo tipo de desigualdades y diferencias, no sólo a las diferencias de género, sino incorporando las diferencias de clase, etnia, 'raza', generación, sexualidad, región, ubicación en el orden mundial, etc. La equidad de género, al igual que la equidad concebida de manera general, busca eliminar por un lado la desigualdad social y por otro el irrespeto de la diferencia (Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y Caribe y el Fondo para la Población de las Naciones Unidas, 2006, p.87).

Es decir, desde la equidad de género se reconocen no sólo las diferencias biológicas, culturales y sociales existentes entre los hombres y las mujeres, sino las particularidades de cada persona, pues diversas categorías se cruzan cuando, por ejemplo; se es una mujer campesina, o un hombre pobre y homosexual, o una mujer trans ubicada en un centro urbano, con base estas particularidades y las necesidades específicas que conllevan, se planean las estrategias para que puedan acceder a sus derechos, pues el punto de partida es distinto.

Teniendo esto en cuenta lo mencionado, se concuerda con la definición de la equidad de género aportada por Itaipu Binacional (2016): “significa que hombres y mujeres son tratados de forma justa, de acuerdo con las respectivas necesidades. El tratamiento debe considerar, valorizar y favorecer de manera equivalente derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades entre hombres y mujeres” (Instituto Proinapsa, 2019, p.6).

Por otra parte, la *igualdad de género* se refiere a la igualdad de derechos y oportunidades entre los hombres y las mujeres, a lo cual tienen derecho todas las personas por el simple hecho de ser ciudadanos, sin embargo, en vista que el patriarcado y el sexismo han promovido prácticas que atentan contra estos, este concepto hace explícita dicha desigualdad y promueve su abolición, según Carosio (2007):

La igualdad de género implica relación de equivalencia entre las personas, partiendo de que todas tienen el mismo valor, independientemente de su sexo. Se refiere a las normas, valores, actitudes y percepciones necesarias para alcanzar un estatus de igualdad entre mujeres y hombres sin neutralizar las diferencias que hay entre ellos (Fundación Juan Vives Suriá, 2010, p.113).

La equidad de género puede ser entendida entonces como el medio para lograr la igualdad de género, pues se ha evidenciado que promover la igualdad, como ha sucedido en el marco legislativo internacional y nacional, sin tener en cuenta que los puntos de partida de las personas son distintos - de acuerdo con las categorías sociales anteriormente mencionadas- ha sido ineficiente pues no ha materializado la igualdad. En consecuencia, la equidad de género debe implementarse para poder alcanzar la igualdad de género.

Por último, la *violencia de género* abarca diversas tipologías de violencia, entre las cuales se encuentran: la violencia sexual, de pareja, psicológica, física, patrimonial, entre otras formas de agresión que hacen parte de la estructura y orden social pues lo legitiman y reproducen (Congreso de Colombia, 2008). Al respecto, la Corte Constitucional en la sentencia T-878 (2014) señala:

La violencia de género es aquella violencia que hunde sus raíces en las relaciones de género dominantes de una sociedad, como resultado de un notorio e histórico desequilibrio de poder. En nuestra sociedad el dominio es masculino por lo que los actos se dirigen en contra de las mujeres o personas con una identidad de género diversa (lesbianas, gay, bisexuales, transgeneristas e intersexuales) con el fin de perpetuar la subordinación.

Es decir, la violencia de género funciona como mecanismo de coerción, corrección y disciplina hacia las personas que desafíen los mandatos de género y heteronormatividad. Es así como la población LGBTI, al romper con el binarismo hombre-mujer y la masculinidad tradicional son objeto de violencia implementada para erradicar la diferencia; lo cual explica que las mujeres trans y hombres gays sean quienes la padecen en mayor medida (Colombia Diversa, 2021).

### ***1.4.3 Adolescencia***

La adolescencia es la etapa del ciclo vital en la cual se transita de la niñez a la adultez, durante esta se presentan desarrollos a nivel biológico, sexual, psicológico, cognitivo, social y moral

(Gaete, 2015) (Güemes, Ceñal e Hidalgo, 2017), siguiendo a los autores mencionados, entre los principales retos de la adolescencia se encuentran: consolidar la identidad personal, establecer el propio sistema de valores y creencias, definir el proyecto de vida y lograr la independencia económica y física de la familia de origen.

Cabe mencionar que la adolescencia es permeada por aspectos personales, sociales, económicos y culturales, por lo cual no es posible definir una manera universal de vivir la adolescencia, sin embargo, los autores coinciden, por una parte, en que esta etapa del ciclo vital inicia con la pubertad, proceso a partir del cual el cuerpo del niño o niña madura biológicamente hasta desarrollar las características de un adulto:

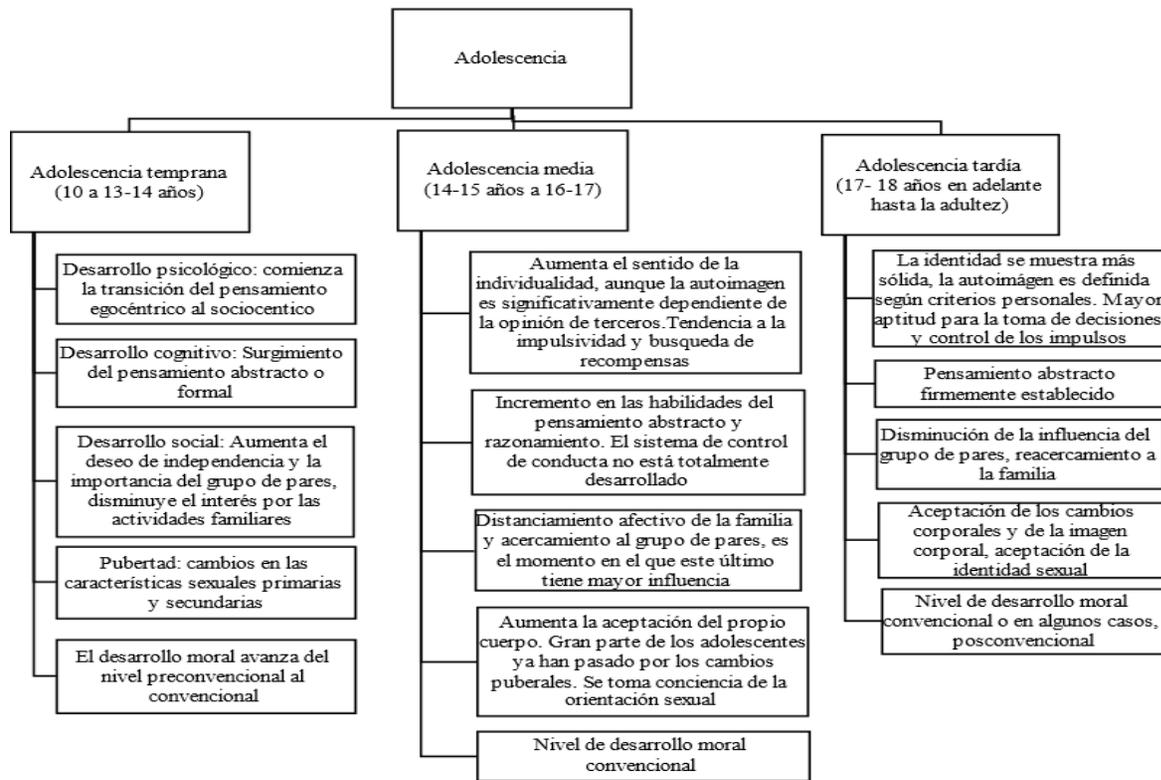
Etimológicamente, el término pubertad proviene del latín “pubere”, que significa pubis con bello. Es un proceso biológico en el que se produce el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, la maduración completa de las gónadas y glándulas suprarrenales, así como la adquisición del pico de masa ósea, grasa y muscular y se logra la talla adulta (Güemes, Ceñal, e Hidalgo, 2017, p.233).

Por otro lado, los autores señalan que en la actualidad se ha prolongado el final de la adolescencia debido a la duración de los estudios superiores, así como la dificultad económica que implica para los jóvenes vivir de manera independiente, por ende, es difícil establecer una edad límite o definir rangos de edades que sean aceptadas por el conjunto del mundo académico. No obstante, dentro de la adolescencia se suelen identificar tres fases: la adolescencia temprana, ubicada entre los 10 a 13-14 años, la adolescencia media, de los 14-15 años a 16-17, y la

adolescencia tardía, que va de los 17-18 años hasta la adultez, Gaete (2015) menciona los cambios psicológicos, cognitivos, sociales, sexuales y morales que transcurren en cada una de ellas, como se puede ver en la figura 1, los cuales serán detallados a continuación.

**Figura 1.**

*Fases de la Adolescencia y sus Características*



Nota: El gráfico representa los principales cambios que transcurren durante las 3 fases de la adolescencia. Información tomada de: Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. Revista Chilena De Pediatría, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>.

Durante la adolescencia temprana, fase en la que se encuentran las y los estudiantes con quienes se desarrolló la presente práctica social, se presentan la mayor parte de los cambios puberales, por lo cual la relación con el propio cuerpo puede estar permeada por la preocupación respecto a si “se es normal” o no, por ende, la autoimagen se verá fortalecida a medida los cambios físicos transcurren y son aceptados. Por otra parte, se desarrollan nuevas habilidades cognitivas con el surgimiento del pensamiento formal; los adolescentes pasan del mundo concreto al mundo de las ideas, lo cual les permite mejorar el razonamiento hipotético-deductivo, en consecuencia, cuentan con un análisis más amplio del mundo y descubren nuevas formas de resolver los problemas. Este aspecto resultó favorecedor pues se evidenció que las y los estudiantes entendían con facilidad los conceptos aportados durante la práctica social y los aplicaron al análisis de situaciones concretas, inclusive, su propia realidad.

Siguiendo a Gaete (2015), durante la adolescencia temprana el grupo de pares adquiere mayor importancia, así mismo, se fortalece la capacidad de pensar en los intereses y necesidades de las demás personas -pensamiento sociocéntrico-, en contraposición con el pensamiento egocéntrico de la infancia. Las relaciones con la familia pueden presentar tensiones, ya que los adolescentes se interesan más en compartir su tiempo con su grupo de pares y defienden su privacidad.

Por otro lado, según Mauss (1996), durante esta fase se avanza del razonamiento moral preconvencional al convencional, en el primero el castigo y la recompensa son los principales reguladores del comportamiento, mientras que, en el segundo, las normas e imaginarios sociales cobran mayor importancia:

En el primero, que es propio de la infancia, existe preocupación por las consecuencias externas, concretas para la persona. Las decisiones morales son principalmente egocéntricas, hedonistas, basadas en el interés propio, en el temor al castigo, en la anticipación de recompensas o en consideraciones materiales («Si me pillan fumando me van a matar» o «Mi mamá me dijo que me llevaría de compras si no tengo anotaciones negativas este mes»). En el segundo nivel existe preocupación por satisfacer las expectativas sociales. El adolescente se ajusta a las convenciones sociales y desea fuertemente mantener, apoyar y justificar el orden social existente («He decidido no tener relaciones sexuales hasta que me case, porque ello iría contra los valores de mi familia y de la Iglesia») (Muss, 1996 en: Gaete, 2015, p.440).

Es por ello que, abordar los imaginarios de género instituidos con el fin de analizar críticamente la desigualdad de género y patriarcado durante esta fase de la adolescencia puede contribuir a la prevención de la violencia de género, al evitar que las y los estudiantes se apropien de dichos sistemas de creencias presentes en la cultura.

Por otra parte, la adolescencia media constituye la fase en la cual el grupo de pares tiene mayor importancia (Gaete, 2015), este contribuye al proceso de construcción de la identidad personal y definición —de la autoimagen, además, como explican Güemes, Ceñal, e Hidalgo (2017), debido a que el sistema de búsqueda de recompensas está más desarrollado que la corteza prefrontal, encargada del control de la conducta, “la experimentación, exploración y asunción de riesgos durante la adolescencia son más de carácter normativo que patológico” (p.236). Así mismo, “el desarrollo cognitivo en esta etapa se caracteriza por un incremento de las habilidades

de pensamiento abstracto y razonamiento («¡Al fin entiendo álgebra!»), y de la creatividad” (Gaete, 2015, p.440).

Por último, durante la adolescencia tardía, la identidad personal se muestra más sólida, lo cual explica que la autoimagen durante esta fase se centra en criterios personales en comparación con las fases anteriores. Las amistades son más reducidas y selectivas, y si la relación con la familia ha sido positiva durante las fases anteriores, se suele presentar un acercamiento a la familia, estableciéndose relaciones más horizontales con sus miembros. Por otra parte, el pensamiento abstracto está firmemente establecido, en consecuencia, las expectativas y proyecto de vida son realistas, hay más control de los impulsos, capacidad de planificación y de compromiso, asimismo, se fortalece la autoimagen e identidad sexual. Cabe mencionar que durante la adolescencia tardía el razonamiento suele ser convencional, nivel en el que suelen desenvolverse los adultos, sin embargo, se puede avanzar hacia el posconvencional:

El acercamiento a los problemas morales ya no se basa en necesidades egoístas o en la conformidad con los otros o con la estructura social, sino que depende de principios autónomos, universales, que conservan su validez incluso más allá de las leyes existentes («Si bien estoy súper comprometida con mi religión, no comparto algunas de sus enseñanzas, porque yo veo que la realidad es distinta») (Muss, 1996 en: Gaete, 2015, p.442).

Promover el desarrollo moral en el nivel posconvencional podría ser beneficioso para el bienestar de los y las adolescentes ya que contribuye a forjar un sistema de valores con base en la

autonomía y reflexión crítica, evitando así que realicen conductas de riesgo por la influencia del grupo de pares o del medio social.

## **2 Marco legal y normativo**

El marco normativo comprende los tratados, declaraciones, acuerdos, conferencias y/ convenciones internacionales, las leyes, las normas, los decretos, los acuerdos, las resoluciones, entre otras figuras normativas presentes en la estructura jurídica internacional, nacional, o local institucional que tienen relación con el tema abordado, para este caso, se expondrá una parte importante del marco normativo a través del cual se busca transformar la desigualdad y violencia de género, haciendo especial énfasis en aquellas disposiciones que se dirijan directamente a transformar los imaginarios sociales asociados a la cultura patriarcal. Para ello se iniciará con el marco normativo internacional, luego el nacional y finalmente el local.

### **2.1 Contexto internacional**

En el contexto internacional, se logran resaltar los diferentes pactos, convenciones, declaraciones y conferencias a través de los cuales se reconocen y buscan garantizar los derechos humanos fundamentales, particularmente los de las mujeres, niños, niñas y adolescentes, así como la eliminación de la violencia contra la mujer y la desigualdad de género. Se evidencia que en el sistema internacional existen disposiciones significativas que incluyen estrategias y acciones a implementar en cada estado, siendo las instituciones educativas uno de sus escenarios a fin de implementar y fortalecer la formación basada en la igualdad de género y la eliminación de la violencia, la discriminación y el menosprecio hacia cualquier individuo por razones de género.

**Tabla 1.***Marco normativo internacional para la equidad de género*

Convenios internacionales	Contenido
<b>Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)</b>	<p>La Declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948, con lo cual marcó un hito en la historia de los Derechos Humanos ya que en ella se establece por primera vez que los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero y es una responsabilidad de los Estados velar por su cumplimiento (Naciones Unidas, 2021).</p> <p>A través de la Declaración, por ejemplo, se establece que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, sin distinciones basadas en la raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o cualquier otra, por ende, todas las personas tienen derecho a la libertad, a la educación, a la protección por parte del Estado, a la propiedad privada, al consentimiento previo al matrimonio, a la participación política, entre otros, que constituyen la base para que surjan disposiciones enfocadas directamente a los derechos de las mujeres y la infancia (Naciones Unidas, 2021).</p>
<b>Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (1952)</b>	<p>Esta convención fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas de 20 de diciembre de 1952 y su principal propósito fue igualar, en el ámbito legislativo de los estados parte, la condición respecto del hombre y de la mujer en el disfrute y ejercicio de los derechos políticos (Asamblea</p>

---

General de las Naciones Unidas, 1952).

Entre sus disposiciones figura el derecho al voto por parte de las mujeres, su derecho a ejercer cargos y funciones públicas, incluyendo aquellas que se obtienen mediante elección popular (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1952).

---

**Pacto Internacional de  
Derechos Económicos, Sociales  
y Culturales (1966)**

El 16 de diciembre de 1966, el Pacto fue Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI), y entró en vigor el 3 de enero de 1976. Su importancia radica en que a través de él se atribuyen obligaciones a los Estados parte frente a los derechos a la educación, al trabajo en condiciones dignas, a la seguridad social, a la protección de la infancia -en especial frente a la explotación económica y social- a la educación, la familia, a la libre asociación, a la huelga, entre otros aspectos, así mismo reconoce el derecho a la libre determinación de los pueblos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966).

En cuanto a la desigualdad de género, en el artículo 3 se aclara que “los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a asegurar a los hombres y a las mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto”, en este sentido, aclara en el artículo 7 que las personas tienen derecho a “un salario equitativo e igual por trabajo de igual valor, sin distinciones de ninguna especie; en particular, debe

---

---

asegurarse a las mujeres condiciones de trabajo no inferiores a las de los hombres, con salario igual por trabajo igual”, así mismo, reconoce que el matrimonio debe basarse en el consentimiento de ambos cónyuges (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1966). En conclusión, este pacto aporta al reconocimiento de los derechos de las mujeres en el ámbito económico, social y cultural.

---

**Conferencia Mundial sobre la Mujer (1975)**

En primer lugar, se encuentra la Conferencia mundial sobre la mujer, la cual fue realizada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la ciudad de México en el año 1975, en el marco del Año Internacional de la mujer, a través de esta se buscó generar planes de acción, normas y objetivos enfocados a la mujer en un contexto de preocupación internacional, pues se identificó la necesidad de generar una verdadera igualdad de género eliminando la discriminación, permitiendo la participación y voz de las mujeres en beneficio del desarrollo y la consolidación de la paz global (ONU MUJERES, 2020).

En concordancia con lo mencionado, los tres objetivos fundamentales que la ONU sostenía y debían alcanzarse en la primera mitad de la década de 1970 eran: 1) la plena igualdad entre hombres y mujeres y la eliminación de la discriminación por motivos de sexo; 2) la plena participación e integración de las mujeres al desarrollo y 3) la contribución de las mujeres al fortalecimiento de la paz mundial (Giordano, V. 2007).

---

---

**Convención sobre la  
eliminación de todas las  
formas de discriminación  
contra la mujer (1979)**

La convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer representa la culminación de más de 30 años de trabajo por parte la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, órgano creado en 1946 para seguir de cerca la situación de la mujer y promover sus derechos, tras evidenciar a través de su labor que a las mujeres se les vulneran sus derechos y libertades fundamentales en múltiples esferas de la vida (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1979).

En consecuencia, a través de esta convención se estipula en el artículo 2 que los estados deben; “adaptar todos las medidas adecuadas, incluso de carácter legislativo, para modificar o derogar leyes, reglamentos, usos y prácticas que constituyan discriminación contra la mujer” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1979, Art 2), así mismo, dictamina que urge la creación de políticas nacionales que promuevan la igualdad entre los géneros en las esferas social, laboral, política, familiar, educativa, entre otras.

En particular, se resalta el artículo 5, en el cual se establece que los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para:

“Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios 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” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1979), es decir, en esta convención se aborda la transformación de los Imaginarios Sociales de Género como una prioridad.

---

**Segunda Conferencia mundial sobre la mujer (1980)**

Ya en el año 1980, se realiza en Copenhague la Segunda Conferencia mundial sobre la mujer, dirigida por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en donde se analizó y calificó el progreso y desempeño que han tenido los gobiernos y las corporaciones internacionales en materia del cumplimiento de las metas pactadas tras la primera Conferencia Mundial de la Mujer de 1975, recordando que la ONU declaró los años de 1975 a 1985 el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer.

En general, se percibió una discrepancia con respecto al cumplimiento de los derechos para las mujeres, pues pese a que se reconocen avances normativos en este tema, se identifican dificultades por parte de las mujeres para ejercerlos, por ende, a fin de lograr los objetivos generales de igualdad, desarrollo y paz, se expusieron tres elementos necesarios para garantizar las metas antes expuestas; primero, la igualdad de acceso a la educación, segundo, mayores oportunidades de empleo, y tercero, prestación de servicios adecuados de atención en salud (Naciones Unidas, 1980).

En consecuencia, la conferencia instó a fortalecer medidas más enérgicas para garantizar la propiedad nacional

---

---

de las mujeres y el control de la propiedad, así como mejoras en los derechos de la mujer a la custodia de los hijos la herencia, y la pérdida de la nacionalidad (Naciones Unidas, 1980).

---

**Tercera Conferencia mundial sobre la mujer (1985)**

Para el año 1985, en Nairobi se desarrolla la Tercera Conferencia mundial sobre la mujer, para el examen y la evaluación de los logros del decenio, tenía como finalidad establecer e implementar estrategias que permitieran superar las dificultades para la realización de los objetivos del decenio. A través de esta conferencia los gobiernos adoptaron las Estrategias de Nairobi, orientadas hacia el futuro para el adelanto de mujer, que esbozaban las medidas que deberían adoptarse para lograr la igualdad de género a nivel nacional y promover la participación de las mujeres en las iniciativas de paz y desarrollo (ONU MUJERES 2020).

---

**Convención sobre los Derechos del Niño (1989)**

Esta convención fue aprobada por las Naciones Unidas en 1989 y entró en rigor en septiembre de 1990, a través de esta se busca que los Estados Parte garanticen los derechos de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de especial protección, por ejemplo, en el artículo 27 se estipula que los Estados deben reconocer el “derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (Naciones Unidas, 1989).

---

**Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena**

En el año 1993, se efectuó la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena, de la cual surgió el programa

---

---

**(1993)** de acción de Viena, su importancia radica en que supuso la culminación de un largo proceso de examen y deliberaciones sobre la situación actual de los mecanismos de derechos humanos en el mundo, además de ello supuso el comienzo de un esfuerzo renovado por fortalecer e impulsar la aplicación del marco de instrumentos de derechos humanos que se han ido formulando laboriosamente sobre la base de la Declaración Universal de Derechos Humanos desde 1948 (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos, 2020).

---

**Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993)** Esta declaración fue aprobada por las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993, producto de la preocupación internacional frente a los hechos de violencia contra la mujer, definiendo en su artículo 1 que se entiende por ello “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993).

En consecuencia, reitera que las mujeres tienen derecho “en condiciones de igualdad, al goce y la protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil y de cualquier otra índole”, particularmente, se destaca el artículo 4 que dice; “los Estados deben condenar la violencia contra

---

---

la mujer y no invocar ninguna costumbre, tradición o consideración religiosa para eludir su obligación de procurar eliminarla”, es decir, se reconoce que las tradiciones culturales patriarcales no deben fundamentar estas prácticas discriminatorias y además establece que se debe procurar eliminarlas partiendo del ámbito educativo; “Adoptar todas las medidas apropiadas, especialmente en el sector de la educación, para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento del hombre y de la mujer y eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias o de otra índole basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en la atribución de papeles estereotipados al hombre y a la mujer” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993).

---

**Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo en El Cairo (1994)**

Asimismo, en el año 1994 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo en el Cairo, en la cual se enfatizó el progreso realizado para la equidad de género, la erradicación de la violencia hacia la mujer y el apoyo para el control de la fertilidad, además, se exigió la mejora de la situación social, política y jurídica de mujeres y niñas con miras a conseguir la igualdad entre géneros, apoyando los conversatorios referentes a la protección de las mujeres con respecto a la explotación, el abuso y las violaciones sexuales, en donde se impongan y exijan métodos que faciliten los procesos de denuncia y se utilice la legislación para el manejo de los mismos, implementando estrategias preventivas y permitiendo el acceso a servicios para la rehabilitación de las mujeres víctimas de estos hechos de

---

---

violencia (Naciones Unidas 1994).

---

**Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (1994) también conocida como Convención Belem do Pará.**

La convención fue aprobada el 09 de junio de 1994, y recibe el nombre de Convención Belém do Pará, debido a que en esta ciudad Brasileña se presentó el caso de Maria da Penha Fernandes, una mujer biofarmacéutica madre de tres hijos que fue víctima de múltiples formas de violencia por su pareja Marco Antonio Heredia Viveros, quien tras dos intentos de asesinato dejó graves secuelas psicológicas y físicas en su pareja, incluyendo una paraplejia irreversible, tras lo cual sucedieron 15 años de impunidad por parte del gobierno del Estado Federal de Brasil.

Entre los mayores logros de esta convención se encuentra el reconocimiento del derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia y el fortalecimiento de las responsabilidades de los estados afrente a la prevención y sanción de los responsables de los hechos de violencia hacia las mujeres, especialmente en el ámbito familiar (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1994).

Destaca además el artículo 6, en el cual se dispone que “el derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros: a. el derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación, y b. el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación” (Asamblea

---

---

General de las Naciones Unidas, 1994).

---

**Conferencia Mundial sobre  
la Mujer en Beijing (1995)**

Ya en 1995, se desarrolla la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, la cual “se basó en los acuerdos políticos alcanzados en las tres conferencias mundiales sobre la mujer celebradas anteriormente y consolidó cinco decenios de avances jurídicos dirigidos a garantizar la igualdad de las mujeres y los hombres tanto en las leyes como en la práctica. Participaron en las negociaciones más de 6.000 delegadas/os gubernamentales y más de 4.000 representantes acreditadas/os de organizaciones no gubernamentales” (ONU MUJERES, 2020).

Esta Conferencia marcó un importante punto de inflexión para la agenda mundial de igualdad de género, ya permitió que 189 países de adoptaran de forma unánime la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, la cual constituye un programa en favor del empoderamiento de la mujer (ONU MUJERES, 2020). De esta manera, se pudieron establecer compromisos en torno a, primero, erradicar la discriminación y garantizar la igualdad por medio de las leyes, y segundo, descartar cualquier norma que discriminara por motivos de sexo en los ámbitos administrativos e institucionales; además, la conferencia expuso un insumo (documento) en donde se expuso el progreso de las convenciones realizadas con anterioridad y el establecimiento de métodos que permitieran lograr la

---

---

igualdad de géneros, incluyendo de esta manera, la prevención de la violencia contra la mujer.

---

**Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015)**

Para el año 2015, se reunieron los dirigentes internacionales para acoger los Objetivos de Desarrollo (ODS), estos brindan 17 puntos los cuales tienen como finalidad promover la cooperación internacional a fin de erradicar la pobreza y el hambre en el mundo, cuidar el planeta y su biodiversidad, garantizar el agua, saneamiento básico, el acceso a la salud, la educación, reducir las desigualdades sociales, además, de manera específica el objetivo número cinco promueve la equidad de género, ya que establece; “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” (PNUD, 2020).

---

**Derechos sexuales y reproductivos**

Como afirma el Ministerio de Salud Colombiano, “Los Derechos sexuales y los Derechos Reproductivos son una parte fundamental de los Derechos Humanos y se encuentran desarrollados, tanto en la Constitución Política de Colombia de 1991, como en diferentes Pactos, Conferencias, Convenios y Convenciones Internacionales” (Minsalud, 2020), es decir, están presentes en diversas disposiciones de carácter internacional y por lo tanto, son aplicables para el Estado Colombiano.

A través de estos derechos se busca garantizar la vida, dignidad, autonomía, salud y libertad de los seres humanos, así como otros derechos fundamentales en lo que respecta a la sexualidad, pues como afirman Fernández y Cortez

---

---

(2017):

El ejercicio de los DSR (Derechos Sexuales y Reproductivos) implica el bienestar físico, emocional y social, en especial, de las mujeres en todos los aspectos relacionados con la sexualidad y la reproducción, esto es: disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos, ejercer el derecho a procrear o no, libertad para decidir el número y espaciamiento de los hijos, obtener información que posibilite la toma de decisiones libres e informadas y sin sufrir discriminación, coerción, ni violencia, acceder y elegir métodos de regulación de la fecundidad seguros, eficaces y aceptables, eliminar la violencia doméstica y sexual, recibir servicios adecuados de atención a la salud y el acceso a servicios y programas de calidad para la promoción, detección, prevención y atención de todos los eventos relacionados con la sexualidad y la reproducción, independientemente del sexo, edad, etnia, clase, orientación sexual o estado civil (p.52).

---

## **2.2 Contexto Nacional**

El Estado Colombiano adquirió responsabilidades respecto a la garantía de igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres mediante la firma de los diferentes tratados internacionales anteriormente mencionados, los cuales se materializan en leyes, decretos,

sentencias, políticas públicas y diferentes resoluciones nacionales que establecen medidas encaminadas a atención, disminución y erradicación de la discriminación y violencia que sufre la población femenina, así como los niñas, niños, adolescentes y comunidad LGBTI en el país.

En relación con lo anteriormente mencionado, a través del marco normativo nacional vigente se promueven cambios culturales y sociales en la población colombiana a través del fomento de planes, programas, estrategias y acciones en distintas instituciones estatales y no estatales. De estas, las instituciones encargadas de brindar la educación inicial, primaria y media tienen un rol preponderante ya que se busca propiciar su consolidación como espacios libres de violencia en los que se promueva la equidad de género, participación y protección de las niñas, niños y jóvenes, con especial énfasis en la educación respecto a los derechos de las mujeres y la democracia.

**Tabla 2.**

Marco normativo nacional para la equidad de género

<b>Marco legal y constitucional de Colombia</b>	<b>Contenido</b>
<b>Constitución Política de Colombia (1991)</b>	La Constitución política de Colombia constituye la carta magna, la ley de leyes a través de la cual se reconocen los derechos fundamentales, así como los económicos, sociales, culturales y políticos, junto a otras disposiciones reconocidas a nivel internacional, en razón a ello, Colombia como estado parte de las convenciones, tratados, declaraciones y conferencias

---

anteriormente expuestas, se ve en la obligación de reconocer y fomentar el goce de los derechos de toda la población, en especial los de las mujeres, niñas, niños y adolescentes.

En consecuencia, a través de la Constitución Política el Estado Colombiano reconoce: “la primacía de los derechos inalienables de la persona - sin discriminación alguna- y ampara a la familia como institución básica de la sociedad” (artículo 5); el principio de la no discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, religión, lengua, opción política o religiosa (artículo 13); la participación de la mujer en los niveles decisorios de la administración Pública (artículo 40); la igualdad de derechos y deberes de la pareja en las relaciones familiares, el consentimiento de ambos cónyuges como la base del matrimonio, así como la sanción de cualquier forma de violencia dentro de la familia (artículo 42); la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer y la no discriminación basada en el género, también la especial protección a las mujeres embarazadas y madres cabeza de familia (Artículo 43), Asimismo, en el artículo 53 fomenta la promulgación de leyes que garanticen la igualdad de género en el ámbito laboral, partiendo de la premisa de “salario igual por trabajo igual”, la protección especial a la mujer, a la maternidad y al trabajador menor de edad (Constitución Política de Colombia, 1991).

---

**Ley 51 de 1981**

En 1981, por medio de esta ley se aprobó en Colombia la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y firmada en

---

---

Copenhague el 17 de julio de 1980, por lo cual el Estado Colombiano asume responsabilidades frente a la garantía de los derechos de las mujeres (Ley 51 de 1981, art 1).

---

**Ley 115 de 1994 “ley general de educación”**

Esta ley dicta orientaciones para la educación del país en todos los niveles, por ejemplo, en el artículo 13 define entre los objetivos de la educación;

"b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable” (Ley 115 de 1994, art 13).

De igual manera, en el artículo 14 define que tanto la educación para la justicia, paz y democracia como la educación sexual son de enseñanza obligatoria, y que “e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad” (Ley 115 de 1994, art 14).

---

**Ley 581 del 2000 - “ley de cuotas”**

A través de esta ley se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de acuerdo con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Política. En razón a ello la ley establece que mínimo el 30% de los cargos desempeñados en las tres ramas y

---

---

órganos del poder público, sean desempeñados por mujeres, pues como lo determina el artículo 4; “a) Mínimo el treinta por ciento (30%) de los cargos de máximo nivel decisorio, de que trata el artículo 2o., serán desempeñados por mujeres; b) Mínimo el treinta por ciento (30%) de los cargos de otros niveles decisorios, de que trata el artículo 3o., serán desempeñados por mujeres” (Ley 581 del 2000, art 4).

---

**Ley 731 de 2002**

Ya en el 2002 se crea esta ley a fin de mejorar la calidad de vida de las mujeres rurales, priorizando las de bajos recursos y consagrando medidas específicas encaminadas a acelerar la equidad entre el hombre y la mujer rural. Para ello, fomenta la no discriminación en los fondos, planes, programas, proyectos y entidades que favorecen la actividad rural, por el contrario, promueve la creación de cupos y líneas de crédito con tasa preferencial para las mujeres rurales, la inclusión de las mujeres al sistema de salud y seguridad social, así como el de riesgos profesionales, la educación, capacitación y recreación de las mujeres rurales, entre otras disposiciones (Ley 731 de 2002).

---

**Ley 823 de 2003- "ley de igualdad de oportunidades"**

Ya para el año 2003, se crea la ley 823, por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres a fin de poner en marcha acciones que permitan garantizar la igualdad de oportunidades para las mujeres dentro del ámbito público y privado. De esta manera, especifica en el artículo 2 que “la igualdad de oportunidades para las mujeres, y especialmente para las niñas, es parte inalienable, imprescriptible e indivisible de los derechos humanos y libertades fundamentales” (Ley 823 del 2003,

---

---

art 2).

Dentro de las acciones a poner en marcha, vale la pena mencionar las que incluye el artículo 9 pues se refieren específicamente a los programas formativos para la promoción de la equidad de género; “el Gobierno diseñará programas orientados a:

1. Eliminar los estereotipos sexistas de la orientación profesional, vocacional y laboral, que asignan profesiones específicas a mujeres y hombres.
2. Eliminar el sexismo y otros criterios discriminatorios en los procesos, contenidos y metodologías de la educación formal, no formal e informal” (Ley 823 del 2003, art 9).

---

### **Ley 1098 de 2006**

Ya en 2008, a través de esta ley se expide el código de infancia y adolescencia, el cual establece medidas para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, a fin de garantizar el goce de sus derechos reconocidos en la jurisprudencia nacional e internacional, para ello reconoce los siguientes derechos: a la vida, calidad de vida y a un ambiente sano; a la integridad personal; a la protección; a la seguridad personal; a tener una familia y no ser separado de ella; a la custodia y cuidado personal; a los alimentos; a la identidad personal; al debido proceso; a la salud; a la educación; al desarrollo integral de la primera infancia; a la recreación y participación en la vida cultural y las artes; a la asociación y reunión; a la participación; a la

---

---

intimidad y a la información (Ley 1098 del 2006, cap.2).

En consecuencia, reconoce que la familia, sociedad y el Estado tienen obligaciones en el cumplimiento y garantía de los derechos mencionados, entre las obligaciones del Estado menciona; “Formar a los niños, las niñas y los adolescentes y a las familias en la cultura del respeto a la dignidad, el reconocimiento de los derechos de los demás, la convivencia democrática y los valores humanos y en la solución pacífica de los conflictos” (Ley 1098 del 2006, art.40). De igual manera, entre las obligaciones de las instituciones educativas menciona; “Evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socioeconómica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos (Ley 1098 del 2006, art.42).” y “Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas (...) (Ley 1098 del 2006, art.42, art 43)”.

---

#### **Ley 1257 del 2008**

Por medio de esta ley se dictan disposiciones a fin de hacer efectivo el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, así como los demás derechos humanos reconocidos en la jurisprudencia nacional e internacional, para ello dicta medidas para hacer efectivo el acceso a la justicia y orienta la creación de políticas públicas para erradicar la violencia y cualquier tipo de discriminación hacia las mujeres.

En el ámbito educativo esta ley determina que el Ministerio de Educación Nacional deberá:

---

---

1. Velar para que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos.

2. Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.

3. Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia.

4. Promover la participación de las mujeres en los programas de habilitación ocupacional y formación profesional no tradicionales para ellas, especialmente en las ciencias básicas y las ciencias aplicadas (Ley 1257 del 2008, cap. IV, art 11).

---

**Ley 1413 de 2010**

Ya en 2010, se aprueba la ley 1413 por medio de la cual se incluye la economía del cuidado, conformada por el trabajo de hogar no remunerado, en el Sistema de Cuentas Nacionales, con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país y como herramienta fundamental para la definición e implementación de políticas públicas (Ley 1413 del 2010, art.1).

---

**Decreto 4798 de 2011**

Ya en el 2001, a través de este decreto se reglamenta parcialmente la ley 1257 del 2008, para lo cual establece que el Ministerio de Educación Nacional en todas las instituciones educativas deberá fomentar la educación para el respeto y garantía

---

---

de los derechos humanos, haciendo especial énfasis en los derechos de las mujeres y niñas, así como la educación para la salud sexual y reproductiva, así mismo se establece que las instituciones educativas deben ser espacios libres de violencia que deben prestar acompañamiento en la atención integral a las niñas, adolescentes y jóvenes que han sido víctimas de violencia de género (Decreto 4798 del 2011, art.1).

En consecuencia, establece la obligatoriedad de proyectos pedagógicos en los niveles de educación preescolar, básica y media que incluyan a toda la comunidad educativa y estén orientados hacia “(...) la formación de la comunidad educativa en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres, la sensibilización y el reconocimiento de la existencia de discriminación y violencia contra las mujeres (...)” (Decreto 4798 del 2011, art.2).

---

<p><b>Política Pública Nacional de Mujeres y Equidad de Género (PPNMYEG)- 2013</b></p>	<p>Esta política se creó a fin de garantizar, visibilizar y reconocer los derechos de todas las mujeres que residen en el territorio nacional, para ello, busca mitigar las desigualdades, inequidades, la dominación, la subordinación, la discriminación, el rechazo, la injusticia y la exclusión en la actualidad se presenta hacia las mujeres en el país, transformando de manera progresiva y constante la problemática dentro de los ámbitos públicos y privados al fomentar la igualdad y equidad de oportunidades para todas las personas, sin distinciones basadas en el género (Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2013).</p>
--	---

En el marco de la implementación de los lineamientos de la

---

---

PPNMYEG Nacional, la Consejería Presidencial para la Equidad de la mujer en el año 2018, diseñó las Orientaciones para la construcción de políticas públicas para la igualdad de oportunidades de las mujeres en entidades territoriales, las cuales, promueven estrategias para la creación de políticas públicas que incorporen ejes centrales como el derecho a la paz, a la *erradicación del sexismo en la cultura*, a la equidad laboral, a los bienes y al manejo de recursos económicos, a la participación igualitaria, a una salud de calidad, a una educación de calidad con igualdad de acceso y a una vida libre de violencia, ejes que se han venido trabajando por medio de proyectos sociales y de ley para erradicar la problemática inequidad de género (Instituto Republicano Internacional, 2018).

---

**Política Nacional De Sexualidad, Derechos Sexuales Y Derechos Reproductivos 2014 – 2021** A través de esta política se realiza una actualización de la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2003-2007 tras una revisión de sus alcances y limitaciones, por parte del Ministerio de Salud y Protección social. En razón a ello, busca garantizar el goce y garantía de los derechos sexuales y reproductivos como parte esencial de los derechos humanos, promoviendo de esta forma tanto la salud como la libertad y la dignidad de todas las personas, haciendo especial énfasis en la apropiación de estos derechos en el sector salud, a fin de mejorar los procesos de atención y acompañamiento a diversas situaciones que involucran la salud sexual y reproductiva (Ministerio de Salud y de Protección Social, 2014).

---

**Ley 1761 de 2015-** La presente ley nació luego de un caso de violación y tortura

---

---

**“Ley Rosa Elvira Cely”** hacia una mujer en el Parque Nacional de Bogotá que conmocionó al país, por ello, se conoce como la ley Rosa Elvira Cely. Por medio de esta se tipificó;

el feminicidio como un delito autónomo, para garantizar la investigación y sanción de las violencias contra las mujeres por motivos de género y discriminación, así como prevenir y erradicar dichas violencias y adoptar estrategias de sensibilización de la sociedad colombiana, en orden a garantizar el acceso de las mujeres a una vida libre de violencias que favorezca su desarrollo integral y su bienestar, de acuerdo con los principios de igualdad y no discriminación (Ley 1761 del 2015, art 1).

A nivel educativo en el artículo 10 establece medidas para que, el Ministerio de Educación Nacional promueva que las instituciones educativas de preescolar, básica y media incluyan programas de formación del estudiantado en perspectiva de género con especial énfasis “en la protección de la mujer como base fundamental de la sociedad, en el marco del desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, según el ciclo vital y educativo de los estudiantes” (ley 1761 del 2015, art 10).

---

**Sentencia T-478 del 2015** En 2015 la corte constitucional promulgó esta sentencia como respuesta al caso de Sergio Urrego, un joven de Bogotá quien tras sufrir actos discriminatorios en el colegio donde estudiaba, debido a su orientación sexual, decidió quitarse la vida. En consecuencia, a través de esta sentencia se ordenaba que las directivas de la institución se realizarán un Acto Público de Desagravio, en el que se mencionara sus cualidades y virtudes de Sergio y que se respetara

---

---

la decisión sobre la orientación sexual que tomo en su vida (Corte Constitucional, 2015).

Siendo así, a través de esta sentencia se promueve que las instituciones educativas respeten la diversidad sexual de las y los estudiantes, además de especificar que los Manuales de Convivencia y demás normativas de los colegios no pueden favorecer la discriminación por razones de orientación sexual o de género, sino que deben ser coherentes con el ordenamiento jurídico colombiano (Corte Constitucional, 2015).

---

**CONPES 3918**

A través de este documento el Consejo Nacional de Política Económica y Social Definió la estrategia de implementación de los ODS en Colombia, estableciendo el esquema de seguimiento, reporte y rendición de cuentas, el plan de fortalecimiento estadístico, la estrategia de implementación territorial y el mecanismo de interlocución con actores no gubernamentales (Consejo Nacional de Política Económica y Social de la república de Colombia, 2018).

---

**Ley 1955 del 2019-  
Plan de desarrollo**

Por medio de esta ley se aprueba el plan de desarrollo “Pacto por Colombia, Pacto por la equidad”, que cuenta con el componente “equidad para la prosperidad social”, en este se cuenta con medidas que buscan fortalecer la atención a niñas, niños y adolescentes con dependencia funcional permanente o consumo problemático de sustancias psicoactivas, a través del ICBF, de igual manera establece la puesta en marcha de un programa de prevención y atención integral para las niñas, niños y adolescentes víctimas de

---

---

explotación sexual y comercial (ley 1955 del 2019).

Por otra parte, a través del artículo 222 crea el Sistema Nacional de las Mujeres, entendido como:

un conjunto de políticas, instrumentos y procesos con el fin de incluir en la agenda de las diferentes ramas del poder público los temas prioritarios en materia de avance y garantía de los derechos de las mujeres, con especial énfasis en el impulso de la transversalidad del enfoque de género y étnico para las mujeres del orden nacional y en la definición de políticas públicas sobre la equidad de género para las mujeres (ley 1955 del 2019, art 222).

De la misma manera, el “pacto por la equidad para las mujeres” establece como objetivos; el acceso y participación igualitaria de las mujeres en el mercado laboral, proteger el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias, garantizar la inclusión de las mujeres rurales, promover la salud sexual y los derechos reproductivos de las niñas, niños y adolescentes e Incrementar la participación de las mujeres en los espacios de toma de decisión (Departamento Nacional de Planeación, 2018).

---

### 2.3 Contexto local

En la ciudad de Bucaramanga, se identificaron planes, metas y una política pública orientada a disminuir la violencia de género en el municipio y consolidar la igualdad en derechos y oportunidades. Se destaca el desarrollo de la perspectiva de género en los lineamientos mencionados, la cual busca fomentar actitudes de liderazgo y empoderamiento femenino, así como romper con las brechas de género, particularmente en el ámbito laboral y educativo.

**Tabla 3.**

*Marco normativo local para la equidad de género*

<b>Normativa de la ciudad de Bucaramanga</b>	<b>Contenido</b>
<b>Política Pública de Mujer y Equidad de Género en Santander - 2010</b>	<p>La Política Pública de Mujer y Equidad de Género en Santander fue adoptada mediante la ordenanza 028 del 21 de septiembre de 2010, consta de siete ejes estratégicos que son: educación, trabajo digno, participación política, vida sin violencia, salud sexual y reproductiva, comunicación y cultura, hábitat y seguridad alimentaria, materializados en el instrumento principal de la política que es el Plan Decenal de Igualdad de Oportunidades de Santander con vigencia desde el año 2010 hasta el año 2019.</p> <p>El eje de “Educación para el reconocimiento y realización de los derechos de las mujeres”, promueve el derecho a la educación por medio de la formación no sexista enfocada al ámbito profesional, permitiendo que varios grupos de mujeres logren contrarrestar la inequidad presentada actualmente en el mercado laboral, y de igual</p>

---

forma, que se garanticen sus derechos ante la sociedad (Gobernación de Santander, 2010).

El plan se basa en las cifras brindadas el diagnóstico de brechas de género departamental, en las que se demuestra que las mujeres tienen mayor acceso a la educación básica, pero en cambio, los hombres tienen mayor cantidad de títulos de postgrado, maestría y especialización, siendo las causales para esta problemática la falta de dinero, de apoyo familiar, de acceso a las instituciones, de movilidad o debido a los bajos puntajes presentados en las pruebas del estado. Además, la brecha de desigualdad más alta encontrada es en torno a la poca visibilidad de las mujeres en el ámbito laboral, ya que el desempleo y los sueldos desproporcionados son los que mayormente incrementan esta brecha, exponiendo que, aunque exista un mayor nivel educativo no significa que también se presente un mayor índice de empleo (Gobernación de Santander, 2010).

---

**Acuerdo 023 de 2011**

Ya en 2011, por medio de este acuerdo se crea el Observatorio de Asuntos de Género en el municipio de Bucaramanga, el cual es de carácter permanente y tiene como finalidad elaborar información actualizada y de calidad, de carácter tanto cualitativo como cuantitativo, con respecto a las mujeres y equidad de género, a fin de generar reflexiones críticas y recomendaciones en materia de políticas, proyectos, planes, normas a jurisprudencia para el mejoramiento de la situación de las mujeres y equidad de género (Consejo de Bucaramanga, 2011).

---

**Plan de desarrollo**

El Plan de Desarrollo de Bucaramanga durante el gobierno de

---

---

**de Bucaramanga,** Juan Carlos Cárdenas Rey, 2020 al 2023, tiene como visión **ciudad de** posicionar el municipio como una ciudad del conocimiento y **oportunidades 2020-** oportunidades para todos y todas, integrada con su entorno **2023** metropolitano y regional, para la cual se propone como uno de sus elementos ser; “Una ciudad equitativa e incluyente, donde los beneficios se redistribuyan equitativamente, asegurando la igualdad de género, protegiendo los derechos de las minorías y de los grupos vulnerables y promoviendo la participación cívica en las esferas social, política, económica y cultural” (Alcaldía de Bucaramanga, 2020. p.16).

Para ello, el Plan de Desarrollo cuenta con varias líneas estratégicas, entre ellas la línea estratégica 1, “Bucaramanga equitativa e incluyente, una ciudad de bienestar”, en la cual se proponen metas para fortalecer la cobertura y equidad de la educación preescolar, básica y media, la calidad y fomento de la educación superior, el acceso y calidad de los servicios de salud, la seguridad alimentaria, atención diferencial para la población en condición de discapacidad, la proyección habitacional y de vivienda, entre otras disposiciones, entre las cuales, por su relación con la presente práctica social, vale la pena mencionar las siguientes;

El componente de derechos sexuales y reproductivos, sexualidad segura el cual tiene como objetivo “fomentar el reconocimiento de que todas las personas son dueñas de su cuerpo, sexualidad y que tienen la capacidad de decidir sobre su vida sexual y reproductiva sin presiones ni coerciones” (Alcaldía de Bucaramanga, 2020. p.65). A fin de alcanzar el objetivo, se plantean las siguientes metas; la implementación del modelo de abordaje comunitario para

---

---

acciones de promoción, prevención y de acceso al diagnóstico de VIH con población vulnerable; formular e implementar 1 estrategia de atención integral en salud para la población LGBTIQ+ que garantice el trato digno; mantener 1 estrategia de información, educación y comunicación para fortalecer valores en derechos sexuales y reproductivo; mantener y fortalecer la estrategia de servicios amigables para adolescentes y jóvenes; mantener la verificación al 100% de las EAPB e IPS el cumplimiento de la Ruta de Atención Materno-Perinatal (Alcaldía de Bucaramanga, 2020).

En segundo lugar, se presenta el componente “más equidad para las mujeres” el cual tiene como objetivo “contribuir a la transformación de estos imaginarios colectivos, a través del empoderamiento de las mujeres, para que asuman nuevos liderazgos y la promoción de nuevas masculinidades” (Alcaldía de Bucaramanga, 2020, p.77), el cual tiene entre sus metas; mantener la Escuela de Liderazgo y Participación Política de Mujeres; desarrollar 14 campañas comunicativas de sensibilización que promuevan la igualdad de oportunidades, el reconocimiento y la corresponsabilidad social del trabajo de cuidado; mantener la ruta de atención a víctimas de acoso sexual y violencia de género; mantener la garantía de las medidas de atención y protección al 100% de mujeres y sus hijos víctimas de violencia de género; mantener el Centro Integral de la Mujer a fin de garantizar el fortalecimiento de los procesos de atención y empoderamiento femenino (Alcaldía de Bucaramanga, 2020).

---

**Pacto de convivencia**

La Institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio a través del cumplimiento de las disposiciones estipuladas en el

---

---

Pacto de Convivencia busca;

construir y elevar la calidad de las relaciones humanas y de los ambientes, para convivir sana, armónica, humana y felizmente en la Institución Educativa, en el hogar y en la comunidad para construir la cotidianidad en el marco de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y la mitigación de la violencia.

Los Pactos de Convivencia, como se aclara en la Sentencia T 478/2015, deben estar armonizados con el ordenamiento jurídico, especialmente en cuanto a la jurisprudencia respecto a los derechos sexuales y reproductivos y equidad de género.

En relación con ello, dentro de los derechos de las y los estudiantes se encuentra el de recibir un trato justo, respetuoso, cordial, tolerante, así como buen ejemplo, dentro y fuera de la Institución de parte de directivas, docentes, padres de familia, compañeros(as) y personal administrativo, así como recibir una adecuada educación sexual bajo parámetros científicos, morales y éticos, impartida por personal idóneo, mientras que en los deberes de los estudiantes se encuentra cumplir el pacto de convivencia y con ello los derechos humanos de la comunidad educativa.

Adicionalmente, la institución educativa cuenta con la RUTA DE ATENCIÓN INTEGRAL PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

promoción, prevención, atención y seguimiento.

Comité escolar de convivencia: Liderar el desarrollo de

---

---

iniciativas de formación de la comunidad educativa en temáticas tales como derechos humanos, sexuales y reproductivos, sexualidad, competencias ciudadanas, desarrollo infantil y adolescente, convivencia, y mediación y conciliación, para fortalecer el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

d. Fortalecer la implementación y evaluación de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía desde preescolar, que correspondan a las particularidades socioculturales del contexto en el que se encuentra el establecimiento educativo. Estos proyectos deben garantizar el derecho que tienen niñas, niños y adolescentes de recibir información fundamentada en evidencia científica con el fin de que, progresivamente, vayan desarrollando las competencias que facilitan la toma de decisiones autónomas frente al ejercicio de la sexualidad y la realización de proyectos de vida.

La identificación de los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, a partir de las particularidades del clima escolar y del análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas, que inciden en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, de acuerdo con lo establecido en el numeral 5 del artículo 17 de la Ley 1620 de 2013.

b. El fortalecimiento de las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; identificadas a partir de las particularidades mencionadas en el

---

---

numeral 1 de este artículo.

Situaciones tipo ii Agresiones verbales, gestuales o virtuales con contenido sexual que hace referencia las características del cuerpo, a la orientación sexual, al comportamiento de género, o al comportamiento erótico y romántico de las personas involucradas. El acoso escolar (Bullying), ciberacoso escolar (ciberbullying), agresión física con contenido sexual, así sea la primera vez que se presenta Irrespetar la integridad, libertad y formación sexual y/o de cultos, de cualquier miembro de la comunidad educativa.

---

### 3 Contexto social y ubicación institucional

En el presente apartado, se partió por mencionar aspectos relevantes de la realidad colombiana en cuanto a la desigualdad de género y los imaginarios sociales asociados a esta, así como algunos datos sociodemográficos del país, para luego proseguir con la descripción del contexto local, e institucional en el cual tuvo lugar la práctica social realizada.

En primer lugar, la república de Colombia se ubica en la zona noroccidental de América del Sur, cuenta con una superficie de 2.070.408 km<sup>2</sup>, de los cuales 1.141.748 km<sup>2</sup> corresponden a su territorio continental y los restantes 928.660 km<sup>2</sup> a su extensión marítima, además de ello, el país es bien conocido por su riqueza natural, ya que cuenta con ecosistemas de gran importancia como los páramos, los bosques húmedos, las selvas, los humedales, las sierras nevadas, así como grandes extensiones de ríos, lagos y lagunas, además tiene costas en el Océano Pacífico y en el Mar Caribe, sobre los que posee diversas islas como el archipiélago de San Andrés y Providencia (EAFIT, 2020). Durante el 2018 el DANE estimó que existen 48'258.494 colombianos, de los cuales el 51,2% son mujeres y el 48,8% hombres (DANE, 2018).

En cuanto al objeto de intervención de la presente práctica social, cabe decir que, abordar los Imaginarios Sociales de Género en Colombia implica un gran reto, ya que el patriarcado y el machismo han permeado la cultura desde hace muchas generaciones, pues como señala Mónica Salcedo (2021), desde la construcción misma del Estado, ya era visible que la mujer en Colombia no era vista como sujeto de derechos, al ser excluida de la potestad sobre sus propios bienes, la educación, el voto, la participación política, entre otros derechos civiles, políticos, sociales y culturales, de hecho, Montoya (como se citó en Salcedo, 2011), señala que existieron

figuras jurídicas que obstaculizaron el empoderamiento de la mujer, como lo fue la potestad marital, a través de la cual el marido tenía control absoluto sobre la persona y bienes de la mujer.

Dando continuidad a lo mencionado, la subordinación de la mujer presente el ordenamiento jurídico sólo empezó a cambiar ya entrado el siglo XX, retomando a Salcedo (2021), esto sucedió cuando por medio de la ley 28 de 1932 se reconoció la capacidad civil de las mujeres para administrar y disponer de sus bienes, de igual manera, en 1974 se promulgó el Estatuto de Igualdad Jurídica entre los sexos, sin embargo, no fue sino hasta 1991 cuando se dejaron expresamente reconocidos los derechos de las mujeres en la Constitución Política de Colombia, fruto de la participación de organizaciones y partidos de mujeres en la construcción de la misma.

Lo mencionado demuestra que en Colombia la tradición machista imperante ha promovido un desconocimiento histórico de las mujeres como ciudadanas, imponiendo el poderío del hombre sobre su cuerpo, vida y posesiones, subordinándolas a la vida doméstica, al rol de esposas y madres, realidad frente a la cual las mujeres se han tenido que organizar y revelar para exigir el reconocimiento todos sus derechos frente al estado, ya que estos desde las primeras declaraciones de derechos humanos, fueron negados, con base a imaginarios de género instituidos según los cuales las mujeres poseen una “incapacidad natural” de ejercerlos.

Los Imaginarios de género machistas perduran hasta hoy en día, siendo la violencia de género una de sus consecuencias más crudas, pues como señala la Corte Constitucional, la violencia de género “(...) hunde sus raíces en las relaciones de género dominantes de una sociedad, como resultado de un notorio e histórico desequilibrio de poder” (2014, sentencia T-878/14), cabe mencionar que, este fenómeno es preocupante a nivel social y político, pues se ha convertido en

un problema de salud pública que afecta la vida, integridad y dignidad, principalmente de las mujeres y población LGBTI.

Para tener una perspectiva del problema, siguiendo los datos suministrados por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2018) durante el 2018 se presentaron 49.669 casos de violencia contra la pareja (tipología abarcada por la violencia de género), de los cuales el 86,08 % correspondieron a violencia contra las mujeres y un porcentaje de 13,9% contra los hombres, es decir, por cada hombre víctima de violencia de pareja se presentaron seis mujeres. Lo más alarmante de la situación, es que, se estima que el machismo fue el factor desencadenante del 47,79 % de los casos, seguido de los celos, desconfianza e infidelidad con un 35,76 %.

Lo mencionado da cuenta de la existencia de imaginarios arraigados según los cuales se puede tener poder sobre el cuerpo y la vida de las mujeres, por ende, los casos de violencia de género no son hechos aislados, sino prácticas legitimadas culturalmente; detrás de frases de uso común y refranes como “eres mía y de nadie más”, “primero prefiero verte muerta que con otro”, “cuando una mujer dice no es sí”, “las mujeres se visten como cualquiera, por eso se ganan lo que les pasa”, se encuentra una sociedad que consiente la violencia contra las mujeres. En este contexto, la violencia encuentra el escenario propicio para escalar hasta desembocar en casos de feminicidio, los cuales ya hacen parte del día a día de la realidad colombiana, como se puede ver reflejado en las cifras: según el Observatorio de Feminicidios en Colombia de la Red Antimilitarista Feminista (2020) durante el 2020 se presentaron 630 femicidios en el país.

Para complementar lo mencionado, cabe señalar que la población LGBTI no escapa de la violencia de género, pues, como explica la Comisión Interamericana de Derechos humanos

(2015), las expresiones de esta violencia “están basadas en el deseo del perpetrador de “castigar” dichas identidades, expresiones, comportamientos o cuerpos que difieren de las normas y roles de género tradicionales, o que son contrarias al sistema binario hombre/mujer” (p.54), al respecto, Colombia Diversa (2019) en el *Informe de derechos humanos de personas LGBT en Colombia 2019* reportó 601 casos de violencia, cuyas principales víctimas son las mujeres trans y hombres gays, de igual manera, reporta que los principales hechos consistieron en: violencia policial, amenazas y homicidios.

A pesar de la magnitud a la cual ha escalado la violencia de género, en Colombia existen tendencias conservadoras familistas a través de las cuales se defiende el modelo de familia tradicional y se niega rotundamente la diversidad sexual y de género (Puyana, 2019), como consecuencia de estos imaginarios instituidos, una parte significativa de la población asocia la educación en temas de sexualidad y género con la estigmatizante denominación “ideología de género”, esto es, una práctica bajo la que supuestamente se alienta a las y los estudiantes a ser homosexuales e iniciarse en prácticas sexuales promiscuas, constituyendo una amenaza para la moral y “buenas costumbres”.

Como manifestación de lo mencionado, en el 2016 se dio una gran polémica en vista de que fue de conocimiento de la población que el Ministerio de Educación Nacional promovió la implementación del Manual de Preguntas Orientadoras para la revisión y ajuste de los Manuales de Convivencia Escolar (2013) en las Instituciones Educativas del país a fin de que prevenir la

discriminación de las y los estudiantes en razón de su orientación sexual, identidad de género<sup>§§</sup>, sumado a ello, fue difundida por redes sociales la cartilla Ambientes Escolares Libres de Discriminación (2016) realizada por el Ministerio de Educación, UNPFA, UNICEF y el PNUD, estos materiales fueron estigmatizados como una señal de la implementación de la “ideología de género” en las escuelas, en consecuencia, la polémica se desató, a tal punto que, el procurador de ese entonces, Alejandro Ordóñez, el Uribismo, la Iglesia Católica y otros miembros de grupos religiosos y de ultraderecha convocaron a marchas “en defensa de la familia” en diferentes ciudades del país, las cuales resultaron ser multitudinarias. (El Tiempo, 2016; El Heraldo, 2016)

## **Figura 2.**

*Marcha por la "defensa de la Familia"*



---

<sup>§§</sup> Este fue una de las acciones implementadas en vista de las disposiciones asociadas a la sentencia T-478 del 2015, pues la Corte Constitucional exigió una revisión de los manuales de convivencia, para evitar que se repitan casos como el de Sergio Urrego, el joven de 16 años que se habría suicidado en el 2014 como consecuencia del acoso del que fue víctima en su colegio, con base en su orientación sexual.

Nota: Fotografía tomada de: Semana. (2016). *¿Qué significan las marchas de miles de colombianos por la defensa de la familia?* <https://www.semana.com/nacion/galeria/manual-contra-el-matoneo-de-mineducacion-vuelca-a-las-personas-a-la-calle/486407/>

Ya para continuar con el contexto local, cabe mencionar que la práctica social realizada tuvo lugar en el municipio de Bucaramanga, capital del departamento de Santander, siendo este último uno de los 32 departamentos que conforman la República de Colombia, para especificar, este se encuentra ubicado en la región Centro Oriente junto con los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Norte de Santander, limita al norte con Cesar y Norte de Santander, al este y sur con Boyacá, al oeste con Antioquia y al noroeste con el departamento de Bolívar (Gobernación de Santander, 2020).

Por su parte el municipio de Bucaramanga está ubicado al nordeste del país sobre la cordillera Oriental, rama de la cordillera de los Andes, a orillas del río de Oro. Limita al norte con el municipio de Ríonegro, al Sur con el municipio de Floridablanca, al oriente con Matanza, Charta y Tona y al occidente con el municipio de Girón. El área del municipio es de 165 km<sup>2</sup> y se encuentra dividido en 17 comunas, que incluyen 219 barrios y 36 asentamientos urbanos, así como tres corregimientos por 29 veredas y 15 asentamientos rurales (Alcaldía de Bucaramanga, 2020).

En cuanto al patriarcado y machismo, este contexto local no es ajeno a los fenómenos anteriormente mencionados, ya que, se tiene conocimiento de que 6 de los 630 femicidios ocurridos durante el 2020, ocurrieron en el departamento de Santander (Observatorio de Femicidios en Colombia de la Red Antimilitarista Feminista, 2020), así mismo, el Centro Integral de la Mujer, de la Secretaría de Desarrollo Social de Bucaramanga, ha registrado 449

casos de violencia de género contra mujeres durante el 2021, de cuya cifra 35 casos corresponden a mujeres migrantes y 22 a personas sexualmente diversas (El Espectador, 2021).

Ahora bien, a fin de dar una perspectiva del problema al interior de la Institución Educativa en la cual se llevó a cabo la presente práctica social, en el siguiente apartado se exponen detalles acerca del acercamiento a la institución y la forma en la cual se identificaron los Imaginarios Sociales de Género como posible objeto de intervención.

### **3.1 Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio**

La estudiante de Trabajo Social se hallaba en proceso de búsqueda de una institución en la cual se brindara la posibilidad de realizar un proceso de práctica social como modalidad de proyecto de grado, cuando, gracias al enlace realizado por un compañero de la carrera, pudo iniciar el contacto con la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, cabe aclarar que este se realizó de manera totalmente virtual debido al contexto de crisis sanitaria ocasionada por el contagio del COVID-19.

Desde un principio, la docente Orientadora de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, Claudia Alexandra Hernández, fue quien brindó todo el apoyo y acompañamiento necesario para que la estudiante de Trabajo Social diseñara e implementara satisfactoriamente la propuesta, desarrollando a cabalidad su rol como par institucional, esto es, ser la responsable y garante de la calidad del proceso de práctica social frente a la Universidad Industrial de Santander y la Institución Educativa de la que hace parte.

Una de las primeras acciones implementada por la Docente Orientadora fue brindar acceso a los Indicadores de Convivencia Escolar (2019), que son formularios por medio de los cuales la

Institución Educativa reporta los hechos que atentan contra el cumplimiento del Manual de Convivencia y los derechos de las y los estudiantes, así como las acciones y rutas de atención implementadas. En estos, durante el año 2019 se reportó: un caso de violencia intrafamiliar contra estudiante del sexo femenino, un caso de acoso sexual contra estudiante del sexo femenino, un caso de embarazo adolescente, 10 casos de consumo de sustancias psicoactivas, y 4 casos de agresión física por parte de estudiantes varones contra otros estudiantes de su mismo sexo.

Lo anteriormente mencionado, hizo ver que la educación para la equidad de género y el goce de los derechos sexuales y reproductivos era uno de los objetos de intervención prioritarios en la Institución Educativa, pues gran parte de los casos reportados en los Indicadores de Convivencia Escolar (2019) están relacionados con los Imaginarios de Género machistas instaurados en la cultura, además de ello, la Docente Orientadora explicó que los hallazgos y recomendaciones realizados por medio de la práctica social, en caso de tomar esta dirección, contribuirían con el propósito de la Institución de diseñar e implementar el *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía* (PESCC), una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2008) cuyo propósito es “contribuir al fortalecimiento del sector educativo en la implementación y la sostenibilidad de una política de educación para la sexualidad, con un enfoque de ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (p.2).

Dando continuidad a lo mencionado, la implementación del PESCC debe realizarse a través proyectos pedagógicos transversales a todas las áreas del conocimiento en las Instituciones Educativas, para que de esta manera sea abordado de manera integral y continua a lo largo de

todo el proceso formativo de las y los estudiantes, además, este constituye un proceso de aprendizaje para el conjunto de la comunidad educativa pues tendría que incluir: docentes, directivos, estudiantes así como las y los acudientes de estos últimos para que realmente se cumpla con su principio de participación efectiva.

En relación con lo anterior, uno de los aspectos más enriquecedores de la propuesta del PESCC es que logra ir más allá de las visiones tradicionales del género y la sexualidad, pues entiende esta última de forma amplia como una dimensión constitutiva de los seres humanos, siendo a la vez, una construcción social simbólica realizada a partir de la realidad humana de ser seres sexuados en una sociedad determinada, por lo cual busca educar y sensibilizar en torno a las diferentes funciones de la sexualidad humana -comunicativa, erótica, afectiva, relacional-, como en sus componentes -identidad de género, orientación sexual y comportamientos culturales de género- de género- (ver figura 3).

**Figura 3.**

*Hilos conductores del PESCC*



Nota: Figura tomada de: Ministerio de Educación., UNPFA. (2008). Guía número 2 del Programa para la sexualidad y Construcción de la Ciudadanía. Revolución Educativa Colombia Aprende. Bogotá D.C. p.8

Por último, para dar a conocer la cultura institucional de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, es importante exponer su reseña histórica, Misión, Visión, Emblemas, política de calidad, y estructura organizativa, pues estos aspectos permitieron tener una lectura inicial de la Institución, que resultó fundamental para el desarrollo del proceso de práctica social realizado.

### ***3.1.1 Reseña histórica***

De acuerdo con la información encontrada en el manual de convivencia, el origen de la Institución Educativa Instituto Técnico nacional de comercio se remonta al 23 de marzo de 1958 con la promulgación del decreto número 0525 por parte de la Junta Militar de Gobierno, con firma del Doctor Alfonso Carvajal Peralta, ministro de Educación, a través del cual se funda la Institución con el nombre Escuela Nacional de Comercio, siendo su primera sede una antigua casona, ilustre por haber sido el lugar donde nació el General Custodio García Rovira, prócer de la independencia de Colombia (Institución Educativa Instituto Técnico nacional de comercio, 2019).

La Escuela Nacional de Comercio inició sus labores el 1 de agosto de 1958, como centro de capacitación no formal, luego, en 1959 el plantel empieza a funcionar con cursos regulares y se establece el Bachillerato Técnico Comercial. Ya en junio de 1960, por medio del decreto 2433 de 1959 la Escuela Nacional de Comercio fue trasladada a la Ciudad Universitaria, a las

instalaciones donde funcionaba el internado del Colegio de Santander, además de ello cambió su nombre a “Instituto Técnico Nacional de Comercio”, en vista de que fue habilitada para expedir títulos en Comercio y Bachillerato.

Uno de los más anhelados sueños del Instituto hasta ese momento era tener una sede propia, lo cual pudo llevarse a cabo en vista de que el 22 de septiembre de 1995 cuando se recibió la visita del Gobernador de Santander, Mario Camacho Prada y alcalde de Bucaramanga, Carlos Ibáñez Muñoz, en el marco de la celebración de los 20 años de la promoción del Sr. Gobernador, quien es egresado del Instituto Técnico Nacional de Comercio, en dicha oportunidad ambos funcionarios se comprometieron públicamente a construir el edificio más moderno de Santander como sede de la institución.

En diciembre de 1996 se inicia la construcción del edificio, y en marzo de 1998, el Instituto abandona su antigua sede en la ciudad universitaria y se instala en la Ciudadela Real de Minas, en un edificio moderno y con todas las condiciones físicas para educar con altos estándares de calidad a las siguientes generaciones de santandereanos y santandereanas.

De esta manera queda constituida la Sede A, la cual cuenta con dos bloques: el bloque académico consta de 24 aulas de clase, cuatro laboratorios, sala de proyecciones y ocho baterías de baños. El bloque administrativo y técnico alberga el bienestar estudiantil (enfermería, odontología y orientación), secretaría, rectoría, sala de profesores, coordinación, oficina de la Asociación de Padres de Familia y cafetería en el primer piso. En el segundo se encuentran dos salas de informática, laboratorio de idiomas, empresa didáctica y biblioteca virtual, y en el tercer piso está ubicado el auditorio con capacidad para mil personas.

Adicionalmente, años más tarde se creó la Sede B del Instituto Técnico Nacional de comercio, en la cual se imparten los grados de básica primaria y preescolar.

### **3.1.2 Misión**

La Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio de Bucaramanga es un plantel de carácter oficial, que ofrece educación de calidad en los niveles de preescolar, básica y media técnica con el fin de formar personas capaces de aprehender críticamente su realidad y proponer estrategias para su transformación; responsables y comprometidos con la defensa de la vida, la convivencia pacífica, el desarrollo sostenible y el respeto por lo diverso; en un ambiente humano, democrático, autónomo, incluyente, investigativo; fortaleciendo el área técnica comercial, la apropiación tecnológica, el dominio de una segunda lengua, el ingreso a la educación superior y el desarrollo empresarial (Institución Educativa Instituto Técnico nacional de comercio, 2019).

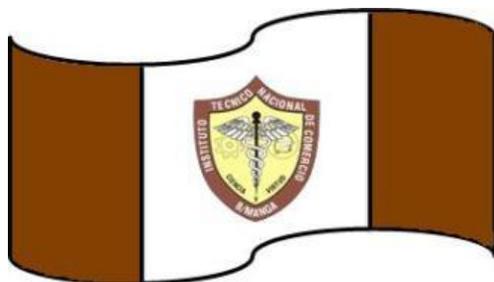
### **3.1.3 Visión**

El Instituto Técnico Nacional de Comercio, en el 2023, será reconocido en el nororiente colombiano, por su identidad pedagógica sociocrítica; fortalecido en la formación de líderes emprendedores con un alto sentido humano, quienes se distinguirán por su formación en valores, por el desarrollo de competencias con altos estándares de calidad, la apropiación de tecnología y el dominio de una segunda lengua (Institución Educativa Instituto Técnico nacional de comercio, 2019).

### 3.1.4 Bandera

#### Figura 4.

Bandera de la I.E Instituto Técnico Nacional de Comercio



Nota. Bandera del Instituto Técnico Nacional de Comercio [Fotografía]. Tomado de: Pacto de Convivencia, 2019.

La bandera posee dos franjas marrones que simbolizan la tierra, este simbolismo surge debido a la siguiente situación, hasta 1998 la Nacional de comercio no tuvo una sede propia. De su sede en la ciudadela, surgió la idea de tener un escenario deportivo que se logró conseguir en el año 2001, siendo esa la razón de ser de estas dos franjas. En medio de ella se encuentra una franja blanca, símbolo de la perfección a la que todo ser humano aspira, y que en la institución se refiere a la excelencia académica conseguida desde 2008 (Institución Educativa Instituto Técnico nacional de comercio, 2019).

### 3.1.5 Política de calidad

La institución está en un proceso constante de cambios en la formación académica dentro del plan de estudios, encontrándose en la búsqueda constante del mejoramiento de la calidad en la

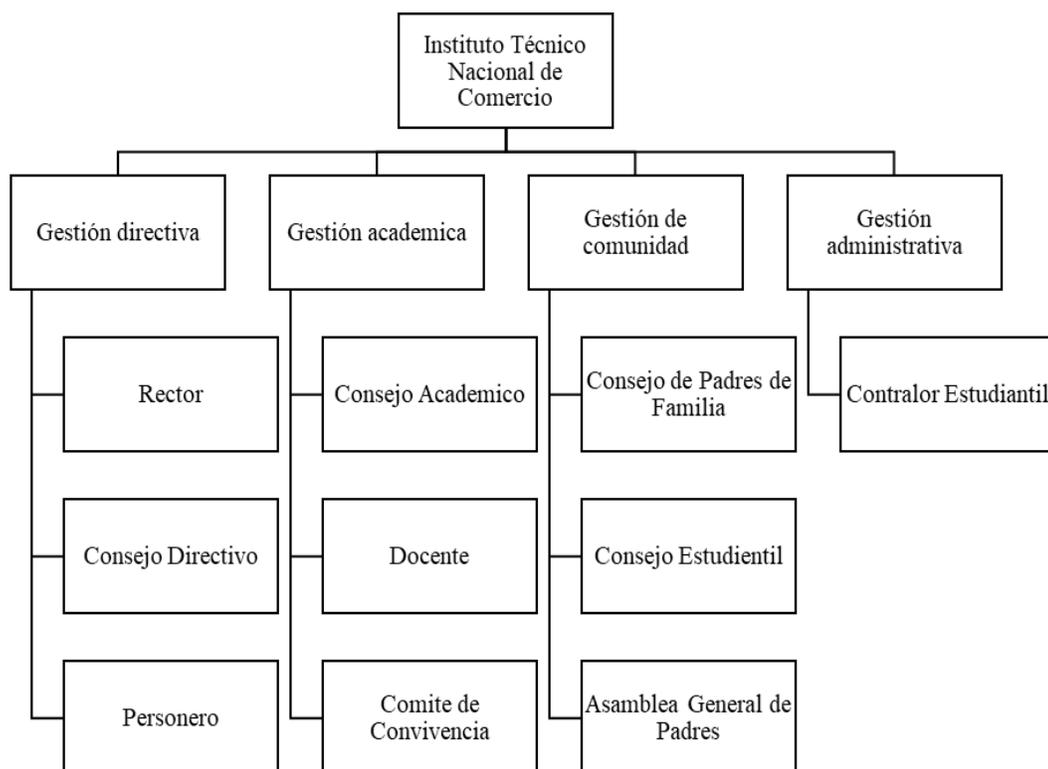
formación de bachilleres técnicos comerciales, teniendo como meta el reconocimiento a nivel nacional, departamental y municipal de acuerdo con lo proyectado en el Proyecto Educativo Institucional, PEI. Esto con el objetivo de lograr la distinción del proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje de los docentes que imparten en las diferentes competencias de la malla curricular, de acuerdo, a los principios establecidos por el plantel educativo, los cuales son:

- Participación: Es el compromiso del servidor público en tomar parte, compartir y abrir espacios para que otros hagan parte de una actividad, o movilizarse y tomar parte de ella.
- Compromiso: Alinear el propio comportamiento a las necesidades, prioridades y metas organizacionales.
- Trabajo en equipo: Capacidad para trabajar con otros de forma conjunta y de manera participativa, integrando esfuerzos para la consecución de metas institucionales comunes.
- Efectividad: Medida del impacto en la gestión tanto en el logro de los resultados planificados, como en el manejo de los recursos utilizados y disponibles.
- Calidad humana: El fundamento de la calidad humana, es la capacidad de auténtico interés por las realidades tal como son, independientemente del provecho que se pueda o no lograr como fruto de ese interés.
- Responsabilidad: Obligación de responder por los propios actos; Capacidad para reconocer y hacerse cargo de las consecuencias de las propias acciones. Es el principio de correspondencia entre un actuar y su consecuencia.
- Planeación: Establecer los objetivos, procesos y acciones necesarios para conseguir resultados de acuerdo con los requisitos de las partes interesadas y las políticas de la organización.

- Sentido de pertenencia: Es la seguridad que la persona obtiene cuando se siente que ocupa un lugar dentro de un grupo, armonizado con conductas que le permiten ocupar este lugar y complementado con un elevado sentimiento de convivencia comunitaria y el cumplimiento de las normas y preceptos que la rigen.
- Coordinación y cooperación: Concertar y reunir esfuerzos, medios, recursos y acciones para obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin, acordando disposición de otro o de otros para apoyar intereses comunes, acciones de entendimiento y de intercambio voluntario.
- Liderazgo: Capacidad del servidor público para lograr una unidad de propósito en su entorno, generando y manteniendo un ambiente favorable, en el cual todos sus colaboradores, en todos los niveles, se involucren totalmente en el logro de los objetivos acordados.

### ***3.1.6 Estructura organizativa***

Para representar la estructura organizativa, se expondrá a continuación un mapa conceptual de la misma, seguido de un breve recorrido por sus componentes:

**Figura 5.***Estructura organizativa*

Nota. Estructura organizativa de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, tomado de: Pacto de Convivencia, 2019.

**3.1.6.1 Gestion Directiva.** Los encargados de esta son: el Consejo Directivo, el rector y el representante estudiantil. En primer lugar, el Consejo Directivo es el órgano encargado en la toma de decisiones con relación al establecimiento educativo en la planeación, la evaluación, el proyecto educativo institucional, la malla curricular, el pacto de convivencia, la resolución de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa y el uso del espacio físico. Este se encuentra compuesto por:

- El rector.
- Dos representantes de los docentes elegidos por los mismos docentes.
- Dos representantes de los padres de familia elegidos por el consejo de padres de familia.
- Un representante de los estudiantes de grado 11.
- Un representante de los exalumnos elegido por el consejo directivo.
- Un representante del sector productivo.

En segundo lugar, el rector es el representante legal ante las autoridades y la comunidad educativa, además, cumple las siguientes funciones:

- Reconfiguración del proyecto educativo institucional previamente consensuado con los otros miembros de la comunidad.
- Presidir el consejo directivo y académico.
- Coordinación de otros órganos del gobierno escolar.
- Formulación y ejecución de los planes de acción anuales.
- Responder por la calidad del servicio prestado.

En tercer lugar, el representante estudiantil se encarga de realizar la representación de las y los estudiantes ante el consejo directivo, ya que, tiene la responsabilidad de garantizar los deberes y

derechos de los estudiantes y es elegido cada año mediante las elecciones en el último grado de bachillerato.

**3.1.6.2 Gestion Académica.** Se realiza por medio del Consejo Académico, el Comité de Convivencia y las y los docentes. Siendo así, el Consejo Académico es el órgano responsable de la organización, orientación pedagógica, ejecución y mejoramiento del plan de estudios, además, es el encargado de revisar la malla curricular. Es convocado por el rector y presidido con una composición de cada docente de cada materia del plan estudio.

Por otra parte, el Comité de Convivencia es el órgano consultor del Consejo Directivo y rector en la solución de problemas de convivencia, tiene como funciones las siguientes:

- Realizar actividades y talleres para el fortalecimiento de la convivencia.
- Divulgación de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes.
- Instalación de mesa de conciliación de problemas en forma pacífica con un seguimiento de los acuerdos.
- Se encuentra integrado por todos los estamentos de la comunidad educativa.

Por último, las y los docentes son las personas encargadas de la ejecución del plan de estudio y vigilancia temprana de conflicto entre miembros de la comunidad.

**3.1.6.3 Gestion de comunidad.** Esta se realiza a través de tres entes: el Consejo de Padres de Familia, la Asamblea General de Padres de Familia, y el Consejo estudiantil. El primero en mención es el órgano de participación que tiene como eje central la colaboración en los procesos educativos. Es integrado por acudientes de alumnos de cada grado, tiene un mínimo de un integrante y un máximo de seis miembros, además, presenta las siguientes funciones:

- Elaboración de planes de mejoramiento en los procesos académicos.
- Difusión y uso de los resultados de las pruebas de estado para el último grado.
- Planteamiento de propuestas para actualizar el pacto de convivencia
- Actividades orientadas al mejoramiento de los estudiantes.

Por otro lado, la Asamblea General de Padres de Familia es una entidad sin ánimo de lucro, de ámbito privado y de libre integración de los acudientes de los alumnos con previa inscripción en la cámara de comercio, posee un papel importante dentro del consejo directivo.

El tercer ente en mención, el Consejo Estudiantil es la instancia máxima de participación de los alumnos que garantiza su papel de participación dentro de la comunidad educativa, siendo integrado un delegado de cada grado. Se presenta un representante ante el consejo directivo.

**3.1.6.4 Gestión Administrativa.** Esta es realizada por el Contralor Escolar, el cual es un alumno elegido por votación popular de los grados décimo o undécimo, debe demostrar liderazgo, un proceso continuo en la institución de mínimo un año y no debe haber presentado ningun falta en el pacto de convivencia. Es el vocero ante los miembros de la comunidad estudiantil, como un veedor del uso de los recursos financieros ante la contraloría municipal de Bucaramanga.

#### 4 Diagnóstico

El Diagnóstico es fundamental en el quehacer del Trabajo Social ya que permite conocer la realidad para poder intervenir en ella con miras a su transformación, para Ander Egg y Aguilar (2001), el Diagnóstico es un proceso mediante el cual se establece la naturaleza y magnitud de las necesidades, o los problemas que afectan a un sector o aspecto de la realidad que es motivo de un estudio y/o investigación con la finalidad de desarrollar programas y realizar una acción, asimismo; Astorga y Van Der Bijl (1999) reconocen al Diagnóstico como un requisito a través del cual se profundiza en todos los elementos de la problemática que aqueja a la comunidad o población para poder dar una solución eficaz, bajo el principio de “comprender para resolver”.

En relación con lo anteriormente mencionado, durante el Diagnóstico Participativo (DP) los miembros de la organización son sujetos de las actividades, ya que se busca fomentar su participación amplia y activa a lo largo del mismo. En ese sentido, como la presente práctica social buscó generar procesos de cambio en las formas de concebir el mundo y las relaciones de género -en los Imaginarios Sociales de Género-, resultó pertinente orientarse por la metodología propuesta por dicho tipo de diagnóstico, pues permitió tener en cuentas las voces de quienes los vivencian.

En el siguiente apartado se presentan las fases del diagnóstico participativo según expresado por los autores Alfredo Astorga y Bart Van Der Bijl (1999).

## **4.1 Fases del diagnóstico participativo**

### ***4.1.1 Identificación del problema***

En esta fase se busca reconocer la situación o situaciones que afectan a la población, sin saber con exactitud sus causas o consecuencias, es decir, consiste en lo afirmado teniendo en cuenta un marco de análisis externo, como son los imaginarios del interventor, la población y un equipo investigador, por lo que se busca formular preguntas con respuestas que orienten el inicio al proceso.

### ***4.1.2 Plan diagnóstico***

Consiste en el planteamiento de la situación a indagar con la formulación del objetivo general y específicos, se definen los instrumentos a través de los cuales se recolectará la información en el campo de actuación -información primaria-, así como los medios para acceder a la información secundaria, para ello es importante determinar los recursos disponibles monetarios como los humanos dentro del equipo promotor.

### ***4.1.3 Recoger la información***

En esta fase se ejecutan las actividades planeadas en la fase anterior, es decir se recoge la información primaria y secundaria, necesaria para un mejor entendimiento del problema.

### ***4.1.4 Procesamiento de la información***

Una vez recogidas las informaciones, empieza su procesamiento. Es un trabajo de reflexión ordenado en que se clasifica, codifica, cuantifica, relaciona y problematiza los datos. Se busca

lograr una visión globalizadora del problema y comprender su esencia, como resultado se obtiene un conjunto de frases concluyentes sobre la visión de la realidad en que se mueven los sujetos.

#### ***4.1.5 Socialización de los resultados***

Elaboradas las conclusiones de los instrumentos se construye un conjunto de documentos y exposiciones que pondrán en consideración los hallazgos encontrados frente a la población o a la institución, buscando una retroalimentación de los actores involucrados frente a los mismos.

### **4.2 Desarrollo del diagnóstico en la I.E Instituto Técnico Nacional de Comercio**

#### ***4.2.1 Identificación del problema***

Se realizaron diálogos informales con la docente orientadora de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio en los que expuso sus ideas acerca de su perspectiva de las necesidades de intervención en la institución, además, permitió el acceso de la estudiante de Trabajo Social a los *reportes de indicadores de convivencia escolar del año 2019*, formularios a través de los cuales se documentan situaciones en las que se incumple el manual de convivencia escolar y requieren activar acciones y rutas institucionales e interinstitucionales.

Con base en lo anteriormente mencionado se identificaron varias situaciones problema en la institución: embarazo adolescente, acoso sexual, violencia física, consumo de sustancias psicoactivas, embarazo adolescente, violencia escolar, escasa orientación vocacional, entre otras.

#### 4.2.2 *Plan diagnóstico*

Con base en las informaciones obtenidas y teniendo en cuenta los intereses de la estudiante de Trabajo Social y de la Institución Educativa, así como los recursos con los que se contaba para la realización de la propuesta interventiva, se identificó como necesidad principal el fortalecimiento de la educación para la equidad de género en la institución. Luego de ello se realizó una revisión bibliográfica que permitió delimitar el objeto de estudio y posterior intervención, quedando entonces definido el objetivo del diagnóstico de la siguiente manera; “identificar los Imaginarios Sociales de Género presentes en las y los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio”.

Siendo así, se planteó que todos los hallazgos y reflexiones obtenidos por medio de la práctica social serían un aporte para el diseño e implementación a futuro del *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*, PESCC, siendo uno su componentes el análisis y deconstrucción de los *comportamientos culturales de género*, como se vio previamente en la figura 3 (Ministerio de Educación y UNPFA, 2008).

Vale la pena mencionar que, debido a la crisis sanitaria del Covid-19 se acudió a alternativas virtuales para la realización del diagnóstico y la propuesta de intervención. Para el primero, se decidió acceder de forma remota a la información primaria y secundaria necesarias para la realización del diagnóstico, en consecuencia, el acceso a libros, revistas e investigaciones se realizó a través de internet, con la correspondiente elaboración de fichas bibliográficas para su lectura sistemática. Por otro lado, se definieron como instrumentos de recolección de información la entrevista, la cual se realizó a través de la plataforma Zoom, y el cuestionario,

diligenciado a través de Google Forms. A continuación, se detallarán las técnicas e instrumentos mencionados;

- Las fichas bibliográficas, como afirma Santana (2008): “constituyen un instrumento imprescindible en el proceso de investigación, particularmente en la fase inicial de consultar los libros o fuentes principales que forman la base del análisis y argumentación del trabajo.” (p.2) Su importancia radica entonces, en la facilidad que brinda para identificar las fuentes de información, así como la organización sistemática de la información. En la presente investigación se buscó bibliografía relativa a los conceptos de *Género, Sexo, Teoría feminista, Imaginarios Sociales, imaginarios sociales de género y adolescencia*, entre otros.
- La entrevista para Tonon, Alvarado, y Ospina (2009) es fundamentalmente un encuentro entre sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades; una conversación en la que el entrevistador motiva al entrevistado a compartir sus vivencias, cosmovisiones, ideologías, opiniones y sentimientos. En ese sentido, la entrevista semiestructurada es un tipo de entrevista que según Alonso (1999):

(...) pretende mediante la recolección de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del sujeto entrevistado; y de esta manera, permitir la entrada en un lugar comunicativo de la realidad, donde la palabra es el vector vehiculizante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible (Tonon, Alvarado, y Ospina, 2009, pág.48).

A través de la entrevista semiestructurada realizada en el marco de esta práctica social se buscó crear un ambiente de confianza en el cual las y los entrevistados pudieran compartir su visión respecto a varios temas ligados al género, además, para poder realizarla, se solicitó el permiso vía consentimiento informado por parte de los acudientes de los y las participantes, al ser menores de edad, proceso en el cual se contó con el apoyo de la Docente Orientadora de la Institución Educativa.

- El cuestionario es una técnica que según María Guerrero (2016) “se utiliza mayormente en investigaciones cuantitativas, pero que pueden ser de gran utilidad para investigaciones cualitativas, se recomienda que los cuestionarios no tengan más de treinta preguntas y son utilizados para obtener las opiniones de grupos numerosos que podrían colaborar invirtiendo tiempo mínimo (...)” (p.7), esta técnica permitió conocer las opiniones de 94 estudiantes de séptimo grado respecto a varias cuestiones que permitieron realizar una aproximación a sus Imaginarios Sociales de Género. Vale la pena mencionar que para el diseño del cuestionario se tomó como referencia el diseñado e implementado por Angie Esperanza Raigoso (2016) en su tesis entre *la tradición y la transformación: Imaginarios de género en la vida escolar. El caso del colegio Santa Bárbara de Ciudad Bolívar*, de dicho cuestionario algunas preguntas se tomaron textualmente, mientras que otras fueron adaptadas.

### ***4.2.3 Procesamiento de la información***

A través de la aplicación de los instrumentos de recolección de información se obtuvieron 4 entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes de ambos sexos del grado séptimo de la Institución Educativa Instituto técnico Nacional de Comercio, así como un total de 94 cuestionarios diligenciados, correspondientes a 94 estudiantes participantes de un total de 400 que cursan el grado académico anteriormente mencionado.

Con la información ya recolectada se procedió a codificar, cuantificar, relacionar y problematizar los datos, proceso que se describirá en detalle a continuación, partiendo de la entrevista semiestructurada, para explicar posteriormente el proceso que se llevó a cabo con el cuestionario.

En el caso de la entrevista semiestructurada, esta se realizó a través de la plataforma Zoom, lo cual permitió grabar la totalidad de la entrevista. Luego, se realizó su transcripción en un documento de texto de Google y se hizo la lectura e identificación de las categorías presentes en estas; a cada categoría se le asignó un color, para, en un tercer momento, organizar la información en una matriz categorial a fin de identificar las categorías generales de las entrevistas; ideales hombre-mujer, roles de género e inteligencia emocional.

Finalmente, se procedió a revisar las fichas bibliográficas para poder relacionar y problematizar las categorías encontradas con las conceptualizaciones y teorías aportadas por los autores y autoras que allí constaban, así como enriquecer la ficha de ser necesario.

Por otra parte, para el análisis del cuestionario, las funcionalidades disponibles en Google Forms facilitaron el proceso de análisis estadístico, ya que esta herramienta permitió acceder de

forma inmediata a las gráficas de resultados en las que constaban los promedios y el número de respuestas por cada pregunta que se formuló, por lo tanto, se procedió a leer y analizar los datos estadísticos, para luego iniciar el proceso de escritura, en cual se enlazaron los resultados encontrados con los conceptos y teorías presentes en las fuentes bibliográficas estudiadas.

Como producto del procesamiento de la información, se tiene, por un lado, un informe detallado de los principales resultados del diagnóstico, en los cuales se entreteje la información cualitativa y cuantitativa junto con los aportes teóricos y conceptuales aportados por diversos autores, lo cual permite a los lectores tener dos perspectivas del problema; una grupal y otra individual. Por otro lado, se detallan las conclusiones del diagnóstico, las cuales sintetizan los principales resultados encontrados y brinda claridades para la propuesta de interventiva.

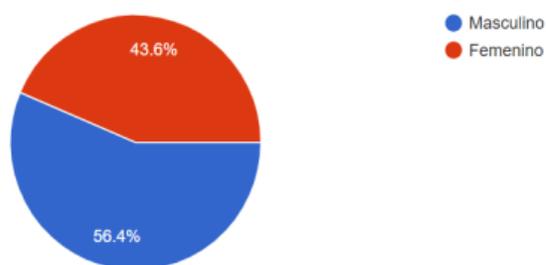
#### ***4.2.4 Principales resultados del diagnóstico***

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el siguiente orden; primero, se presentan los datos correspondientes a las características sociodemográficas de las y los estudiantes, a fin de conocer las características de la población a intervenir; en segundo lugar, se aborda la categoría correspondiente a los ideales hombre-mujer; en tercer lugar, se realiza el análisis de la categoría roles de género, en la cual se identifican los imaginarios de los estudiantes en torno a las funciones de los hombres y las mujeres en la familia y sociedad; por último, se analiza la categoría inteligencia emocional, en la cual se detallan las competencias emocionales y su relación con el género.

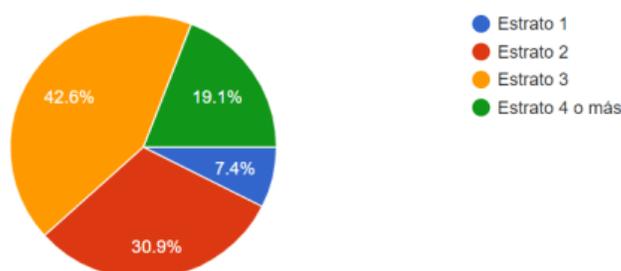
**4.2.4.1 Datos sociodemográficos.** De 94 estudiantes que participaron en el diligenciamiento del cuestionario, un 56.4% son del sexo masculino (ver figura 6) mientras que un 43.6% del femenino. Pese a que existe una leve tendencia hacia el sexo masculino, se puede afirmar que los datos gozan de paridad de género ya que la diferencia entre ambos sexos corresponde a un 6.4%, equivalente a 12 estudiantes varones más, en comparación con las mujeres.

**Figura 6.**

*Sexo de las y los estudiantes encuestados*

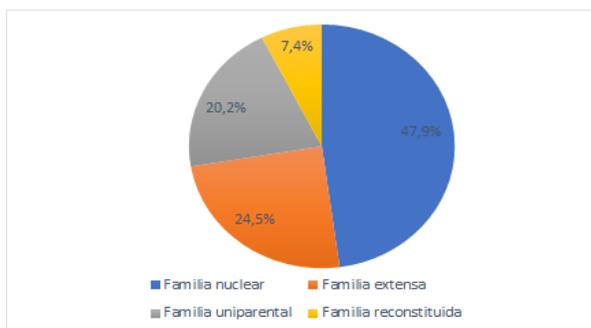


Por otra parte, se logró identificar que la mayor proporción de los estudiantes residen en viviendas de estrato socioeconómico medio-bajo correspondiente al estrato 3 (ver figura 7), el cual representó un 42,6% de las respuestas, seguido de ello, un total de 38.1% de los estudiantes habitan en viviendas de estratos bajos, es decir estratos 1 y 2, siendo preponderante el estrato 2 con un 30,9%. La menor proporción de estudiantes viven en estratos altos, con un total de 19.1%.

**Figura 7.***Estrato socioeconómico*

La desigualdad de estratos socioeconómicos en los estudiantes de la muestra puede ser un reflejo de la desigualdad existente en Colombia; como se evidenció en el coeficiente de Gini del año 2019, Colombia es un país con desigual distribución de la riqueza ya que en una escala de 0 a 1 obtuvo 0,526, lo cual nos ubica como uno de los países más desiguales de Latinoamérica (DANE, 2020). La Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio es una institución de carácter público, por lo que tiende a presentar una población con diversas condiciones socioeconómicas, rasgo característico del país.

En cuanto a la tipología familiar, se evidenció que casi la mitad de los estudiantes de la muestra hacen parte de familias nucleares con un 47,9%, seguido de las familias extensas con un 24,5% (ver Figura 8). Un porcentaje de 20,2% hacen parte de familias uniparentales, mientras que la menor proporción (7,4%) pertenece a familias reconstituidas, es decir: la mayoría de las y los estudiantes pertenecen a familias nucleares, extensas o uniparentales.

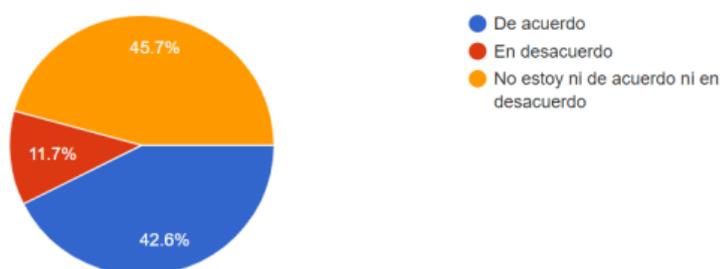
**Figura 8.***Tipología de familia*

La diversidad de tipos de familia encontrados converge con lo expuesto por Yolanda Puyana (2019) al mencionar; “(...) concluyo que es una constante de las familias colombianas su diversidad y persiste una tendencia a su desnuclearización, que consiste en una disminución de la prevalencia de la familia nuclear biparental y la conformación de hogares monoparentales que también son familias (...) ” (p.58), es decir, pese a que la familia nuclear persiste como la familia predominante en términos cuantitativos, las familias colombianas se caracterizan por su diversidad, la cual se prevé aumente con el devenir de los cambios sociales, económicos políticos y culturales.

**4.2.4.2 Ideales hombre-mujer.** Se evidenció que los imaginarios sociales asociados al ser hombre están estrechamente relacionados con la fuerza física y la protección que puedan proveer a las mujeres. Como se puede observar en la figura 9, el 42.6% de las y los estudiantes encuestados están de acuerdo con que los hombres deben ser fuertes, mientras que sólo un 11.7% está en desacuerdo.

**Figura 9.**

*Los hombres deben ser fuertes*



Las respuestas obtenidas concuerdan con los resultados que obtuvo Angie Raigoso (2016) en su investigación, pues al realizar la misma pregunta a 59 estudiantes de grados 9, 10 y 11 de una institución educativa de Bogotá, encontró que las y los estudiantes defienden el imaginario de género tradicional según el cual las mujeres son más emocionales que los hombres y deben preocuparse más por su apariencia, mientras que los hombres cuentan con mayor fuerza física y deben proteger a las mujeres. De la misma manera, las y los estudiantes de la I.E Instituto Técnico Nacional de Comercio expresaron:

EH1<sup>\*\*\*</sup>: “ser un hombre es ser como la parte de la vida más importante la cual protege a la mujer, la cuida, ser una persona muy responsable, juiciosa y amigable (...)”<sup>†††</sup>

EM1<sup>‡‡‡</sup>“Sí hay un hombre ideal, un hombre que también sea respetuoso, se valore, que no tenga baja autoestima, que valore a las mujeres.”

En cuanto a los imaginarios sociales asociados al ideal de mujer, se encontró una tendencia a favorecer la autonomía de las mujeres, pues el 45.7% de las y los estudiantes encuestados están en desacuerdo con la frase “la mujer debe aceptar las decisiones del hombre” (ver figura 10), en comparación con el 14.9% equivalente a 14 estudiantes que manifestaron estar de acuerdo.

---

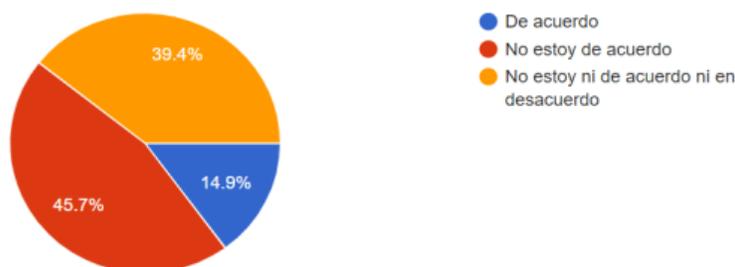
<sup>\*\*\*</sup> Codificación que significa Estudiante Hombre 1. Participantes de la entrevista semiestructurada.

<sup>†††</sup> Todas las transcripciones buscaron responder a la forma de hablar de los/las participantes, por ello es posible encontrar errores gramaticales y ortográficos.

<sup>‡‡‡</sup> Codificación que significa Estudiante Mujer 1. Participantes de la entrevista semiestructurada.

**Figura 10.**

*La mujer debe aceptar las decisiones del hombre*



Las voces de las mujeres han sido históricamente ignoradas, infravaloradas e inclusive silenciadas tanto en la vida pública como privada en muchas sociedades, uno de los muchos ejemplos es su exclusión de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano al ser consideradas inferiores a los hombres; para las mujeres fue necesaria una larga lucha para llegar a ser consideradas ciudadanas detentoras de derechos (Samara de las Heras 2009; María Paula García, 2018).

En relación con lo mencionado, se identifica una ruptura a partir de la cual gran parte de las y los estudiantes reconocen la voz de las mujeres para ser y decidir, aunque persistan aún imaginarios patriarcales que abogan por la necesidad de que alguien decida por ellas.

Otro aspecto fundamental que se abordó fue acerca del cuerpo y la belleza, imaginarios tradicionalmente asociados a la feminidad, por ello se preguntó a los estudiantes su posición respecto a la frase “las mujeres deben ser bonitas”, de lo cual se obtuvo que un 19,9% afirmó estar de acuerdo, mientras que un total de 26,5% (sumando los “desacuerdo” y las respuestas abiertas), manifestó estar en desacuerdo. Además, vale la pena mencionar que 6 estudiantes,

todos ellos varones dieron respuestas distintas a las propuestas por el equipo investigador (ver figura 11).

**Figura 11.**

*Las mujeres deben ser bonitas*



Las respuestas abiertas suministradas por 6 estudiantes consistieron en lo siguiente; dos de ellos manifestaron que las mujeres pueden ser “como se sientan más cómodas” y “como quieran ser”; otros tres estudiantes manifestaron que es más importante que las mujeres sean “buenas personas” o “de buen corazón”; y uno de ellos afirmó, además, “no hay mujer fea”. Lo anteriormente expuesto indica que hay una tendencia significativa en contra del imaginario según el cual la belleza es el rasgo más representativo de las mujeres, dando paso a características valiosas en los seres humanos más allá de la apariencia física.

En relación con lo anteriormente mencionado llama la atención que los seis estudiantes que se expresaron en contra de los ideales de belleza femeninos eran varones, mientras que para las estudiantes del sexo femenino el cuerpo y la belleza parecen ser componentes importantes de su identidad de género:

“E<sup>§§§</sup>: ¿qué es para ti ser una mujer?”

EM2: Para mí es como sentirme diferente a los hombres porque hay diferentes características entre nosotros, pero me gusta ser una mujer por mis características personales y físicas [...] mi rostro, mi cuerpo, y mi pelo.”

EM2: “Como los desfiles de belleza ya que las mujeres tienen más posib., tienen como [...] la personalidad y la confianza de ser más bellas que los hombres [...] aunque todos somos bellos en algunas veces”.

E: “¿en qué crees que los hombres y las mujeres nos parecemos, y en qué nos diferenciamos?”

EM1: Yo creo que, en la forma, por ejemplo, en nuestro cuerpo, nuestros cuerpos son diferentes, yo creo queee [...] también en nuestra forma de pensar y [...] semejantes somos seres humanos, semejantes y tenemos unos valores todos, y pues ya.”

La importancia que tienen los imaginarios de belleza en las estudiantes podría deberse a la socialización diferencial del género que se lleva a cabo desde la crianza, la cual según Ferrer y Bosch (2013) implica: “la consideración social de que niños y niñas son en esencia (por naturaleza) diferentes y están llamados a desempeñar papeles también diferentes en su vida

---

<sup>§§§</sup> Codificación: Entrevistadora.

adulta.” (p. 106) debido a esto, siguiendo a las autoras, las niñas son educadas para que su fuente de gratificación y autoestima esté en el ámbito de lo privado y en la esfera afectiva.

Ya para finalizar, como descubrimiento inesperado en la categoría “ideales hombre-mujer”, vale la pena mencionar que no todos las y los estudiantes manifestaron claramente sus imaginarios de género acerca del “hombre ideal” o “mujer ideal”, más bien, estos resultaron ser imprecisos, confusos y ambiguos, lo cual se evidenció tanto en las entrevistas como en el cuestionario; en las entrevistas por ejemplo, se evadía la pregunta, se daban respuestas cortas o poco concisas, y en el cuestionario muchas de las respuestas consistieron en “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

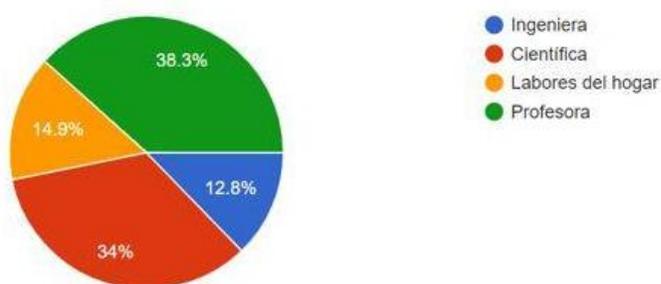
Podría pensarse que lo anteriormente mencionado se debe a la etapa del ciclo vital en la que se encuentran las y los estudiantes, pues, por un lado, durante la adolescencia los estudios coinciden en que aún no está firmemente consolidado el sistema de creencias, y por el otro lado, las y los estudiantes están en contacto con los imaginarios sociales provenientes del grupo de pares, la escuela, la familia y los medios de comunicación, entre otros ámbitos de la vida social; entonces es comprensible que exista confusión y ambivalencia frente a las preguntas realizadas.

**4.2.4.3 Roles.** A continuación, se presentan los principales resultados correspondientes a los imaginarios de género acerca de los roles de los hombres y las mujeres en la familia y sociedad, para ello, en la primera parte se abordarán los Imaginarios de Género de las y los estudiantes, respecto a las profesiones y oficios que consideran, debe desempeñar cada persona según su sexo, seguido de ello, en la segunda parte se presentan los Imaginarios de Género relativos a los roles de género al interior de las familias.

**4.2.4.3.1 Profesiones u oficios de hombres y mujeres.** Se encontró que la mayoría de las y los estudiantes consideran que la mujer se desempeña mejor como profesora (ver figura 12), con un 38,3%, seguido de científica con un 34% y labores del hogar con un 14,9%, en último lugar, ingeniera con un 12,8%. Por otro lado, con respecto a los hombres (ver figura 13) el 75,5% considera que se desempeñan mejor como ingenieros, seguido por científicos con un 16%. Los menores porcentajes correspondieron a estilista y labores en el hogar con un 4,3% cada uno.

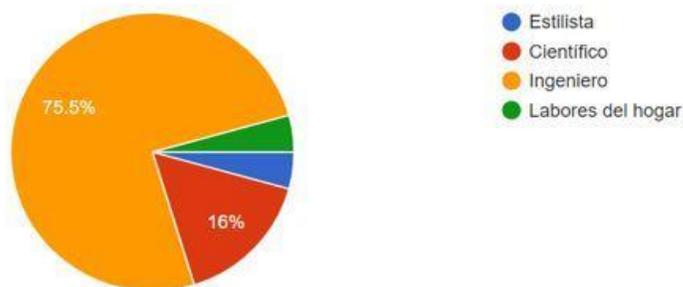
**Figura 12.**

*¿Cuál profesión crees que desempeña mejor una mujer?*



**Figura 13.**

*¿Cuál profesión crees que desempeña mejor un hombre?*



Esto indica que prevalece el imaginario social según el cual los hombres se desempeñan mejor en profesiones tradicionalmente entendidas como masculinas (ingeniero y científico), mandato de género de la masculinidad hegemónica. En el caso de las mujeres, llama la atención que sólo fueron asociadas en un 14.7% a las labores del hogar, oficio tradicionalmente entendido como femenino, mientras un 34% de estudiantes consideran que mejor su desempeño como científicas, oficio no asociado tradicionalmente a la feminidad.

La división sexual del trabajo es una práctica común en diversos contextos sociales, incluyendo el latinoamericano, pues al ser recurrente a través del tiempo se ha convertido en una norma social (Gómez, Huesca y Horbat, 2017), en consecuencia, pese a las posibilidades actuales con las que cuentan tanto los hombres como las mujeres de ejercer diversos oficios u ocupaciones, persiste una “frontera”, según la cual cada sexo ocupa un lugar separado en el mercado del trabajo. Siguiendo a los autores mencionados: “lo que tal vez empezara como una forma de organizar el trabajo adquiere una importancia normativa de tal forma que los valores acaban encarnándose en las tareas y en quién las realiza (p. 163).

Según las respuestas proporcionadas por las y los estudiantes se podría afirmar que coexisten imaginarios sociales instituidos e instituyentes respecto a los roles de género, siendo significativamente más flexibles e instituyentes en el caso de las mujeres, en comparación con los hombres, con respecto a los cuales demuestran imaginarios más tradicionales.

Dicha coexistencia de imaginarios instituidos e instituyentes se identificó también en las entrevistas realizadas; por un lado, las y los estudiantes defienden la igualdad de oportunidades entre los sexos, la paridad en la realización de los oficios domésticos y la capacidad humana de realizar los oficios y profesiones según las preferencias personales, como se puede leer a continuación:

Eh2: “Este pues también ayude (la mujer) en el trabajo, que tengan las mismas oportunidades que los hombres y que: puedan hacer lo mismo”.

E1: ¿crees que hay actividades en las que las mujeres les ganen a los hombres? ¿cuáles?

Eh2: “La verdad no, todos pueden hacer lo mismo no tiene diferencias”

Eh1: “yo y mi hermano hacemos el aseo diariamente cuando nos corresponde, también ayudamos a lavar la loza y cuando me corresponde el aseo a mí. Mi hermano le ayuda a mi mamá a hacer el almuerzo cuando no tiene clases (...) no importa si somos hombres o mujeres siempre debemos ayudar haciendo aseo ayudar lavando la loza haciendo el almuerzo, ayudando, haciendo el mercado, porque, aunque sean cosas sencillas todos debemos de colaborar en ello.”

EH1: “yo creo que tanto hombres como mujeres nos desempeñamos muy bien en ambas profesiones, si le ponemos actitud y desempeño en lo que estamos realizando, lo podemos realizar muy bien ambos”.

Por otro lado, las y los estudiantes entrevistados hacen referencia a las diferencias entre las labores y oficios de los hombres y las mujeres, teniéndose que; las mujeres suelen dedicarse a las labores de cuidados no remuneradas y los hombres a labores remuneradas fuera del hogar, incluso, una de las entrevistadas señaló que los trabajos que implican fuerza física no deben ser desempeñados por las mujeres:

EM1: las mujeres le ganan a los hombres en todo lo que es ama de casa, (risas) o hacer oficio (...) aunque hay unos hombres que también hacen eso y hacen eso y es bien.

EH1: la mujer ayuda en las tareas del hogar, el hombre ayuda trabajando y trayendo el pan de cada día todos los días para poder alimentar a su familia y a sus familiares.”

E: “¿crees que hay actividades en las que las mujeres les ganen a los hombres?”

EM2: Cocinar, ehh ser madres también porque es muy duro, los padres solo se ponen a veces a trabajar, pero también ayudan (...).”

EM1: “Trabajando, o sea, yo creo que los hombres tienen que trabajar, o sea una mujer no se ve bien trabajando cosas de hombres, por ejemplo, cómo le digo [...] alzando cosas pesadas [...] en la construcción mmm, así, alguien dice una construcción y uno piensa en hombres.”

En relación con lo mencionado, Bermúdez (2019) menciona que cuando las mujeres se desempeñan en labores no asociadas a su género, sufren el rechazo ya pues consideradas incapaces de llevarlas a cabo; de allí que no sea socialmente bien visto que un oficio en el cual se hace uso de la fuerza física, como es la construcción, sea realizado por una mujer.

**4.2.4.3.2 Roles de los hombres y las mujeres en el hogar.** En cuanto a los roles de género al interior de la familia, la mitad de las y los estudiantes encuestados (50%) consideran que las mujeres deben aportar con recursos económicos y labores de cuidados no remuneradas (ver figura 14), es decir; ser proveedoras y a la vez cuidadoras de su núcleo familiar. En menor proporción, un 28.7% piensa que las mujeres únicamente deben aportar con labores de cuidados no remuneradas y, por último, el 20% considera, deben ser las proveedoras del hogar, siendo su pareja la encargada de las labores de cuidado no remuneradas directas e indirectas.

Por otra parte, la mayor proporción de estudiantes, correspondiente al 55.3%, consideran que los hombres deben aportar a sus familias con recursos económicos y labores de cuidado no remuneradas (ver figura 15), mientras que, el 43.6% piensa que los hombres deben ser únicamente proveedores del hogar. Cabe señalar que sólo un estudiante estuvo a favor de que los hombres realicen únicamente las labores de cuidados no remuneradas.

**Figura 14.**

*¿Cómo crees que debe ser una mujer en su hogar?*

**Figura 15.**

*¿Cómo crees que debe ser un hombre en su hogar?*



El ingreso al mercado laboral por parte de las mujeres no ha implicado un cambio significativo en las labores que tradicionalmente desempeña en la esfera privada, es decir; las labores de cuidados no remuneradas, ya que, aunque actualmente se aliente la paridad la realización de estas últimas, esto no se ha materializado en la práctica: las mujeres no han dejado de encargarse de la vida doméstica, lo cual implica para ellas una segunda jornada laboral (López y Lan, 2018; Gómez, Huesca, y Horbat, J, 2017; Bermúdez, 2019; Saldívar et al, 2015).

Vale la pena destacar que, aunque persisten los imaginarios sociales según los cuales la mujer es la cuidadora de la familia y el hombre el proveedor, más de la mitad de las y los estudiantes abogan por la participación de ambos sexos en las labores de cuidados y en el aporte económico de la familia; imaginario social asociado a la equidad de género, el cual se vio reflejado en otros momentos de las entrevistas, como se puede evidenciar a continuación:

E1: ¿Cómo crees que debe ser una mujer con su familia?

E2: “Que pueda tener los mismos roles del hombre, que no sea excluida que pueda trabajar y estar en casa igualmente, no tiene que ser obligatoriamente ama de casa puede tener ser trabajadora apoyar a la familia no solamente como dije antes las mujeres pueden lo que quieran ser”.

E1: ¿Cómo crees que debe ser un hombre con su familia?

E2: “La misma respuesta que antes que se preocupe por la familia que tenga las mismas posibilidades que puedan ayudar en la casa y que no excluya la mujer solo por su género o sea alguien bien en la casa y que trabaje y ayude en la casa”.

E1: (...) ¿En qué se diferencian -los hombres y las mujeres- en la familia?

E2: La diferencia un ejemplo es de que mi mamá como es independiente y mi papá es muy trabajador por eso tenemos el dinero, la diferencia es de que hay muchas mujeres que son independientes”

E1: “yo creo que [...] tanto las actividades como que hace la mujer como el hombre en la casa son importantes para mantener el equilibrio familiar (...)”.

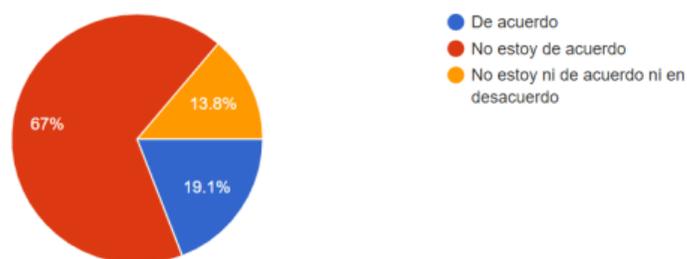
Estos imaginarios sociales instituyentes pueden ser potenciados en la escuela, para que así se convierta en un espacio de reflexión de todo aquello que por ser cotidiano se ha aceptado como natural pese a que oculta tras de sí grandes desigualdades de género (Ulloa y Da Silva, 2010).

**4.2.4.4 Inteligencia emocional.** La emocionalidad y el género se entrelazan: los afectos, emociones y sentimientos han sido consideradas históricamente como rasgos propios de la femineidad (Carretero y Nolasco, 2017; Ferrer y Bosch, 2013), por el contrario, la masculinidad tradicional o hegemónica se ha visto asociada con la racionalidad y represión emocional (Díez, 2015). No obstante, como se verá a continuación, las y los estudiantes defienden imaginarios sociales instituyentes en el tema abordado.

Por un lado, se halló que el 67% de los estudiantes no está de acuerdo con la frase “está mal que los hombres lloren o expresen sus emociones en público” (ver figura 16), mientras que sólo un 19.1% está de acuerdo, es decir; la mayoría de los estudiantes encuestados consideran que la expresión emocional no se contradice con la masculinidad. Así mismo, se encontró que el 75.5% de los encuestados considera que el acto de expresar emociones es algo natural en las mujeres, mientras que sólo el 7.4% manifestó estar en desacuerdo (ver figura 17).

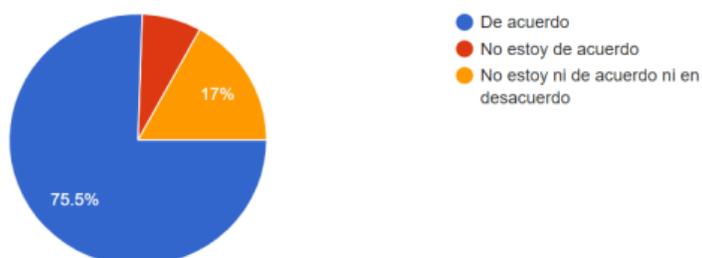
**Figura 16.**

*Está mal que los hombres lloren o expresen sus emociones en público*



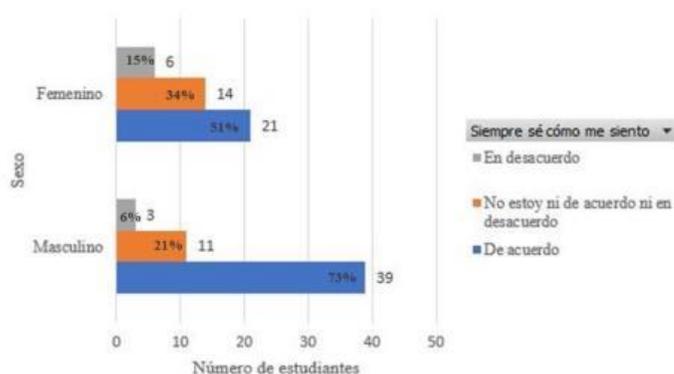
**Figura 17.**

*Si una mujer se siente herida o triste lo normal es que llore*



Según los datos obtenidos, se puede afirmar que las y los estudiantes asocian la expresión de emociones al conjunto de seres humanos, más allá de su sexo o género, lo cual rebasa los imaginarios sociales sexistas que intentan negar a los hombres una necesidad humana fundamental como lo es el sentir y expresar lo que se siente.

Por otra parte, al indagar la autopercepción de las y los estudiantes respecto a sus propias competencias emocionales, se encontró que los estudiantes de sexo masculino puntuaron más alto su capacidad de consciencia emocional que las estudiantes de sexo femenino, como se puede ver en la figura 18, el 73% de los estudiantes del sexo masculino está de acuerdo con la frase “siempre sé cómo me siento”, mientras que sólo el 51% de las estudiantes del sexo femenino lo están.

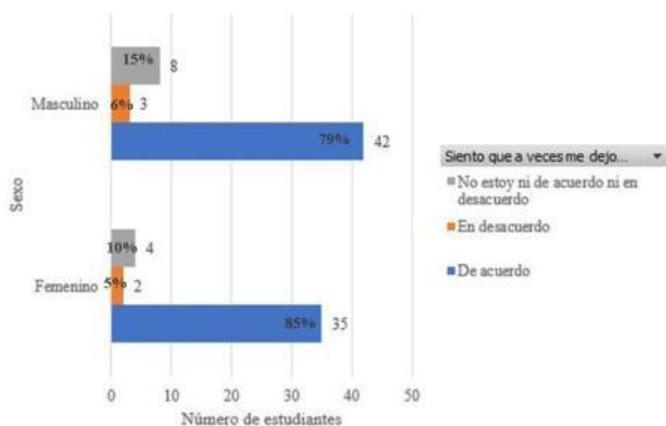
**Figura 18.***Siempre sé cómo me siento*

En relación con lo mencionado, Sánchez et al (2008) señala que en diversas investigaciones se ha encontrado que las mujeres suelen puntuar más bajo sus competencias emocionales en comparación con los hombres, lo cual puede explicarse debido a que las expectativas sociales respecto a la inteligencia emocional son más exigentes con ellas al estar asociadas a la feminidad (Ferrer y Bosch, 2013).

Por otra parte, con respecto a la autogestión emocional, se encontró que tanto las estudiantes del sexo femenino como del masculino indican falencias en la regulación de sus emociones, pues el 85% y el 79% respectivamente señalaron estar de acuerdo con la frase “siento que a veces me dejo llevar por mis emociones” (ver figura 19).

**Figura 19.**

*Siento que a veces me dejo llevar por mis emociones*

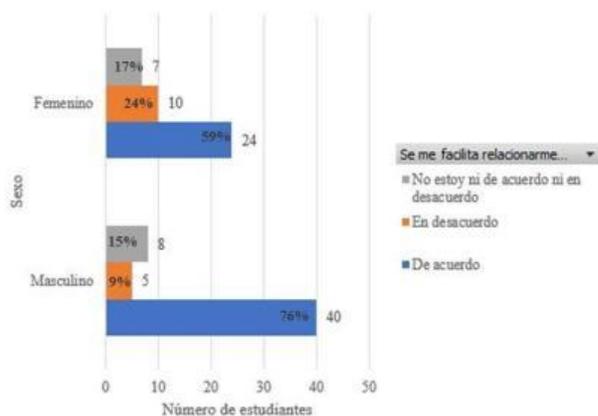


Las cifras encontradas indican la necesidad de fortalecer la autogestión emocional con los estudiantes de ambos sexos, lo cual tendría efectos positivos en varios ámbitos, como señalan Bisquerra y Pérez (2012): “a través del fortalecimiento de la inteligencia emocional se previenen diversas problemáticas que pueden afectar a las y los estudiantes tanto ahora como en su vida futura, como por ejemplo la violencia de género, la dependencia de sustancias psicoactivas, el bullying, la depresión y ansiedad, entre otros” (p.2).

Por último, en lo que se refiere a la inteligencia emocional en función de las relaciones interpersonales, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes del sexo masculino y las del femenino, pues frente a la frase “se me facilita relacionarme con las demás personas” en ambos grupos la mayor proporción de estudiantes dijo estar de acuerdo, el 76% (40 estudiantes) y 59% (24 estudiantes) respectivamente.

**Figura 20**

*Se me facilita relacionarme con las demás personas*



Lo anteriormente señalado resulta significativo si se tiene en cuenta que las relaciones interpersonales facilitan el aprendizaje, así como los desarrollos psicológicos y cognitivos que tienen lugar durante la adolescencia (Bisquerra y Pérez, 2012), además de ello, al ser una etapa crucial en la consolidación de las creencias de género, fomentar nuevas formas de relacionarse con los demás puede representar aprendizajes que perduren para toda la vida, siendo así una “ventana de oportunidades” para reflexionar cuestiones de género (Neetu et al., 2017).

#### **4.2.5 Conclusiones del diagnóstico**

Como afirman Astorga y Van Der Bijl (1999), el diagnóstico no es una suma de informaciones y reflexiones, sino que desemboca en unas conclusiones concretas para la acción, en ese sentido, a fin de resumir los principales resultados del diagnóstico y clarificar ideas para la posterior intervención, vale la pena mencionar las siguientes conclusiones:

- Las y los estudiantes del grado séptimo aún están construyendo sus Imaginarios Sociales de género, por lo que pueden beneficiarse del aprendizaje de nuevos significados y la reflexión crítica sobre los imaginarios tradicionales, causantes de la desigualdad y violencia de género.
- Para la mayor parte de las y los estudiantes, el ideal acerca del hombre está ligado con la fuerza física y la protección hacia las mujeres, por lo cual, se hace necesario fomentar otros roles, como por ejemplo el de proveedores de labores de cuidados no remuneradas dentro del hogar, a fin de fomentar la paridad en estas dentro de la familia, así mismo, es necesario fortalecer los imaginarios instituyentes asociados a la independencia de las mujeres.
- En los ideales acerca de la mujer, en cambio, se manifiestan diferencias con base en el sexo; por un lado, para las estudiantes de sexo femenino, la identidad como mujer tiende a estar asociada con la corporalidad y la belleza, mientras que, por el otro lado, para los estudiantes del sexo masculino parece existir una tendencia a valorar otras cualidades, más allá de la apariencia física. En consecuencia, sería relevante cuestionar los estereotipos de belleza y problematizar el impacto que pueden tener en el autoestima, vida y salud de las personas, particularmente en las mujeres.
- Las profesiones y oficios que las y los estudiantes consideran deben desempeñar los hombres, están asociados en mayor medida a las profesiones tradicionalmente entendidas como masculinas, en comparación con las mujeres, a quienes se las asocia con profesiones no tradicionales según la división sexual del trabajo, por ende; se hace necesario cuestionar los roles de género y la masculinidad tradicional.

- Pese a que prevalecen los imaginarios de género según los cuales en la familia las mujeres ejercen labores de cuidados y los hombres se encargan de ser proveedores, se identifican imaginarios instituyentes que abogan por la paridad de género en las labores de cuidado y el aporte económico al interior del núcleo familiar, por lo cual sería favorecedor que las y los estudiantes identifiquen cómo se desarrolla la división de estas tareas al interior de su propia familia para así, reflexionar sobre esta.
- Parece haber una ruptura con los imaginarios sociales tradicionales en torno a la emocionalidad: las y los estudiantes no consideran que esta sea característica de uno de los sexos, como las visiones sexistas indican, sino que, es vista como una cualidad humana, por lo que sería relevante potenciar dicho imaginario instituyente.
- Existen diferencias entre los sexos, en la auto-ponderación de la inteligencia emocional, las estudiantes de sexo femenino consideran que tienen mayores dificultades en el reconocimiento y autorregulación de sus emociones en comparación con los estudiantes del sexo masculino, sin embargo, se identifican falencias generales en estas dos competencias emocionales, en ese sentido, sería enriquecedor brindarles técnicas y herramientas que ayuden a fortalecerlas y potenciarlas.

#### ***4.2.6 Socialización de los resultados.***

La socialización de resultados fue realizada con la docente orientadora de la I.E Instituto técnico Nacional de Comercio. Adicional a ello, los resultados encontrados y la socialización realizada

permitieron planear actividades coherentes con las necesidades de las y los estudiantes del grado séptimo en relación con la educación para la equidad de género.

## 5 Diseño y formulación de la propuesta de intervención

### 5.1 Justificación

La violencia de género se ha convertido en un alarmante problema de salud pública que afecta la vida, integridad y dignidad de las personas, siendo las mujeres y la población LGBTI sus principales víctimas, debido a esto, erradicar la violencia y desigualdad de género se ha convertido en una prioridad en la agenda pública a nivel internacional y nacional, prueba de ello es el objetivo número 5 del Desarrollo Sostenible, que busca: “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” (PNUD, 2020).

Cabe mencionar que, las estrategias planteadas a nivel internacional a fin de garantizar la equidad de género - producto de las convenciones, tratados, conferencias y pactos mencionados en el marco normativo-, no sólo incluyen medidas a nivel legal y administrativo, sino que, abarcan acciones encaminadas a la transformación de los imaginarios sociales de género machistas, en los que se arraigan la desigualdad y violencia de género, lo cual resulta significativo pues, si bien las medidas institucionales son necesarias, transformar las maneras de percibir el mundo y las relaciones de género potencia la *institución* de sociedades más justas y equitativas.

Así pues, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), se refiere enfáticamente a la necesidad de erradicar los imaginarios de género instituidos, pues propone:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios 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” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1979).

Esto sólo es posible, si se promueven los imaginarios de género instituyentes durante el proceso de socialización, por ende, la Escuela como uno de los principales agentes socializadores, cuenta con la responsabilidad de desarrollar procesos educativos que contribuyan a deconstruir los imaginarios de género instituidos con los que los niños, niñas y adolescentes suelen estar en contacto en su medio familiar y cultural:

El machismo que es frecuente en los hogares es imitado por los niños y lo reflejan en el aula, cuando los niños maltratan a las niñas y lo refuerzan con frases como: “para que respete”, “para que no te metas conmigo, y no me sigas molestando”. Frases que son propias de los adultos pero que los niños copian y ponen en práctica (Martínez y Dávila, 2019, p.51).

Dentro de este orden de ideas, resulta importante saber que, una de las etapas claves para la resignificación de los imaginarios sociales de género es la adolescencia temprana, porque durante esta se presentan importantes desarrollos físicos y cognitivos que brindan a las y los adolescentes la posibilidad de adquirir nuevas perspectivas acerca del género; por un lado, el pensamiento lógico-deductivo les ayuda entender los conceptos abstractos y ver a través de ellos para el análisis de su realidad, y, por el otro lado, los cambios puberales los acercan al aspecto de los hombres y mujeres adultos, junto con ello, a las expectativas y mandatos de género asociados a su sexo biológico.

Adicionalmente, durante la adolescencia temprana el sistema de creencias y valores no está totalmente constituido pues, muchos imaginarios provenientes de la familia eran aceptados durante la infancia, pero ahora, las y los adolescentes están en búsqueda de su propia identidad y formas de ver el mundo, esto explica que durante la adolescencia se suele presentar un relativo alejamiento socio-afectivo de la familia y un acercamiento al grupo de pares (Gaete, 2015). Durante este proceso, la Escuela por medio de diferentes estrategias, puede fomentar el análisis y sensibilización de las y los estudiantes frente a las desigualdades y violencias de género, para así contribuir con el fortalecimiento de Imaginarios Sociales Instituyentes que aboguen por la equidad de género y el respeto a los derechos humanos.

Teniendo en cuenta que algunos de los propósitos más importantes del Trabajo Social es la lucha por la justicia social, la garantía de los derechos humanos y la abolición de la desigualdad de género, la estudiante en proceso de práctica, motivada además por su compromiso con la causa feminista y la convicción de que el cambio de la sociedad nace a través de la educación, decidió desarrollar una práctica social encaminada a conocer los Imaginarios sociales de género de las y los estudiantes del grado séptimo del Instituto Técnico Nacional de Comercio, para, con base en ello, brindar los espacios, las herramientas teórico-conceptuales y motivación para potenciar la reflexión respecto a la forma en que están instituidas las relaciones entre los hombres y las mujeres en la sociedad y sus propias familias, para así proponer formas más equitativas de ser, vivir, sentir y relacionarse con el otro, con la otra, que es igual en dignidad y derechos.

## **5.2 Objetivo general**

Desarrollar un proceso de deconstrucción de los imaginarios sociales de género de los estudiantes de grado séptimo de la I.E Instituto Técnico Nacional de Comercio, a través de una propuesta pedagógico-interventiva con miras a la promoción de la equidad entre los géneros.

## **5.3 Objetivos específicos**

- Analizar los imaginarios sociales de género presentes en los estudiantes del grado séptimo del Instituto Técnico Nacional de Comercio a través del diagnóstico participativo.
- Promover la deconstrucción de los imaginarios sociales de género a través del diseño e implementación de talleres participativos.
- Fomentar el diálogo de saberes entorno a la equidad de género a través de un concurso de creación artística.

## 6 Metodología

A fin de detallar el proceso metodológico de la propuesta de intervención realizada, se hace necesario partir de las definiciones de método y metodología aportadas por Naty Andrea Gordillo (2007), quien realizó un estado del arte acerca de dichos conceptos en el campo específico del Trabajo Social;

La Metodología es entendida como un concepto global referido al estudio del Método (o de los métodos) desde un proceso sistemático en el cual se adquieren modos y formas de conocimiento; el Método es considerado como el camino para obtener un fin de manera ordenada, desde un conjunto de reglas. La sociología y psicología hacen referencia a lo plural; a diferentes métodos; se infiere que en filosofía se refiere el método al pensar, mientras que la sociología y la psicología lo diversifican en los métodos para pensar y para actuar (p.123).

Esto quiere decir que la metodología abarca los fundamentos epistemológicos que sustentan los métodos, mientras que, estos últimos abarcan el hacer consciente, lógico y estructurado a través del cual se busca lograr un objetivo claramente definido, en consecuencia, al definir los métodos se detallan tanto las técnicas como los instrumentos a ser implementados durante la intervención social, los cuales, como señala Guadalupe Ávila (2017) se comprenden de la siguiente manera

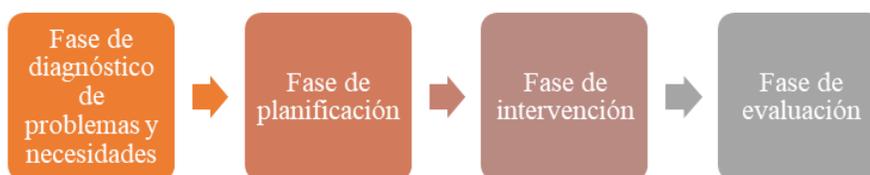
*Instrumentos/herramientas:* constituyen las vías tangibles y palpables que faciliten y sean un vehículo para una mejor intervención-acción a nivel micro y macro-social, por ejemplo, el diario de campo, los expedientes, manuales de procedimientos.

Técnicas/ Medios: conjunto de procedimientos intangibles los cuales se apoyan de los instrumentos para el análisis societal integral y holístico, algunos ejemplos de estos son la observación, la visita domiciliaria y el rapport (p.1).

En relación con lo anteriormente mencionado, Ezequiel Ander Egg (2001) menciona que la intervención social sigue unas fases generales, las cuales suelen coincidir en; primero, la *fase de diagnóstico de problemas y necesidades*, en la cual se realiza un proceso investigativo de partida que permite identificar las necesidades de intervención. Segundo, la *fase de planificación*, durante esta se priorizan y definen los objetivos a alcanzar, así como las acciones y estrategias teniendo en cuenta los recursos disponibles. Tercero, la *fase de intervención* en la cual se implementan las acciones planeadas y cuarto, la *fase de evaluación*, que es transversal a todo el proceso y consiste en revisar la pertinencia de las acciones, estrategias o procesos implementados, así como el cumplimiento de los objetivos (ver figura 21).

**Figura 21.**

*Fases de la Intervención Social*



Nota: Información tomada de: Ander Egg, E., y Aguilar, M. J. (2001). *Diagnostico social, conceptos y metodología* (2nd ed.). Grupo Editorial Lumen.

Si bien estas fases han permitido organizar la intervención profesional de los y las Trabajadoras sociales durante décadas en diferentes latitudes, no hay que olvidar, como menciona Patricia Castañeda (2014), que son un legado de la profesión con orígenes en el auge tecnocrático de mediados de los 70's, con pretensiones de universalidad -al esperarse que pueden ser aplicados de la misma manera, con todo tipo de poblaciones o contextos-, orientados a la eficacia y eficiencia necesarias en los proyectos desarrollistas, y fundamentados en el método científico positivista de la ciencia.

En razón a lo anteriormente expuesto, se hace necesario abogar por metodologías que tengan en cuenta las particularidades del contexto, la población y la dinámica social, que promuevan la participación, construcción colectiva de conocimientos y alternativas de transformación de la realidad, para que de esta manera el saber o el poder no recaiga en manos de un interventor o agente externo en detrimento de los saberes populares.

En ese sentido, las Metodologías Participativas constituyen una alternativa a los modelos tradicionales que buscan cuantificar la vida y relaciones sociales, pues, como afirma Flor Abarca (2016), “nos invita a dar nuevas miradas, visibiliza aspectos tradicionalmente ocultos como las interculturalidades, las cosmovisiones, la vida cotidiana, las subjetividades, las percepciones e intuiciones, los aprendizajes, la historiografía, la equidad, la diversidad entre las personas, entre otras” (p. 95).

Las metodologías participativas permiten integrar las realidades objetiva y subjetiva, la historia personal y grupal, saberes, concepciones del mundo, entre otros aspectos que aportan vitalidad e integralidad a la intervención social, en razón a ello, se concuerda con Ganuza et al (2010) al afirmar: “es una metodología que facilita que las personas compartan el conocimiento

que tienen sobre el mundo con el objetivo de reflexionar sobre posibles alternativas a los problemas que de forma conjunta se hayan identificado previamente”(p.17). Esta concepción concuerda con los principios de las Metodologías participativas esbozadas por Andrea Agrelo (2011), entre los cuales se encuentran:

- *Lúdica*: a través del juego se impulsa el aprendizaje.
- *Interactiva*: se promueve el diálogo y la discusión de los participantes con el objetivo de que se confronten ideas, en un ambiente de respeto y tolerancia.
- *Creativa y flexible*: no responde a modelos rígidos y autoritarios.
- *Fomenta la conciencia grupal*: fortalece la cohesión grupal fomentando en los miembros del grupo un fuerte sentimiento de pertenencia.
- *Establece el flujo práctica-teoría-práctica*: posibilita la reflexión individual y colectiva de la realidad cotidiana para volver a ella con una práctica enriquecida por la teoría y la reflexión.
- *Formativa*: posibilita la transmisión de información, pero prioriza la formación de los sujetos, promoviendo el pensamiento crítico, la escucha tolerante, la conciencia de sí y de su entorno y el diálogo y el debate respetuoso.
- *Procesal*: se brindan contenidos, pero se prioriza el proceso.

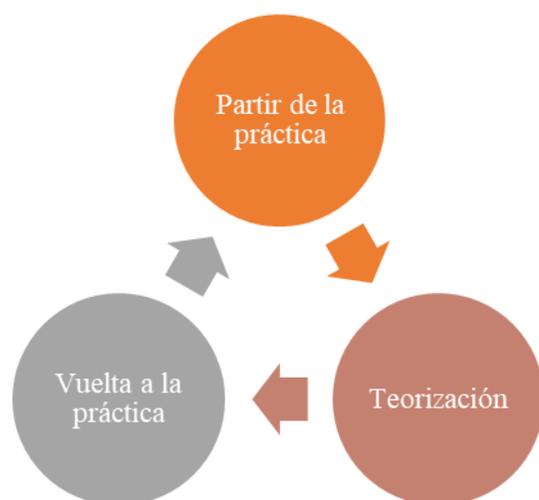
- *Comprometida y comprometedora*: promueve el compromiso de los participantes con el proceso y lo que se derive de él.

En consecuencia, las metodologías participativas resultaron pertinentes para la realización de la presente práctica social dado que se realizó con estudiantes de 12 a 13 años de edad, lo cual demandaba que la propuesta interventiva estuviese dotada de creatividad, espontaneidad y reflexión a través de la lúdica y la revisión de prácticas socio- culturales presentes en la vida cotidiana.

Con miras a consolidar lo anteriormente expuesto, se tuvo en cuenta la *dinámica de construcción de conocimientos* a través de las metodologías participativas esbozada por Abarca (2016), la cual consiste, como se puede observar en la figura 22, en generar conocimientos a partir de las realidades y saberes de los sujetos, cuyo análisis es enriquecido a través de conocimientos teóricos son “aterrizados” a fin de aportar sentido, complementar y enriquecer los saberes locales.

**Figura 22.**

*Construcción de conocimientos a través de Metodologías Participativas*



Esta forma de generar conocimientos parte del principio de no priorizar los saberes académicos sobre los populares o locales, así como del valor de “lo vivencial” y práctico en los procesos de aprendizaje, pues como bien afirma Gómez (2018):

El Know how o mejor entendido como práctica es el mejor medio de aprendizaje en el plano individual y colectivo, cuando usted desea que una persona aprenda e interiorice el conocimiento, la mejor forma es poner a esa persona a hacer las cosas, siempre con la orientación de una persona que conoce de la experiencia (...) (p.34).

En cuanto al enfoque pedagógico de la propuesta, este se basó en la educación popular, ya que se complementa con las metodologías participativas al proponer que el proceso educativo es dinámico, participativo, basado en los saberes locales y con miras a la transformación de la

realidad. Además de ello, comparte con las metodologías participativas un origen común, retomando a Gómez (2018):

Es preciso recordar que las metodologías participativas no son algo nuevo, algunos teóricos como Paulo Freire en sus escritos sobre educación como práctica de libertad y pedagogía del oprimido hacen referencia a la educación popular como necesidad inminente de impulsar una educación que incentive la participación autentica y empodere a las personas sobre su propia realidad, Freire es quizás el principal precursor de estas metodologías mediante la premisa aprender haciendo – haciendo aprendiendo (p.32).

De esta manera, a través de la presente propuesta se buscó fomentar el aprendizaje significativos junto con las y los estudiantes del grado séptimo, lo cual según Ausubel (2000) citado en Ordoñez y Mohedano (2019) “supone la interacción entre el conocimiento nuevo y el ya existente, de forma que ambos se modifican. Los conocimientos nuevos adquieren significado y a la vez, la estructura cognitiva del aprendiz se modifica, adquiriendo nuevos significados, más diferenciados y más estables” (p.20), es decir, el aprendizaje significativo se logra al generar aprendizajes basados en los presaberes de cada persona, para que pueda hacerlos propios y duraderos en el tiempo con mayor facilidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la práctica social realizada se desarrolló en un contexto de crisis sanitaria declarada por la OMS desde principios del año 2020, producto de la aparición del COVID-19 (enfermedad infecciosa causada por el coronavirus SARS-CoV-2), fue necesario adaptar la propuesta de intervención a la dinámica de educación virtual o -también denominada- presencialidad remota, la cual se comenzó a implementar desde la expedición de la

circular No. 21 del 17 de marzo de 2020, a fin de prevenir los contagios y proteger la vida de todos los y las integrantes de las instituciones educativas en Colombia, situación a la que la I.E Instituto Técnico Nacional de Comercio no fue ajena.

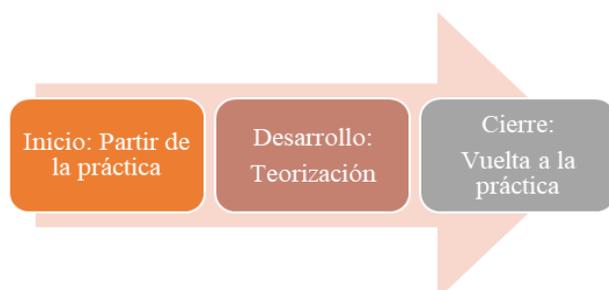
Lo anteriormente expuesto implicó hacer uso de los principios de creatividad y flexibilidad inherentes a las metodologías participativas, de manera que los instrumentos y técnicas implementados se apoyaron en herramientas tecnológicas tales como Educaplay, Google Forms, Power Point, Microsoft Teams y Youtube, las cuales, como señala Viñas (2017) son “un gran recurso didáctico que enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje y facilita la evaluación continua del estudiante” (p.157), por ende, se hizo uso los métodos, técnicas e instrumentos que se detallarán a continuación:

El taller siguiendo a Abarca (2016), es un método participativo por excelencia que “constituye una alternativa de aprendizaje participativo y democrático, frente al método tradicional de transmisión de conocimientos” (p.103), en ese sentido, como permite compartir saberes, experiencias, sentires y fomentar la reflexión sobre cualquier tema partiendo de los saberes locales, resultó pertinente en la presente práctica social, primero, porque permitió facilitar el abordaje crítico de los Imaginarios Sociales de Género y segundo, debido a la posibilidad de adaptar su diseño a la dinámica educativa virtual.

En cuanto al diseño de los talleres realizados, estos se organizaron siguiendo los momentos de: Inicio, Desarrollo y Cierre, en los cuales se buscó seguir la dinámica de construcción de conocimientos en las metodologías participativas, como se puede ver en la figura 23, sin embargo, se tuvo en cuenta que dichos momentos no constituyen estructuras rígidas, sino flexibles que se adaptan a la dinámica del grupo y contexto.

**Figura 23.**

*Momentos de los Talleres*



En cuanto a las técnicas e instrumentos empleados, se hizo uso de la lluvia de ideas, la cual, como señala Gómez (2018), es una técnica que se puede usar con múltiples finalidades, entre las cuales sobresale el sondeo de conocimientos, la construcción de conocimiento, la identificación de problemáticas y definición de soluciones. En la presente práctica social, esta tuvo como finalidad principalmente el sondeo y construcción de conocimientos.

Asimismo, se hizo uso de recursos educativos digitales, los cuales permitieron crear actividades didácticas desarrolladas a través de internet y orientadas al fomento de los aprendizajes en torno a los temas abordados, pues como afirma Martha Zapata (2012);

Los recursos educativos digitales son materiales compuestos por medios digitales y producidos con el fin de facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje. (...) A diferencia de los medios que tienen un soporte tangible como los libros, los documentos impresos, el cine y la TV, los medios digitales constituyen nuevas formas de representación multimedial (enriquecida con imagen, sonido y video digital), para cuya lectura se requiere de un computador, un dispositivo móvil y conexión a Internet.

Siguiendo a la autora, entre las ventajas de los recursos educativos digitales se encuentra la posibilidad de presentar los contenidos de forma interactiva, didáctica y de fácil acceso, la posibilidad de acercar al estudiante a la comprensión de procesos mediante las simulaciones y laboratorios virtuales, el fomento del autoaprendizaje ya que los estudiantes tienen la posibilidad de acceder y revisar los materiales a su propio ritmo y, por último, el acceso abierto del que gozan varias páginas web y plataformas, que permiten crear y compartir libremente los recursos educativos digitales (Zapata, 2012).

Cabe decir que, en la presente práctica social se emplearon recursos educativos digitales de libre acceso, elaborados principalmente a través de Educaplay, la cual es una plataforma educativa desarrollada por ADR Formación soluciones e-learning que permite crear y compartir actividades multimedia educativas (ADR formación, 2021). Estos consistieron en: juegos de memoria, juegos de asociar conceptos e imágenes, juegos tipo test, sopas de letras, entre otros.

Por otra parte, se llevó a cabo un concurso de creación artística, a través del cual los estudiantes reflexionaron en torno a la pregunta: *¿Como sería una sociedad con equidad de género?*, en relación con lo cual expresaron sus ideas a través de dibujos, frases, poemas, manualidades e historietas. Luego, el comité evaluador, conformado por: la docente orientadora de la Institución Educativa, la docente de ética y valores, junto con la estudiante en prácticas de Trabajo Social, procedieron a revisar en forma conjunta todas las creaciones y escogieron a 4 ganadores, el primer lugar recibió un juego Rummy Q, los demás lugares un kit que incluía una libreta y algunos útiles escolares.

Para finalizar, cabe resaltar que cada taller tuvo unas actividades complementarias, las cuales fueron diseñadas a través de Google Forms, cada una incluía videos, imágenes y piezas

informativas para profundizar los contenidos abordados en cada taller y preguntas encaminadas a fomentar la reflexión sobre los mismos.

**Tabla 4.**

*Plan de trabajo de la práctica social*

**PLAN DE TRABAJO DEL PROYECTO “SEMBRANDO CAMBIOS EN LOS IMAGINARIOS DE GÉNERO DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO”**

FASE	Objetivo específico	Actividades	Técnicas	Recursos	Responsables	Enero	Febrero
<b>SEMANA</b>						1 2 3 4 5 6 7 8	
<b>FASE DE DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS Y NECESIDADES</b>	Analizar los imaginarios sociales de género presentes en los estudiantes del grado séptimo del Instituto Técnico Nacional de Comercio a través del diagnóstico participativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar la convocatoria a todos las y los estudiantes del grado séptimo para participar en el diligenciamiento del cuestionario-diagnóstico.</li> <li>-Realizar la convocatoria a 4 estudiantes para participar en las entrevistas semiestructuradas.</li> <li>-Aplicación de las herramientas de recolección de información: el cuestionario y las entrevistas semiestructuradas.</li> <li>-Revisar documentos científicos en diferentes bases de datos.</li> <li>-Realizar del análisis e informe de resultados.</li> <li>-Clarificar las necesidades de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Convocatoria a través de redes sociales y plataforma Microsoft Teams.</li> <li>Cuestionario.</li> <li>Entrevista semiestructurada.</li> <li>Revisión de material bibliográfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos humanos- medios tecnológicos</li> <li>Microsoft Teams, Zoom, Google Forms,</li> <li>Excel</li> <li>Word</li> <li>Bases de datos.</li> </ul>	Estudiante en práctica de Trabajo Social		

		intervención.							
						Marzo		Abril	
SEMANA						1	2	3	4
<b>FASE DE PLANIFICACIÓN</b>	<p>Promover la deconstrucción de los imaginarios sociales de género a través del diseño e implementación de talleres participativos.</p> <p>Fomentar el diálogo de saberes entorno a la equidad de género a través de un concurso de creación artística.</p>	<p>-Definir los temas a abordar en cada uno de los talleres participativos.</p> <p>-Profundizar los conocimientos en cada uno de los temas con la lectura de fuentes bibliográficas.</p> <p>-Diseñar los recursos educativos digitales a implementar en cada taller participativo.</p> <p>-Buscar material audiovisual y multimedia pertinente para los temas a abordar.</p> <p>-Implementar recomendaciones respecto a la propuesta de intervención por parte de la docente directora del proyecto.</p> <p>-Socializar la propuesta de intervención con la docente orientadora de la Institución educativa, recibir e implementar recomendaciones.</p>	<p>Revisión de material bibliográfico.</p> <p>Diseño de la metodología de los talleres con base en una matriz de planeación.</p> <p>Diseño de recursos educativos digitales.</p> <p>Reuniones virtuales</p> <p>Socialización de propuesta de intervención.</p>	<p>de Recursos humanos- medios tecnológicos</p> <p>de la metodología de los talleres con una matriz de planeación.</p> <p>de recursos educativos digitales.</p> <p>de</p> <p>de Socialización de propuesta de intervención.</p>	<p>Estudiante en práctica de Trabajo Social</p> <p>Microsoft Teams, Zoom, Word, Excel,</p> <p>Educaplay,</p> <p>Mentimeter,</p> <p>Youtube</p> <p>Matriz de planeación</p>				
									<p>30 abril</p> <p>Cese de actividades en el marco del Paro nacional 12 Julio regreso a clases</p>



		Septiembre				Octubre			
		1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Fase de evaluación</b>	<p>Evaluación del proceso y elaboración de recomendaciones para futuras intervenciones.</p> <p>-Realizar el taller de cierre del proceso de intervención.</p> <p>-Indagar por las percepciones de las y los estudiantes respecto al proceso de práctica.</p> <p>-Aplicar el formulario de evaluación por parte de las y los estudiantes del grado séptimo, del proceso de prácticas.</p> <p>-Aplicar el formulario de evaluación por parte de la docente orientadora del proceso de prácticas.</p> <p>-Escribir los apartados de evaluación, conclusiones y recomendaciones del proyecto.</p>	<p>Taller participativo</p> <p>Diario de campo</p> <p>Formularios de evaluación del proceso de práctica</p>	<p>Recursos humanos-medios tecnológicos</p> <p>Microsoft Teams, Google Forms, Word, Excel,</p> <p>Diarios de campo.</p>	<p>Estudiante en práctica de Trabajo Social</p>					

## **7 Informe de ejecución de la propuesta de intervención**

A continuación, se expone el desarrollo de la propuesta de intervención, la cual tuvo lugar entre julio y septiembre del año 2020 y consistió en la implementación de 7 talleres participativos y un Concurso de Creación artística.

En primer lugar, se presenta la guía metodológica de intervención y participación de cada taller, en ella se pueden visualizar el tema, objetivo, fecha, duración y participantes de cada encuentro. En segundo lugar, se exponen las invitaciones a cada taller, estas sirvieron para realizar la convocatoria. En tercer lugar, se detallan los momentos de cada taller; el inicio, el desarrollo y el cierre, así como las participaciones de las y los estudiantes en cada uno; de estas últimas se realizan análisis y formulan hipótesis con base en los autores y autoras leídos previamente.

En segundo lugar, se presentan los hallazgos alcanzados por medio del Concurso de Creación Artística y se exponen las creaciones de las y los 4 participantes ganadores. Cabe mencionar que con todas las creaciones artísticas obtenidas durante la convocatoria se creó la *Cartilla Imaginando un Mundo con Equidad de Género*, adjunta al proyecto como anexo.

## 7.1 Ejecución del Taller # 1: “Conociéndonos, primera parada en el tren de los aprendizajes”

**Tabla 5.**

*Guía metodológica de intervención y participación taller participativo # 1*

<b>Guía metodológica de intervención y participación</b>		<b>Taller # 1</b>
 		<p><b>Fecha:</b></p> <p>Lun 19 julio 2021</p> <hr/> <p><b>Duración:</b></p> <p>1 hora</p>
<p><b>Tema:</b></p> <p><b>Conociéndonos, primera parada en el tren de los aprendizajes</b></p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar un primer acercamiento entre los estudiantes de TS y las y los estudiantes del grado séptimo.</li> <li>-Establecer los acuerdos de grupo para la posterior realización de los talleres.</li> <li>-Motivar a la participación en los futuros encuentros.</li> </ul>	<p><b>Participantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio.</li> <li>-Docente orientadora de la institución.</li> <li>-Docente de asignatura ética y valores.</li> </ul>
<p><b>Responsable:</b></p> <p><b>-Estudiante de Trabajo Social.</b></p>		

**Figura 24.**

*Invitación al taller # 1*



### **7.1.1 Inicio**

La docente orientadora de la Institución Educativa realizó el saludo de bienvenida a las y los estudiantes del grado séptimo y presentó a la estudiante de Trabajo Social, seguido de ello, indicó que durante los siguientes meses en el espacio correspondiente a la clase de ética y valores tendría lugar la realización de un ciclo de talleres participativos relacionados con la equidad de género, desarrollados por la estudiante de Trabajo Social y motivó a la participación en los mismos.

Seguido de ello, la estudiante de Trabajo Social se presentó, agradeció la cooperación y orientó una dinámica de presentación denominada “presentándonos como animales”, esta consistía en que cada estudiante indicaba su nombre, seguido de la frase “y yo me identifico con.....animal que empezara con la primera letra de su nombre”, ejemplo: “yo soy Ana y hoy me identifico con una Araña”, Adicionalmente, agregaban algo que le gustara a dicho animal;

por ejemplo: “yo soy Ana, hoy me identifico con una Araña y me gusta balancearme en las telarañas”. Esta actividad se realizó por turnos; las y los estudiantes oprimían el botón para levantar la mano y participaban, además, podían presentarse a través del chat de la aplicación Teams, en donde se efectuó toda la actividad. Cabe mencionar que, pese a que hubo menos aforo del esperado, se presentó una notable participación durante la presentación.

### **7.1.2 Desarrollo**

Luego, se procedió a motivar a las y los estudiantes a construir conjuntamente los acuerdos de grupo para la sana convivencia y diálogo durante el desarrollo de los encuentros, dicha propuesta tuvo una buena acogida, ya que varios estudiantes participaron y opinaron levantando la mano en la aplicación Teams, logrando pactar los siguientes acuerdos:

- Puntualidad al inicio de cada taller.
- Levantar la mano para hablar.
- Respeto y responsabilidad en cada taller.
- Tener paciencia con los demás.
- Tener empatía con los demás.
- Tolerancia sobre la forma de pensar o hablar de las demás personas.
- Respetar la diferencia.
- Crear lazos de amistad con los demás.

- Tener presentes los modales en cada taller.
- Respetar la participación de los demás.

Durante la construcción de estos acuerdos, algunos estudiantes mencionaron que se han presentado dificultades en el respeto al uso de la palabra, ejemplo de esto es la intención de silenciar a los compañeros y bajarles la mano cuando se encuentran en clase por medio de la aplicación Microsoft Teams, resaltando de esta manera las falencias que presentan en cuanto al respeto a la diferencia y a la participación del grupo.

Después de terminada la construcción de los acuerdos, la estudiante de trabajo social procedió a explicar la estructura de los talleres participativos a realizar, detallando el nombre de cada taller, los objetivos y los temas a abordar, así como la importancia de realizar las actividades complementarias situadas en la aplicación de Google forms, cuyo link se envía al final de cada encuentro y es también una manera para tomar asistencia de la asignatura de ética y valores.

Por último, se explicaron los pasos a seguir para poder participar en el Concurso de Creación Artística, el cual se realizó cerca del final del ciclo de los encuentros a modo de socialización de los aprendizajes adquiridos. Las y los estudiantes se mostraron motivados por el premio del concurso y realizaron preguntas respecto a las creaciones artísticas con las cuales pueden participar.

### 7.1.3 Cierre

Se realizó el envío del formulario de Google diseñado para este encuentro, el cual incluyó dos preguntas a través de las cuales se buscó identificar los pre-saberes de las y los estudiantes en relación con los temas a abordar durante el proceso de intervención, estas son:

- ¿Has escuchado hablar acerca de la desigualdad de género? ¿Qué sabes sobre ello?
- ¿Qué es para ti la equidad de género? ¿Has escuchado algo o aprendido acerca de ese concepto?

Finalmente, se procedió con la motivación a la participación activa de todas y todos en el siguiente encuentro y se concluyó con una despedida grupal.

Con respecto a las respuestas enviados en la herramienta del Google Forms, se identificó que las y los estudiantes del grado séptimo cuentan con saberes significativos respecto a la desigualdad de género, pues definieron este concepto como la desigualdad en el trato y oportunidades entre los hombres y las mujeres, así como la discriminación a hacia las personas con base en su orientación sexual:

“La desigualdad es cuando hay discriminación hacia las niñas de forma física o psicológica.”

“Pues yo si había escuchado sobre la desigualdad de género, que es cuando se les da diferente trato, condición u oportunidades a personas solo por su género.”

“Desigualdad de género es cuando se trata diferente a las personas según su sexo, en especial a las mujeres.”

“Es que por ser de un género en específico tienes desventajas en diferente cosas”.

“Sí, que los hombres a veces tienen más beneficios que las mujeres.”

“Es cuando discriminan a alguien por su preferencia sexual.”

De la misma manera, se evidenció que las y los estudiantes cuentan con importantes saberes con respecto al concepto de equidad de género, pues mencionaron que esta consiste en la igualdad de derechos, oportunidades y trato entre los hombres y las mujeres, así mismo varios estudiantes lo asociaron con el concepto de justicia, como se puede ver a continuación:

“La equidad de género es cuando se le da el mismo trato a hombres y mujeres, también había escuchado que la equidad de género es cuando se da el mismo trato sin importar el género o alguna condición.”

“Es básicamente igualdad entre los dos géneros en una forma diferente la balanza de ambas esta igual de alta en el lado de cada género.”

“Eso sirve para digamos facilitar a los dos géneros una actividad o trabajo así la sociedad avanza junta.”

“Para mí la equidad de género es que tanto como hombres y mujeres tenemos los mismos derechos.”

Lo anteriormente mencionado se relaciona con lo referido por Villanueva y Grau (2019) respecto a que en España investigaciones como la de Oberst, Chamarro y Renau (2016) apuntan a un cambio en los estereotipos de género en los adolescentes españoles, ya que parecen ser más conscientes de los estereotipos tradicionales y se perciben ellos mismos de una manera menos estereotipada y más indiferenciada sexualmente, lo cual podría ser una tendencia en los adolescentes, no solo del contexto español, a desarrollar imaginarios sociales de género instituyentes. Respecto a lo anterior, el hecho de que las y los estudiantes del grado séptimo de la I.E Instituto Técnico Nacional de comercio identificaran la desigualdad de género como una problemática de su sociedad y la Equidad de género como sinónimo de justicia social, podría ser un indicio de lo mencionado.

En esa línea de ideas, vale la pena mencionar a Neetu y otros (2017), quienes señalan que la pre-adolescencia es un periodo fundamental en el aprendizaje de las actitudes y comportamientos de género, los cuales pueden perdurar a largo plazo. Debido a ello, las y los estudiantes pueden beneficiarse de manera significativa con acciones pedagógicas encaminadas a abordar el género y la sexualidad, o, en palabras de Villanueva y Grau (2019) “(...) la etapa ideal para realizar la intervención es en el inicio de la adolescencia temprana, y el ámbito escolar es el idóneo para realizar estas intervenciones, integrándolas dentro del currículum ordinario y de la acción tutorial.” (p.123)

## 7.2 Ejecución del taller # 2: “Naturaleza o cultura ¿qué nos define?”

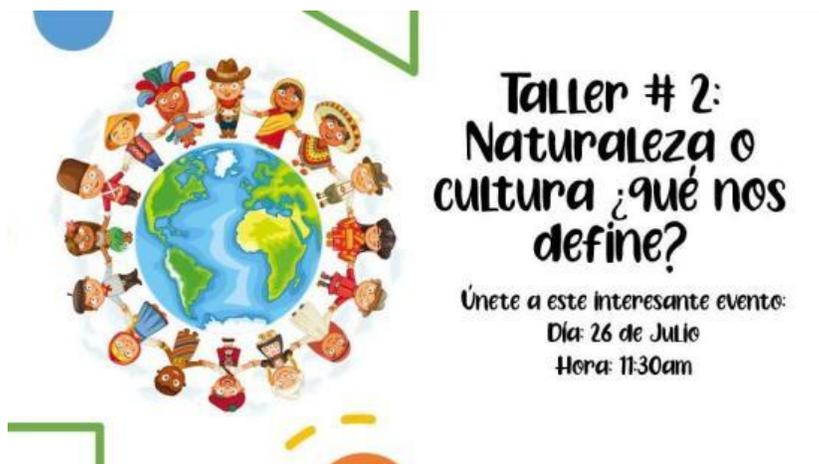
**Tabla 6.**

*Guía metodológica de intervención y participación taller participativo # 2*

<b>Guía metodológica de intervención y participación</b>		<b>Taller # 2</b>
  		<p>Fecha:</p> <p>Lun 26 julio 2021</p> <hr/> <p>Duración:</p> <p>1 hora</p>
<b>Tema:</b>	<b>Objetivo:</b>	<b>Participantes:</b>
<b>Naturaleza o cultura ¿qué nos define?</b>	- Socializar los conceptos de sexo y género a través del análisis de las relaciones sociales entre hombres y mujeres	<p>-Estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio.</p> <p>-Docente orientadora de la institución.</p> <p>-Docente de asignatura ética y valores.</p>
<b>Responsable:</b>		
-Estudiante de Trabajo Social.		

**Figura 25.**

*Invitación al taller #2*



### **7.2.1 Inicio**

Primero, dio inicio al encuentro con el saludo de bienvenida, en esta ocasión se presentó un mayor aforo de estudiantes en comparación con el taller anterior, por lo cual se realizó una corta socialización de los acuerdos de grupo que se habían pactado anteriormente, así como, de la estructura de los talleres a realizar durante la experiencia de práctica social por parte de la estudiante de Trabajo Social.

### **7.2.2 Desarrollo**

Seguido de ello, se explicó la dinámica del ejercicio reflexivo a realizar, la cual se denominó “los viajeros intergalácticos” y consistió en un caso hipotético en el que los habitantes de la tierra son visitados por unos alienígenas muy interesados en aprender acerca de los comportamientos y formas de socialización de los humanos, debido a esto, las y los estudiantes del grado séptimo de

la I.E Instituto Técnico Nacional de Comercio, han decidido ayudarlos con base en cuatro preguntas, estas son:

- ¿Cómo son las mujeres (comportamientos y actitudes)?
- ¿Cómo son los hombres (comportamientos y actitudes)?
- ¿Qué características físicas diferencian a las mujeres?
- ¿Qué características físicas diferencian a los hombres?

Para la participación en la actividad, se realizó una lluvia de ideas a través del diálogo con los estudiantes en la aplicación de Microsoft Teams, y, además, se utilizó la herramienta Mentimeter, la cual, permite visibilizar en tiempo real todas las respuestas de las y los participantes, facilitando de esta manera la exposición de ideas y saberes con respecto a las preguntas abordadas y anteriormente mencionadas.

A continuación, se exponen de manera general las respuestas proporcionadas verbalmente por las y los estudiantes participantes del taller respecto a las preguntas mencionadas, para luego, realizar un análisis detallado de las mismas, complementado con las participaciones escritas realizadas a través de la herramienta Mentimeter.

Respecto a la primera pregunta; ¿cómo son las mujeres (comportamientos y actitudes)? Se destacaron varios puntos en las participaciones verbales: en primer lugar, un estudiante mencionó que las mujeres “son lo más lindo de la creación de Dios”, opinión apoyada por otros compañeros y compañeras en sus aportes tanto verbales como de manera escrita en la herramienta Mentimeter, lo cual, se profundizará de manera detallada más adelante. En segundo

lugar, se destacó el “deber” de los hombres de proteger a las mujeres, cuya contraparte implícita es la “necesidad de protección” de las mismas, imaginario social que se había evidenciado anteriormente en el diagnóstico. En tercer lugar, las y los estudiantes mencionaron características como: “las mujeres son delicadas, cuidadoras, les gusta ayudar a los demás, pueden hacer muchas cosas a la vez” “les gusta verse bien tanto para sí mismas como para los demás”.

Asimismo, a través de las participaciones realizadas mediante la herramienta Mentimeter, se mencionaron características asociadas a la personalidad de las mujeres: ser delicadas, detallistas, elegantes, ordenadas y sociables son solo algunas de ellas, como se aprecia a continuación:

“Las mujeres son más delicadas que los hombres.”

“Las mujeres son muy importantes porque ellas son muy delicadas con las personas o por ejemplo con los hijos (...).”

“Yo creo que son valientes, son delicadas, son detallistas (...).”

“(...) ellas tienen una personalidad diferente a las de los hombres ya que son más ordenadas son más delicadas y son casi lo contrario a los hombres.”

“Las mujeres son sociables, expresivas y cercanas, lo que brinda mucho potencial a la hora de lograr compromisos, sea con los objetivos de la organización o en un proyecto en particular.”

“Las mujeres son valientes, emprendedoras, compañeristas, hogareñas y ordenadas.”

Así pues, se puede observar que estos imaginarios se encuentran asociados al ideal tradicional de las mujeres, el cual, como señalan Ferrer y Bosh (2013) suele ser reforzado por distintos agentes socializadores a lo largo del proceso de la socialización diferencial, a ellas se les promueven comportamientos, actitudes y formas de ser asociados a la esfera privada, como el de ser buenas madres, esposas y responsabilizarse de los asuntos emocionales, de allí, que sean vistas por las y los estudiantes como personas ordenadas, cariñosas, sociables, expresivas y delicadas.

Otra característica asociada a las mujeres consistió en la capacidad del multitasking, como mencionó una de las estudiantes se considera que : “las mujeres pueden hacer varias cosas a la vez y algunos hombres no”, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que las mujeres en Colombia suelen dedicar una cantidad considerable de horas diarias tanto al trabajo doméstico no remunerado como al remunerado, mientras que los hombres dedican la mayor parte de su tiempo únicamente a labores remuneradas, como lo evidenció el estudio *mujeres y hombres: brechas de género en Colombia* (DANE et al., 2020).

Se podría pensar que, las y los estudiantes han tenido referentes en sus familias y otros círculos sociales de mujeres cuyo estilo de vida consiste en tener múltiples ocupaciones tanto remuneradas como de labores de cuidados no remuneradas, por lo cual consideran que la capacidad de realizar todo a la vez es una habilidad, incluso innata de las mujeres, tema que fue profundizado en el taller # 6 *los Cuidados ¿una función femenina*, como se expondrá posteriormente.

En relación con lo anterior, se mencionó además la capacidad de las mujeres de ser atentas, cuidar del bienestar de las demás personas, ser sensibles, pero al mismo tiempo fuertes para superar las críticas, entre otras cualidades como se observa a continuación:

“Muchas mujeres tienen una característica igual y es que son muy atentas con los demás, son muy ordenadas y detallistas y emocionalmente son muy alegres.”

“(…) algunas mujeres también son muy sensibles.”

“la mujer es muy sensible pero muy valiente y tiene una hermosa personalidad a pesar de que las critiquen nunca se rinden.”

“Muchas mujeres tienen una característica igual y es que son muy atentas con los demás, son muy ordenadas y detallistas (…)”

Lo anterior, se relaciona con los roles tradicionalmente asignados a las mujeres y, de igual forma, con la inteligencia emocional, pues esta es una capacidad humana asociada tradicionalmente a la feminidad (Sánchez et al, 2008); por ejemplo, el cuidado y la atención a las emociones y necesidades de los demás, hace parte de la inteligencia interpersonal, mientras que, permitirse sentir emociones y hacer un manejo adecuado de ellas, corresponde al autoconocimiento y autoregulación emocional (Bisquerra, R. y Pérez, N, 2012; Camacho y otros, 2017).

Estudios como el de Sánchez et al (2008) señalan que a partir de la socialización diferencial los niños y las niñas realizan aproximaciones diferenciadas al mundo emocional, razón por la cual las mujeres aprenden a identificar con mayor facilidad las emociones de las demás personas

y expresarlas propias, “los hombres, en cambio, son socializados desde niños para evitar expresar emociones” (p.460), ejemplo de ello esto es:

Cuando los padres leen cuentos a sus hijos pequeños, suelen utilizar palabras más cargadas emocionalmente con las niñas que con los niños. Los padres tienden a hablar más sobre emociones con sus hijas que con sus hijos. Las madres conversan sobre aspectos emocionales y usan más términos emocionales que los padres y cuando, por su parte, juegan con sus hijos e hijas, expresan un espectro más amplio de emociones en el caso de que lo hagan con las niñas, y son también más detallistas con ellas cuando describen un estado emocional. Tanto padres como madres usan más el discurso emocional con las niñas, que con los niños, cuando discuten eventos tristes y, también, la díada padre/madre-hija sitúa la experiencia emocional en un contexto más interpersonal que la díada padre/madre-hijo (p. 459).

Con base en lo anteriormente mencionado, se puede inferir que las y los estudiantes no son ajenos al imaginario social según el cual las mujeres se consideran individuos “emocionales” y los hombres seres “racionales”, lo cual fue problematizado en el séptimo taller de la presente práctica social titulado *me escucho, me entiendo y autorregulo mis emociones*.

Por otra parte, se evidenció para las y los estudiantes el ser mujer se encuentra asociado con la belleza, por ende, consideran que los atributos físicos de las mujeres y la dedicación al cuidado de su cuerpo hacen parte de su feminidad, en ocasiones lo expresaron como un mandato social, y en otras, como parte indispensable de la autoestima de las mujeres.

“Se tienen que maquillar.”

“las mujeres son una creación muy bonita (...)”

“(...) Les importa mucho cómo se visten o cómo se ven a las demás personas.”

“Las mujeres son más delicadas que los hombres, son femeninas y piensan mucho en cómo son, como están. Ellas mismas siempre pendientes si se ven bien o no siempre, quieren sentirse bien con ellas mismas.”

“Las mujeres son delicadas, les gusta mucho maquillarse y verse bonitas (...).”

“Las mujeres somos muy delicadas como en el aspecto de la piel nos gusta vernos y sentirnos lindas para nosotros mismas.”

Pese a que la belleza, como exponen Mejía, Rojas y Ordóñez (2012) sea una propiedad subjetiva y cambiante, se han configurado *estereotipos de belleza* que constituyen “parámetros de lo que debe tener un individuo para corresponder a un ideal físico impuesto por la sociedad, que dependen del momento histórico, social e individual del sujeto” (Hurtado, Ulloa y Vaca, 2016. p.14). Es decir, la belleza se ha estandarizado y, además, se ha convertido en un mandato social.

Cabe mencionar que, aunque los estereotipos de belleza varían según el momento histórico y la cultura en que se vive, no por ello dejan de ser una requisito para “ser mujer”, pues como señala Elsa Muñis (2014):

Sabemos que, hasta nuestros días, la belleza se considera una característica de la feminidad, tanto como se concebía en el siglo XIX, y se ha pensado como una obligación para las mujeres ser bellas. La belleza se constituye entonces, en parte de la normalidad

femenina que se impone a los cuerpos de las mujeres a través de prácticas identificatorias gobernadas por esquemas reguladores (p.422).

De esta manera, ser bellas no solo implica el reconocimiento social por parte de los demás sujetos en una sociedad marcada por el culto al cuerpo, sino además, evita que estas sean objeto de discriminación cuyo trasfondo posee un carácter étnico: como expone Vanessa Piedrahita (2013), la belleza se entrelaza con las categorías de género, sexo y clase social, pues en occidente la belleza se ha estandarizado desde la época colonial asociada al cuerpo blanco, ya que ser blanco implicaba un estatus social que hacía al proceso de blanqueamiento como algo deseable, "una población blanqueada era sinónimo de progreso social, pero también sinónimo de progreso estético-corporal."(p.178)

Por otra parte, se evidenció el imaginario social según el cual la mujer es el complemento del hombre, pues le proporciona a este felicidad y compañía, imaginario que además se asocia con la "necesidad de protección" de las mujeres, lo cual se identificó tanto en las participaciones verbales como en las escritas en Mentimeter, como se puede ver a continuación:

“Para mí las mujeres son lo mejor, pues son fieles, amorosas y muy cariñosas con los hombres, ellas son el complemento perfecto que necesita una persona para vivir a su lado tranquilo y feliz toda su vida.”

“Las mujeres tienen diferentes formas de ser, algunas son delicadas otras más empoderadas, sin embargo, la mayoría de ellas buscan refugio en un hombre que las proteja y las hagan sentir bien, felices.”

“ (...) lindas, cariñosas y sin ellas los hombres no podríamos vivir.”

- “Es el mejor apoyo que un hombre puede tener.”

El imaginario de “complementariedad” sólo fue asociado a las mujeres, ya que, al realizar la misma pregunta con respecto a los hombres, no se mencionó a estos como complemento de la mujer, hecho que puede ser interpretado como expresión del machismo benévolo ya que se romantizan los roles tradicionales de la mujer dado que esta “confinada al ámbito doméstico es útil por los servicios prestados al hombre como ama de casa, madre y mitigadora de sus deseos sexuales.” (Crida, 2001, p. 109)

Lo mencionado cobra sentido ya que, actualmente no es “políticamente correcto” exponer posturas abiertamente hostiles hacia las mujeres, más aún, teniendo en cuenta las normas nacionales e internacionales que prohíben la violencia de género, así mismo, para los hombres resulta contraproducente expresar dicha postura, pues como afirman Glick y Fiske (1997):

(...) Los hombres no desean ganarse la antipatía de las mujeres, puesto que, entre otras cosas, dependen de ellas. El sexismo benévolo debilita la resistencia de las mujeres, al tiempo que refuerza su situación de inferioridad, generando recompensas de protección, idealización y afecto para las mujeres que aceptan sus roles tradicionales a la vez que satisfacen las necesidades de los hombres (Carretero y Nolasco, 2017,p.36).

Es decir, pese a que desde el sexismo benevolente se intenta mostrar una visión positiva y benéfica para las mujeres, en posiciones aparentemente “complementarias” con los hombres, en realidad, se promueve un paternalismo que, en nombre de la protección y cariño hacia ellas, contribuye a mantener relaciones de poder entre ambos géneros creando así las bases para la desigualdad y las violencias de género hacia las mujeres.

Así pues, en relación con la idealización del sexismo benévolo que mencionan los autores Glick y Fiske (1997), se pudo identificar el imaginario social respecto a las mujeres como madres y complemento de la vida, como se puede evidenciar a continuación;

“Las mujeres son lo más hermoso de la creación de Dios, son muy importantes para la vida.”

“Para mí las mujeres son muy importantes, ya que no podríamos vivir sin madre, ¿Cómo sería la vida si no tuviéramos abuela?, Todo cambiaría y no sería igual porque las mujeres nos dan amor, cariño, son comprensivas, son fuertes, luchadoras, etc...”

“Las mujeres son una creación muy bonita la cual es una de las formas en la que vivir porque por la mujer tenemos a una madre.”

“Yo creo que son valientes, son delicadas, son detallistas, las mujeres y en especial las madres sacan adelante a sus hijos y eso quiere decir que son muy fuertes, son inteligentes, amables, son unas guerreras y les gusta cuidar su físico.”

Evidentemente la tradición cristiana en sus diferentes vertientes constituye una de las bases de los imaginarios de género anteriormente mencionados, tal como señalaba Castoradis en su obra *los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto* (1977), la religión tiene un papel fundamental en la reproducción de los imaginarios sociales al ser una institución que contribuye al mantenimiento del *Status Quo*.

En esa línea de ideas, vale la pena destacar los hallazgos del estudio realizado por Wilson de Jesús Mazo (2019) quien al analizar las posibles relaciones de la tradición católica con la

conformación de los roles en las familias Colombianas y la violencia de género se encuentra con que la tradición católica tiene una fuerte influencia en la cultura colombiana y latinoamericana, hecho que ha contribuido a establecer imaginarios legitimadores de la desigualdad de género, especialmente al interior de la familia; “ (...) para la tradición católica, a partir de algunos de los relatos consignados en sus textos sagrados, la mujer es entendida como objeto, en tanto es considerada inferior al hombre y de su propiedad; situación que le confiere al hombre una condición de superioridad y por tanto un ejercicio de poder” (p.232).

A demás de ello, María Jesús Alonso (2019) destaca cómo en la tradición cristiana y judía, se idealiza a la mujer como como virginal, virtuosa, cuidadora, penitente y sufridora, imagen asociada principalmente a la virgen María quien es “madre” “guerrera” “luchadora” y “cariñosa”, como mencionaron las y los estudiantes, pero al mismo tiempo, se construye a la mujer como la fuente de todos los males, del pecado original y condenada por Dios a parir a sus hijos con dolor, para luego someterse a la vida doméstica, imagen que asociada con Eva, causante de la expulsión del paraíso debido al pecado que cometió al morder el fruto prohibido. Se encuentra de esta manera, dos imágenes contradictorias, una de la mujer virtuosa y virginal y otra de la mujer maligna e infame.

Las imágenes de Eva y María constituyen a la vez uno de los cuatro elementos de la definición realizada por Joan Scott (1996) respecto a la categoría género; los símbolos culturalmente disponibles, las instituciones, los conceptos normativos y la identidad subjetiva se interrelacionan en la construcción del género como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y del mismo modo, como forma primaria de relaciones significantes de poder;

El género comprende cuatro elementos interrelacionados: primero, símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples (y menudo contradictorias) -Eva y María, por ejemplo, como símbolos de la mujer en la tradición cristiana occidental-, pero también mitos de luz y oscuridad, de purificación y contaminación, inocencia y corrupción (p.23).

Se evidencia que las y los estudiantes evocan estos símbolos presentes en la religión y la cultura, para definir a los hombres y a las mujeres, así como también a los roles de género al interior de la familia y la sociedad.

Por otra parte, en relación con la pregunta ¿cómo son los hombres (comportamientos y actitudes)? se identificaron tres aspectos estrechamente relacionados al ser hombre; la fuerza física, el rol de proveedores de la familia y el rol de protección hacia a las mujeres, aspectos que se entrelazan en los discursos de las y los estudiantes como se puede evidenciar a continuación:

“Los hombres tienen fuerza, creo que sienten que tienen una responsabilidad con la familia y defienden a las mujeres.”

“Nosotros los hombres siempre sentimos esa responsabilidad de estar al frente o a la cabeza de las situaciones o al frente de los problemas también, sentimos que tenemos el deber de proteger a la mujer para que no les pase nada.”

“Que la mayoría quieren tener el mando y cuidar a las mujeres por que dios a Adán le mandó a Eva para que la cuidara.”

“Los hombres son la roca que sostiene la familia son la protección son la compañía y la fuerza ellos son maravillosos también.”

“Los hombres son rudos, se les facilita las actividades de fuerza, a los hombres mayormente se les asigna el puesto de cabeza de familia.”

“La verdad para mí los hombres son más fuertes no tan delicados siempre dedicamos nuestra vida cuidando a las mujeres.”

“Somos amables, fuertes, queremos proteger lo que queremos, somos valientes, felices, capaces, comprometidos, y gentiles.”

“Los hombres son más fuertes físicamente y también más rudos, ellos tienen más peso en cosas como mantener a la familia, o sea económicamente, para que estos estén más cómodos, ellos también suelen tomar más decisiones y proteger a sus familiares.”

Así pues, se evidencia que los símbolos culturalmente disponibles, sobre todo a través de la religión, legitiman el rol del hombre como proveedor de la familia que con “el sudor de su frente” tiene que conseguir el sustento del núcleo familiar, tal como se enuncia en el capítulo 3 del Génesis, versículos del 17 al 19, cuando Dios castiga a Adán por haberse dejado convencer de Eva y comer del fruto prohibido;

Al hombre le dijo:

Por cuanto le hiciste caso a tu mujer,

y comiste del árbol del que te prohibí comer,

¡maldita será la tierra por tu culpa!

Con penosos trabajos comerás de ella

todos los días de tu vida.

La tierra te producirá cardos y espinas,

y comerás hierbas silvestres.

Te ganarás el pan con el sudor de tu frente,

hasta que vuelvas a la misma tierra,

de la cual fuiste sacado.

Porque polvo eres,

y al polvo volverás (Santa Biblia Nueva versión internacional, 2015).

De esta manera, ser el proveedor de la familia se convierte en un mandato para los hombres a tal punto que, como lo mencionó uno de los estudiantes “nosotros los hombres siempre sentimos esa responsabilidad (...)”. Pese a que la religión no es la única institución que ha sentado las bases de los roles tradicionales de la familia, vale la pena destacar lo mencionado por Saceda (2010):

Deteniéndonos en el discurso religioso podría decirse que este ha constituido a lo largo de la historia una fuente inagotable de recursos por parte del patriarcado en su lucha por la supremacía del varón. Textos, imaginaria, tradiciones y costumbres. Todo en la corriente unívoca para la obtención de un solo fin: relegar a la mujer a un segundo plano (De Jesús, 2019, p. 221).

Como se ha mencionado con anterioridad, la tradición católica hace parte de la cultura colombiana y latinoamericana, por lo tanto, se concuerda con María Jesús Alonso al afirmar que “ser ateo o agnóstico no es impedimento para que las tradiciones nos influyan a través de la sociedad en la que estamos inmersos.” (p.126).

No obstante, se identificó que para algunos estudiantes los mandatos de género hacia los hombres son más flexibles, es decir, aunque se conservan rasgos de los imaginarios sociales tradicionales, se reconocen comportamientos y características no asociados a la masculinidad tradicional, como lo es el ser sensibles, cariñosos y vulnerables, características humanas que van más allá del género:

“Los hombres son tomados como fuertes en esta sociedad, pero depende de quien se hable cada uno tiene sus sentimientos hay algunos que son fuertes en sentimientos y otros que no.”

“Los hombres también son muy importantes, porque ayudan a proteger a las mujeres y ellos son fuertes, algunos son delicados, otros son rudos hay varios tipos de hombres, guerreros, etc.”

“Se puede ver que un hombre luce en cierto punto por su fuerza física, pero se puede ver que el hombre se puede alejar de eso y se forma en otras gracias (pero eso no deja de lado a al otro género) dando una fusión de cambio en todos.”

“Los hombres son fuertes, aunque sean fuertes pueden expresar sus sentimientos, algunos son cariñosos.”

“Yo creo que, aunque los hombres son fuertes también pueden ser vulnerables en algunos aspectos y eso los hace ser humanos, también son graciosos, amigables.”

Estos imaginarios sociales relacionados al “ser hombres” se alejan, al menos tímidamente, del arquetipo de la masculinidad tradicional, la cual está marcada por aspectos como la fuerza física, la represión emocional y el ejercicio del poder (Díez, 2015), esto constituye una oportunidad para fortalecer los imaginarios sociales de género instituyentes en las y los estudiantes, más aun teniendo en cuenta que durante la adolescencia se cimentan creencias y actitudes de género que pueden perdurar a lo largo de la vida (Neetu y otros, 2017).

En relación con lo antes mencionado, dos estudiantes que asociaron las labores de cuidados no remuneradas al imaginario de “ser hombres”, resaltando el deber de estos como padres de familia y su participación en las labores de cuidados indirectas, con lo cual se evidencia la presencia explícita de imaginarios sociales instituyentes que promueven masculinidades no tradicionales;

“Los hombres tienen la destreza de hacer trabajos pesados, aunque eso no significa que no seamos sensibles (sentimientos), los hombres que son padres son: amorosos, protectores, juegan con sus hijos y tienen muchas características más.”

“Los hombres siempre tratan de cuidar a las mujeres o de ayudar en la casa a traer el dinero o la comida para que la familia pueda sobrevivir también colaboran mucho con los deberes de la casa.”

Por otra parte, al abordar las características asociadas al sexo biológico tanto en hombres como en mujeres se pudo identificar la influencia de los imaginarios de género en la definición

de dichas características, por ejemplo, el imaginario respecto a que las mujeres son delicadas, influyó en que las y los estudiantes consideraran que el cuerpo de las mujeres también lo es: consideran que la piel de las mujeres es más delicada que la de los hombres, su cuerpo más frágil y propenso a fracturas, su cabello bonito y largo, y su rostro lindo y delicado.

En el caso de los hombres la característica que más se mencionó fue la fuerza física, seguido del imaginario según el cual los hombres tienen más resistencia al dolor y pueden soportar por mucho más tiempo a los golpes, esto indica que los imaginarios sociales de género asociados a la masculinidad tradicional influyeron en la definición de las características biológicas del cuerpo masculino;

“Los hombres tienen músculos, son más fuertes y son menos probables a que les duela algo.”

“Se ven con rasgos mucho más fuertes y pueden tener características especiales como la barba y el bigote. Y pueden resistir más a los golpes.”

Con relación a lo mencionado, Joan Scott (2011) en su obra *género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?* hace referencia a la dificultad de distinguir claramente el sexo del género ya que tanto el género como la interpretación que se da de las diferencias sexuales, son construcciones culturales, esto explica el motivo por el cual en las participaciones de las y los estudiantes el sexo y el género se entrelazan; resultó difícil hablar del uno sin referirse al otro. En sus propias palabras, la autora menciona:

La idea de construcción cultural se basaba en la noción de que podía distinguirse cuidadosamente entre el sexo y el género, ya que el primero se refería a la biología y el

segundo a la cultura. Algunas críticas (Judith Butler, Donna Haraway) señalaron que la distinción era falsa, ya que, si el género podía ser construido culturalmente, lo mismo podía hacerse con los significados biológicos del sexo. De hecho, era el género el que le atribuía a la biología su significación supuestamente innata (Scott, 2011, p. 95).

Esto cobra aún más sentido si se tiene en cuenta que en la vivencia personal tanto el sexo como el género hacen parte de la identidad, pues "todo indica que más que un mero accidente, el cuerpo es un elemento constitutivo de la identidad personal: la persona humana es precisamente humana, en buena medida, porque está encarnada. Su cuerpo, si se quiere, es su primer arraigo" (Siles y delgado, 2014, p.9).

Otros rasgos biológicos asociados y mencionados referente a los hombres y a las mujeres, consistieron en, primero, en el caso de los hombres, a que estos poseen barba, los hombros anchos, tendencia a ser más altos, con mayor peso corporal, desarrollan con mayor facilidad los músculos, mayor bello corporal y la voz gruesa, segundo, en el caso de las mujeres, estas poseen la voz delgada, tienen busto, su estatura es más baja, tendencia a desarrollar menos músculos, pueden tener hijos, tienen caderas anchas, entre otros.

Por otra parte, dando continuidad al taller, se procedió a la clasificación de algunas de las respuestas anteriormente mencionadas en dos categorías: diferencias biológicas y diferencias culturales, lo cual, corroboró que ciertas características son fácilmente diferenciables, como por ejemplo la capacidad de multitasking que las y los estudiantes asocian a las mujeres, siendo características atribuidas por algunos estudiantes debido a su crianza (cultural), y por lo demás, a aspectos biológicos (ver figura 26).

**Figura 26.**

*Clasificación de las diferencias biológicas y las diferencias culturales, realizadas por las y los estudiantes durante el taller.*



Después, se socializaron los conceptos de sexo y género, según diversos autores, asociando estos mismos con la clasificación anteriormente mencionada; se explicó que el sexo hace referencia a las características biológicas que diferencian al macho de la hembra en el mundo animal, “las mujeres pueden tener hijos”, “a los hombres les crece bello facial” “diferencias de peso y altura” son algunas características que hacen parte del sexo, mientras que las diferencias culturales como “los hombres hacen trabajos de construcción,” “las mujeres tienden a maquillarse mientras los hombres no” “los hombres como cabezas de hogar y toma de decisiones” hacen parte del género.

### 7.2.3 Cierre

Por último, se realizó la despedida y el cierre del taller, motivando a las y los estudiantes a participar en los próximos encuentros, posteriormente, se envió el formulario de Google, a través del cual, se tomó la asistencia y se sondearon los saberes adquiridos durante el taller. Treinta y

ocho estudiantes diligenciaron el formulario, evidenciándose claridades respecto a los conceptos de sexo y género, además de esto, se solicitó realizar una búsqueda de tres refranes populares que se refieran a los hombres y tres alusivos a las mujeres, a fin de realizar un proceso de reflexión sobre ello en el siguiente taller.

### 7.3 Ejecución del taller # 3: “Analicemos los refranes populares”

**Tabla 7.**

*Guía metodológica de intervención y participación taller participativo # 3*

Guía metodológica de intervención y participación		Taller # 3
		Fecha: Lun 02 de agosto 2021
		Duración: 1 hora
<b>Tema:</b>	<b>Objetivo:</b>	<b>Participantes:</b>
<b>Analicemos los refranes populares.</b>	- Analizar el sexismo inmerso en los refranes populares.	-Estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio.  -Docente orientadora de la institución.  -Docente de asignatura ética y valores.
<b>Responsable:</b>		
-Estudiante de Trabajo Social.		

**Figura 27.**

*Invitación al taller # 3*



### **7.3.1 Inicio**

Se dio inicio al taller con el saludo de bienvenida, seguido de lo cual se procedió a explicar el significado e importancia de los refranes populares; se mencionó que según Beatriz Díaz (2010) el refrán es una frase generalmente breve que expresa una sentencia, un dicho o un consejo útil sobre la vida cotidiana, siendo en la mayoría de los casos una expresión de la sabiduría popular a través de los cuales, se expresan consejos prácticos para la vida siendo el pueblo quien los difunde y transmite, principalmente a través de la oralidad, por lo que constituyen una parte importante de la cultura en la que se vive.

Las y los estudiantes demostraron estar familiarizados con los refranes populares puesto que mencionaron varios ejemplos de los refranes que suelen escuchar o decir en su vida cotidiana.

### 7.3.2 *Desarrollo*

Luego, se procedió a analizar algunos refranes populares que mencionaban comportamientos y formas de ser de los hombres y de las mujeres, los cuales, habían sido escritos previamente por las y los estudiantes en un formulario de Google enviado durante el taller anterior. Con base en estos, se formularon las siguientes preguntas: ¿qué piensas acerca de estos refranes? y ¿qué consecuencias crees que pueden tener en la vida de las personas?

“Quedó para vestir santos”

“No hay mujer fea sino mal arreglada”

“El hombre propone la mujer dispone”

“hombre flojo no monta caballo fino ni goza de mujer bonita”

“La mujer y la guitarra para tocarlas hay que templarlas.”

“Hombre casado, burro domado.”

“Animales ingratos las mujeres y los gatos.”

Las y los estudiantes mencionaron que, en el primer refrán “quedó para vestir santos”, se asocia a las mujeres con la obligación de casarse; con en el segundo “no hay mujer fea sino mal arreglada” se puede generar una baja autoestima en las mujeres, ya que, existe la necesidad de querer verse muy arregladas para lucir bonitas; en el tercero “hombre casado, burro domado” se pueden generar conflictos con la pareja debido a las relaciones de poder; y por último, en el

cuarto refrán “animales ingratos las mujeres y los gatos” resulta ser un refrán discriminatorio al promover una imagen negativa de las mujeres.

En efecto, las y los estudiantes reconocen que los refranes mencionados implican una carga negativa para ambos sexos e identificaron con facilidad algunas de sus posibles consecuencias, lo cual se corroboró en el juego realizado en Educaplay, ya que la actividad consistía en relacionar a través de un juego de memoria, algunos refranes populares e imágenes relativas a sus posibles consecuencias (ver en la figura 28) el tiempo promedio de respuesta fue de 02:38 y el puntaje promedio de 75 puntos de 100.

### Figura 28.

*Recurso educativo de Educaplay taller # 3*



Al momento de realizar la retroalimentación de la actividad anterior, una estudiante refirió que una posible consecuencia del refrán popular “el hombre propone y la mujer dispone” podría ser una violación, asimismo, podría implicar a una situación en la cual una mujer se vea obligada a decir que “sí” ante una propuesta de matrimonio; en segundo lugar, un estudiante señaló que el refrán “los hombres no lloran” es discriminatorio y podría generar problemas de autoestima, al

igual que el de “mujer hermosa, mujer vanidosa”; por otra parte, varios estudiantes mencionaron que el refrán “los hombres y las gallinas poco tiempo en la cocina” discrimina a los hombres en cuanto a sus habilidades en la cocina o, a aquellos dedicados a dicha profesión; mientras que, “aquella buena mujer es la que barre su casa al amanecer” hace pensar que las mujeres sólo pueden dedicarse a ser amas de casa.

Los refranes populares constituyen un interesante punto de partida para orientar a las y los estudiantes en el análisis del sexismo presente en la cultura, pues es una de las formas en las cuales se expresan y transmiten los imaginarios sociales de género, tal como señalan Huertas y Dávila (2019):

Los imaginarios de género son creaciones culturales que se han arraigado en forma tal que se aceptan como ciertas y se legitiman hasta el punto que se expresan en dichos y creencias populares. Tienen su origen en la cultura patriarcal sustentada en el machismo y se transmite de una generación a otra (p.45).

En relación con ello, se concuerda con Crida (2001) al señalar que a través de los refranes populares se pueden identificar modelos de comportamiento e incluso actitudes psicosociales que son transmitidas en la vida cotidiana por medio de diferentes agentes socializadores, razón por la cual, abordar reflexivamente los refranes populares constituye una herramienta significativa para aportar al análisis y deconstrucción de los imaginarios sociales instituidos asociados al machismo y la violencia de género.

En consecuencia, a fin de profundizar el análisis se procedió a explicar el concepto de *sexismo* con base en lo mencionado por Carretero y Nolasco (2017) así como Glick y Fiske (1996), se

mencionó que, para estos autores el sexismo es un conjunto de creencias que nacen de la diferenciación cultural entre los hombres y las mujeres, a través las cuales se prescriben los roles que cada persona debe cumplir con base en su sexo, así como la forma en que deben llevarse a cabo las relaciones entre los mismos; desde el sexismo se considera que la mujer ocupa una posición inferior a la del hombre, por lo cual los roles y actividades consideradas como femeninas son menos valoradas socialmente que las asociadas a los hombres.

Dando continuidad al taller, se proyectaron dos videos: *48 Cosas que las mujeres escuchan a lo largo de su vida* y *48 Cosas que los hombres escuchan a lo largo de su vida* (El Huff Post, 2016), en estos recursos audiovisuales varias mujeres de diversas edades mencionaron comentarios sexistas tales como: “no seas tan mandona”, “tienes que depilarte las cejas”, “estás en ese momento del mes”, “¿no quieres salir conmigo? Bueno eres bastante fea”, “deberías sentirte agradecida de que te silbaran”; por otro lado, los hombres, también de diversas edades, refirieron comentarios tales como: “los niños no juegan con muñecas”, “el rosa es de chicas”, “¿qué te pasa? ¿eres gay?”, “lo mejor es ir de flor en flor”, “ya veo quién lleva los pantalones en tu casa”.

Con base en los videos anteriores, se motivó a las y los estudiantes a mencionar en el formulario de Google Forms algún comentario sexista que les hubiesen dicho en algún momento de sus vidas. Algunos estudiantes mencionaron que nunca les habían manifestado tales comentarios, sin embargo, se evidenció que la mayoría de ellos sí los habían experimentado. Por un lado, para las estudiantes estos suelen estar asociados a los roles de madre y esposa, así como el mandato de género respecto a ser pasivas y delicadas:

“Que debo ayudar en la cocina.”

“(…) Que yo debo hacer las labores de la casa cuando crezca.”

“Que las mujeres tienen que como ser las amas de casa, pero las mujeres también tienen derecho a trabajar y a estudiar en lo que les guste.”

“En un comercial que yo vi tenía un comentario sexista donde la mamá está enferma después dicen que las madres no tienen días libres, sino que toman medicamentos para sentirse mejor.”

“¿Por qué no actúas como una dama?”

“No seas tan brusca, se más delicada como es una mujer.”

“Del video me han dicho varias, como que me depile las cejas, que deje de llamar la atención, por qué soy tan sensible, pero más que todo he visto que también se las han dicho a mis hermanas, mamá, compañeras, etc.”

A través de este tipo de afirmaciones se sedimenta en la práctica la división sexual del trabajo, por ende, las mujeres desde edades tempranas comienzan a identificar los roles de género que la sociedad espera de ellas, los cuales adquieren un carácter normativo que menoscaba sus oportunidades y el derecho a decidir libremente su proyecto de vida, como afirman Gómez et al (2017):

Esta división se llega a sedimentar con la práctica hasta que adquiere el significado de norma social en la mayoría de las culturas; las mujeres cuidan a los niños porque siempre los han cuidado. Lo que tal vez empezara como una forma de organizar el trabajo

adquiere una importancia normativa de tal forma que los valores acaban encarnándose en las tareas y en quién las realiza (p.163).

Por otra parte, resulta preocupante que tres estudiantes mencionaron comentarios sexistas que indican situaciones en las cuales han sido víctimas de acoso callejero, lo cual vulnera directamente su derecho a vivir una vida libre de violencias y, además, señalan que podrían llegar a ser víctimas de abuso sexual u otros tipos de violencia de género. En razón a ello, se identifica la necesidad de fortalecer en futuras intervenciones, los conocimientos de las y los estudiantes respecto a las rutas para la prevención y atención de los casos de violencia de género, así como campañas de sensibilización en la institución y sus alrededores respecto a la problemática del acoso callejero.

Por otro lado, los comentarios sexistas que han recibido los estudiantes del sexo masculino consistieron en los siguientes:

“¿Por qué juegas voleibol, niño?”

“Llora tanto que parece una niña.”

“Los hombres no lloran, el color rosado es de niñas, pareces niña, ¿no te gusta el futbol?,

“Eres muy sensible”

“Los chicos no lloran”

De los comentarios mencionados, los que se repiten con mayor frecuencia se asocian con la represión emocional, a través de estos, como mencionan Villanueva y Grau (2019) se penaliza la expresión de emociones con base en la concepción socialmente construida de la masculinidad hegemónica, por ende, esto puede afectar el desarrollo emocional y social de los adolescentes desembocando en diversas problemáticas tales como: enfermedades de la salud mental, violencia de género y violencia escolar ya que, como señala Díez (2015):

Ese arquetipo tradicional de masculinidad, marcado por una manera unidimensional de ser «hombres de verdad» sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene y por la conquista sexual, por el éxito, y en la misoginia y en la homofobia supone un lastre, un riesgo y un perjuicio para el desarrollo pleno de los chicos en las escuelas (p.88).

### **7.3.3 Cierre**

Finalmente, se realizó la despedida del grupo y se envió el formulario de Google, a través del cual, se abordaron los conocimientos alcanzados por medio del taller, evidenciándose que las y los estudiantes son receptivos ante el tema abordado e identifican con facilidad las afectaciones que el sexismo puede tener en la vida cotidiana de los hombres y las mujeres: se mencionaron consecuencias a nivel de la salud mental, laboral, educativas, así como también, afectaciones al libre desarrollo de la personalidad.

## 7.4 Ejecución del taller # 4: “Mi cuerpo es mi territorio, no un estereotipo”

**Tabla 8.**

*Guía metodológica de intervención y participación taller # 4*

Guía metodológica de intervención y participación		Taller # 4
		<p>Fecha:</p> <p>Lun 09 de agosto 2021</p>
		<p>Duración:</p> <p>1 hora</p>
<p><b>Tema:</b></p> <p><b>Mi cuerpo es mi territorio, no un estereotipo.</b></p>	<p><b>Objetivo:</b></p> <p>- Identificar los estereotipos de belleza como construcción cultural que puede afectar el autoestima y salud de las personas.</p>	<p><b>Participantes:</b></p> <p>-Estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio.</p> <p>-Docente orientadora de la institución.</p> <p>-Docente de asignatura ética y valores.</p>
<p><b>Responsable:</b></p> <p><b>-Estudiante de Trabajo Social.</b></p>		

**Figura 29.***Invitación al taller # 4*

#### 7.4.1 Inicio

Se dio apertura al taller con el saludo de bienvenida, tras lo cual se realizó una lluvia de ideas en torno a las preguntas: ¿cómo es un hombre bello? y ¿cómo es una mujer bella?, a fin de orientar el desarrollo del tema con base en los estereotipos de belleza de las y los estudiantes. Esto se realizó a través de participaciones escritas usando la herramienta Mentimeter, así como participaciones verbales por turnos en la reunión de Microsoft Teams.

Las y los estudiantes mencionaron, a través de Mentimeter, que, en mayor medida, los hombres bellos cuentan con las siguientes características:

Son altos

Son inteligentes.

Son musculosos.

De ojos claros.

Tienen una cara bonita.

Por otra parte, se mencionó que las mujeres bellas deben poseer las siguientes características:

Tener buenos sentimientos.

Son bonitas.

Son delgadas.

Tienen el cabello largo.

Tienen ojos bonitos.

Son bajitas.

Son Educadas.

Son Inteligentes.

Se evidencia que, los estereotipos de belleza mencionados concuerdan con lo señalado por Piedrahíta (2013) “para las mujeres en las sociedades contemporáneas y occidentales, se establece el modelo «ectomorfo»; mujeres extremadamente delgadas, curvilíneas y altas, y para los hombres se difunde el modelo «mesomorfo», hombres altos con cuerpos delgados y atléticos” (p.188).

Se identifica además, que estas características junto con el “ser inteligentes” en el caso de los hombres, o “tener el cabello largo”, “ser bajitas” o “educadas” en el caso de las mujeres,

concuerdan con los imaginarios de género instituidos para cada género, sin embargo es de resaltar que la característica más mencionada en el caso de las mujeres fue “tener buenos sentimientos”, lo cual puede denotar un mandato social más rígido para las mujeres, ya que además de ser bonitas en su apariencia, la belleza femenina viene acompañada del ideal de la “buena mujer”, imaginario que es fortalecido desde diversos agentes socializadores.

Por otra parte, al mencionarse “tener los ojos claros” como estereotipo de belleza asociado a los hombres, indica que pese a vivir en un país multicultural en el que la población cuenta con gran variedad de características fenotípicas, más tendientes a los rasgos mestizos, mulatos indígenas y afro que a los caucásicos, este último parece ser el ideal, lo cual puede explicarse debido a que durante el proceso de colonización el cuerpo blanco de los colonizadores se erigió como el cuerpo bello y en el plano social se asoció al prestigio y adecuados valores morales (Piedrahita, 2013). Al respecto Muñiz (2014) menciona:

Tales patrones promueven la discriminación racial, la de los discapacitados y por supuesto de quienes no cumplen con las características de belleza que se le atribuyen a la piel blanca, al cabello rubio, a los ojos claros, la nariz “respingada”, la estatura y la delgadez extremas el caso de la imposición de estándares corporales a una sociedad heterogénea como la mexicana y, podríamos afirmar, de la latinoamericana donde al mismo tiempo que se difunde un reconocimiento a la diferencia, los elementos discriminatorios y excluyentes se han vuelto cotidianos.(p.416)

De esta manera, el estereotipo de belleza hegemónico excluye, tanto en el plano estético como en el social y cultural, a todos aquellos que no cumplen con dichas características. Sin embargo, valdría la pena profundizar en futuras intervenciones respecto a qué tan racializados están los

estereotipos de belleza de las y los estudiantes de la I.E Instituto Nacional de Comercio, para a partir de allí resignificar tanto la belleza como el racismo presente en la cultura.

#### **7.4.2 Desarrollo**

Se procedió a realizar un juego con base en un recurso educativo diseñado en Educaplay, el cual consistió en asociar la descripción de los estereotipos de belleza en la india, corea, Alemania, estados unidos y de las etnias Mursi, de África, y wayuu, de Colombia, con las imágenes representativas de dichos estereotipos.

Las y los estudiantes resolvieron la actividad mencionada con facilidad: el tiempo promedio empleado fue de 01:49 y el puntaje promedio de 94 puntos de 100. Esto indica que las y los participantes identifican con facilidad los estereotipos de belleza de las culturas mencionadas, de hecho, en la retroalimentación del ejercicio, mencionaron que cada país tiene sus propios estereotipos de belleza, y que estos son diferentes debido a la cultura de cada lugar.

Luego, se socializó el concepto de *estereotipos de belleza* destacando que estos constituyen generalizaciones respecto a las características esperadas de los hombres y las mujeres para alcanzar el ideal socialmente aceptado (Mejía, Rojas y Ordóñez, 2012 citado en Hurtado, Ulloa y Vaca, 2016. p.14), además, se hizo énfasis que la belleza varía según la sociedad, cultura y momento histórico.

Posteriormente, se proyectó un video llamado *Comfortable 50 people 1 question* (Jubilee Project y ¡Nature Skincare, 2014) en el cual se preguntaba a participantes de distintas edades ¿qué cambiarías de tu cuerpo?, encontrándose que, mientras los adultos querían cambiar características físicas que les causaban inseguridades, los niños y niñas querían tener

superpoderes o características de animales o dibujos animados. Respecto a ello, las y los estudiantes mencionaron a través del chat de Microsoft Teams la importancia de valorar y amar el propio cuerpo, principalmente desde una visión del cuerpo como creación divina:

“Nunca estamos conformes con lo que Dios nos regaló.”

“Somos bellos como somos.”

“Debemos aceptarnos tal y como Dios nos hizo. No cambiaría nada de mi cuerpo”

“Debemos valorarnos sin importar nuestras imperfecciones”

“La belleza es algo mental todos tenemos belleza solo que queremos ser iguales o mejores que los demás.”

“Debemos aceptar nuestro cuerpo sea como sea”

“Somos bellezas de dios y debemos aceptarnos”

“Tenemos que aceptar tal y como somos porque así igual somos hermos@s.”

En relación con lo mencionado, Piedrahíta (2013) y Muñiz (2014) señalan que cumplir con el estereotipo de belleza dominante puede generar inseguridades, problemas de autoestima y riesgos para la vida y la salud de las personas, esto último principalmente cuando se someten a procedimientos estéticos o dietas inadecuadas, es por ello que, resulta importante favorecer la aceptación y amor hacia el propio cuerpo, más aun teniendo en cuenta que las opiniones de terceros tienen gran importancia en la autoimagen de los adolescentes, principalmente durante la adolescencia temprana (Gaete, 2015).

Vale la pena destacar que, se preguntó a las y los estudiantes si han sentido inseguridades relacionadas con su cuerpo, frente a lo cual 22 estudiantes de un total de 57 indicaron haberlas vivenciado alguna vez, como se expone a continuación:

“Sí, muchas veces. No es sentimiento muy lindo que digamos, es horrible. solo voy a decir eso.”

“Siempre había tenido una inseguridad con mi cuerpo pues a veces me decían que era muy delgada o que comiera más, la aprendí a superar cuando pasaron los años, pues ya no me decían casi eso y yo sabía que no estaba enferma ni nada, sino que mi cuerpo era así (...).”

“Sí, porque estoy gordito.”

“Sí, cuando me miro al espejo y veo un poco mis gorditos o que tengo una cara muy redonda.”

“Sí, a veces me sentía insegura de mi cuerpo, por ejemplo, que no quería salir por a veces me sentía gorda o cachetona etc. Sentía que la ropa me quedaba mal por la forma de mi cuerpo. Pero ya entendí que tengo que valorar más mi cuerpo porque de que vale criticar mi cuerpo para yo bajar mi autoestima, esa es mi experiencia gracias.”

“Solo una vez cuando pequeño que mis compañeros me decían gordo y eso me hizo tener inseguridades sobre mi cuerpo, pero después hable con mi mamá y con mi papá, y me ayudaron a superar mis inseguridades.”

En los resultados encontrados se evidencia que la mayor parte de las inseguridades mencionadas se relacionaron con el peso corporal, lo cual puede suceder porque el estereotipo de belleza hegemónico corresponde a los cuerpos esbeltos y delgados, siendo así, tener un cuerpo que no cumpla con dicho canon puede generar problemas de autoestima o prácticas alimentarias, quirúrgicas o de ejercicio excesivo que afecten la salud y la vida, al respecto, Buitrago, Ulloa y Vaca (2016) mencionan:

Como consecuencia (de los estereotipos de belleza hegemónicos), se identifica el aumento en el número de trastornos alimenticios como anorexia, bulimia; así como en conductas relacionadas con la reducción del peso, obsesión por la construcción del cuerpo perfecto y dietas extremas; trastornos relacionados con la autoevaluación de la imagen corporal como la distorsión de la autopercepción, autoestima baja, autoflagelación, cirugías plásticas y estéticas, violencia de género, bullying y suicidio (p.8).

Por lo tanto, vale la pena tener presente la prevención de trastornos alimenticios y del bullying asociado al peso corporal como objeto de futuras intervenciones, lo cual contribuiría a fortalecer tanto la salud mental y física de las y los estudiantes como la convivencia escolar.

Por otra parte, se revela que los estereotipos de belleza están inmanentemente relacionados con el género ya que de los 22 estudiantes que señalaron haber sentido inseguridades en relación con su apariencia física, sólo 4 eran del sexo masculino. Esto puede suceder porque a lo largo de la historia la belleza ha constituido un mandato social para las mujeres, razón por la cual las mujeres se sientan más presionadas que los hombres a cumplir con los estereotipos de belleza y a sentir inseguridades cuando esto no sucede, sin embargo, actualmente los hombres también se

sienten presionados a cumplir los ideales de belleza ya que su cuerpo también se ha erotizado y convertido en un producto de consumo (Piedrahíta, 2013).

### 7.4.3 Cierre

Antes de realizar el cierre del taller, se hizo énfasis en la aceptación y amor hacia el propio cuerpo, pues como afirman Siles y Delgado (2014) "todo indica que más que un mero accidente, el cuerpo es un elemento constitutivo de la identidad personal: la persona humana es precisamente humana, en buena medida, porque está encarnada. Su cuerpo, si se quiere, es su primer arraigo" (p. 9), idea fue fortalecida por medio de las actividades complementarias, en las cuales se expusieron imágenes respecto a las prácticas de edición de imágenes y largas horas de maquillaje empleadas por la industria del entretenimiento y publicidad para adaptar "lo bello" a estándares difícilmente alcanzables, asimismo se presentaron imágenes que resaltan la belleza en los cuerpos no normativos, naturales, con formas y colores diversos (Ver figura 30).

**Figura 30.**

*Body love, mi cuerpo es mi territorio no un estereotipo*



Finalmente, luego de presentar los contenidos mencionados, por medio de la actividad del Google Forms se formuló la pregunta ¿crees que es importante importante valorar y amar nuestro cuerpo? ¿por qué?, al respecto, las y los estudiantes mencionaron:

“Sí, pesar de que no seamos perfectos somos únicos y nos debemos querer así.”

“Es muy importante valorar y amar nuestro cuerpo, porque es algo muy especial, que nos pertenece a nosotros, con el que viviremos hasta que nos morimos, a través de este experimentaremos con muchas personas, sin importar si son buenas o malas, con nuestro cuerpo experimentaremos sabores, emociones, etc. Entonces vale la pena ser como los estereotipos que nos pintan y que son casi imposibles de conseguir (lo digo especialmente por lo escrito en la primera pregunta)”

“Sí, creo que sea importante valorar nuestro cuerpo porque nosotros fuimos hechos a imagen y semejanza de dios tenemos que amarnos tal y como somos y agradecer a la vida por no haber nacido con alguna deformidad.”

“Sí, porque si nos aceptamos podremos vivir en paz con nosotros mismos.”

## 7.5 Ejecución del taller # 5: “Profesiones con equidad de género”

### Tabla 9.

*Guía metodológica de intervención y participación taller # 5*

---

**Guía metodológica de intervención y participación**

**Taller # 5**

---

Fecha:

---



Universidad  
Industrial de  
Santander



Lun 23 de agosto del 2021

Duración:

1 hora

**Tema:**

**Profesiones con  
equidad de género**

**Objetivo:**

- Cuestionar la segregación laboral inmersa en las profesiones y oficios con miras a la paridad entre actividades productivas y reproductivas entre los hombres y las mujeres.

**Participantes:**

-Estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio.  
  
-Docente orientadora de la institución.  
  
-Docente de asignatura ética y valores.

**Responsable:**

**-Estudiante de Trabajo Social.**

**Figura 31.**

*Invitación al taller # 5*



### 7.5.1 Inicio

Se dio inicio al taller con el saludo de bienvenida, seguido de lo cual, se realizó un juego diseñado por medio del recurso educativo Educaplay, que consistió en adivinar los oficios o profesiones de varios hombres y mujeres, basándose únicamente en los retratos de cada persona. La mayoría de los personajes seleccionados eran conocidos en el escenario del arte o de la política y no ejercían ocupaciones tradicionalmente asignadas a su sexo biológico. Los resultados muestran que el tiempo estimado de respuesta fue de 1:28 y la puntuación promedio fue de 36 en una escala de 100.

Estos resultados demuestran la dificultad que existe al intentar identificar las profesiones u oficios que realiza una persona basándose únicamente en su apariencia física o sexo biológico, características que suelen estar sesgadas por los imaginarios de género según los cuales los hombres y las mujeres se desenvuelven de manera desigual y en distintos segmentos dentro del mercado del trabajo, tomando en cuenta lo anterior, vale la pena recordar la aportada por Saldívar *et al* (2015) con base en su revisión bibliográfica:

El concepto roles de género designa no sólo a las funciones referidas, sino también a los papeles, expectativas y normas que se espera que las mujeres y los varones cumplan en una sociedad, los cuales son establecidos social y culturalmente, y que dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo en principio, del sexo al que pertenecen (p.8).

Continuando con el transcurso del taller, al hacer la retroalimentación de la actividad, una estudiante mencionó que “no se debe juzgar a alguien solo por su apariencia física”, esto debido

a que en la sociedad actual se toma principalmente esta característica para asignar las profesiones individuales, tal como se mencionó en el párrafo anterior.

### **7.5.2 Desarrollo**

Para profundizar en los imaginarios sobre los roles de género, se realizó una lluvia de ideas a través de Mentimeter, pudiéndose encontrar que gran parte de las y los estudiantes identifican que en su medio social los hombres suelen desempeñarse en trabajos que requieren del uso de la fuerza física, mencionando con mayor frecuencia el oficio de la construcción, como se puede leer a continuación:

“Trabajos que necesitan mucha fuerza.”

“Los hombres casi siempre desempeñaba actividades de fuerza según la sociedad, pero cada persona puede ser lo que le guste y le apasione.”

“En nuestra sociedad, el tema de la profesiones es de un modo injusto, pues los hombres se encargan de los trabajos pesados o de una complejidad mayor, como cargos en la política o el ejército.”

“Los hombres usualmente trabajan en las construcciones o en trabajos más duros.”

“Trabajos que requieren un esfuerzo físico superior al de los demás, unos ejemplos de ello serían: trabajos de descargador de camiones, recolector de basuras, reciclaje entre otros que pueden ser muy agotadores y las mujeres nunca laboraran en ellos.”

Así mismo, en las participaciones verbales realizadas por las y los estudiantes, estos proporcionaron ejemplos específicos de oficios y profesiones realizadas por los hombres, los cuales están asociados a la esfera pública, y varios de ellos, han sido tradicionalmente entendidos como masculinos, por lo cual, gozan de un prestigio social. Este es el caso de la ingeniería, la política, las fuerzas armadas, abogacía, dirección de empresas, entre otros:

“Científicos, matemáticos, doctores, médicos, ingenieros, astronautas, pilotos, soldados.”

“Suelen desempeñar profesiones como las ingenierías, pero no deberían tener una profesión específica.”

“Suelen ser abogados, arquitectos, ingenieros, policías, políticos y fisiculturistas etc.”

“En mi sociedad como empresarios, doctores, Constructores militares, policías o ingenieros.”

“los hombres suelen hacer oficios como la arquitectura, ingeniería, soldados, medicina, pilotos, constructores y empresarios.”

“Deportista en general, Policía, Médico, Ingeniero, Empresario entre otros.”

Lo mencionado indica que, el dualismo hombre-mujer trasciende los imaginarios sociales y se refleja en la práctica en múltiples escenarios, siendo el trabajo uno de los más evidentes. Siendo así, los hombres tradicionalmente se han asociado a la esfera pública, en la cual, se desempeñan en trabajos mejor remunerados que suelen ser socialmente más valorados, mientras que a las mujeres, se les han asignado labores en las labores de cuidados no remuneradas, las cuales

incluyen el cuidado de los niños y los adultos mayores, la elaboración de alimentos, el cuidado de la ropa, y los demás quehaceres del hogar (Saldívar et al, 2015), oficios que, debido sexismo presente en la sociedad son infravalorados socialmente.

No obstante, esta segregación laboral también afecta a los varones; como mencionan Figueroa, y Hernández, (2019) los hombres que se desempeñan en profesiones feminizadas suelen sufrir de discriminación al considerarse que existe una disminución en su masculinidad, llegando incluso a recibir comentarios homofóbicos. Así mismo, algunos estudiantes señalaron que no todos los trabajos entendidos tradicionalmente como masculinos implican privilegios, pues algunos implican grandes riesgos, esfuerzo físico y responsabilidades:

“En nuestra sociedad, el tema de la profesiones es de un modo injusto, pues los hombres se encargan de los trabajos pesados o de una complejidad mayor.”

“Pienso que es un poco injusto debido que a los hombres les toca trabajar mucho más fuerte y pesado en las empresas en general, un ejemplo sería lo que vive mi mamá en su empresa, ella trabaja etiquetando tarros de jabón y gana casi el millón, mientras que sus compañeros hombres que trabajan 24/7, ganan la mitad de lo de mi mamá y se esfuerzan un poco más que las demás, así que en este caso y en general me parece muy injusto la diferencia salarial que se encuentra en estos casos de la sociedad.”

Al respecto, Florencia Bermúdez (2019) considera que la sociedad impone una carga extra a los hombres asociada a la necesidad de “probar” su virilidad continuamente, por ende, si un hombre se dedica a profesiones asociadas a el género femenino, como por ejemplo, al ser secretarios, enfermeros o diseñadores, corren el riesgo de caer en una categoría inferior, la de la

mujer, o a ser señalados como homosexuales, lo cual explica la discriminación encontrada en la investigación antes mencionada, realizada por Figueroa y Hernández (2019) al indagar las vivencias de siete hombres que se desempeñan profesiones feminizadas en México.

Por otra parte, en cuanto a las profesiones u oficios que desempeñan las mujeres en el respectivo entorno social y cultural, se mencionaron actividades asociadas a las labores de cuidado, tales como: amas de casa, enfermeras y profesoras, también algunos oficios tradicionalmente entendidos como femeninos como las estilistas o secretarias, y, además, profesiones relacionadas con la belleza, la farándula y el mundo del espectáculo, como las modelos, diseñadoras de modas, actrices y cantantes:

“Las mujeres, suelen desempeñar trabajos como amas de casa, modelos, secretarias, psicólogas, abogadas, profesoras, cocineras, enfermeras, etc. aunque también ocupan cargos de mayor complejidad, pero se ve escasas veces debido a los estándares actuales.”

“Las mujeres hacen oficios de ama de casa, secretaria, modelos, cantantes, bailarinas etc.”

“Cualquier trabajo lo pueden hacer, pero lo que más les gusta ser periodistas estilistas modelos, actrices etc.”

“Mayormente las mujeres son amas de casa, peluqueras, cocineras, niñeras, también modelos ingenieras, cantantes, entre otros trabajos que sea, casi como que se utiliza más el aseo del hogar, pero no todos.”

“Modelos, secretarias, enfermeras, psicóloga, cantantes y otros oficios, pero eso no les prohíbe desarrollar otras profesiones.”

Sin embargo, se evidencia que los roles de género en el caso de las mujeres son menos rígidos ya que, las y los estudiantes mencionaron varias profesiones y oficios no asociados tradicionalmente a su género como los son; la abogacía, psicología, medicina, medicina veterinaria, dirección de empresas, ingeniería, y otras ramas de la ciencia:

“Odontóloga, modelos, ama de casa, ingenieras, enfermeras, medicas.”

“Las mujeres suelen ser modelos, ama de casa, secretarias, pero también puede ser abogadas, ingenieras etc.”

“Suelen desempeñar trabajos que no influyan fuerza, secretarias, amas de casa, modelos, etc. Pero ya hay mujeres que son ingenieras.”

“Estilista, modelo, cantante, medica, veterinaria, maestra etc.”

“Nosotras las mujeres, antes casi todas eran amas de casa ya ahora las mujeres hemos crecido en trabajos en oficios como empresarias, modelos, médicas, veterinaria, etc.”

“Puede tener los mismos oficios del hombre, pero la gran población es mas de oficios sin fuerza como: estilista, doctora, enfermera, científica o de empleadas domésticas.”

Lo anteriormente mencionado puede deberse a la progresiva participación de las mujeres en el mercado de trabajo tanto en sectores tradicionalmente asociados a su género, como en otros sectores en los que anteriormente participaban únicamente los varones, dichos cambios han

llevado a una resignificación de los imaginarios sociales tradicionales, tras lo cual, surgen imaginarios sociales instituyentes, pues:

Dependiendo del contexto histórico y la sociedad, se van seleccionando elementos instituidos, ejemplo: normas, reglas que sirvan como base para consolidar el pensamiento social y con el paso del tiempo, estas mismas se vuelven instituyentes, es decir que, deben adaptarse a la nueva forma de pensamiento social, al nuevo comportamiento social, nuevas perspectivas, etc."(Bermúdez, 2019, p.10)

Pese al gran avance que representa la participación de las mujeres en el mercado del trabajo y la promulgación de leyes, convenios y tratados nacionales e internacionales que buscan proteger los derechos de las mujeres trabajadoras, como afirman López y Lan (2018) las mujeres no han ingresado al mundo laboral en igualdad de condiciones, pues al ser las encargadas de las labores de cuidados no remuneradas, estas ahora cuentan con jornadas laborales extensas y con el doble carga, además, suelen desempeñarse en labores feminizadas menos remuneradas y encuentran barreras para ascender a puestos de mayor poder.

En esta línea de ideas, resulta significativo que las y los estudiantes demostraron estar en desacuerdo con el estereotipo según el cual el género define la profesión u oficio que deben desempeñar las personas, pues en sus participaciones tanto verbales como escritas por medio de la lluvia de ideas realizada, indicaron que pese a identificar las labores que suelen desempeñar los hombres y las mujeres en su entorno social y cultural, consideran justo que todas las personas se dediquen a lo que les guste pues las mujeres y los hombres cuentan con las mismas capacidades para ejercer cualquier profesión:

“(…) Los hombres o las mujeres tienen derecho a estudiar cualquier tipo de profesión, no hay en específico alguna profesión.”

“Las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres así que no deberían desempeñarse en algo en específico.”

“Los hombres no tienen un trabajo en específico ya que cualquier persona puede hacer todo lo que las mujeres pueden (…).”

“Las mujeres hoy en día realizar cualquier profesión.”

Entonces, se evidencia una clara presencia de imaginarios de género instituyentes en relación con los roles que ejercen las personas en la sociedad, ya que se rompe con el sistema binario hombre-mujer, resaltando las capacidades personales y la posibilidad de ejercer la profesión u oficio de acuerdo, únicamente, con el proyecto de vida de cada persona.

Así pues, luego de la lluvia de ideas y las participaciones verbales anteriormente mencionadas, la estudiante de Trabajo Social realizó la explicación de los conceptos de equidad e igualdad de género; se dijo que la equidad de género consiste en tener en cuenta las características y necesidades de las personas, principalmente de aquellas históricamente excluidas, a fin de implementar medidas que las ayuden a acceder en igualdad de condiciones a sus derechos y oportunidades, brindando además, varios ejemplos para clarificar el concepto; así mismo, explicó que la igualdad de género consiste en que los hombres y las mujeres gocen de los mismos derechos y oportunidades sin ningún tipo de discriminación.

Tras realizar la explicación de los conceptos, un estudiante hizo referencia a lo que en el momento estaba sucediendo con las mujeres afganas, es decir, la toma por parte de los talibanes de su territorio y la vulneración de sus derechos, haciendo énfasis en que eso no sucedería si existiese igualdad y equidad de género, por lo que, otros estudiantes y la docente de ética mencionaron sus opiniones al respecto, las cuales daban cuenta de imaginarios asociados a la equidad de género.

### **7.5.3 Cierre**

Previo a la despedida y motivación a participar de los posteriores encuentros, se anunció la apertura del Concurso de Creación Artística, en cual se recibieron participaciones en distintas presentaciones; manualidades, poemas, dibujos, carteleras e historietas en relación con la pregunta ¿cómo sería una sociedad con equidad de género?, se indicaron los plazos y condiciones para participar; todo debía ser creado con las propias manos y de acuerdo con los saberes alcanzados a lo largo de los talleres.

De igual manera, se enviaron las actividades complementarias a realizar en el Google Forms, de las cuales vale la pena destacar la primera pregunta en la cual se solicitó a las y los estudiantes dar una opinión respecto al siguiente apartado:

Sabias que según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística: "En Colombia, la brecha salarial general entre hombres y mujeres, según la media, es de 12,9% para el año 2019, según la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH). Esto indica que por cada 100 pesos que recibe un hombre por concepto de ingresos laborales totales, una mujer gana 87,1 pesos." (DANE, 2020 p.11)

Al respecto, las y los estudiantes proporcionaron respuestas que corroboran la presencia de imaginarios sociales instituyentes, pues varias de estas opiniones permiten recordar las vindicaciones feministas del lema “salario igual por trabajo igual”, derecho que aún no ha sido respetado totalmente pese a los grandes avances normativos al respecto:

“Pienso que en el tema de los salarios debería haber más igualdad de género.”

“No es justo porque todos somos iguales y no debemos despreciar el trabajo de una mujer.”

“Yo siento que todas las personas sean hombres y mujeres deben ganar lo mismo, ya que tuvieron que estudiar para ejercer esa carrera entonces no me parece que un hombre gane más que una mujer si están trabajando y haciendo lo mismo.”

“Está muy mal, tanto como hombres como mujeres deberemos ganar por igual porque tenemos los mismos derechos y en este caso hay una desigualdad muy grande.”

## 7.6 Ejecución del taller # 6: “Los cuidados ¿una función femenina?”

### Tabla 10.

*Guía metodológica de intervención y participación taller # 6*

#### Guía metodológica de intervención y participación



Universidad  
Industrial de  
Santander



#### Taller # 6

Fecha:

Lun 30 de agosto del 2021

Duración:

1 hora

**Tema:****Los cuidados ¿una función femenina?****Objetivo:**

- Analizar las funciones que realizan las mujeres y los hombres dentro de la familia, con miras a la promoción de la equidad de género en las labores productivas y reproductivas.

**Participantes:**

-Estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio.

-Docente orientadora de la institución.

-Docente de la asignatura ética y valores.

**Responsable:**

-Estudiante de Trabajo Social.

**Figura 32.**

*Invitación al taller # 6*

**7.6.1 Inicio**

Se dio apertura al taller con el saludo de bienvenida, tras lo cual se procedió a realizar una actividad en Educaplay que consistió en analizar una situación familiar y determinar ¿qué

sucedería en una familia con equidad de género?, ejemplo: “Marcela es madre de Matías, no tiene pareja o esposo y vive con su tía, ¿qué pasaría en una familia con equidad de género?”. para contestar a esta pregunta, se presentan varias opciones en cada caso, unas muy inequitativas y una equitativa, primera opción: su familia la crítica ya que ser madre soltera está mal visto; segunda opción; varios miembros de su familia dejan de hablarle ya que no tiene esposo, tercera opción: su tía le delega todas las labores del cuidado de la casa a Marcela, pues ahora debe ser ama de casa a tiempo completo, cuarta opción; la familia de Marcela decide brindarle apoyo, y en su casa, su tía y ella se dividen las labores de cuidado del hogar.

Las y los estudiantes analizaron un total de 6 casos en un tiempo promedio de 04:24 y lograron un puntaje general de 83 puntos de 100, es decir, lograron analizar cada caso de forma ágil durante menos de 1 minuto alcanzando puntajes significativamente altos. Esto hace notar que logran hacer uso de los conceptos aprendidos para analizar la realidad e identifican con rapidez situaciones en las que se implementa la equidad de género en el ámbito familiar.

### **7.6.2 Desarrollo**

Tomando como referencia principalmente a Ferrer y Bosch (2013), se procedió a explicar a las y los estudiantes la desigualdad de género presente en los roles que los hombres y las mujeres realizan en la sociedad, pues con base en el sexismo la masculinidad suele ser asociada con los aspectos de la vida pública, la racionalidad y el poder, por ende los hombres son vistos como los proveedores de la familia, para lo cual desempeñan labores remuneradas, mientras que, a las mujeres comúnmente se las asocia con la pasividad, la dependencia, la obediencia y aspectos de la vida privada, por lo cual se privilegian su rol como madre y esposa, así como su desempeño en labores de cuidados no remuneradas.

Seguido de ello, se hizo uso de algunos datos del informe *mujeres y hombres: brechas de género en Colombia* (2020), como por ejemplo, la figura 33, que sirvió para esbozar un panorama nacional de la desigualdad de género en las labores domésticas no remuneradas, pues con base en esta se explicó que las mujeres colombianas aportan el 77% del trabajo doméstico y de cuidados no remunerados, labores a las que dedican mayor cantidad de tiempo a medida que avanza su edad, por lo cual tienen suelen tener dos jornadas laborales; una no remunerada y una remunerada, por el contrario, los hombres dedican entre 1 y 5 horas diarias menos que las mujeres a las labores domésticas y de cuidados no remuneradas y aportan sólo un 23% de su tiempo a estas tareas.

### Figura 33.

*Horas promedio dedicadas al trabajo doméstico y de cuidados no remunerados según sexo y edad.*



Fuente: DANE, ONU mujeres, y Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. (2020). *Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia* (1st ed., p. 244). El futuro es de todos Gobierno de Colombia, p.49.

Continuando con el taller, se tenía planeado realizar un juego de roles en el cual una parte del grupo defendería el reparto sexista de las labores de cuidados no remuneradas, mientras que el segundo grupo apoyaría su reparto equitativo, para lo cual, se crearían dos salas en la herramienta Microsoft Teams previo al debate, para poder coordinar los argumentos en cada grupo, sin embargo, debido a que se presentaron dificultades logísticas con la red de internet de la Institución Educativa, la docente orientadora y la docente de ética no pudieron estar presentes para crear las salas y apoyar el desarrollo de la actividad, sumado a esto, las y los estudiantes se mostraban reacios a defender el punto de vista sexista, por lo cual se decidió proceder con la explicación de la actividad complementaria a realizar en casa.

### **7.6.3 Cierre**

Así pues, se realizó el saludo de despedida y motivación para que las y los estudiantes realizaran el envío de las manualidades al Concurso de Creación Artística, ya que estaba próxima a culminar la etapa de convocatoria. Por otra parte, se envió el link de la actividad complementaria del Google Forms, la cual consistió en hacer un recuento de las labores remuneradas y las labores de cuidados no remuneradas que los hombres y las mujeres realizan en el hogar (ver el ejemplo de la tabla 11), a fin de motivar la reflexión acerca de la equidad de género en los roles dentro de la familia:

**Tabla 11.**

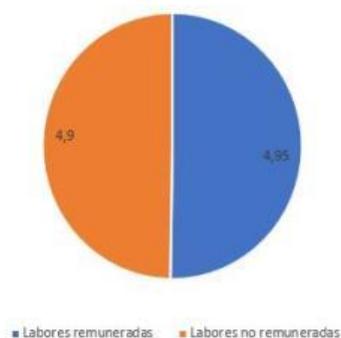
*Labores remuneradas y de cuidados realizadas en el hogar según el sexo*

Labores u oficios de las mujeres		Labores u oficios de los hombres	
Labores Remuneradas	Tiempo	Labores Remuneradas	Tiempo
Trabajo tiempo completo	9,5 horas	Trabajo tiempo completo	16 horas
<b>Total</b>	<b>9.5 horas</b>	<b>Total</b>	<b>16 horas</b>
Labores de cuidados	Tiempo	Labores de cuidados	Tiempo
Cocinar	1 hora	Hacer aseo en el taller	1 hora
Barrer	30 minutos		
Lavar la ropa	30 minutos		
Hacer aseo	1 hora		
Lavar losa	30 minutos		
<b>Total</b>	<b>3 horas y 30 minutos</b>	<b>Total</b>	<b>1 hora</b>

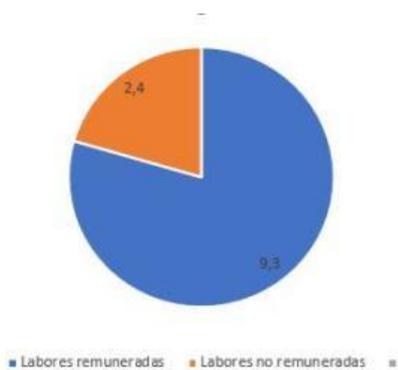
Finalmente, un total de 18 estudiantes hicieron el envío de la actividad, por lo que, al realizar el análisis de los datos, se evidencia que las mujeres reparten su tiempo de manera proporcional entre las labores remuneradas y las no remuneradas (ver figura 34), por otra parte, los hombres (ver figura 35) dedican la mayor parte de su tiempo, esto es, un promedio de 9.3 horas aproximadamente, a las labores remuneradas, mientras que, a las labores no remuneradas dedican unas 2.4 horas aproximadamente, es decir, la mitad del tiempo total que si dedican las mujeres.

**Figura 34.**

*Horas promedio dedicadas por las mujeres a las labores remuneradas y de cuidados no remuneradas*

**Figura 35.**

*Horas promedio dedicadas por los hombres a las labores remuneradas y de cuidados no remuneradas*



Pese a que las mujeres también son proveedoras del hogar, la socialización diferencial del género conlleva a naturalizar la visión de la mujer como encargada de las labores domésticas, mientras que en el caso de los hombres, la realización de estas sea vista como algo opcional o una “colaboración” ya que no está asociado al ser hombre o a la masculinidad, como mencionan

Figuroa y Hernández (2019): “desde los aprendizajes de género, se ha enfatizado el papel de los varones en labores extra domésticas remuneradas y en la contraparte, se asume que las mujeres son las encargadas de labores domésticas y del acompañamiento cotidiano de los integrantes del hogar en dicho espacio (p.126)”. Por ende, aún queda camino por recorrer para que la equidad de género se haga efectiva en los roles dentro de la familia, especialmente, en el reparto de las labores de cuidados no remuneradas.

Dando continuidad, el segundo punto de las actividades complementarias consistió en aportar una opinión respecto a los hallazgos encontrados con base en la pregunta ¿qué tan equitativo es el reparto de las labores en tu hogar?, al respecto, se encontraron opiniones divididas; por un lado, varios estudiantes mencionaron que el reparto de las labores es equitativo, puesto que, o bien los hombres participan de las tareas domésticas, o se cuenta con la participación de los hijos e hijas en las mismas:

“Me parece que en mi casa se reparte equitativamente las tareas y así debería ser en todos los hogares del mundo, se debe hacer esto para que el peso no recaiga sobre una sola persona.”

“Es muy equitativo ya que cada uno tiene su compromiso respecto a las tareas del hogar y me parece muy bueno porque así contribuimos todos.”

“El reparto de tareas en mi hogar es muy compartido ya que nos ayudamos entre todos hacer las cosas para que no sea siempre uno solo el que lo haga.”

“Es bastante equitativo pues, mientras mis papas trabajan todo el día, mi hermano y yo siempre tenemos la comida lista, el aseo hecho, y la casa muy limpia pues, pensamos

siempre que esto es lo mínimo que debemos de hacer como hijos para compensar el arduo trabajo de nuestros padres.”

Por otra parte, varios de las y los estudiantes mencionaron que el reparto de labores domésticas no remuneradas y las remuneradas es inequitativo, puesto que, las mujeres se dedican en mayor medida a las tareas domésticas:

“Está mal, porque las mujeres ocupan su mayor tiempo en labores de cuidado más los hombres en labores remuneradas, lo que significa que estamos siendo injustos porque las mujeres y los hombres tienen las mismas cualidades para hacer cualquier tipo de trabajo.”

“Los hombres duran más tiempo al hacer trabajos remunerables en cambio las mujeres duran más tiempo haciendo trabajo NO remunerables.”

“En mi hogar no es equitativo en las labores de cuidados pues mi mamá es la que más hace estas labores, mientras que mi papá se ocupa en su trabajo que es remunerado. Creo que mi papá podría ayudar un poco más en las labores de casa.”

Vale la pena mencionar que, de los 18 casos analizados, sólo 3 mujeres se dedicaban exclusivamente a las labores de cuidados no remuneradas, sin embargo, como se pudo evidenciar en los resultados iniciales del diagnóstico participativo, la mayor parte de las y los estudiantes compartían la visión de la mujer como cuidadora, exaltando su papel como madre, es decir, pese a que en la práctica son mujeres trabajadoras, en el imaginario de género se omitía dicho rol, por ende se concuerda con lo mencionado por Florencia Bermúdez (2019):

(...) Porque a pesar de que la mujer ya puede trabajar al “igual “que el hombre, la mujer trabajadora no entra en ese modelo ideal de la mujer; entonces su representación inmediatamente pierde esas características de afectividad y comprensión que puede tener la imagen de una ama de casa (p.30).

## 7.7 Ejecución del taller # 7: “Me escucho, me entiendo y autorregulo mis emociones”

**Tabla 12.**

*Guía metodológica de intervención y participación taller # 7*

Guía metodológica de intervención y participación		Taller # 7
  		Fecha: Lun 13 de septiembre del 2021
		Duración: 1 hora
<b>Tema:</b> <b>Me escucho, me entiendo y autorregulo mis emociones.</b>	<b>Objetivo:</b> - Promover la equidad de género en la emocionalidad humana. -Difundir técnicas para el autoconocimiento y regulación de las emociones.	<b>Participantes:</b> -Estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio. -Docente orientadora de la institución. -Docente de asignatura ética y valores.
<b>Responsable:</b> <b>-Estudiante de Trabajo Social.</b>		

**Figura 36.***Invitación al taller # 7*

### 7.7.1 Inicio

Se realizó el saludo de bienvenida y luego se proyectó el video *te presento al machismo* (Guzmán, 2021), a través del cual se buscó reflexionar sobre los imaginarios de género sexistas respecto al manejo y expresión de emociones, ya que, la emocionalidad le ha sido tradicionalmente negada a los hombres al ser sinónimo de “debilidad”, lo cual en el fondo es la negación de la feminidad, pues como señalan Carretero y Nolasco (2017):

Persiste en nuestra sociedad la imagen colectiva de una mujer sensible a sus emociones, capaz de emocionarse y de mostrar sus sentimientos y emociones con facilidad, con tendencia a pensar demasiado sobre éstos y los de los demás y con dificultad para controlar sus emociones y no dejarse llevar por ellas. Al mismo tiempo se mantiene en el imaginario colectivo la imagen de un hombre que no muestra sentimientos o emociones en público y al que le cuesta hablar de

emociones, que no da importancia a estas emociones y que es capaz de controlarlas y no dejarse llevar por ellas (p. 35).

El video rescataba la idea de que la expresión de emociones hace parte de la condición humana más allá del sexo o género, imaginario instituyente que se vio reflejado en las participaciones de las y los estudiantes realizadas a través del Google Forms, como se detallará más adelante.

### **7.7.2 Desarrollo**

En un segundo momento, se realizó una lluvia de ideas por medio de Mentimeter, a fin de abordar los pre-saberes de las y los estudiantes respecto al tema. La pregunta consistió en: ¿para ti que son las emociones?, las respuestas obtenidas indican un acuerdo general de las emociones como sensaciones que vienen “de adentro” y son formas de expresarse:

“cosas que sentimos en nuestro interior.”

“Son estados emocionales que para algunas personas son la forma de expresarse y para otras solo es una carga.”

“Para mí las emociones son una forma de expresarse si nos duele algo o no nos gusta algo.”

“Para mí las emociones son expresiones que hacemos según alguna situación o estímulo de nuestro ambiente social o interno.”

Dando continuidad al taller, se realizó el análisis conjunto de las respuestas proporcionadas, seguido de lo cual se expuso que según el científico Daniel Goleman (1998) las emociones son estados psicológicos y biológicos intensos y de corta duración que motivan a los animales - incluyendo por supuesto al homo sapiens- a actuar, puesto que, son planes instantáneos para enfrentarse a la vida que se han incorporado a través de la evolución. Luego, se proyectaron algunas escenas de la película *Intensamente* (Docter y Del Carmen, 2015) con base en la cual las y los estudiantes pudieron identificar de forma conjunta las 4 emociones básicas; tristeza, temor, desagrado y furia.

Por otra parte, se mencionó que la inteligencia emocional, es una capacidad que todas las personas pueden desarrollar y consiste en aprender a escuchar y gestionar tanto las emociones las propias como las ajenas. Se dijo que esta abarca diferentes componentes, entre ellos la autoconsciencia y la regulación emocional, en los cuales se hizo énfasis (Bizquerra, 2003; Goleman, 1998).

Luego, se socializaron dos técnicas que ayudan a desarrollar la inteligencia emocional: la *respiración diafragmática* y la técnica del termómetro; la primera de ellas consiste en realizar amplias inspiraciones y expiraciones, a fin de favorecer una reducción en el ritmo cardiaco y presión sanguínea asociadas a la alteración fisiológica producto de las emociones. La segunda de ellas, consiste en identificar el grado de intensidad de una emoción específica frente a una situación que la origina, para luego, plantear técnicas de afrontamiento y regulación emocional.

Finalmente, fue necesario omitir la reflexión grupal de lo expuesto y realizar el envío de las actividades complementarias del Google Forms, pues se contó con tiempo limitado para el desarrollo de este taller.

En vista de lo mencionado, por medio de las actividades complementarias se pretendió generar la reflexión sobre la desigualdad sexista respecto al manejo y expresión de emociones, razón por la cual, se formuló la pregunta: *¿qué opinas sobre el siguiente estereotipo de género?: los hombres son racionales y las mujeres emocionales, por lo tanto, los hombres no lloran.* Las y los estudiantes expresaron estar en desacuerdo con la afirmación pues consideran que todas las personas tienen derecho a sentir y expresar sus emociones ya que son un aspecto humano:

“Que no debe ser así porque todos tenemos derecho a tener emociones.”

“Todas las personas tenemos sentimientos y como lo tanto hombres y mujeres somos iguales en el sentido de los sentimientos y hay hombres fuertes y mujeres también entonces de igual manera tanto los hombres como las mujeres podemos llorar.”

“Está totalmente mal, porque todos los seres humanos tienen derecho a expresar sus sentimientos, y en alguna parte de su vida va a tener que hacerlo, porque no hay ningún ser humano que nunca haya llorado en su vida.”

“Mi opinión es que cada quien es libre de expresar y liberar sus emociones libremente, nadie puede decidir por las personas por qué cada uno es libre de expresar y liberar sus emociones.”

“Todos hombres y mujeres somos racionales, pues pensamos bien lo que tenemos que hacer y también somos emocionales porque tenemos sentimientos, y somos libres de manifestarlos y deben respetarnos por expresarlos. como hombres también sentimos tristeza y dolor y al expresarlos podemos sentirnos mejor.”

“Este estereotipo me parece algo tonto, pues todos nosotros sin importar el género tenemos sentimientos, pues todos somos humanos y no por que seas mujer te hace ser una mala trabajadora y no por ser hombre serás el mejor trabajador de todos, pues cada persona es diferente hay algunas más emocionales que otras y hay personas más racionales que otras, pues eso no tiene que ver con tu género.”

Lo mencionado indica que las y los estudiantes estaban motivados a reflexionar en torno a la problemática planteada y además, pese al corto tiempo disponible para el desarrollo del taller, se contribuyó a la deconstrucción del imaginario sexista mencionado: las respuestas reivindicaban el derecho a sentirse tristes o vulnerables, a expresar la tristeza y el dolor, a ser racionales y emocionales, pues ambas son características humanas que no pueden ser determinadas a través de etiquetas como el género o sexo.

Al respecto, se destaca el estudio realizado por Carretero y Nolasco (2017), el cual encontró que las mujeres parecen tener una relación más estrecha con el mundo de las emociones, sin embargo, no existen evidencias científicas que apunten a causas únicamente biológicas, por el contrario, “(...) esto podría estar explicado por diferencias sexuales, diferencias en los procesos de socialización y educación y/o diferencias en la motivación hacia el mundo emocional”(p.36), en consecuencia, la escuela como uno de los principales agentes socializadores juega un papel clave en la deconstrucción del sexismo, así como el desarrollo de la inteligencia emocional.

En la línea de ideas mencionada, implementar la educación emocional en la escuela puede contribuir a transformar diversas problemáticas que afectan a las y los estudiantes, así como la convivencia escolar, pues, Bizquerra y Pérez (2012) consideran que la educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, en el sentido de que, al desarrollar la inteligencia

emocional el ser humano aprende a ser, estar y convivir con las demás personas, por ende, se previenen diversas problemáticas, entre ellas la violencia y el machismo:

Entendemos como tal (prevención primaria inespecífica) a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias emocionales. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas (p.2).

Adicional a lo mencionado, el desarrollo de la inteligencia emocional favorece el proceso de aprendizaje, pues las y los estudiantes no solo aprenden a lidiar con las emociones negativas que podrían afectarlo, sino que, desarrollan la habilidad de automotivarse para alcanzar sus metas personales, entre las cuales se encuentran los logros escolares (Goleman, 1998).

### **7.7.3 Cierre**

Ya para finalizar, se realizó el saludo de despedida y fue anunciado el cierre de la convocatoria del Concurso de Creación Artística, por lo mismo, se agradeció la participación en el desarrollo de los talleres, motivando a las y los estudiantes a continuar en contacto por el grupo de Microsoft Teams a fin de comunicar en los siguientes días las 4 personas ganadoras del concurso, así como, estar atentos al envío el formulario de evaluación de la práctica social, por

medio de la cual las y los estudiantes comunicaron su visión de los encuentros realizados así como los principales aprendizajes alcanzados.

#### 7.7.4 Ejecución del Concurso de Creación Artística

**Figura 37.**

*Imagen usada para la convocatoria al Concurso de Creación Artística*



La apertura del Concurso de Creación artística se realizó el 23 de agosto y se recibieron las participaciones hasta el 13 de septiembre. Las y los estudiantes entregaron un total de 37 creaciones artísticas que constaron principalmente de dibujos con texto alusivo al mensaje que se deseaba transmitir, también, se entregaron manualidades elaboradas en papel, un rompecabezas y dos historietas, a partir de las cuales se elaboró la cartilla *Imaginando un Mundo con Equidad de Género*, anexa al presente proyecto, además, las participaciones artísticas ganadoras de los cuatro primeros lugares se pueden ver en el apéndice B de este documento.

En resumen, las participaciones aludían a la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas, varias de estas mencionaban la necesidad de crear condiciones favorecedoras para las mujeres, ya que han sido discriminadas a lo largo de la historia. De igual manera, gran parte de

las y los estudiantes explicaron la equidad de género en relación con la división sexual del trabajo pues imaginaron sociedades en las que todas las personas puedan realizar la labor u oficio que los haga felices sin ser señalados en razón a los roles de género, como se puede leer a continuación:

“Un mundo con equidad de género sería mucho más saludable, las personas no tendrían miedo de hacer lo que les gusta, como que una mujer sea emprendedora o que a un hombre le guste ser amo de casa y viceversa.”

“Podría ser la equidad de género en el trabajo brindando a las mujeres y los hombres las mismas oportunidades, condiciones y trato, sobre todo a las mujeres porque normalmente las mujeres ganan menos que los hombres y hacen el mismo trabajo (...)”

“Yo creo que en un mundo con equidad de género podríamos desarrollar cualquier trabajo (...) no nos debería importar según la sociedad si son trabajos para mujeres o para hombres, debemos hacer lo que nos hace feliz.”

“Un mundo con equidad de género mejoraría la sociedad, la convivencia y todas las personas tendrían igualdad de oportunidades algo que en nuestra sociedad no es muy común”.

Como se puede ver, las y los estudiantes han potenciado su capacidad de interpelar la realidad para deconstruir prácticas naturalizadas como lo es la división sexual del trabajo, ahora, al conocer la equidad de género pueden nombrar otras realidades posibles más justas, libres e igualitarias. Estos imaginarios sociales instituyentes son contrarios a lo que está socialmente establecido, pues, como mencionó un estudiante, la igualdad de oportunidades es “algo que en

nuestra sociedad no es muy común”. Esta tensión entre los imaginarios sociales instituidos e instituyentes hacen parte de la naturaleza de los imaginarios sociales y del entramado histórico-social, a través de su interacción se produce tanto la reproducción como la transformación de la sociedad (Fernández, 2016), en consecuencia, se espera que haber favorecido los imaginarios asociados a la equidad de género contribuya, si no a la transformación de la sociedad, al menos a la de las subjetividades y realidades familiares próximas a las y los estudiantes.

#### **7.7.5 Logros alcanzados**

- Desarrollar a cabalidad las fases y actividades propuestas para el desarrollo de la presente practica social, contando siempre con la participación activa de las y los estudiantes del grado séptimo y del apoyo de la docente orientadora junto con la docente de la asignatura Ética y Valores de la Institución Educativa Instituto Nacional de Comercio.
- Se pudo evidenciar el fortalecimiento de los saberes de las y los estudiantes entorno a la equidad de género en relación con el análisis de la desigualdad de género, el sexismo, los estereotipos de belleza y la división sexual del trabajo.
- La estudiante en prácticas de Trabajo Social junto con las y los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa, al estar en contacto con los recursos educativos digitales empleados durante el proyecto, lograron adquirir destreza en el uso de estos, lo cual se destacó, por ejemplo, en la forma rápida y efectiva en hacían uso de los mismos.

- La estudiante pudo alcanzar aprendizajes significativos a nivel profesional y personal que contribuyen muy considerablemente con su proceso de formación.

#### **7.7.6 Situaciones adversas**

La situación de crisis sanitaria debido a la pandemia del COVID-19 impidió el abordaje de varios temas que hubiese sido valioso abordar durante la fase de intervención, principalmente, aquellos relacionados con los tipos específicos de violencia de género hacia la población LGBTI y asuntos asociados tales como: la heteronormatividad, la cisnormatividad, la homofobia, la transfobia y la lesbofobia, del mismo modo, teniendo en cuenta que durante la adolescencia se suelen presentar las primeras relaciones sexo-afectivas, hubiese sido enriquecedor abordar asuntos relacionados con el establecimiento de relaciones de pareja, el amor romántico y los Derechos Sexuales y Reproductivos.

Lo mencionado sucedió debido a que la Institución Educativa consideró pertinente no abordar dichos temas debido a que podría generar conflicto entre los progenitores o acudientes de las y los estudiantes con la Institución, ya que estos usualmente están presentes en sus casas durante el desarrollo de las reuniones virtuales y en razón a los imaginarios de género tradicionales, habrían estado radicalmente en desacuerdo con dichos temas, situación que habría sido distinta de haber sido posible realizar los talleres de manera presencial.

Por otro lado, la situación de crisis social generada por las políticas del gobierno de Iván Duque, cuya respuesta fue la movilización social en el marco del Paro Nacional iniciado el 30 de abril del 2021, implicó un retraso considerable para el desarrollo del proyecto, pues fue necesario suspender actividades durante casi tres meses hasta que la Federación de Educadores de

Colombia, luego de largas negociaciones con el Gobierno Nacional, acordó que se retomaran las actividades de enseñanza en las Instituciones Educativas públicas del país.

### ***7.7.7 Aprendizajes alcanzados***

Entrar en contacto con las y los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Nacional de Comercio y notar desde los primeros encuentros su motivación por aprender, la dedicación que gran parte de estas personas dedicaron a las actividades propuestas, el interés por compartir sus ideas y formas de ver el mundo, su apertura a interpretar la realidad en la que viven y querer defender aquello que es justo, constituyó un gran aprendizaje y motivación para la estudiante de Trabajo Social, pues le permitió ver el potencial transformador de la educación con adolescentes, grupo con el que nunca antes había tenido la oportunidad de ejercer prácticas profesionales.

En relación con lo mencionado, Ana Frank menciona: “para nosotros los jóvenes resulta doblemente penoso sostener nuestras opiniones en un tiempo en el que el idealismo está completamente aniquilado (...)” (p.218), de allí, considera la estudiante, radica precisamente el potencial transformador de los y las jóvenes; superar el conformismo frente a una posible “decadencia de la sociedad” para atreverse a imaginar un mundo mejor, creer que las injusticias pueden acabarse y en su lugar, instaurar una sociedad en la que todas y todos puedan convivir sin necesidad de excluir o hacer daño a ninguno de sus miembros.

De igual manera, la estudiante pudo entender la importancia del posicionamiento ético-político como Trabajadora Social frente a las desigualdades de género, pues teniendo en cuenta que el género es una forma constitutiva de relaciones de poder (Scott, 1986), entonces, al

intervenir en el entramado de relaciones sociales, el patriarcado será uno de las múltiples fenómenos sociales que deben ser tenidos en cuenta para el logro de la justicia social y garantía de los derechos humanos a los que aspira la profesión. Para la estudiante, esto sería desde un posicionamiento abiertamente feminista, teniendo en cuenta que no es posible separar la realidad investigada del sujeto investigador, ni la ideología política del rol profesional, como plantean Guzzetti et al (2020).

Por otra parte, conocer la complejidad del concepto de *Imaginario sociales*, con el cual cabe decir que no había tenido contacto anteriormente durante el proceso de formación, y encontrar que éste podía a su vez complementarse con la categoría *género*, posibilitó hacer un análisis enriquecido de la realidad social; los discursos sobre ideales del hombre y la mujer, como sus relaciones, adquirieron más sentido al comprender que hacen parte del mundo de significados que posibilitan la existencia de la sociedad, así mismo, permitió entender que las instituciones como la familia, el estado y la religión contribuyen a mantener el orden patriarcal, sin embargo, a menos que cultiven las mentalidades desde el vientre con largas sesiones de condicionamiento, del mismo modo que en *un mundo feliz* de Aldous Huxley (1932), siempre habrán personas y colectividades que piensen distinto, que alcen la voz como rechazo a las aberrantes desigualdades en que se cimienta el *statu quo* y en consecuencia, deseen su transformación. Mientras existan los imaginarios instituyentes, serán posibles otras formas de ser, pensar, vivir y relacionarnos con los demás y el mundo, por ende, serán posibles mejores sociedades.

Por último, la estudiante pudo identificar la importancia de encontrar un equilibrio entre la planeación y la dinámica del grupo durante el desarrollo de cada taller, pues, los tiempos destinados a cada actividad podían variar según el interés de las y los estudiantes en ciertos

temas, o por ejemplo, cuando se presentaban debates e intercambio de ideas era necesario y enriquecedor dejarlos fluir, ya que ese era precisamente el objetivo de los encuentros, más allá que simplemente aplicar la totalidad de la actividad.

## **8 Evaluación del proceso de prácticas**

Con la finalidad de facilitar el proceso de evaluación del proceso de prácticas por parte de las y los estudiantes del grado séptimo y de la docente orientadora (par institucional) de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio, la estudiante diseñó un formulario de Google para las y los estudiantes y un formulario de Word para la par institucional, a través de estos, fue posible evaluar aspectos tales como: la metodología implementada en los talleres formativos, el enfoque pedagógico, el trato recibido por parte de la estudiante, entre otros aspectos relevantes a nivel profesional y personal. Además de lo mencionado, las y los estudiantes podían dejar comentarios adicionales respecto al proceso realizado y recomendaciones para futuras propuestas educativas.

### **8.1 Evaluación del proceso de prácticas desde la perspectiva de las y los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio**

Como se mencionó anteriormente, las y los estudiantes realizaron la evaluación del proceso de prácticas a través del diligenciamiento de un formulario de Google, para ello, se realizó una convocatoria durante dos semanas por medio de Microsoft Teams y la plataforma oficial de la Institución Educativa, con lo cual, se logró obtener un total de 30 respuestas.

En primer lugar, se preguntó a las y los estudiantes si las actividades desarrolladas durante la práctica social concordaban con la finalidad de esta; propiciar el análisis de la desigualdad de género existente en su contexto social, cultural y familiar a fin de promover la equidad de género, al respecto, el 100% de las y los estudiantes respondieron afirmativamente, como se

puede ver en la figura 38. Esto resulta significativo pues indica que se logró orientar la práctica social de acuerdo con los objetivos de la misma.

**Figura 38.**

*¿Consideras que los encuentros diseñados por la estudiante de Trabajo Social concordaron con las líneas generales de su proyecto de grado: equidad de género y desigualdad de género?*



Por otro lado, se indagó respecto al interés que suscitaron los talleres realizados, pues, uno de los principios de las Metodologías Participativas es la lúdica, por medio de la cual se busca promover el aprendizaje de forma divertida por medio del juego (Agrelo, 2011), en ese sentido, el 90% de las y los estudiantes consideran que los encuentros se desarrollaron de forma entretenida, como se puede ver en la Figura 39.

**Figura 39.**

*¿Te parecieron interesantes los talleres diseñados por la estudiante de Trabajo Social?*



En relación con lo mencionado, por medio de la práctica social se buscó fomentar el aprendizaje significativo, ya que, a través de este, el conocimiento pasa a ser parte de la estructura cognitiva de las personas al ser vinculado a sus saberes previos y experiencias vividas (Ordoñez y Mohedano, 2019), por ello, se incluyó una pregunta a través de la cual las y los estudiantes auto ponderaron sus aprendizajes (ver en la figura 40), encontrándose que el 96.7% considera haber alcanzado aprendizajes significativos por medio de la práctica social realizada.

**Figura 40.**

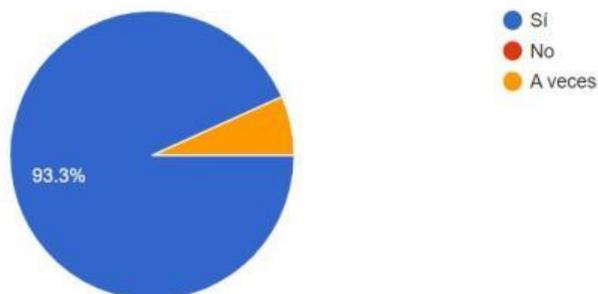
*Alcanzaste aprendizajes para tu vida en los encuentros diseñados por la estudiante de Trabajo Social*



Por otra parte, se incluyeron 2 preguntas alusivas al desempeño profesional de la estudiante de Trabajo Social, en primer lugar, se abordó el enfoque pedagógico empleado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que este se orientó según los principios de la educación popular, entonces, el conocimiento debía ser construido y compartido en una relación de horizontalidad con las y los estudiantes, es decir, vinculándolo a sus propias realidades y en un lenguaje comprensible (Gómez, 2018). Con respecto a lo mencionado, las y los estudiantes consideraron que la estudiante se esforzó por hacer los temas fáciles de entender (la figura 41), de igual manera, el 100% señaló que el lenguaje empleado durante los talleres fue comprensible para una persona de su edad (ver figura 42).

**Figura 41.**

¿Consideras que la estudiante de Trabajo Social (Nathalia) se esforzaba por hacer los temas de los talleres fáciles de entender?

**Figura 42.**

¿Consideras que el lenguaje empleado por la estudiante de Trabajo Social durante los talleres fue fácil de entender para alguien de tu edad?

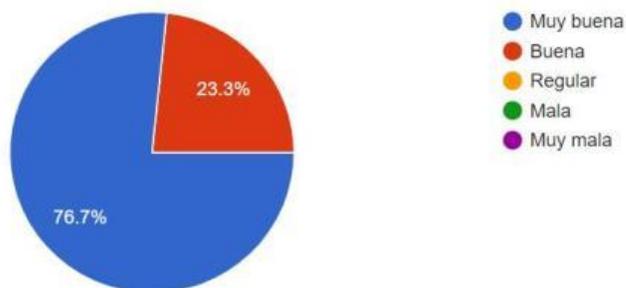


De igual manera, se evaluaron los recursos educativos digitales y demás herramientas didácticas empleadas durante el desarrollo de los talleres, pues como señala Zapata (2012), la finalidad de estos consiste en facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje de manera divertida e interactiva, lo cual se pudo evidenciar en las respuestas obtenidas: el 76.7% de las y los estudiantes consideró muy buena la preparación previa de los recursos educativos digitales

empleados, como se puede ver en la figura 43, mientras el 100% señaló que estos eran llamativos y ayudaron a entender mejor los temas (ver figura 44).

**Figura 43.**

*¿Cómo evalúas la preparación de los materiales tales como: diapositivas, formularios, videos, juegos y otros materiales empleados durante los encuentros diseñados la estudiante en prácticas de Trabajo Social?*



**Figura 44.**

*¿Consideras que los materiales preparados por la estudiante de Trabajo Social para los talleres eran llamativos y ayudaban a entender mejor los temas?*



Ya para finalizar, se incluyeron tres preguntas abiertas, la primera de ellas motivó a las y los estudiantes a señalar el aprendizaje más valioso que ganaron durante los talleres correspondientes a la práctica social realizada, obteniéndose que, en la mayoría de las respuestas se destaca haber comprendido que los hombres y las mujeres merecen los mismos derechos y oportunidades, seguido de la importancia de reflexionar sobre los imaginarios sociales de género

presentes en la cultura y sociedad. A continuación, se pueden leer algunas de las respuestas proporcionadas:

EH1\*\*\*\*: “Un aprendizaje fue que los hombres y las mujeres deben que tener las mismas oportunidades, por medio de una actividad descubrí que las mujeres hacen muchos trabajos no remunerables y los hombres hacen trabajos remunerables.”

EM2: “Lo más valioso que aprendí en el transcurso de los talleres, es el cómo debemos entender y respetar a ambos géneros por igual, y que, aunque no siempre tengamos los mismo que lo hombres (a nivel social y laboral), no tenemos que quedarnos ahí, sino que podemos quejarnos y protestar por algo digno para nosotras.”

EH2: “Nos enseñó a no creer en las culturas malas como la que dicen los hombres no lloran.”

EM2: “El aprendizaje más valioso que gane fue que las mujeres son iguales que los hombres, y que el machismo hacía nosotras las mujeres no nos debe afectar, aunque ya lo sabía aprendí mucho más cosas sobre el tema.”

---

\*\*\*\* En estas respuestas se especificó el sexo de las y los estudiantes, pues los resultó importante para la estudiante relacionar los aprendizajes adquiridos durante la practica social con la experiencia del género que cada persona vive, EH corresponde a las respuestas de los estudiantes del sexo masculino y EM a las estudiantes del sexo femenino.

EH3: “El de la equidad de género, fue muy valioso porque nos explicó que todos merecen igualdad y tener las mismas cosas.”

EM3: “Lo que más aprendí y podría considerar valioso es sobre los estereotipos que nos da la sociedad y muchas veces ignoramos o simplemente no nos damos cuenta de ellos.”

En segundo lugar, se indagó respecto a los temas de interés por parte de las y los estudiantes, a fin de tenerlos en cuenta para futuras propuestas pedagógicas e interventivas desde Trabajo Social y otras disciplinas. En relación con lo mencionado, la mayor parte de las respuestas indican el interés en continuar profundizando en el temas asociados con el *género*, seguido del fortalecimiento del proyecto de vida, el abordaje de los problemas alimenticios y el análisis de la discriminación hacia las personas con obesidad, entre otros temas, como se puede ver en la figura 45.

**Figura 45.**

*Temas de interés de las y los estudiantes para futuras propuestas pedagógicas*



Para profundizar en lo mencionado, a continuación, se pueden leer algunas de las respuestas de las y los estudiantes en las que se especifican los aspectos de la desigualdad de género:

“Profundizar sobre el feminismo ya que tenemos que aprender desde pequeños.”

“La enseñanza que antes se les daban a los niños y niñas sobre los roles de género, yo quiero profundizar en eso para saber más de la enseñanza de antes.”

“La desigualdad en el campo laboral, me gustaría tocar más este tema, pues siento que no lo tocaron tanto y a mi parecer es un tema muy interesante.”

“Me gustaría que profundizaran más la equidad de género ya que a algunas personas no les ha quedado algunas actividades claras.”

“Sobre los estándares actuales, porque quiero ver más a fondo sobre porque las cosas son tan desiguales según el género.”

“Me gustaría que dieran más juegos didácticos para seguir aprendiendo del tema y también que pasaran más videos para profundizar sobre la equidad y la igualdad de género.”

Por último, se agregó un apartado en el cual las y los estudiantes podían realizar comentarios adicionales acerca del desarrollo de la práctica social, en ese sentido, se encontraron varios comentarios positivos en los que agradecieron la experiencia, así como la dedicación de estudiante de Trabajo Social:

“Me gustaron mucho los talleres pues son temas que nos ayudan a formarnos como personas que valoran a todos por igual y a respetar a los demás.”

“Los encuentros en esa clase son buenos, porque me ayuda a entender más y también a mis compañeros, también me esa clase es muy interesante y eso me ayuda a identificarme como estudiante de séptimo grado, y casi todos mis compañeros están de acuerdo conmigo.”

“La profe Nathalia nos enseñó muy bien. Gracias.”

“Creo que los encuentros fueron muy educativos e interesantes, pese a la poca participación de nosotros los alumnos, tenemos nuestras ideas acerca del tema, y que usted nos haya enseñado y compartido más información sobre el tema, es muy valioso. Estoy agradecida porque se tomó el tiempo de compartir con nosotros, sobre un tema tan importante, como lo es la equidad de género.”

“Gracias Nathalia por lindos días que nos dado con tus talleres.”

“Los encuentros realizados fueron muy chéveres ya que vimos varios temas interesantes.”

## **8.2 Evaluación del proceso de prácticas desde la perspectiva de Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio**

La par institucional quien se desempeña como docente Orientadora de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio evaluó el proceso de práctica social por medio de un formulario diseñado en Word (ver Apéndice B), el cual incluyó aspectos personales y

profesionales de la estudiante, la concordancia de las actividades realizadas con el objetivo del proyecto y, finalmente, el cumplimiento de los objetivos de este.

En primer lugar, la par institucional puntuó de manera positiva los siguientes aspectos personales y profesionales de la estudiante: la puntualidad, el cumplimiento de compromisos, el manejo del grupo, el tono de voz empleado, la actitud profesional, la planeación de actividades, el enfoque pedagógico, el trabajo en equipo, el relacionamiento con las y los estudiantes del grado séptimo, el compromiso con el proceso de prácticas, el manejo del grupo durante los encuentros, el trabajo en equipo con la par institucional, la capacidad propositiva, entre otros, lo cual es valioso para la estudiante pues demuestra que se vio reflejada su motivación por desarrollar la práctica social de la mejor manera posible.

Por otra parte, como aspectos por mejorar, se indicó que la participación por parte de las y los estudiantes del grado séptimo pudo haber sido más activa durante las actividades realizadas, principalmente en vista del bajo aforo que hubo durante los talleres -este fue de entre 30 y 50 estudiantes de un total de 400 personas-, sin embargo, no mencionó ningún aspecto negativo asociado a la estudiante de Trabajo Social.

Por último, respecto al cumplimiento de los objetivos del proyecto, la par institucional consideró que estos se alcanzaron de manera satisfactoria, siendo así, resaltó que por medio del proceso realizado se aportó a la formación integral de las y los estudiantes cumpliendo con las expectativas de la institución, además, valora que el informe de prácticas será un insumo valioso para futuras propuestas educativas desde Trabajo Social y Orientación Escolar en la institución educativa.

### **8.3 Evaluación del proceso de práctica desde la perspectiva de la estudiante de Trabajo Social**

El proceso de práctica social realizado fue un reto para la Estudiante de Trabajo Social por varias razones; en primer lugar, debido a que existía un contexto de crisis sanitaria que dificultaba no sólo poner en marcha la ejecución del proyecto, sino también, encauzar todas sus energías en este, teniendo en cuenta el encierro y los efectos psicológicos del mismo. En segundo lugar, porque fue necesario aprender a organizar el tiempo entre el trabajo remunerado y el tiempo destinado al desarrollo de la práctica social, y, en tercer lugar, en vista de la responsabilidad que implicó realizar la práctica social con autoría única: diseñar toda la propuesta, enfrentarse a salas virtuales con más de 30 estudiantes, encontrar la forma de manejar el grupo, explicar los temas de la mejor manera posible y luego, redactar el informe del proceso intentando dar cuenta de los aspectos más importantes de la experiencia vivida.

Lo anteriormente mencionado contribuyó a que la estudiante fuese más organizada y valorase el tiempo del que disponía para el desarrollo del proyecto, de igual manera, la autoría única permitió fortalecer sus conocimientos teórico-metodológicos, pues implicó mayor revisión bibliográfica y desarrollar la propuesta de acuerdo con dichos hallazgos, junto con las orientaciones de la directora de la práctica social, su propia intuición y los saberes obtenidos durante la experiencia previa de práctica académica.

Con respecto al desarrollo de la propuesta, la estudiante considera que esta se pudo llevar a cabo de manera satisfactoria gracias a la actitud abierta al proceso por parte de las y los estudiantes del grado séptimo, junto con el acompañamiento de la Docente Orientadora y docente de la asignatura Ética y valores de la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de

Comercio, con quienes fue posible realizar un trabajo en equipo ameno y además, construir relaciones de amistad y apoyo.

Así mismo, cabe mencionar que desde la perspectiva de la estudiante de Trabajo Social se cumplieron satisfactoriamente los objetivos de la práctica social realizada, ya que resultó notorio un cambio en los discursos y por ende, en las mentalidades de las y los estudiantes del grado séptimo respecto a los imaginarios sociales de género; se evidenciaban más imaginarios de género instituyentes a medida que avanzaba la propuesta pedagógica, adicional a ello, es notorio que se aportó a construir una sensibilización frente a las desigualdades de género de una manera muy especial; los saberes y conocimientos construidos funcionaron como lentes para que varios de las y los estudiantes vieran los retos a los que se enfrentan -como hombres o como mujeres- al vivir en una sociedad machista y de esta manera, naciera el deseo por transformarla desde su propio actuar, sentir y relacionarse con las y los demás.

Como aspectos por mejorar, la estudiante considera que habría sido adecuado contar con mayor tiempo para la ejecución de la propuesta, pues esto habría permitido ahondar más en los temas abordados y además, ampliar la propuesta a fin de incluir otras estrategias que complementasen los talleres y el Concurso de Creación Artística, sin embargo, se comprende que esto sucedió en razón a la poca disponibilidad horaria debido al ajuste del currículo académico durante la virtualidad.

En resumen, la experiencia de práctica social fue muy enriquecedora a nivel personal y profesional pues permitió a la estudiante conocer nuevas realidades, identificar a las y los adolescentes como semillas de transformación social y, asimismo, fortalecer sus habilidades profesionales a nivel teórico-metodológico, ético-político y técnico operativo.

#### **8.4 Evaluación del ámbito de práctica**

Se contó con el apoyo institucional necesario para el diseño y desarrollo de la propuesta, es por esto que, la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio constituyó un ámbito idóneo para el desarrollo de la presente práctica social. Gracias al acompañamiento y gestión de la Docente Orientadora de la institución fue posible: acordar horarios que encajaran con la disponibilidad horaria de la estudiante de Trabajo Social, acceder a un usuario para poder realizar los encuentros mediante la plataforma Microsoft Teams, recibir recomendaciones frente al diseño de la propuesta, así como el apoyo durante la convocatoria y desarrollo del diagnóstico y propuesta de intervención. En consecuencia, la estudiante agradece todo el apoyo brindado, pues no hay mayores aspectos por mejorar que hayan sido identificadas en el marco de esta práctica Social.

## 9 Conclusiones

Durante el proceso de diagnóstico se identificó una clara coexistencia de imaginarios sociales de género instituidos e instituyentes en las mentalidades de las y los estudiantes del Instituto Técnico Nacional de comercio, en relación con los ideales hombre-mujer, los roles de género y la inteligencia emocional, evidenciándose que los imaginarios de género instituidos están significativamente permeados por la religión y la familia.

Por un lado, respecto a los ideales hombre-mujer, se encontró que las mujeres son comúnmente asociadas por las y los estudiantes con la belleza, la delicadeza, el cuidado del bienestar de los demás y la sensibilidad, mientras los hombres con la fuerza física, el rol de proveedores y la protección hacia las mujeres, lo cual corresponde a los imaginarios sociales instituidos.

Por otro lado, respecto a los roles de género, se evidenció que los imaginarios sociales instituidos son más fuertes en el caso de los hombres, pues en razón a la masculinidad hegemónica, se les suele asociar con labores u oficios relacionados con la fuerza física, la esfera pública y el poder, mientras que, en el caso de las mujeres, pese a que se desempeñan comúnmente en labores de cuidados remuneradas o no remuneradas, las y los estudiantes mencionaron también varias labores u oficios no asignadas tradicionalmente a su género, lo cual fue casi ausente en el caso de los hombres. No obstante lo mencionado, como imaginario instituyente se evidenció que gran parte de las y los estudiantes consideran justo que todas las personas, independientemente de su sexo, puedan desempeñarse en cualquier profesión u oficio, teniendo en cuenta como únicos requisitos su esfuerzo y proyecto de vida.

En cuanto a la inteligencia emocional, pese a que perduran imaginarios según los cuales se asocia a las mujeres con la expresión de emociones y sentimientos, mientras a los hombres con la racionalidad y represión emocional, se evidenció el imaginario social instituyente según el cual la emocionalidad es una cualidad humana que va más allá del sexo o género, por ende, las y los estudiantes señalaron que no tiene ningún sentido creer en mandatos de género como “los hombres no lloran”.

Esta coexistencia entre imaginarios instituidos e instituyentes puede deberse a que, durante la adolescencia temprana apenas se inicia la redefinición de los imaginarios sociales aprendidos durante los primeros años, con lo cual se inicia la búsqueda de la propia identidad y del sistema de valores y creencias, por ende, es comprensible que varios imaginarios provenientes del núcleo familiar perduren, al tiempo que, se comienzan a construir imaginarios instituyentes a medida que se amplían las relaciones con el grupo de pares o se obtienen nuevas perspectivas por medio de la educación, los medios de comunicación, la lectura, entre otros.

En ese sentido, resultó provechoso el proceso de intervención, pues favoreció que las y los estudiantes analizaran los imaginarios sociales de género presentes en su cultura, así como, la desigualdad de género inmersa en los ideales hombre-mujer, la división sexual del trabajo y la expresión de las emociones y sentimientos, evidenciándose, primero, la importante capacidad de apropiación y uso de los conceptos de *sexismo*, *igualdad de género* y *equidad de género*, socializados a lo largo de los talleres, y segundo, un cambio importante en sus imaginarios sociales de género, pues a medida que se analizaban los fenómenos mencionados, surgían imaginarios instituyentes que apoyaban la transformación de la desigualdad de género inmersa

en las realidades sociales, laborales y familiares abordadas, a fin de materializar la igualdad de oportunidades y derechos para todos y todas.

Finalmente, la práctica social realizada da cuenta de la importancia de incluir la educación en equidad de género en el Plan Educativo Institucional de todas las Instituciones Educativas del país, puesto que, la escuela como uno de los principales agentes socializadores, tiene la función de promover la defensa de los derechos humanos, los derechos sexuales y reproductivos, la no violencia contra las mujeres y el respeto a la diversidad sexual y de género, derechos violentados a diario en la sociedad Colombiana al estar permeada por el machismo y la fobia a todas aquellas identidades y sentires que se salgan de los mandatos de género establecidos, por ende, es imperativo que la escuela tome acciones e implemente la educación para la sexualidad y ejercicio de la ciudadanía como una prioridad, ya que la educación es una de las principales herramientas - si no la principal- para romper con el ciclo de violencias de género que tantas vidas cobra a diario en el país.

## 10 Recomendaciones

La principal recomendación va dirigida a la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio y consiste en continuar con la iniciativa propuesta por la docente orientadora de la institución al inicio de esta práctica social, que consiste en el diseño e implementación del *Programa de Educación para la Sexualidad y la Ciudadanía* propuesto por el Ministerio de Educación y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2008), por lo tanto, se espera que los hallazgos alcanzados durante el presente proceso de practica académica puedan ser un aporte para el planteamiento de este.

En relación con lo mencionado, algunas de las acciones que se recomiendan con base en los hallazgos alcanzados serían: en primer lugar, formar a las y los estudiantes, así como al conjunto de la comunidad educativa respecto a las rutas para la prevención y atención de las violencias de género, pues se evidenció que varias estudiantes han sido víctimas de acoso callejero, lo cual podría desembocar en otros hechos de violencia de género, es por ello que, también se recomienda implementar campañas de sensibilización y prevención frente a esta problemática, tanto dentro de la Institución Educativa como en sus alrededores a fin de que estos se conviertan en espacios seguros.

En segundo lugar, sería importante generar propuestas educativas que se centren en la deconstrucción los estereotipos de belleza, pues se identificó que estos tienen un impacto negativo en el autoestima de las y los adolescentes, principalmente, en las estudiantes del sexo femenino. Adicionalmente, dicha propuesta debería incluir el abordaje de los trastornos alimenticios y la prevención de la discriminación a las personas con obesidad, dado que la

mayoría de las inseguridades con el propio cuerpo mencionadas por las y los estudiantes se relacionan con el peso corporal y el bullying del que son objeto en relación con este.

Por último, resultaría provechoso continuar aportando a la deconstrucción de los imaginarios y prácticas asociadas a la masculinidad hegemónica, pues se evidenció que los imaginarios sociales asociados a masculinidad suelen ser significativamente rígidos en relación con los roles de género e ideales asociados a los hombres, lo cual dificulta, por ejemplo, que se tenga consciencia de la responsabilidad de los hombres en las labores de cuidados directas e indirectas dentro de la familia, es por esto que, sería favorecedor dar a conocer las nuevas masculinidades, ahondar en la sensibilidad masculina y promover las relaciones no violentas entre el grupo de pares. Lo mencionado contribuiría a prevenir no sólo la violencia de género, sino también, el ejercicio de conductas de riesgo por parte de los estudiantes del sexo masculino y la violencia escolar.

De igual manera, se recomienda a la Institución Educativa Instituto Técnico Nacional de Comercio continuar fortaleciendo las relaciones con la Universidad Industrial de Santander para que, de esta forma, más estudiantes en práctica social puedan aportar al diseño e implementación del PESCC así como a todas las demás estrategias planteadas desde Orientación Escolar junto con las y los estudiantes en formación.

## Bibliografía

Abarca, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Ensayos pedagógicos* , 87-109.

ADR formación. (2021). Educaplay, nos debemos gracias a la formación a través de internet. ADR formación soluciones e learning. Revisado 20 julio 2021, <https://www.adrformacion.com/nosotros/educaplay.html>.

Agrelo, A. (2011). *Slideshare*. Recuperado el 25 de 05 de 2021, de Metodología participativa: <https://es.slideshare.net/andreagrelo/metodologa-participativa>

Alcaldía de Bucaramanga. (2020). *Bucaramanga nuestra ciudad. Símbolos*. Obtenido de <https://www.bucaramanga.gov.co/bucaramanga-nuestra-ciudad/simbolos/>

Alcaldía de Bucaramanga. (2020). *Plan de desarrollo de Bucaramanga, ciudad de oportunidades 2020-2023*.

Alonso, M. (2019). Género y religión. A la búsqueda de un modelo de análisis. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* , 124-137.

Alvarado, L., y García, M. (2008). 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. *Revista Universitaria De Investigación* , 187-202.

Ávila, G. (2017). Los instrumentos y técnicas como cuestiones indisolubles en el corpus teórico-metodológico del accionar del Trabajador Social. *Margen*, 86, 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6135420>

Ander-Egg, E. (2001). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. ¿Qué es el desarrollo de la comunidad?* Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Ander-Egg, E. (2006). *Metodologías de acción social*. Universidad de Jaén. 156p.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1994). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belem do Pará"*.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1952). *Convención sobre los derechos políticos de la mujer*.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993). *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (18 de 12 de 1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Obtenido de <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

Astorga, A., y Van der Bijl, B. (1999). *Manual de diagnóstico participativo*. Buenos Aires: HVMANITAS-CEDERO.

Barrancos, D. (2021). *Feminismo*. Recuperado el 15 de 04 de 2021, de [https://www.lai.fuberlin.de/es/elearning/projekte/frauen\\_konzepte/projektseiten/frauenbereich/barrancos/BA\\_Konzepte/BA\\_feminismo/index.html](https://www.lai.fuberlin.de/es/elearning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/frauenbereich/barrancos/BA_Konzepte/BA_feminismo/index.html)

Bermúdez, F. (2019). Estereotipos Y Estigmas. La Sexualización De Las Profesiones. (Tesis de pregrado) Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.

Bíblica INC. (2015). Santa Biblia Nueva versión internacional online. Recuperado el 10 de 04 de 2021, de <https://www.biblegateway.com/passage/?search=G%C3%A9nesis%203yversion=NVI>

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de España* , 1-11.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Buitrago, K., Ulloa, D., y Vaca, E. (2016). Estereotipos de belleza física en medios de comunicación en mujeres jóvenes, estudiantes universitarias en Villavicencio. (Tesis de pregrado).

[https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/4465/1/2017\\_esterotipos\\_belleza\\_fisica.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/4465/1/2017_esterotipos_belleza_fisica.pdf)

Buttler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.

Camacho, M., Ordonez, J., Roncancio, M., y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social* , 24-47.

Cardona, J. (2015). *Relación entre estilos de socialización parental y la actitud de los adolescentes hacia la autoridad institucional* . Bello, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios .

Carretero, R., y Nolasco, A. (2017). Aproximación al concepto de emocionalidad. El estereotipo emocional del sexismo. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* , 34-41.

Carosio, A. (2007) *La transversalización de género y las áreas de cooperación en Venezuela*. Dictada en la conferencia: *Retos actuales de la transversalización de género en Venezuela*. PNUD. Caracas, 17 de octubre.

Castañeda, P. (2014). *Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización* . Santiago de Chile: Universidad de Valparaíso.

Chamarro , A., Oberst, U., y Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: Autorepresentaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar. Revista Científica de educomunicación* , 81-90.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra las personas LGBTI en América*. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>

Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. (2013). *Política Pública Nacional de Equidad de género para las Mujeres y el Plan Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias*.

Consejo de Bucaramanga. Acuerdo No 023 del 2011. *Por el cual se crea el observatorio de asuntos de género en el municipio de Bucaramanga*. 20 de julio del 2011. [http://www.concejodebucaramanga.gov.co/descargas/Acuerdo\\_023\\_2011.pdf](http://www.concejodebucaramanga.gov.co/descargas/Acuerdo_023_2011.pdf)

Consejo Nacional de Política Económica y Social de la República de Colombia. (2018). *CONPES 3918. Estrategía para la Estrategia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia*. Departamento Nacional de Planeación.

Constitución Política de Colombia . (1991). República de Colombia.

Colombia Diversa (2021). *Informe de derechos humanos de personas LGBT en Colombia 2019, más que cifras*. Autor. Bogotá D.C <https://colombiadiversa.org/c-diversa/wp-content/uploads/2021/03/Mas-que-cifras.pdf>

Corte Constitucional. (2015). *Sentencia T-478*.

Corte Constitucional. (2014) *Sentencia T-878*.

Crida, C. (2001). La mujer en los refraneros español y griego. Estudio sociocultural a través de paremias contrastadas. *Paremia* , 99-110.

DANE (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

DANE., y Gobierno de Colombia. (2018). *Boletín técnico Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2016-2017*.

DANE. (2020). *Brecha salarial de género en Colombia*. Gobierno de Colombia. El futuro es de todos.

DANE. (2020). *Comunicado de prensa Pobreza Monetaria año 2019*.

DANE, ONU mujeres, y Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. (2020). *Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia* (1st ed., p. 244). El futuro es de todos Gobierno de Colombia.

De Las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Revista De Filosofía, Derecho Y Política* , 45-82.

Decreto 4798. (2011). *Normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*. El presidente de la República de Colombia.

Departamento Nacional de Planeación . (2018). *Pacto por la equidad para las mujeres*. Obtenido de <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Pactos-Transversales/Pacto-de-equidad-para-las-mujeres/Equidad-para-mujeres.aspx>

Departamento Nacional de Planeación. (2018) *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022*. 189p. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>

Díaz, B., y Hernández, M. (2010). Aproximación a los fraseologismos. El refrán, origen y presencia en la literatura. El ejemplo cubano. *Revista avanzada científica* , 1-14.

Díez Gutierrez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación* , 79-98.

Docter, P., Del Carmen, R. (Directores).(2015).*Intensamente* [película]. Pixar Animation Studios., Walt Disney Pictures.

EAFIT (2020). *Generalidades*. Recuperado el 15 de 07 del 2021.<https://www.eafit.edu.co/vivirenmedellin/sobre-colombia/Paginas/sobre-colombia.aspx#:~:text=%E2%80%8BColombia%2C%20cuyo%20nombre%20oficial,km2%20a%20su%20extensi%C3%B3n%20mar%C3%ADtima>.

El Espectador. (2021). *449 mujeres han sido víctimas de violencia de género en Bucaramanga*.<https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/449-mujeres-han-sido-victimas-de-violencia-de-genero-en-bucaramanga/>

El Huff Post (Escritor). (2016). *48 Cosas que las mujeres escuchan a lo largo de su vida* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=wl3CLakCZmA>

El Huff Post. (15 Marzo 2016). *48 Cosas que los hombres escuchan a lo largo de su vida* [video].[https://www.youtube.com/watch?v=eKWSXBJIpyoyt=3syab\\_channel=DondeEstaMiTa](https://www.youtube.com/watch?v=eKWSXBJIpyoyt=3syab_channel=DondeEstaMiTa)

El Tiempo. (2016). *Cartilla sobre discriminación sexual en colegios dividió al país*.<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cartillas-sobre-diversidad-sexual-en-colegios-genera-debate-en-colombia-39931>

Fernández, A. (2016). La imaginación colectiva y anónima: introducción a algunas ideas de C. Castoradis. *Revista Diferencias* , 194-213.

Fernandez, M., y Cortés, R. (2017). Exploración de los derechos sexuales y reproductivos: conceptos y elementos claves. *Revista Entornos* , 51-65.

Ferrer, V., y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista De Currículum Y Formación De Profesorado* , 105-122.

Figueroa, J., y Hernández, T. (2019). *Hombres en profesiones de cuidado tradicionalmente feminizadas*. Papeles de población, (100), 121-151.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2019.100.15>

Frank, A. (2000). *Diario de Ana Frank* (1st ed., p. 225). Editorial Esquilo.

Fundación Juan Vives Suriá. (2010). *Lentes de Género: lecturas para desarmar el patriarcado*. Fundación Editorial El perro y la rana.

Gaete, V. (2015). *Desarrollo psicosocial del adolescente*. *Revista Chilena De Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>.

Ganusa, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L., y Lorenzana, C. (2010). *La democracia en acción: una visión desde las metodologías participativas*. Antígona, procesos participativos.

García, M. (2018). Una ola feminista recorre el mundo. En: A. Altamirano, e. Cioffi, j. De Titto, l. Fabbri, n. Figueroa y v. Freire et al., *La Cuarta Ola feminista* (1st ed., p. 128). Mala Junta. <https://malajunta.org/wp-content/uploads/2019/06/libro-mala-junta-web-final-2.pdf#page=15>.

García, M. P. (2018). Feminismo nacional y popular para derrotar la ofensiva neoliberal. En V. Freire, *La cuarta ola feminista* (págs. 113-123). Buenos Aires: Eulises Bosia.

Gil Álvarez, J., León, J., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Pedagógica De La Universidad De Cienfuegos* , 72-74.

Giordano, V. (2007). La Conferencia Mundial de la Mujer (1975) y la ampliación de los derechos de las mujeres en el Cono Sur. *IV Jornadas De Jóvenes Investigadores. Instituto De Investigaciones Gino Germani* , 1-23.

Glick, P., y Fiske, S. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly* , 119-135.

Gobernación de Santander. (17 de 04 de 2017). *Descripción Histórica de Santander*. Obtenido de <https://www.santander.gov.co/index.php/gobernacion/departamento/historia-de-santander>

Gobernación de Santander. (2010). *Política Pública de mujer y equidad de géneros en Santander. Plan decenal de igualdad de oportunidades de Santander*. Bucaramanga.

Gobernación de Santander. (02 de 05 de 2019). *Santander estrenará símbolos en el Festival de la Santandereanidad*. Obtenido de <https://www.santander.gov.co/index.php/actualidad/item/3822-santander-estrenara-simbolos-durante-la-santandereanidad>

Gobernación de Santander (2020). *Plan de desarrollo de santander 2020-2023, Santander siempre contigo y para el mundo*. Vigente, Colombia: Santander.  
:https://www.santander.gov.co/images/comunicaciones/archivos/PDD\_Santander\_Contigo\_y\_para\_el\_Mundo\_2020\_2023\_AprobadoPlenariaRCI.pdf

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona. Vergara.

Gómez, E. (2018). Metodologías Participativas: Teoría y Práctica Social. *Raíces, Revista Nicaragüense de antropología* , 30-38.

Gonzales, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. *ISLAS* , 125-135 .

Gómez, D., Huesca, L., y Horbath, J. (2017). *Estudio de la segregación ocupacional por razón de género en el sector turístico de México*. *El Periplo Sustentable*, (3), 159-191.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-90362017000200159yscript=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-90362017000200159yscript=sci_abstract).

Gordillo Forero, N. (2007). Metodología, método y propuestas metodológicas en Trabajo Social. *Revista Tendencias y Retos* , 119-135.

Güemes, M., Ceñal, M., e Hidalgo, M. (2017). *Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*. *Pediatría Integral*, 21(4), 233 – 244.  
<http://pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/>.

Guerrero, M. (2016). *La Investigación Cualitativa*. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920538.pdf>

Guzmán, A. (2021). Te presento al machismo [video].  
[https://www.youtube.com/watch?v=Ygmt3rcB85Iyab\\_channel=AnaLuisaGuzm%C3%A1n](https://www.youtube.com/watch?v=Ygmt3rcB85Iyab_channel=AnaLuisaGuzm%C3%A1n)

Guzzetti, L., Bouza, A., Cicone, L., Ovando, F., y Rucki, C. (2020). *Trabajo social feminista: dimensión ética-política*. Programa Grupos De Investigación En Grado, 2, 122-136.  
<http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2020/12/Cuaderno-N%C2%B0-2-PIG-1.pdf#page=122>.

Henao, L., y Arias, Y. (2018). *La escuela: escenario para analizar los imaginarios de niños y niñas sobre diversidad sexual y de género*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Huxley, A. (2017). *Un Mundo Feliz* (6th ed., p. 254). Penguin Random House Grupo Editorial.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2018). *Forensis Datos para la vida, Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*. Autor. Bogotá D.C  
<https://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/386932/Forensis+2018.pdf>

Instituto Proinapsa. (2019). *Política de Género Instituto Proinapsa UIS* (5th ed., p. 39). Universidad Industrial de Santander. [http://proinapsa.uis.edu.co/documentos/politica\\_genero.pdf](http://proinapsa.uis.edu.co/documentos/politica_genero.pdf)

Instituto Republicano Internacional. (2018). *Orientaciones para la construcción de Políticas Públicas para la igualdad de oportunidades para las mujeres en entidades territoriales*. Liza García Reyes.

Instituto Técnico Nacional de Comercio de Bucaramanga. (2019). *Pacto de convivencia*.

Itaipu Binacional. (2016). *Equidad de Género ¿Cómo implementarla en la gestión de las empresas?*. <http://premiowepsbrasil.com.br/wpcontent/uploads/2019/04/CARTILHA-EQ-WEPS-2016-Espanol-1.pdf>

Jubilee Project y Nature Skincare (25 abril 2014). *Comfortable 50 people 1 question*. [video]. [https://www.youtube.com/watch?v=f0tEcXLDDd4yab\\_channel=Jubilee](https://www.youtube.com/watch?v=f0tEcXLDDd4yab_channel=Jubilee)

Lagunas, M., Beltrán, L., y Ortega, A. (2016). Desarrollo, feminismo y género: cinco teorías y una canción desesperada desde el Sur. *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*, revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina.

Lerner, G. (1986). *The creation of patriarchy (Vol. 1)*. EE.UU.: Oxford University Press.

Ley 1098. (2006). *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Congreso de Colombia.

Ley 115. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*. Colombia: Congreso de la República de Colombia.

Ley 1257. (2008). *Normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*. Congreso de Colombia.

Ley 1413. (2010). *Inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social*

*del país y como herramienta fundamental para la definición e implementación de políticas públicas.* Congreso de Colombia.

Ley 1761. (2015). *Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones.* (Rosa Elvira Cely). Congreso de Colombia.

Ley 1955. (2019). *Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018- 2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad.* Congreso de Colombia.

Ley 51. (1981). *Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y firmada en Copenhague el 17 de julio de 1980.* Congreso de Colombia.

Ley 581. (2000). *Por la cual reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones.* Republica de Colombia.

Ley 731. (2002). *Por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales.* Congreso de Colombia.

Ley 823. (2003). *Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres.* Congreso de Colombia.

López, M., y Lan, D. (2018). *Industria y división sexual del trabajo*. En López, M., y Lan, D. (2018). *Reestructuración productiva e industria, en ciudades intermedias de Argentina y Brasil* (1st ed., p. 245). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Martínez, L., y Dávila, R. (2019). *Imaginarios y prácticas que ocasionan violencia de género entre niños y niñas de educación básica primaria*. Colombia: Tesis de Maestría. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Mazo, W. (2019). La tradición católica, su influencia en la conformación del rol de la mujer en la familia tradicional colombiana y su relación con la violencia de pareja al interior de ésta. *Revista ratio juris* , 2019-252.

Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N., y Hurtado, G. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. *Anuario De Investigaciones De La Facultad De Psicología* , 374-382. <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp>.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Preguntas Orientadoras para la Revisión y Ajuste de los Manuales de Convivencia Escolar Instrucciones Para El Diligenciamiento*. <http://www.colombia-diversa.org/2016/07/formulario-de-preguntas-orientadoras.html>

Ministerio de Educación Nacional, y UNFPA.(2008).*Guía número 2 del Programa para la sexualidad y Construcción de la Ciudadanía*. Revolución Educativa Colombia Aprende. Bogotá D.C

Ministerio de Educación Nacional, y UNFPA. (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de la Ciudadanía*. (1era edición, p.,23). *Revolución Educativa Colombia Aprende*.

Ministerio de Educación Nacional, y UNFPA.(2008). *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-171578\\_doc\\_modulo1.doc](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-171578_doc_modulo1.doc)

Ministerio de Salud. (2020). *Derechos reproductivos*. Recuperado el 01 de 05 de 2021.  
<https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/ssr/Paginas/Derechos-reproductivos.aspx>.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos*.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *Violencias de género*.  
<https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/ssr/Paginas/violencias-de-genero.aspx>

Muñiz, E. (2014). Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesario mirada feminista. *Revista sociedad e estado* , 415-432.

Muñoz, N., y Vargas, P. (2013). A propósito de las tendencias epistemológicas de Trabajo Social en el contexto latinoamericano. *Revista Katálysis* , 122-130.

Naciones Unidas. (1980). 2<sup>a</sup> Conferencia Mundial sobre la Mujer. Copenhague.  
<http://documents.uji.es/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a7dbd7f4-a658-4ca8-a1f0-e2e7dba5ebf2/5-copen80.pdf?guest=true>

Naciones Unidas. (1980). Report of the world conference of the united nations decade for women: equality, development and peace. In *International Law and the Status of Women*. <https://doi.org/10.4324/9780429050022-28>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.

Naciones Unidas. (1994). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. <https://doi.org/10.1063/1.1430266>

Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 27 de 05 de 2021, de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Naciones Unidas. (2021). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas, Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano*. Recuperado 27 de 05 de 2021 <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

Neetu, J., Kirsten, S., Jeffrey, E., y Nikola, B. (2017). *Gender socialization during adolescence in low- and middle-income countries. Conceptualization, influences and outcomes*. Innocenti Discussion Papers. <https://www.unicef-irc.org/publications/885-gender-socialization-during-adolescence-in-low-and-middle-income-countries-conceptualization.html>

Observatorio de Femicidios en Colombia (2020). *Boletín de femicidios Colombia diciembre de 2020*. <https://www.observatoriofemicidioscolombia.org/attachments/article/448/Bolet%C3%ADn%20Vivas%20Nos%20Queremos%20Diciembre%202020.pdf>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos. (2020). *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. Viena: OCNUDH.

OIT (2018). *El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente, resumen ejecutivo*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_633168.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633168.pdf)

ONU MUJERES. (2020). *Conferencias mundiales sobre la mujer*. Recuperado el 23 de 05 de 2021, de <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>

Ordóñez, E., y Mohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista Educativa Hekademos* , 18-30.

Ortiz, V. (2013). *Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y género*. *Tabula Rasa Revista De Humanidades*, (18), 189-211. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39629177008.pdf>.

Pibernat, M. (2017). ¿Nuevas socializaciones, viejas cuestiones? Adolescencia y género en la era audiovisual. *Investigaciones Feministas* , 529-544. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/INFE.54976>

PNUD. (2020). *Objetivos del Desarrollo Sostenible. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado 3 de 07 2021 <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-5-gender-equality.html>.

Puyana, Y. (2019). *El familismo, sus fuentes y su articulación con la legislación colombiana*. Palobra, (1), 42-61. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2466>

Raigoso, A. (2016). *Entre la tradición y la transformación: Imaginarios de género en la vida escolar. El caso del colegio Santa Bárbara de Ciudad Bolívar*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas* , 77-96.

Saldarriaga Grisales, D., y Gómez Vélez, M. (2018). *Teorías feministas, abolicionismo y decolonialidad: teorías críticas que cuestionan la efectividad de los derechos de las mujeres*. Prolegómenos, 21(41), 43-60. <https://doi.org/10.18359/prole.3329>

Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N., Armenta, C., López, F., y Moreno, M. et al. (2015). *Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales*. Acta De Investigación Psicológica, 5(3), 2124-2147. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30005-9](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30005-9).

Sales G., T. (2018). Una nueva luna de miel; teoría feminista, antropología feminista e interseccionalidad. *Revista Andaluza De Antropología* , 49-70. <https://doi.org/10.12795/raa.2018.14.04>

Salcedo, M. (2021). *Aportes del movimiento feminista en Colombia al reconocimiento de los derechos civiles y políticos de las mujeres*. (Tesis de Pregrado). <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/26787/1/Los%20aportes%20del%20movimiento%20feminista%20en%20Colombia%20al%20reconocimiento%20de%20los%20derechos%20civiles%20y%20pol%C3%ADticos%20de%20las%20mujeres.%20pdf..pdf>

Sánchez, M., Fernández, P., y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal Of Research In Education Psychology* , 455-474.

Santana, L., 2008. *Guías para elaborar fichas bibliográficas en la redacción de ensayos, monografías y tesis*. [ebook] San Juan: Universidad de Puerto Rico, pp.1-19. En: <[http://sociales.uprrp.edu/egap/wp-content/uploads/sites/13/2016/04/guias\\_elaboracion\\_fichas.pdf](http://sociales.uprrp.edu/egap/wp-content/uploads/sites/13/2016/04/guias_elaboracion_fichas.pdf)> [Revisado 27 Feb 2021].

Scott, J. (1986). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Bonilla Artigas Editores.

Semana. (2016). *¿Qué significan las marchas de miles de Colombianos por la defensa de la familia?* <https://www.semana.com/nacion/galeria/manual-contr-el-matoneo-de-mineducacion-vuelca-a-las-personas-a-la-calle/486407>

Siles, C., y Delgado, G. (2014). Teoría de género ¿de qué estamos hablando? 5 claves para el debate. *Instituto de Estudios Sociales* , 1-17.

Tonon, G., Alvarado, S., y Ospina, H. (2009). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros, Universidad Nacional de La Matanza.

Ulloa, O., y Da Silva, Q. (2010). Imaginarios de género en las prácticas de educación sexual y formación profesional en instituciones educativas de Brasil y Cuba. *Diásporas, Diversidades, Deslocamentos* , 1-8.

Urrutia, V., y Figueroa, A. (2015). Corresponsabilidad familiar y el equilibrio trabajo-familia: medios para mejorar la equidad de género. *Revista Latinoamericana Polis* , 376-396.

Valero, A. (2018). *Aplicación de conceptos básicos de la teoría de género y del lenguaje no sexista*. Madrid: Tutor formación.

Villanueva, V., y Grau-Alberola, E. (2019). Diferencias por sexo y edad en la interiorización de los estereotipos de género en la adolescencia temprana y media . *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* , 107-128.

Viñas , M. (2017). La importancia del uso de plataformas educativas. *Letras* , 157-169.

Zapata, M. (2012). Recursos educativos digitales: Conceptos básicos. *Programa de integración de tecnologías a la docencia* , 1-8.

Zapata-Martero, E., y Ayala-Carrillo, M. d. (2014). Políticas de equidad de género: educación para una escuela libre de violencia. . *Ra Ximhai* , 1-21.

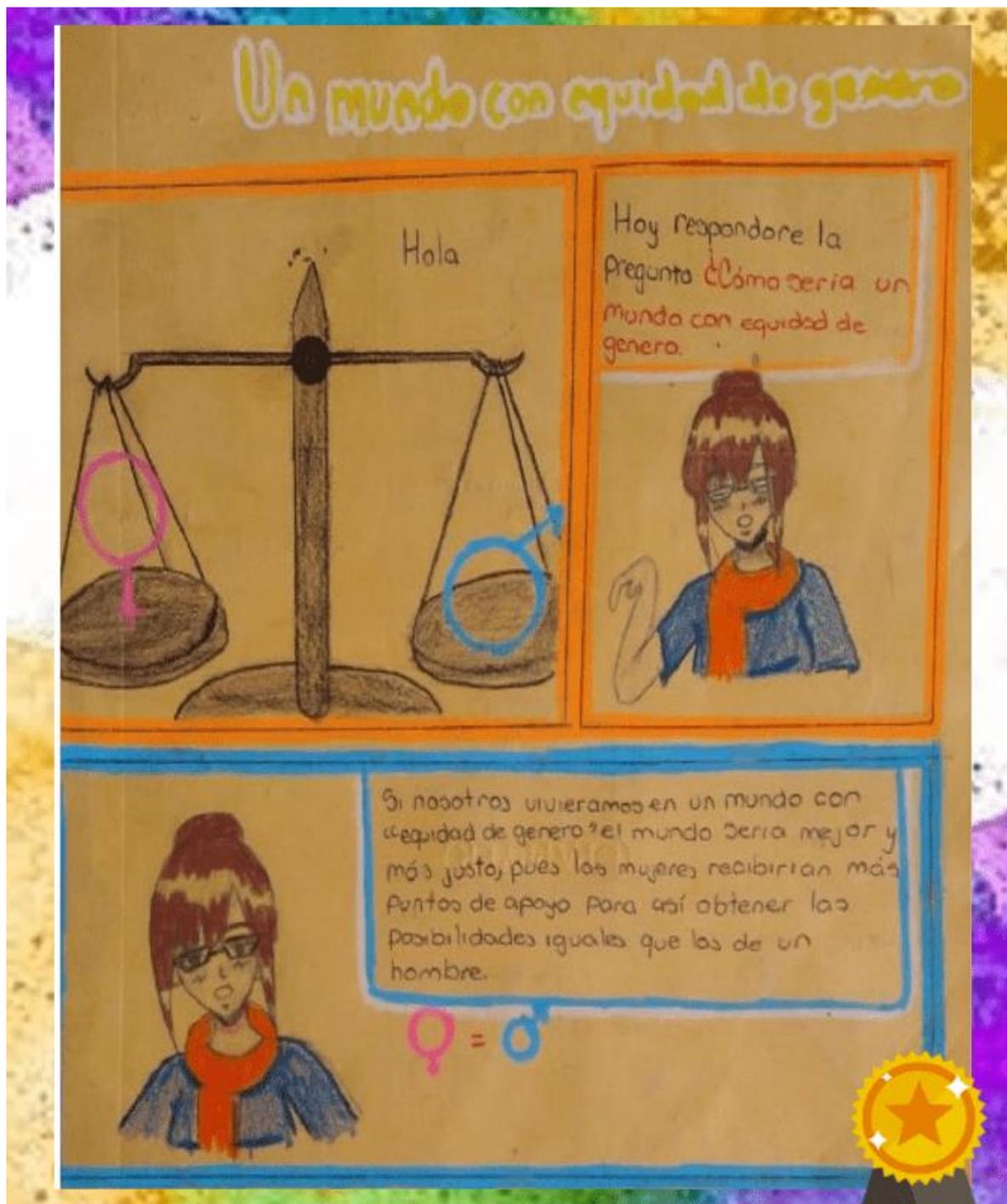
## Apéndices

### Apéndice A. Participaciones ganadoras del Concurso de Creación Artística



Figura 46.

Creación Artística ganadora del primer puesto del Concurso de Creación artística

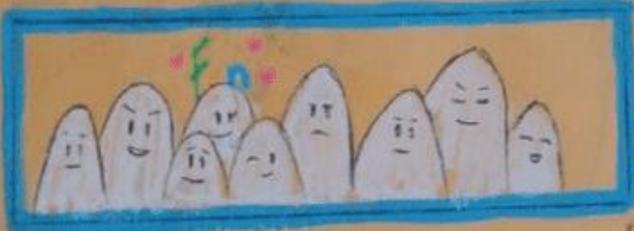




Los hombres y las mujeres deben llevarse bien y no excluir a ningún género, pues si en verdad apoyas la equidad de género, debes entender que esta no es para superiorizar a las mujeres, sino para que todos los hombres y mujeres tengan los mismos derechos.

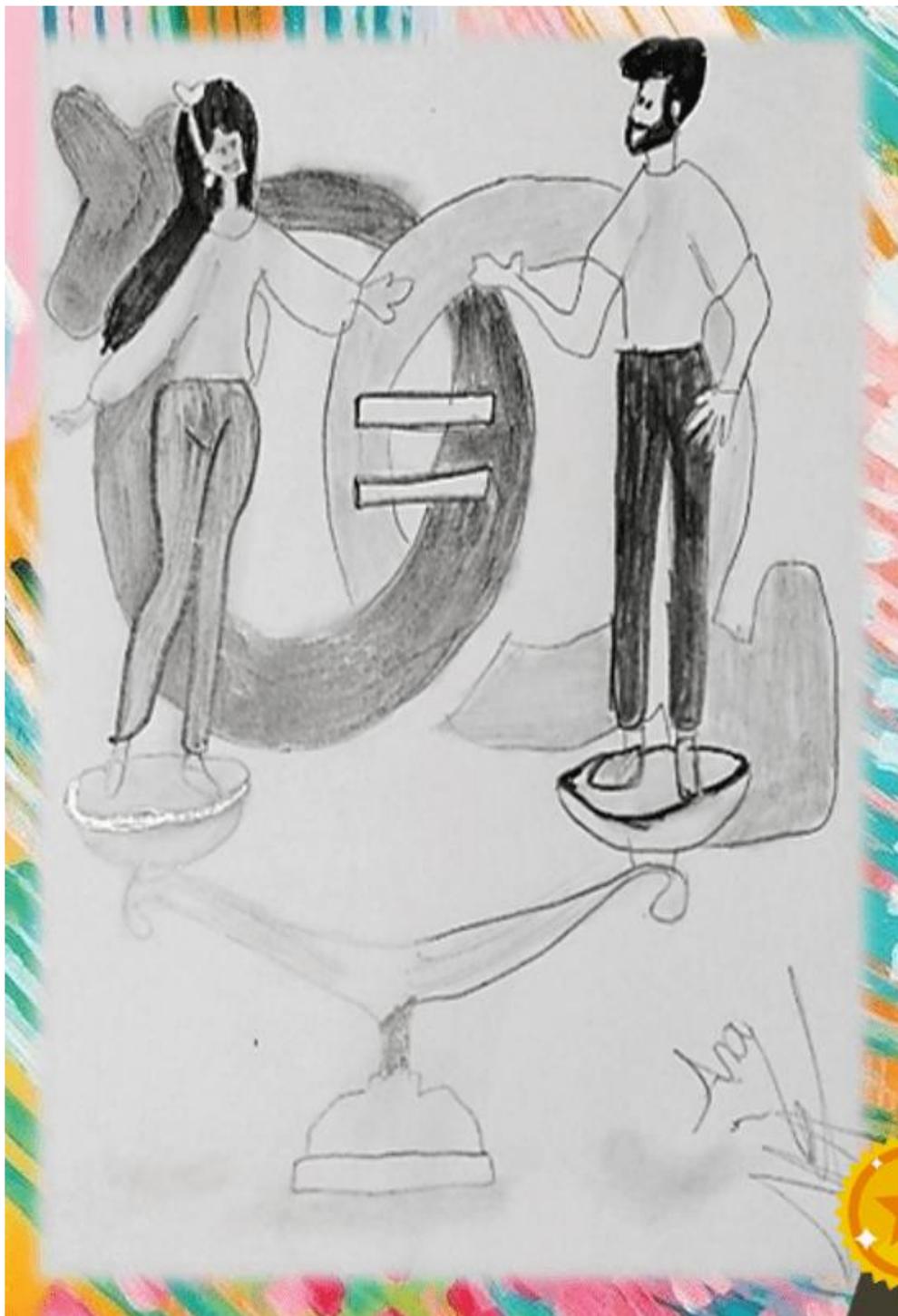


Todos deberíamos ser tratados de la misma manera sin importar los géneros y así el mundo sería un lugar mejor.



**Figura 47.**

*Creación Artística ganadora del segundo lugar del Concurso de Creación Artística*



**Figura 48.**

*Creación Artística ganadora del tercer lugar del Concurso de Creación Artística*



Un mundo con equidad de género, sería un mundo más saludable, más pacífico, más productivo, y apoyaría la igualdad, la dignidad y la libertad de todas las personas.

**Figura 49.**

*Creación Artística ganadora del cuarto lugar del Concurso de Creación Artística*



## Apéndice B. Formulario de Evaluación de la práctica social por parte de la par institucional

Este documento será una herramienta fundamental que permitirá que la estudiante en proceso de proyecto de grado pueda ser evaluada por la Universidad Industrial de Santander, es por ello que agradecemos el diligenciamiento atento, responsable, y, sobre todo, sincero del mismo.

A continuación, lea atentamente y puntúe de uno a cinco (1.0 – 5.0) cada aspecto a evaluar en la columna de enfrente, siendo 1.0 deficiente y 5.0 excelente.

<u>ASPECTOS A EVALUAR</u>	Puntuación 0-5.0
Presentación personal.	5.0
Cumplimiento de horarios y puntualidad en la institución.	5.0
Cumplimiento de compromisos.	5.0
Manejo de grupo.	5.0
Tono de voz.	5.0
Actitud Profesional.	5.0
Planeación de actividades.	5.0
Temas desarrollados.	5.0
Enfoque pedagógico.	5.0
Manejo de los tiempos para la realización de las actividades.	5.0
Conocimientos entorno a los temas abordados en los talleres.	5.0

Intervención realizada.	5.0
Gestión de Recursos.	5.0
Uso de Recursos de la Institución.	5.0
Trabajo en equipo.	5.0
Relacionamiento con los miembros del equipo profesional.	5.0
Relacionamiento con los y las estudiantes del grado séptimo.	5.0

A continuación, de los aspectos a evaluar, seleccione uno o varios de los que obtuvieron mayor y menor puntuación, y comente acerca de ellos en los siguientes recuadros:

Excelente profesional comprometida con el proceso.

Un manejo de grupo que muestra su capacidad de liderazgo y trabajo en equipo con el par institucional.

El objetivo de intervención de la estudiante en práctica social consistió en:

**Desarrollar un proceso de deconstrucción de los imaginarios sociales de género de las y los estudiantes de grado séptimo de la I.E Instituto Técnico Nacional de Comercio, a través de una propuesta pedagógico-interventiva con miras a la promoción de la equidad de género.**

¿En su opinión la estudiante cumplió con el objetivo propuesto?

SÍ

No

**¿por qué? - justifique su respuesta:**

Aportó a la formación integral de los estudiantes

Además, deja un insumo muy valioso para la institución que será utilizado para proyectos posteriores.

Cumplió con las expectativas de la institución

A continuación, según su criterio profesional, identifique en los siguientes recuadros las fortalezas y debilidades de la propuesta implementada:

**Fortalezas**

Su compromiso

Capacidad propositiva

Aptitudes profesionales

Actitud ante la propuesta

**Debilidades**

En algunos momentos la participación de los estudiantes, pues virtualmente les costó un poco. Sin embargo, Natalia siempre los incentivo y sensibilizó ante participación activa en las actividades desarrolladas, debido a que es una trabajadora social muy profesional

Ya para finalizar, la invitamos a realizar recomendaciones a nivel personal, social y profesional para que la estudiante en prácticas pueda realizar cambios que le permitan crecer y mejorar, así como acerca del diseño e implementación de los talleres realizados.

**Recomendaciones para la estudiante:**

**Me encantó el compromiso a lo largo del proceso, no tengo sugerencias al respecto**