

**CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN PARA LA  
DIVERSIDAD**

**LEIDY KATHERINE MENDOZA TORRES**

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

**2017**

**CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN PARA LA  
DIVERSIDAD**

**LEIDY KATHERINE MENDOZA TORRES**

**Trabajo presentado como requisito para obtener el título de Trabajadora  
Social**

**DIRECTORA  
LETICIA MONTERO TORRES  
Trabajadora Social**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL  
BUCARAMANGA  
2017**

## DEDICATORIA

*A Dios por sus bendiciones, enseñanzas e iluminaciones en mi vida, con quién siento paz y tranquilidad, que aunque muchos no crean en él, para mí, es parte fundamental; creer en él, brinda herramientas de vida, a veces más de las que se pueden lograr desde otra perspectiva, sin obviar, la lectura crítica que se debe hacer a toda creencia, en una negociación de lo que propende o no, al reconocimiento personal y del otro como sujetos de derecho.*

*A las personas que han sufrido Violencias Basadas en Género u otro tipo de violencia y a quienes día a día buscan la forma de aportar a la transformación de este fenómeno social, a través de visibilizar una realidad que el mundo conoce, pero que no reconoce de forma consiente.*

*A mi madre y a mi padre por permitirme y ser co-participes en la construcción de mi proyecto de vida, por sus esfuerzos, sobre- esfuerzos y enseñanzas.*

*A mi hermana, por ser mi compañera de vida en su papel activo de motivar y contribuir con sencillez en el desarrollo y discusión de la temática del proyecto.*

*A mi compañero de vida, quién durante 7 años ha creído en mis esfuerzos y capacidades, asumiendo el rol de motivador y patrocinador de este primer gran sueño a fin de concluirlo.*

**Leidy Katherine Mendoza Torres**

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a los docentes de mi escuela, en especial a aquellos que han sido significativos en este proceso de formación y aprendizaje.

Al grupo de investigación población, ambiente y desarrollo G-PAD y la profesora Leticia Montero Torres por su papel activo en el diseño de la pasantía de investigación.

Al grupo de docentes y estudiantes del Instituto Comunitario Minca sede A y C por su interés, disposición y contribución a mi formación académica, en especial a la profesora Luzbelia, a quién admiro por la pasión que trasmite por su profesión.

Al equipo de evaluadoras, la profe Graciliana y Beatriz, quienes, de forma crítica y propositiva retroalimentaron el proyecto de grado.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN .....	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
2. OBJETIVOS.....	31
2.1 OBJETIVO GENERAL .....	31
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
3. MARCO REFERENCIAL.....	32
3.1 PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL.....	32
3.2 AREÁ O CAMPO DE CONOCIMIENTO ADOPTADO .....	33
3.3 MARCO TEÓRICO .....	35
3.4 ENFOQUES TEORÍCOS .....	37
3.5 MARCO CONCEPTUAL .....	41
3.6 MARCO LEGAL.....	44
4. ANTECEDENTES.....	50
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	57
5.1 ETAPAS DE LA PASANTÍA DE INVESTIGACIÓN.....	62
5.1.1 Etapa de desarrollo de la investigación.....	62
5.2 DEFINICIÓN DE CÁTEGORIAS.....	64
5.2.1 Categoría central apriorística.....	66
5.2.2 Subcategorías apriorísticas.....	71
5.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....	76
5.3.1 Encuentro de saberes.....	77

5.3.2 Entrevista semi-estructurada. ....	77
6. ORGANIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN .....	79
7. RESULTADOS.....	82
7.1 DISEÑO PARTICIPATIVO Y PRÁCTICA EDUCATIVA: APORTES A UNA PEDAGOGÍA PARA PREVENIR VIOLENCIAS DE GÉNERO EN EL AULA.....	85
7.2 APORTES DEL USO DE HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, EN LA GENERACIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA, A FIN DE PREVENIR VIOLENCIAS BASADAS EN GÉNERO. ....	94
8. CONCLUSIONES .....	113
9. RECOMENDACIONES.....	116
BIBLIOGRAFÍA.....	118
ANEXOS.....	126

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Orientación sexual e identidad de género según orientación sexual e identidad de género. ....	19
Tabla 2. Elementos a examinar para el estudio y conocimiento de la educación .	34
Tabla 3. Normatividad en relación a la educación y convivencia escolar.....	47
Tabla 4. Normatividad Nacional, Departamental y Municipal en relación al género .....	48
Tabla 5. Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas .....	65
Tabla 6. Diseño investigativo MINCA sede A.....	86
Tabla 7. Diseño investigativo MINCA sede C .....	87

## LISTA DE GRAFICOS

	Pág.
Grafico 1. Situaciones de burla que se presentan entre los niños y niñas en el colegio según el sexo.....	23
Grafico 2. Esquema metodológico de etapas de la IAP. ....	59
Grafico 3. Etapa de desarrollo de la investigación.....	62
Grafico 4. Los aprendizajes y el proceso de Reflexión-Acción-Reflexión.....	93

## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Diseño de Encuentros de saberes. ....	126
Anexo B. formato de guía de entrevista semi-estructurada. ....	130
Anexo C. Formato de Consentimiento informado de entrevista.....	134

## RESUMEN

**TITULO:** CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD.\*

**AUTORA:** LEIDY KATHERINE MENDOZA TORRES\*\*

**PALABRAS CLAVES:** Investigación Acción Participativa, género, Violencias Basadas en Género, Educación para la diversidad y convivencia escolar.

### DESCRIPCIÓN:

Este trabajo de investigación se desarrolla bajo la modalidad de pasantía, en el marco del proyecto Investigación Acción Participativa –IAP- en el Aula, para reconocer, cuestionar, transformar y prevenir las violencias de género desde la escuela, en el Área Metropolitana de Bucaramanga. La IAP es liderada por el grupo de Investigación, Población, Ambiente y Desarrollo G-PAD, adscrito a la escuela de trabajo social de la Universidad Industrial de Santander –UIS-.

La pasantía de investigación es de tipo cualitativo y se desarrolla desde el paradigma socio-crítico, asimismo, para el sustento de la lectura crítica de la realidad educativa, se toman como referentes el enfoque de derechos humanos, de género e interseccionalidad, partiendo de la teoría crítica y del feminismo constructivista.

Esta pasantía se ubica en la etapa de desarrollo de la investigación, en el momento: talleres investigativos. Los ejes de análisis se realizan desde la categorización apriorística, de esta forma, se define como categoría central: Aprendizajes de los y las docentes sobre Violencias basadas en género en el aula, a partir de la implementación de la Investigación Social Crítica.

De esta forma, se construyen dos subcategorías, estas son: Aportes del diseño participativo de la Investigación Social Crítica, a la práctica educativa, para identificar y prevenir violencias de género y del uso de herramientas de investigación social crítica en el aula, a fin de generar propuestas aplicadas en la práctica educativa en la prevención de violencias basadas en género.

Uno de los hallazgos más relevantes, es que: los miembros del co-equipo de docentes, se interrogan por *¿Cómo llevar a cabo el rol docente sin sesgos sobre el género?* ya que, cuestionarse, es un elemento central que la IAP le permite al co-investigador (ra), lo cual, abre espacio para generar acción, debido a que, estas interpelaciones reclaman y demandan cambios o innovación.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas; Escuela De Trabajo Social; Directora: LETICIA MONTERO TORRES, Trabajadora Social

## ABSTRACT

**TITLE:** COLLECTIVE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AND EDUCATION FOR THE DIVERSITY.\*

**AUTHOR:** LEIDY KATHERINE MENDOZA TORRES\*\*

**KEYWORDS:** investigation participative action, gender, violence based in gender, education for the diversity and scolar convivence.

### **DESCRIPTION:**

This investigation work is developed by the modality of internship, in the frame of the Investigation project participative action -IAP- in the class room, to recognize, questioning, transform and prevent violence of gender since school, in the metropolitan area of Bucaramanga. The IAP is led by the Group of Research, Population, Environment and Development G-PAD, attached to the school of social work of the Industrial University of Santander -UIS-.

A qualitative data analysis was done and it was developed throughout the socio-critical paradigm. Also, to support the critical reading of educational reality, the human rights, gender and intersectional approach are taken as references, starting from the Critical theory and constructivist feminism.

This internship is still in a developmental stage: research workshops. The axes of analysis are carried out from the a priori categorization, in this way, it is defined as the central category: Teachers' Learning about Violence based on gender in the classroom, starting from the implementation of Critical Social Research.

Furthermore, two subcategories are constructed, these are: Contributions of the participatory design of Critical Social Research to educational practice to identify and prevent gender violence and the use of critical social research tools in the classroom in order to generate proposals applied in the educational practice in the prevention of violence based on gender.

One of the most relevant findings in this study is that the members of the co-teaching team began to question themselves of how to carry out the teaching role without gender bias? Due to the fact that question themselves is a central element that the IAP allows to the co-investigator in order to open a gap to generate action, because, these interpellations demand and demand changes or innovation.

---

\* Degree Work

\*\* Faculty of Human Sciences; Social Work School; Director: LETICIA MONTERO TORRES, Social Worker

## INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación bajo el cual se realiza la pasantía, tiene como población docentes y estudiantes, para el caso del presente trabajo de grado, se delimito esta a docentes, por lo cual, se hace énfasis en el proceso IAP con educadores (as) en el Instituto comunitario Minca sede A y C de Floridablanca, ubicados en el barrio Zapamanga primera y cuarta etapa respectivamente.

La pasantía de investigación inicio el mes de Abril del 2016 y finalizo en Enero del 2017, durante este periodo, se hace un reconocimiento del proyecto a nivel general, se acuerda el aporte a realizar y se inicia la inmersión en la IAP.

La pretensión de este trabajo gira alrededor de reconocer los aprendizajes que adquieren los y las profesoras (es), a través de su participación como docentes co-investigadores (as), siendo esto, característico de la metodología IAP, asimismo, evidenciar las acciones pedagógicas desarrolladas por el co-equipo, entendiendo estas, como la materialización de lo aprendido, es decir, la acción transformadora en el aula.

De acuerdo con lo anterior, el análisis que se desarrolló desde la pasantía, se centró en la riqueza de la IAP, en su pretensión de generar reflexión-acción-reflexión, partiendo de la lectura crítica de la realidad, para la construcción colectiva de conocimiento.

Para lo anterior, se ha planteado a lo largo del trabajo, comprender críticamente como está estructurado el ambiente educativo, sus características, elementos y dinámicas propias, asimismo, la influencia de ello en la convivencia escolar, sin obviar su convergencia con los macro (político, cultural etc) y los micro sistemas

(instituciones), en la internalización y exteriorización de la construcción social del género.

En este sentido, se presenta evidencia que permite visibilizar el fenómeno social de violencias y violencias basadas en género que se reproduce, exagera y legitima en las instituciones de educación formal. A partir de la experiencia realizada en la institución educativa MINCA, se descubre que en este contexto escolar se vulneran derechos humanos, y que los actores de la práctica educativa, es decir, los y las docentes deben generar transformaciones que permitan resarcirlos y evitar reproducir esta violación.

La elaboración del trabajo, parte del supuesto: los cambios que establece el nuevo paradigma de la educación, demandan el reconocimiento de la diversidad en los ambientes escolares, lo cual, solo es posible, a través de la construcción de conocimiento colectivo y acción transformadora colectiva. Siendo estos, elementos que contiene el paradigma crítico-social y la IAP.

De este modo, el papel investigativo es un elemento importante en el reconocimiento de la diversidad, de la educación para la diversidad, ya que, permite visibilizar las violencias y violencias basadas en género como un problema social que suscita de forma conjunta, la lectura crítica de la realidad y la construcción colectiva de conocimiento desde la educación y sus elementos, por ello, esta es entendida no solo como un derecho fundamental inherente a todo ser humano, sino también, como la educación para el reconocimiento, respeto e inclusión de la diversidad.

Finalmente, en el capítulo de resultados, se exponen los aportes del diseño participativo de la Investigación Social Crítica y del uso de herramientas de investigación social crítica en el aula, a la práctica educativa, a fin de identificar y

generar propuestas en la prevención de violencias basadas en género; de esta forma, se da respuesta a la pregunta problema planteada.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Basta mirar alrededor sin tanto detenimiento para encontrar aspectos que distinguen a cada ser humano, y de esta forma, hallar una multitud de micro-mundos comprendidos de manera distinta en cada ser; que a su vez son aglomerados sin distinción en continentes y países; dando lugar así a un mundo diverso. Hablar de diferencias, no es cuestión de encasillar en grupos o minorías, sino de expresiones culturales, étnicas, raciales, ideologías (religión, política, económicas, creencias etc) e identidades u orientaciones sexuales diversas. Evidenciándose así la diversidad desde características físicas, biológicas, psicológicas, sociales y culturales a nivel mundial, de las cuales dan cuenta informes, investigaciones y datos censales.

Según el Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas, fruto de una investigación realizada a trece países de América Latina -A.L- y el Caribe:

Se identifica que en A.L y el Caribe existen aproximadamente 665 pueblos indígenas, con un total poblacional de 29.496.894 personas que representan el 6,1% de pobladores indígenas, del total poblacional de los países estudiados, asimismo, segrega los datos por país, en los que México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia reúnen el 87% de toda la población indígena de A.L y el Caribe<sup>1</sup>, además, esta investigación logra establecer que en A.L se hablan 557 lenguas originarias de pueblos indígenas, siendo la pipil y quechua las que más hablantes tienen<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE MULTILINGÜISMO Y PLURICULTURALIDAD. Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina. En: Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. 1 ed. Ecuador: Imprenta mariscal, 2009. P. 19-99. P. 69.

<sup>2</sup> *Ibíd.*p.81.

Un estudio abanderado desde el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD-, agrupa por países Latino Americanos estadísticas que visibilizan la existencia en sus territorios de afro-descendientes, que para el caso de Colombia esta población al año 2005 representaba el 10,4%<sup>3</sup>.

La diversidad Latino Americana, no solo está en la variabilidad de su riqueza ancestral o étnica, de aquellos pueblos aborígenes propios o que se constituyeron a raíz de la colonización, sino también, de la inmersión de ideologías o posturas en el campo político y económico, por ello, existen gobiernos que se han reconocido como socialistas o liberales, ubicándose Colombia en la ideología liberal, de economía capitalista; Igualmente hay diversidad de religiones, unas más dominantes que otras, como lo ha sido el catolicismo y cristianismo, que para el caso que nos atañe, el país no ha sido ajeno a esto, Beltrán describe en su estudio cuantitativo sobre el pluralismo religioso en Colombia, que la religión dominante del país es el catolicismo, cuyo porcentaje de creyentes corresponde al 70,9%, seguido de 16,7% de creyentes cristianos evangélicos<sup>4</sup>.

Hablar de diversidad, también es reconocer características físicas o psicologías, las cuales, se pueden relacionar con una condición de discapacidad, es así, que se identifica que a nivel mundial el 15% de la población sufre algún tipo de discapacidad. En Colombia la población con discapacidad se estima alrededor de 2.149.710 correspondientes al 4,7% de personas del total de la población según el DANE<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (s.f.). Visibilidad estadística, datos sobre población afro-descendiente en censos y encuestas de hogares de América Latina. Buenos Aires: Universidad Nacional de Plata.

<sup>4</sup> BELTRÁN, William Mauricio. Descripción cuantitativa de la pluralización religiosa en Colombia. En: Universitas Humanísticas, Enero-Junio, 2012. No. 75. p. 201-237.

<sup>5</sup> MARTÍNEZ ROZO, Ana Milena; URIBE RODRÍGUEZ, Ana Fernanda Y VELÁZQUEZ GONZÁLEZ, Héctor José. La discapacidad y su estado actual en la legislación Colombiana. Duazary. Junio, 2015. p. 49-58

Asimismo, es difícil encontrar datos estadísticos que reflejen la diversidad dentro de las características sexuales en el mundo. En una caracterización realizada en el boletín Bogotá ciudad de estadísticas<sup>6</sup>, se observa que:

Tabla 1. Orientación sexual e identidad de género según orientación sexual e identidad de género.

**Orientación sexual e identidad de género según orientación sexual e identidad de género (Valores en %)**

Pregunta	Opciones de respuesta	Lesbianas	Gays	Bisexuales	Transgeneristas	Total
Sexo de nacimiento	Hembra/mujer	100,00 (0,00)	0,00 (0,00)	39,85 (3,49)	4,76 (0,95)	37,10 (0,63)
	Macho/varón	0,00 (0,00)	100,00 (0,00)	60,15 (3,49)	94,88 (0,97)	62,80 (0,64)
	Intersexual	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,36 (0,21)	0,09 (0,05)
Identidad de género	Masculino	1,25 (0,40)	90,03 (1,60)	57,22 (3,56)	0,78 (0,35)	35,77 (0,77)
	Femenino	98,74 (0,40)	9,69 (1,58)	42,27 (3,56)	18,64 (1,96)	43,47 (0,95)
	Transgenerista	0,01 (0,01)	0,28 (0,28)	0,52 (0,52)	80,58 (1,99)	20,76 (0,68)

Fuente: Encuesta a personas de los sectores LGBT de Bogotá 2010. Econometría S.A.

Según la tabla anterior, en el estudio la población participante refleja características sexuales diversas, ya que, estos reconocen su sexo, orientación sexual e identidad sexual.

De esta forma se evidencia que:

- El 100% del sexo mujer se reconoce como lesbiana (orientación sexual), de este porcentaje refieren que su identidad sexual o de género es para el 1,25% masculina, el 98,74% femenina y el 0,01% transgenerista.

<sup>6</sup> SECRETARÍA DISTRITAL DE PLANEACIÓN DE BOGOTÁ. (2010). Bogotá, ciudad de estadísticas - boletín N° 25 LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES Y TRANSGENERISTAS EN CIFRAS. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Pág.18.

- El 100% de sexo hombre se identifica como gays, de este 100% manifiestan que su identidad sexual es masculina para el 90,03%, femenina para el 9,69% y el 0,28% transgenerista.
- El 39,85% de sexo mujer y el 60,15% de sexo hombres manifiestan que su orientación sexual es bisexual, de esta población el 57,22% expresa que su identidad sexual es masculina, el 42,27% femenina y el 0,52% transgenerista.
- El 4,76% de sexo mujer, el 94,88% de sexo hombre y el 0,36% de intersexuales, manifiestan que su orientación sexual es transgenerista, asimismo, de esta población el 0,78% refiere que su de identidad sexual es masculina, para el 18,64% femenina y para el 80,58% transgenerista.

En este estudio la alcaldía mayor de Bogotá y la secretaria de planeación de Bogotá (2010), también evidencian que el 98% de las personas encuestadas expresan que han sido discriminadas o sus derechos vulnerados por cualquier razón y un poco más de la mitad (58,48%) afirman que ha sido por causa de su orientación sexual, expresión de género o identidad de género<sup>7</sup>.

Es de esta forma que a nivel Latino Americano y del caribe, se logran observar diversas expresiones culturales, desde el reconocimiento de pueblos o comunidades, es decir, escenarios propios de un continente, entendiendo estos, como el contexto donde un conjunto de personas, relacionadas mediante características culturales semejantes o diferentes, construyen una identidad propia, en la cual, se comparte ascendencia o no, aspectos lingüísticos y fenotípicos (raciales/físicos), tradiciones culturales, religiosas e ideológicas que en esencia son históricas, lo que forma la visión diferenciada del mundo desde su perspectiva y experiencia de vida.

Otra forma y manifestación de la diversidad en el mundo, encierra sentires y vivencias entorno a las características de la sexualidad, dentro de las cuales

---

<sup>7</sup>Ibíd. 23.

encontramos las identidades y orientaciones sexuales, que han sido construidas socialmente desde el patriarcado, otorgando así, los roles y estereotipos de género a estas, lo que ha propiciado un gran número de debates y cuestionamientos a lo socialmente establecido desde las relaciones de poder hombre-mujer, ceñido a la prevalencia del hombre y su heterosexualidad como superior y correcta exteriorización social de la sexualidad.

De acuerdo con lo anterior, la diversidad también debe ser reconocida como vivencias y experiencias que se desarrollan en contextos condicionados a expresiones variadas y emergentes del entorno social, político, económico, cultural e individual (Físico y psicológico). Asimismo, la discriminación se genera cuando se entiende como diferente solo a los grupos o minorías, siendo está una segmentación en la construcción de una sociedad naciente de las diferencias, dejando de lado que quien forma parte de la “mayoría” debe ser reconocido como diferente.

Según la comisión nacional de los derechos humanos de México, discriminar significa seleccionar excluyendo; esto, es dar un trato de inferioridad a personas o a grupos, a causa de su origen étnico o nacional, religión, edad, género, opiniones, preferencias políticas y sexuales, condiciones de salud, discapacidades, estado civil u otra causa<sup>8</sup>. Es decir, la negación de un goce igualitario de derechos y de la dignidad humana.

Un informe realizado por la federación estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales-FELGTB- en España, relaciona dentro de la escuela o colegios, la manifestación de violencias en razón de la orientación sexual e identidad de género y una de las consecuencias de estas prácticas, como lo es el sentimiento

---

<sup>8</sup> CENTRO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. Discriminación y el derecho a la no discriminación. México. En: D.R Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México 2012. p.5.

de suicidio, el cual, se genera en las víctimas, además, de identificar la presencia del docente como agresor, FELGTB afirma:

Que el 57% del acoso escolar homofóbico se inicia entre los 12 y los 15 años, el principal mecanismo de acoso es el verbal, seguido del aislamiento y, en tercer lugar, la violencia física, asimismo, el 49% de estudiantes ha sufrido el acoso escolar homofóbico a diario o frecuentemente, el 69% vio prolongado el acoso durante más de un año, El 90% ha sufrido el acoso escolar homofóbico de parte de un compañero varón y el 11% de un profesor, lo que ha generado en las víctimas fundamentalmente sentimientos de: humillación (63%), impotencia (60%), rabia (59%) y tristeza (59%), incomprensión (57%), soledad (53%), vulnerabilidad (50%) y aislamiento (50%), además, el 43% de los adolescentes y jóvenes encuestados llegó a tener pensamientos de intentar suicidarse (el 56% de estos continuamente o durante mucho tiempo; el 27% de forma persistente en el tiempo), el 35% de los jóvenes llegaron a planificar su suicidio y de quienes idearon su suicidio, el 40% llegó a intentar cometerlo en una o varias ocasiones<sup>9</sup>.

Según un estudio realizado por la Universidad Nacional de Bogotá en 80 colegios de ciudad Bolívar, se identifica que:

Menos del 50% de la población no ha presentado una situación de exclusión por acoso, además, se presentan las siguientes situaciones a veces o de forma frecuente en los estudiantes: humillación en público (41,5%), hacen burlas o bromas sobre el estudiante (57,26%), amenazas verbales y gestuales (43,1%), interrumpen e impiden expresarse continuamente a estudiantes (52,1%), impiden la comunicación a estudiantes (41%), bromas crueles acerca del aspecto físico (47,5%), esconden objetos personales (53,9%), inducen a estudiantes a actuar

---

<sup>9</sup> FEDERACIÓN ESTATAL DE LESBIANAS, GAYS, TRANSEXUALES Y BISEXUALES PARA EL DEFENSOR DEL PUEBLO. (2013). Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: fracaso del sistema educativo. Madrid: Infantas, 40,1º dcha. 28004. P 20.

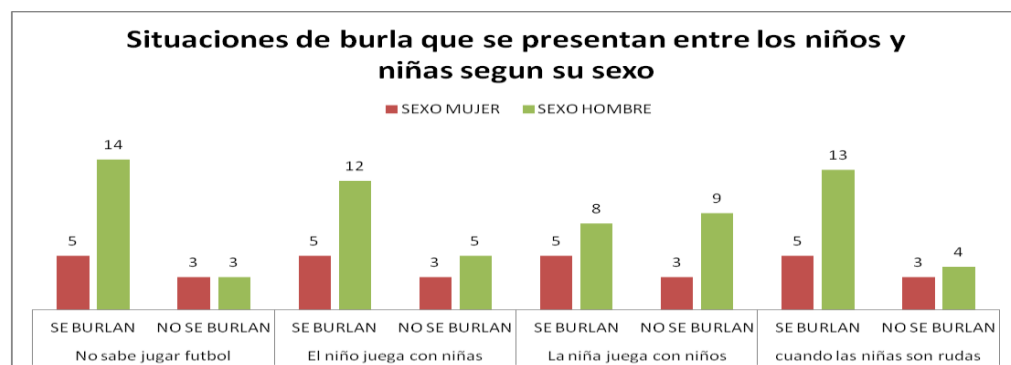
violentamente (40,2%) y llaman a estudiantes por apodos que no les gustan (56,1%)<sup>10</sup>.

En Santander, según datos oficiales de la Gobernación, el 22,5 % de los menores han ejercido algún tipo de violencia. Entre tanto, 56,8 % se reconocen como víctimas, en mayor proporción se da en las niñas que en niños el bullying<sup>11</sup>.

Un análisis en el contexto escolar de estudio, el cual, ha sido desarrollado desde el Grupo de investigación Población Ambiente y Desarrollo –GPAD-, permite identificar que los estudiantes del Instituto Comunitario MINCA, en su ambiente escolar, viven violencias basadas en género -VBG-, relacionadas fuertemente con los imaginarios de género que posee cada niño, niña y adolescente -NNA-.

La grafica siguiente, surge del análisis de la encuesta aplicada al grado cuarto del MINCA sede C, cuya población participante correspondió a 19 niños y 11 niñas, para un total de 30, quienes se ubicaban en un rango de edad de 9 a 11 años.

Grafico 1. Situaciones de burla que se presentan entre los niños y niñas en el colegio según el sexo.



**Fuente:** Género y convivencia escolar en el Instituto Comunitario Minca sede C, 2016.

<sup>10</sup> CEPEDA CUERVO, Edilberto, et al. Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. En: Revista de salud pública, Septiembre, 2008, p.517-528.

<sup>11</sup> GOBERNACIÓN DE SANTANDER. (15 de 06 de 2015). Gobernación de Santander. Obtenido de Gobernación de Santander: <http://www.santander.gov.co/index.php/prensa/item/11358-gobernacion-de-santander-presento-los-avances-del-observatorio-departamental-de-mujer-y-equidad-de-genero>.

La grafica N1, permite reconocer que el mayor motivo de burla para los niños, es no saber jugar futbol, mientras que para las niñas, la razón por la que más son objeto de burla, es por jugar con niños y ser rudas. Asimismo, se presenta burla hacia los niños que permiten que las niñas jueguen con ellos.

Igualmente, en una infografía desarrollada por GPAD en el MINCA sede A, se concluye que en los y las adolescentes del grado 901, el poder, el territorio, las novias y el futbol, son los mayores motivos que causa discusión en los hombres, entretanto, los hombres y novios, son la mayor razón de agresiones de las mujeres. Asimismo, los y las estudiantes perciben que celar, golpear jugando y controlar-prohibir, son situaciones que están permitidas en una relación amorosa.

Finalmente, estos estudios permiten evidenciar que dentro de las escuelas se está viviendo violencia y discriminación, ya sea en razón de la orientación e identidad sexual o de la prevalencia de lo masculino sobre lo femenino, evidenciadas en las dinámicas relacionales: estudiante-estudiante, profesor (a) -estudiante, estudiante-profesor (a) o sencillamente entre varias personas o una, dirigida a niños, niñas y adolescentes, en razón de características propias de quien la sufre, como la orientación sexual, identidad sexual, color de piel (rasgos físicos), sexo, ideología, religión o cultura etc.

Es así que en los contextos escolares y fuera de este, según un estudio desarrollado en la universidad de Antioquia, se logran reconocer estas situaciones como representaciones que se mantienen y reproducen como realidades construidas que operan, naturalizando formas e interpretaciones de orden sexista que dan lugar a las violencias de género y a estructuras de relacionamiento

excluyente y discriminatorias que inhiben el ejercicio de derechos y cuya modalidad no permite su identificación y visibilización<sup>12</sup>.

Es a partir del reconocimiento de los derechos humanos –DDHH-, que se entiende a todo ser humano como sujeto de derecho, lo que implica un goce igualitario de estos, es decir, la condición de humano otorga una titularidad de derechos que trae consigo unos deberes, dando paso al sentido de corresponsabilidad en el que los DDHH deben ser garantizados, ejercidos y respetados por el sujeto de derecho, el Estado, la sociedad y la familia.

La coyuntura actual de Colombia se enmarca dentro de la resolución de conflictos, resarcimiento de derechos y la inclusión social, que para el tema de interés del proyecto, atañe a la promulgación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes –NNA- frente a su sexualidad, a la no discriminación y exclusión en ambientes escolares, cuya finalidad es propiciar espacios adecuados para el ejercicio no solo de una educación de calidad, sino inclusiva, que permita el libre desarrollo, convivencia y expresión del menor.

De acuerdo con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional-MEN-, el Fondo de Población de las Naciones Unidas -UNFPA, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD- y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF, han diseñado una cartilla como resultado de las violencias de género que se viven en las escuelas, y de la re significación de la memoria del colombiano Sergio Urrego, un joven que decide suicidarse, motivado por la discriminación que sufrió en su ambiente escolar en razón de su orientación sexual, por parte de compañeros, profesores y directivos; lo que desde la perspectiva de género, es denominado como violencias basadas en género.

---

<sup>12</sup> FERNANDEZ MORENO, S. Y., HERNANDEZ TORRES, G. E., & Piniagua Suarez, R. (2005). VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Asoprudea, 1-405. Pág. 42.

Asimismo se evidencia que para “erradicar la violencia de género, resulta imprescindible proceder también a la revisión y superación del modelo de masculinidad hegemónica dominante, modelo que se caracteriza no sólo por la interiorización y exclusión de las mujeres, sino por la permanente reafirmación de heterosexualidad y la negación de la homosexualidad como criterios que refuerzan la identidad masculina”<sup>13</sup>, lo que permite entender el género desde una subjetivación que la persona realiza de lo social, enmarcando de esta forma sus pensamientos, sentires y vivencias dentro de los estereotipos de género.

Es así, como el Estado colombiano encara el rechazo a la diversidad, a través de un desarrollo legislativo que contribuya a resarcir y garantizar derechos. Es importante señalar, que el campo de la educación es muy híbrido y se encuentra permeado por condiciones de raza, clase, etnia, religión, identidad nacional y migración. Todo ello, aunado al acceso a la educación, la calidad de ésta y las políticas públicas al respecto<sup>14</sup>, en pro, de ambientes escolares de convivencia basados en el respeto, reconocimiento propio y de los demás como diversos sujetos de derecho. Asimismo, los avances en leyes que favorezcan la igualdad y equidad en el acceso a la educación y la calidad de ésta, tendrán el efecto de alentar acciones que permitan revertir condiciones de desigualdad que han sido aprendidas y aprehendidas por las prácticas culturales y familiares<sup>15</sup>.

Las instituciones educativas -y los cuerpos docentes, como actores creativos de ellas- no pueden asumirse a sí mismas como entidades ajenas a la sociedad y a su búsqueda de bienestar; la educación tiene compromisos claros con valores como la democracia y la justicia y, por tanto, también con la equidad de género<sup>16</sup>, es así, como la docencia se vincula estrechamente al conocimiento hasta el punto

---

<sup>13</sup> TORRES SAN MIGUEL, Laura. NUEVOS RETOS PARA LA ESCUELA COEDUCATIVA. INICIATIVAS Y EXPERIENCIAS PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL AULA: UNA MIRADA GENERAL. En: Revista pedagógica, Mayo-Julio, 2010. No. 23. P. 20

<sup>14</sup> MARTÍNEZ MOSCOSO, Dolores Marisa. M. (2012). Práctica docente con equidad de género. Guadalajara Jalisco: Amaya Ediciones S de RL de CV. P. 6

<sup>15</sup> Ibid.P.6.

<sup>16</sup> Ibid.p.9.

en que el “cómo se enseña y cómo se organiza la institución educativa se convierten en conocimientos en sí mismos, susceptibles de ser aprendidos; esto es, las y los estudiantes aprenden de manera cotidiana –y junto con las y los docentes mismos– por la construcción de hábitos y costumbres<sup>17</sup>. En ese afán, es claro que una labor necesaria en la educación es deconstruir los estereotipos de género y abrir las fronteras del conocimiento delimitadas por éstos<sup>18</sup> para que en las aulas no se reproduzcan un lenguaje ni conductas que minen el valor de las personas en razón de su sexo<sup>19</sup>.

La polémica generada por la cartilla “Ambientes escolares libres de discriminación”, ha suscitado la reacción violenta en ocasión al reconocimiento de la diversidad, cabe señalar, que esta reacción es la expresión más fuerte al rechazo de la diversidad en Colombia. Es importante acotar y reflexionar en como la visión de una institución educativa conformada por seres humanos permeados por paradigmas culturales establecidos, bajo el sistema tradicional de sociedad, en los que no se reconoce la diferencia o diversidad, fluctúa con los requerimientos nuevos, nacientes del desarrollo de la normatividad, que realizan un llamado a la educación para la diversidad, pero, al ser instituciones construidas socialmente desde el orden del género (roles y estereotipos) como subjetivación de lo socialmente establecido, no están preparadas en esencia para la diversidad y diversidad sexual, fuera de las relaciones de género establecidas.

Es importante señalar que el reconocimiento de la diversidad, se ha teñido desde la legislación internacional y nacional, que para el caso Colombiano, se reconoce en la carta magna de 1991, siendo esta la más completa frente a la evocación de lo diverso, abriéndose en ella, la puerta para el desarrollo normativo e inclusión social de las comunidades, etnias o pueblos indígenas, afro- descendientes, de las

---

<sup>17</sup> Ibid.p.15.

<sup>18</sup> Ibid.p.9.

<sup>19</sup> Ibid.p.10.

mujeres, al reconocimiento de la múltiples ideologías religiosas, partidos políticos, características físicas y psicológicas.

No se puede obviar que este reconocimiento normativo, insertado a través de la legislación en la sociedad, se desprende de la hetero-normatividad, naciente de la construcción social del género y las relaciones de género, por lo cual, no se da una garantía o goce efectivo de los derechos humanos en razón al género, debido a los roles, estereotipos y relaciones establecidas.

Lo anterior según Schongut se origina en gran medida porque el estudio y conocimiento de la sociedad patriarcal es una actividad particularmente compleja. En primer lugar porque opera desde la estructura, y todo lo que emerge de ella queda invisibilizado a través de los estándares de normalidad que ésta supone<sup>20</sup>.

Por ello, en el marco del proyecto: Investigación Acción Participativa –IAP- en el Aula, para reconocer, cuestionar, transformar y prevenir las violencias de género desde la escuela, en el Área Metropolitana de Bucaramanga, del cual surge esta iniciativa como pasantía de investigación, se parte del supuesto: los cambios que establece el nuevo paradigma de la educación, demandan el reconocimiento de la diversidad en los ambientes escolares, lo cual, solo es posible, a través de la construcción de conocimiento colectivo y acción transformadora colectiva. Siendo estos, elementos que contiene el paradigma crítico-social.

Es aquí donde juega un papel fundamental el ejercicio investigativo en el rol docente, entendiendo de esta forma, las violencias y V.B.G como un problema social que implica la educación y el conocimiento, por ende, la investigación social crítica es clave en el proceso de inserción de la educación para la diversidad. Por ello, La educación es entendida no solo como un derecho fundamental inherente a

---

<sup>20</sup> SCHONGUT GROLLMUS, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonia y violencia. *Psicología, conocimiento y sociedad* 2 (2), 27-65. Pág. 30.

todo ser humano, sino también, como la educación para el reconocimiento, respeto e inclusión de la diversidad enmarcada en los aprendizajes y experiencias de los NNA.

Implicar procesos de investigación social crítica en ambientes escolares, permite según Mejía y Manjarrés reconocer los y las docentes más como productores de saber, que como implementadores de procesos prediseñados, y los denomina, profesionales reflexivos<sup>21</sup>, este saber surge de la experiencia, y el conocimiento nace de la combinación del saber popular y el científico, a su vez, de esta combinación surgen aprendizajes.

En esta perspectiva, se requiere reconocer la importancia de la investigación en la sociedad, a la vez que se develan los intereses presentes, en su práctica, forja una mirada crítica, la cual en coherencia con los tiempos presentes se ve obligada no solo a la denuncia, sino también a apropiarse de ella como una realidad muy importante en esta época para construir propuestas que a la vez que promuevan su apropiación práctica crítica, sirva no solo para modernizar sino, ante todo, para transformar contextos, culturas, epistemologías y redirigir sus escenarios de poder<sup>22</sup>.

Estas transformaciones son posibles en el momento en que se desarrolla un ejercicio reflexivo sobre el saber o saberes populares, lo cual permite la IAP, mediante el establecimiento de interrogantes o de la pregunta de investigación colectivamente construida y discutida, en el que el saber científico permite conocer críticamente la realidad. De esta forma se evidencia que las representaciones mentales, afectivas, valorativas y prácticas que los seres humanos hemos

---

21 MEJÍA, M. R., & MANJARRÉS, M. E. (Mayo 2013). La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur. desdeabajo. Pág.23.

22Ibid.p.53.

construido no son fijas, se modifican, y allí el proceso colaborativo intersubjetivo le permite elaborar y modificar sus representaciones<sup>23</sup>.

Asimismo la investigación social crítica en esta perspectiva, promueve el aprendizaje situado, el cual reconoce esas múltiples dimensiones de conformación de la experiencia humana y del núcleo organizado que la realiza<sup>24</sup>. En este sentido ese trabajo es entendido políticamente, ya que implica el cuestionamiento de los procedimientos actuales de la escolarización, de los modos en que se construye, se evalúa y se usa el conocimiento, así como la forma de los roles individuales y colectivos de los maestros y maestras en el momento de hacer reales los cambios generando un conocimiento local-público propio de la práctica profesional del docente<sup>25</sup>.

De acuerdo con lo planteado anteriormente, se hace necesario preguntarse, ¿Cuáles son los aprendizajes de la investigación social crítica en el Aula para prevenir violencias basadas en género desde la práctica educativa en la escuela, a partir de la experiencia colaborativa-IAP-, con el Instituto Comunitario Minca (sede A y C), de Floridablanca?

---

23Ibid.p.57.

24Ibid.p.56.

25Ibidp.58.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GENERAL**

Reconocer los aprendizajes de la investigación social crítica en el aula para prevenir violencias basadas en género desde la práctica educativa en la escuela, a partir de la experiencia colaborativa–IAP-, con el Instituto Comunitario Minca (sede A y C), de Floridablanca.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Recuperar los aportes a la práctica educativa, a partir de las estrategias de Investigación social crítica implementadas por el equipo docente-coinvestigador.
- Comprender el modo en que el uso de herramientas de investigación social crítica y análisis de información, inciden en la generación de propuestas pedagógicas aplicadas en la práctica educativa, orientadas a prevenir violencias basadas en género.

### 3. MARCO REFERENCIAL

La comprensión y análisis de este problema social y la pretensión del proyecto, desde lo epistemológico suscitan al paradigma socio crítico, la teoría crítica, el feminismo constructivista, el enfoque de género, de interseccionalidad y de derechos humanos.

#### 3.1 PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL

El paradigma socio crítico tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción reflexión<sup>26</sup>, planteando la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la sociedad, así como su compromiso para la transformación desde su interior<sup>27</sup>.

Para Popkewitz<sup>28</sup> los principios que guían el paradigma crítico social son:

- a. Conocer y comprender la realidad como praxis.
- b. Unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores.
- c. Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano.
- d. Proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de auto-reflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

En este sentido este paradigma tiene un interés fundamental por la acción liberadora, ubicando las problemáticas en el contexto, en el que la transformación de los actores y sus realidades es resultado de haber situado este en el ayer, en

---

<sup>26</sup> ALVARADO, Lusmidia Y GARCÍA, Margarita. Características más relevantes del paradigma socio crítico: sus aplicaciones en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación en el Instituto pedagógico de caracas. En: Revista universitaria de investigación, Diciembre, 2008. No. 28. p. 189

<sup>27</sup> Ibid.p. 189

<sup>28</sup> POPKEWITZ, Thomas. Paradigmas e ideología en la investigación educativa. Mondadori, Madrid. 1998

las experiencias vividas y en el ahora, en ello, juega un papel esencial la lectura y reflexión crítica de la realidad a través de los saberes populares y científicos.

La importancia de este paradigma en el requerimiento de este ejercicio investigativo planteado, radica en que la lectura de la realidad, en este caso del ambiente escolar, la cual, se realiza bajo las bases o significados que tienen de esta quienes la viven (educadores y educandos), suscitando las reflexiones y acciones críticas mediante la interacción entre los actores de esta y los (as) investigadores, ya que son los actores propios de la realidad quienes la crean, construyen y cambian, como producto de la subjetividad humana en transmisión constante por la acción comunicativa en interacción.

### **3.2 AREÁ O CAMPO DE CONOCIMIENTO ADOPTADO**

Desde la sociología de la educación se busca el conocimiento teórico al tratar de comprender y explicar la educación y las instituciones educacionales desde el punto de vista sociológico, en este sentido, se considera esta como el estudio de la educación dentro de la realidad social<sup>29</sup>. De esta forma, el enfoque sociológico de la educación no puede separarse del contexto social en el cual ésta se da, lo cual, significa la necesidad de observarlo y explicarlo como un proceso social sometido a la influencia de diversas variables<sup>30</sup>.

Para el conocimiento del campo de la educación, como se ha mencionado anteriormente, se hace necesario situarlo en la realidad, es decir, en su propio contexto y dinámica, en el cual, concurre la diversidad, entendiendo esta como el conjunto de características propias de cada ser humano, dadas por la cultura, los sentires, pensamientos, preferencias, características físicas, biológicas y sexuales, aquellas que permanecen en interacción constante con el medio o el ambiente

---

<sup>29</sup> FUENTEALBA Weber, L. (1986). Reflexiones sobre sociología de la educación. *Revista de sociología*, 0 (1) . doi:10.5354/0719-529X.1986.27541.pág. 11.

<sup>30</sup> Ibid.p.10.

externo e interno y demás personas, a través de la acción comunicativa verbal y/o simbólica.

De esta forma, para conocer, estudiar, comprender y reflexionar sobre el campo de la educación, desde este enfoque sociológico se han planteado: 1) analizar las relaciones de la educación con la sociedad junto a sus influencias recíprocas y 2) examinar el sistema educacional, los subsistemas y elementos que lo componen<sup>31</sup>. De los cuales, se desprenden siete temas que se hacen necesarios examinar según Merton<sup>32</sup>, estos son:

Tabla 2. Elementos a examinar para el estudio y conocimiento de la educación

Elementos	Aspectos relevantes desde la sociología de la educación
<b>Socialización y educación.</b>	La socialización desde su comienzo, es un proceso recíproco que se realiza a través de la vida individual en la interacción del sujeto con los demás individuos". Por ende, la educación debe estimarse como una expresión de la socialización en que preferentemente el saber y la tradición cultural se transmiten con el fin de preparar al individuo para ejercer los roles que la sociedad ha definido como útiles, importantes o necesarios <sup>33</sup> .
<b>Estructura social.</b>	La educación formal, se encuentra sometida a dos grandes tipos de presión. Uno, ejercido por la familia, la que, como representante de la sociedad en general y de una clase social determinada, actúa directa o indirectamente al buscar la manera de afianzar y acrecentar el capital socio-cultural del cual es portadora, al mismo tiempo que intenta el ascenso social para las nuevas generaciones. El otro, que también suele hacerse presente a través de la familia, obedece más bien a las exigencias y necesidades puestas en evidencia o propias de otras instituciones tales como las económicas, ideológicas, políticas u otras <sup>34</sup> . Asimismo, la educación formal muestra múltiples relaciones con la sociedad global <sup>35</sup> .
<b>La educación y las perspectivas de ocupación.</b>	La educación formal tiende preferencialmente a preparar a las nuevas generaciones para el ejercicio de roles productivos y útiles para la sociedad <sup>36</sup> .  En general la educación en la mayoría de las naciones se ha convertido hasta cierto punto en la agencia que mayor influencia tiene en el destino ocupacional de los futuros ciudadanos <sup>37</sup> .

<sup>31</sup> Ibid.p.11.

<sup>32</sup> NEALG Ross, The Sociology of Education, art. en Robert K. Merton, Leonard Broom, Leonard S. Cottrell Jr., Basic Books. Inc. Publishers. New York. 1959.Pág.1 31. Cap.1 y 2.

<sup>33</sup> FUENTEALBA Weber, L. (1986). Reflexiones sobre sociología de la educación. Revista de sociología, 0 (1) . doi:10.5354/0719-529X.1986.27541. Pág. 12.

<sup>34</sup> Ibid.p.13.

<sup>35</sup> Ibid.p.12.

<sup>36</sup> Ibid.p.14.

<sup>37</sup> Ibid.p.14.

Elementos	Aspectos relevantes desde la sociología de la educación
<b>La educación como agente cultural.</b>	La educación tiene como tarea básica la transmisión de la cultura. Su papel es entregar a las nuevas generaciones los conocimientos teóricos y prácticos acumulados por la sociedad, junto con otros elementos culturales. Informalmente suele transmitir también las creencias o ideologías sean éstas propias de la sociedad global o de algunos de los grupos que la integran. Desde este punto de vista, los establecimientos educacionales, complementan la función socializadora iniciada en el grupo familiar, especialmente en los casos en los cuales la familia los ha elegido de acuerdo con sus particulares preferencias conforme a su status y creencias <sup>38</sup> .
<b>La estructura social de la escuela.</b>	Una institución escolar es una organización; es un sistema social que coordina las actividades y las funciones específicas de sus integrantes sometiéndolos a normas establecidas por la sociedad y aun por la misma institución <sup>39</sup> .
<b>La sala de clases como un grupo social.</b>	En toda "clase", particularmente si se reúnen gran cantidad de alumnos se forman subgrupos, el estudio de la forma en que se constituyen y se organizan, como también sus efectos en el rendimiento escolar y la conducta en general; su contribución en la creación de la imagen del profesor, y sus influencias en las relaciones alumno-profesor <sup>40</sup> .
<b>El profesor.</b>	En la relación profesor alumno suelen producirse situaciones complejas y no pocas veces contradictorias. La tarea del profesor no se reduce exclusivamente a enseñar con honradez y a evaluar justamente a sus alumnos. Debe también ayudar a moldear sus personalidades y ser al mismo tiempo amigo y consejero; modelo y juez; líder y compañero de ellos.

**Fuente:** elaboración propia a partir de la lectura de: Reflexiones de la sociología de la educación.

De este modo se evidencia que el campo de la educación es muy híbrido, que por ende, es construido desde las macro y micro estructuras, entendiendo por macro los sistemas, el político, económico, social, cultural y por micro, todas aquellas instituciones que son constituidas desde las bases dadas por lo macro, en las que, mediante el proceso de interacción se lleva a cabo un proceso intersubjetivo en cada persona. Lo que hace imprescindible comprender el estudio de este campo desde la complejidad emergente de su realidad.

### 3.3 MARCO TEÓRICO

**Teoría crítica.** Habermas desde su contribución a la consolidación de la teoría crítica, plantea el requerimiento de entablar la relación entre la teoría y la praxis,

<sup>38</sup> Ibid.p.15.

<sup>39</sup> Ibid.p.16.

<sup>40</sup> Ibid.p.18.

por lo que en su análisis, hace referencia a esta: enlazando lo histórico, a lo que refiere las acciones de los seres humanos en su proceso de auto-constitución, seguido de lo hermenéutico como la interpretación, a lo que se suma la acción, y es allí, donde surge lo hermenéutico de acción, dando paso al interés emancipador de la teoría crítica, y el interés naciente de la reflexión encaminado a la transformación consciente, acorde a los y desde intereses de la sociedad; afirmando de esta forma, que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos, sino una autentica formación y constitución de la realidad<sup>41</sup>.

En este sentido, la investigación social crítica se fundamenta en el enfoque crítico social y es constituida por la teoría crítica, otorgándole así la expresión del interés de la ciencia por la emancipación, además, de comprender que esta solo es posible a través de un proceso, el cual está compuesto por la “reflexión-acción-reflexión”, lo que permite, un auto-conocimiento consciente de cómo está formada y constituida la realidad que en esencia es histórica, suscitando acciones en pro, en y desde de los intereses del grupo, población o comunidad situada en el fenómeno ya conocido, lo que implica la reconstrucción de saberes o cosmovisión, ocasionando acciones-reflexivas en comunicación horizontal que libertan y emancipan desde los sujetos actores transformadores.

**Teoría del feminismo constructivista.** El feminismo constructivista en relación con la teoría crítica reconoce la existencia de fuerzas opresoras, relaciones de poder asimétricas, la subjetivación inconsciente e irreflexiva de la auto-construcción de los sujetos desde la realidad como constructo socio-histórico y la necesidad de transformación. Igualmente, el feminismo incorpora la perspectiva de género como categoría de análisis que nos permite entender significativamente las relaciones de poder entre mujeres y hombres, su carácter de construcciones

---

<sup>41</sup> OSORIO, Sergio Néstor. La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt, Algunos presupuestos teórico-críticos. En: Revista Educación y Desarrollo Social. Julio-Diciembre,2007. Vol. 1. No. 1. p. 108

socioculturales que permean todos los procesos sociales pero que, al mismo tiempo, son relaciones dinámicas susceptibles de ser renegociadas y transformadas<sup>42</sup>, de esta forma el feminismo constructivista nos permiten reflexionar que no hay una sola manera de ser hombre, una manera “natural”. En todo caso, “lo natural” sería hablar de diversidad, de la existencia de una multiplicidad y pluralidad de expresiones masculinas y femeninas<sup>43</sup>.

El género constituye una construcción cultural socialmente aceptada, que ha sido transmitida y legitimada por la apropiación subjetiva de la designación de identidades masculinas y femeninas. Asimismo, la escuela como espacio de socialización en donde los NNA inician el proceso de afirmación y reconocimiento de su identidad, de apertura a instituciones y relaciones fuera de su familia, encuentran reglamentado su desarrollo personal e interpersonal, por lo cual, se afrontan a la vulneración de derechos mediante el ejercicio de violencias basadas en género, por lo tanto, las escuelas posibilitan en los ambientes escolares la existencia y continuidad de la desigualdad y discriminación en razón al género.

### 3.4 ENFOQUES TEORÍCOS

**Enfoque de género.** Mediante la aplicación del enfoque de género en el área de la educación podrán hacerse visibles las relaciones existentes entre los sexos a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes<sup>44</sup> y promover el derecho a la no discriminación, convirtiéndose así este enfoque, en un eje transversal de análisis en los ambientes escolares y sus actores.

Este análisis contiene tres elementos importantes:

- a. Reconocer que las diferencias sexuales se han construido bajo un sistema patriarcal que construye y naturaliza, de forma arbitraria, la diferenciación de

---

<sup>42</sup> PONCE, Patricia. Masculinidades diversas. En: Desacatos. 2004. No 15-16. p. 7

<sup>43</sup> Ibid. p. 8

<sup>44</sup> COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA. Género y Educación. Lima: Editorial y Gráfica EBRA E.I.R.L. 2007. p.8

- género; en la que las mujeres se encuentran en situación de desventaja y se mantienen mecanismos para justificar las violencias hacia ella<sup>45</sup>.
- b. Las construcciones simbólicas que se han originado a partir de la diferenciación sexual puede ser modificadas<sup>46</sup>.
  - c. Toda construcción de conocimiento que vaya en función de cambiar las construcciones tradicionales de género, implica propuestas políticas encaminadas a la transformación social que posibiliten rechazar y combatir el patriarcado, para construir sociedades equitativas y no-violentas<sup>47</sup>.

De esta manera este enfoque suscita una re-lectura en el ambiente escolar a la apropiación subjetiva de ser hombre y mujer, que se enmarcan en las formas de relacionamiento, en las prácticas educativas docentes, en las directrices institucionales, en los valores y normas sociales promovidas dentro de las escuelas. Es importante resaltar, que esta perspectiva contribuye a entender el género desde todas las características de la sexualidad, incluyendo así la orientación sexual, siendo este el tema que más ha fluctuado y evidenciado en Colombia el rechazo de las diferencias, al respeto, al reconocimiento de sujetos de derechos y la negación de la inclusión social para la educación de la diversidad.

**Enfoque de interseccionalidad.** La interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio<sup>48</sup>, partiendo de la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder<sup>49</sup>.

---

<sup>45</sup> GELDRES GARCÍA, Denis y VARGAS ROMERO, Rosamarina..Abriendo caminos de equidad. En GARCÍA, Denis & e. al., Hombres cuidadores de vida. Modelo de sensibilización y formación en masculinidades género- sensibles y prevención de violencias hacia las mujeres (págs. 57-81). Medellín: Alcaldía de Medellín. 2013. P. 59.

<sup>46</sup>Ibid.p.59

<sup>47</sup>Ibid.p.59

<sup>48</sup> SYMINGTON, A. (2009). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. Association for Women's Rights in Development, 1-8. Pág.1.

<sup>49</sup> Ibid.p.2.

De acuerdo con lo anterior, esta perspectiva de la interseccionalidad, parte de entender que un mundo diverso contiene identidades múltiples individuales que se construyen a partir de las diferencias, por lo que la discriminación o desigualdad se enfrentan de formas entrecruzadas. La importancia de esta óptica radica en que posibilita la construcción de estrategias, acciones o políticas en base al contexto y vivencias emergentes en el desarrollo de los seres humanos, por lo que su pretensión es comprender la existencia de múltiples desigualdades, suscitando sus intersecciones, sin obviar la posibilidad de que cada desigualdad puede requerir de un trato diferenciado, es decir, intenta prevenir la homogenización de las acciones en pro de la igualdad, para no generar, exacerbar o prolongar desigualdades en razón de abordar otras desigualdades.

De esta forma, el análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades<sup>50</sup>. Más aún, nos ayuda a entender y a establecer el impacto de dicha convergencia en situaciones de oportunidades y acceso a derechos, y a ver cómo las políticas, los programas, los servicios y las leyes que inciden sobre un aspecto de nuestras vidas están inexorablemente vinculadas a los demás<sup>51</sup>.

Es importante señalar, que desde la visión de interseccionalidad, en la que nos ubicamos, se busca generar espacios de inclusión social en los que la palabra diferencia signifique diversidad y no sea designada a minorías o grupos, sino a todos los seres humanos, en pro de ambientes de convivencia basados en el respeto y reconocimiento propio y de los demás, en la educación para la diversidad, mediante acciones diferenciadas y acordes a la realidad de los actores.

---

<sup>50</sup> Ibid.p.2.

<sup>51</sup> Ibid.p.8.

**Enfoque de Derechos Humanos.** Evidenciar la violencia basada en género y su interseccionalidad con otras formas de violencia, desigualdades o discriminación, permite reconocer en el mundo, en Colombia, en sus escuelas y ambientes, la existencia de violación a derechos. El enfoque de derechos humanos, hace énfasis en el reconocimiento de las personas como sujetos de derecho, siendo este, uno de los principales requerimientos de la educación para la diversidad. De igual forma, incorporar esta perspectiva en los ambientes escolares y su análisis desde los enfoques mencionados anteriormente, contribuye a promover el sentido de corresponsabilidad en la promoción, garantía y ejercicio de los DDHH, tanto del Estado (Instituciones), la familia y la sociedad, aún más cuando se trata de población de protección especial.

Que los niños, niñas y adolescentes sean sujetos de protección especial, implica que se otorga jurídicamente la prevalencia de sus derechos, por lo que, acorde a ello, este enfoque se hace transversal al ejercicio de análisis y acción en los ambientes escolares, en relación con los elementos que los constituyen como sujetos de derecho.

En coherencia al paradigma socio crítico, las teorías y enfoques, se entiende la escuela como un escenario de socialización, en la que se debe garantizar de forma libre y respetuosa el desarrollo de la identidad o personalidad de cada miembro, en especial de los NNA en la socialización e interrelación con la diversidad física, psicológica, sexual, cultural e ideológica, cuyos límites sean los derechos de los demás y los suyos, en una convivencia respetuosa, basada en un nuevo modelo de relaciones sociales, donde el poder no se ejerza para dominar, en relaciones no jerárquicas, en un sentido más amplio de educación para la diversidad.

### 3.5 MARCO CONCEPTUAL

**Ambiente escolar.** Hace referencia a las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase desde el que la Institución Educativa puede examinar cómo trabajar en diferentes situaciones que afectan el desarrollo de las clases como la convivencia y la disciplina<sup>52</sup>.

**Convivencia escolar.** La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral<sup>53</sup>.

**Derecho a la no discriminación.** Este derecho forma parte del principio de igualdad y protege a las personas de ser discriminadas por cualquier motivo; su fundamento es la dignidad humana<sup>54</sup>

**Discriminación.** Discriminar significa seleccionar excluyendo; esto es, dar un trato de inferioridad a personas o a grupos, a causa de su origen étnico o nacional, religión, edad, género, opiniones, preferencias, políticas y sexuales, condiciones de salud, discapacidades, estado civil u otra causa<sup>55</sup>.

**Educación para la diversidad.** La educación en y para la diversidad en primer lugar hace notar que la diversidad es un derecho consagrado en múltiples instrumentos nacionales e internacionales. Requiere ligar este derecho con otra serie de derechos sociales, culturales, económicos y políticos, y mostrar las

---

<sup>52</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Clima escolar y sus efectos en la comunidad educativa. Convenio N 834. Bogotá: MEN, Universidad de los Andes y Universidad Externado de Colombia. 2005.

<sup>53</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guías pedagógicas para la convivencia escolar N49. Bogotá: MEN. 2013. p. 25.

<sup>54</sup> CENTRO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. (2012). discriminación y el derecho a la no discriminación. Mexico: D.R Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México 2012. p.14.

<sup>55</sup> Ibid.p.5.

tensiones que la vigencia de estos derechos tiene en una sociedad que promueve la homogenización con fines de dominación<sup>56</sup>.

**Sexualidad.** Es el conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y afectivas que identifican a cada sexo. También es el conjunto de fenómenos emocionales y de conductas relacionadas con el sexo, que marcan de manera decisiva al ser humano en todas las fases de su desarrollo<sup>57</sup>.

**Sexo.** Conjunto de diferencias biológicas, anatómicas, fisiológicas de los seres humanos que los definen como hombres y mujeres (varón y hembra). Esto incluye la diversidad evidente de sus órganos genitales externos e internos, las particularidades endocrinas que las sustentan y las diferencias relativas a la función de la procreación<sup>58</sup>.

**Identidad sexual.** Es la pertenencia a un sexo u otro, es decir, sentirse hombre o mujer<sup>59</sup>.

**Orientación sexual.** Expresa la inclinación de la atracción o conducta emocional-sexual. Puede ser una inclinación hacia las personas del sexo opuesto (orientación homosexual), hacia personas de ambos sexos (orientación bisexual) o hacia personas del mismo sexo (orientación heterosexual)<sup>60</sup>.

**Género.** Conjunto de normas sociales que definen las actitudes, valores, expectativas, roles y comportamientos que deben adoptar las personas según el sexo asignado al nacer<sup>61</sup>.

---

<sup>56</sup> MAGENDZO, Abraham. (Marzo de 28 de 2014). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html>.

<sup>57</sup> Ibid.p.119.

<sup>58</sup> Ibid.p.119.

<sup>59</sup> Ibid.p.7.

<sup>60</sup> INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES. (2007). Glosario de género. Guadalupe: INMUJERES. P. 119

<sup>61</sup> Ibid.p.54.

**Roles de género.** Es el papel, acción o actitud asumido por una persona de acuerdo a factores sociales, culturales, políticos, económicos, éticos o religiosos. Los roles de género pueden derivar en estereotipos o discriminación sí es que no se corresponden con las verdaderas capacidades e intereses de las persona<sup>62</sup>.

**Principio de igualdad.** El principio de igualdad establece que todas las personas tienen los mismos derechos y comprende la necesidad de crear las condiciones ideales para que aquellos que se encuentren en una situación de desigualdad tengan garantizados el disfrute de sus derechos y libertades fundamentales<sup>63</sup>.

**Violencia basada en género.** Según el Observatorio Nacional de Violencias: Las violencias de género se pueden entender como toda acción de violencia asociada a un ejercicio de poder fundamentado en relaciones asimétricas y desiguales entre hombres y mujeres y en discriminaciones y desigualdades por razones de género<sup>64</sup>, la clasificación de las violencias basadas en género guarda relación con las características del incidente, la condición de la víctima, el ámbito en el que ocurren o su tipificación en el ordenamiento normativo<sup>65</sup>.

**Violencia basada en género en la escuela.** La UNESCO, UNGEI & EFAGMR define la violencia de género relacionada con la escuela como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debido a una dinámica de desigualdad en el poder<sup>66</sup>.

---

<sup>62</sup> *Ibíd.* p. 7.

<sup>63</sup> CENTRO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. (2012). discriminación y el derecho a la no discriminación. México: D.R Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México 2012. p.14.

<sup>64</sup> OBSERVATORIO NACIONAL DE VIOLENCIAS. (2015). Guía metodológica de la Línea de Violencias de Género LVG. Bogotá: Ministerio de Salud y protección Social. P. 20

<sup>65</sup> *Ibíd.* P. 23.

<sup>66</sup> UNESCO, UNGEI & EFAGMR. La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento Política pública. 2015. No. 17. P. 2

### 3.6 MARCO LEGAL

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

**Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.** La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 es la materialización de la construcción histórica de los DDHH, mediante los cuales, se suscita la dignidad humana, libertad, autonomía y respeto de todo ser humano. Asimismo estos se entienden como normas y herramientas jurídicas que propenden por el orden social acorde a la inherencia de los DDHH.

El artículo 6 de la declaración proclama que todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica<sup>67</sup>, es así, como se otorga a toda persona, sin distinción de raza, sexo, género, etnia, cultura, ideología política y religiosa, la figura jurídica de sujetos de derecho.

Igualmente, la educación ha sido contemplada y establecida como un derecho humano. La Declaración establece en su artículo 26 que:

Toda persona tiene derecho a la educación, la cual, tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz<sup>68</sup>.

**Convención de los derechos de niño de 1989.** La convención sobre los derechos del niño, reconoce: La prevalencia de los derechos del niño sobre los de cualquier otra persona, debido a su figura jurídica de protección especial, es

---

<sup>67</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas. 2005. P. 104

<sup>68</sup> *Ibíd.*p.108

importante señalar, que esta naturaleza jurídica es otorgada a menores de edad (menores dieciocho años), que conceptualmente desde las ciencias sociales y el derecho se han reconocido como niños, niñas y adolescentes –NNA-. Asimismo, decreta que los países que ratifiquen la convención, tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares<sup>69</sup>.

El artículo 28 de esta convención insta que los Estados partes deben reconocer en los NNA la educación como un derecho, el cual, debe ser ejercido en condiciones de igualdad, por ello deberán: e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar<sup>70</sup>.

Los Estados partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención<sup>71</sup>.

De esta forma se entiende que la implementación de la perspectiva de género en el ambiente escolar, en pro de la convivencia, como una medida que contribuya a reducir las tasas de deserción escolar en la ocasión en que los NNA sufran discriminación, rechazo o violencias en razón del género y las relaciones de género, con una educación coherente a la dignidad humana.

Igualmente establece que la educación debe tener como unos de sus objetivos:

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup> Ibid.p.114

<sup>70</sup> Ibid.p.127

<sup>71</sup> Ibid.p.127

<sup>72</sup> Ibid.p.127

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena<sup>73</sup>.

Por ello, se entiende la educación como un derecho que propende no solo la adquisición de conocimiento, sino como un espacio que permita el libre desarrollo de la personalidad, el ejercicio y garantía de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes, que fomente el relacionamiento de este con la sociedad de una forma respetuosa ante las diferencias, las relaciones entre los géneros, cuya finalidad sea incentivar ambientes de paz.

**Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer –CEDAW- de 1979.** Este instrumento universal se refiere específicamente a los derechos de las mujeres, es la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), adoptada por las Naciones Unidas en 1979. Esta Convención se suma a los instrumentos jurídicos internacionales que conforman el derecho internacional de los derechos humanos<sup>74</sup>.

La discriminación se entiende como una vulneración de derechos humanos en razón de la negación o rechazo de una persona, por condición de sus características culturales, étnicas, raciales, sexo, ideología política y religiosa, incluyendo como avance en esta concepción el reconocimiento de la violación de derechos a causa del género y las relaciones de género. Lo que permite abrir puertas al desarrollo legislativo frente a violencias basadas en género.

---

<sup>73</sup> Ibid. p.127

<sup>74</sup> INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. (2004). Convención CEDAW y protocolo facultativo, CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER. San José: 2 ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. p. 9

### Marco legal Nacional.

**Constitución política colombiana de 1991.** La constituyente de 1991 es la carta magna colombiana que regula, dirige y permite el desarrollo normativo del país, mediante la creación progresiva de leyes y herramientas que permitan la garantía y ejercicio de derechos humanos. La constitución reconoce:

- El carácter pluralista del país y la dignidad humana como principio general colombiano.
- El deber del Estado para evocar y proteger la diversidad, las riquezas culturales mediante el desarrollo normativo.
- La figura jurídica de sujetos de derechos a sus nacionales y extranjeros residentes en el país.
- El derecho al libre desarrollo de las personas, cuyo límite es el respeto por los derechos de los demás.
- Que el Estado debe promover la igualdad, resarcimiento y protección de derechos de quienes han sufrido o son vulnerables a la discriminación.
- la educación como derechos fundamental de los NNA.
- Que la sociedad, el Estado y la familia son corresponsables del libre ejercicio y garantía de los derechos de los NNA.
- La prevalencia de DDHH de los NNA.
- La educación debe formar en el respeto por los DDHH, la paz y la democracia.

Tabla 3. Normatividad en relación a la educación y convivencia escolar

Normatividad en relación a la educación y convivencia escolar	
Norma	Resumen
Decreto 1860 de 1994	Este decreto reglamenta la ley 115 de 1994, teniendo como objetivo lograr los objetivos de la educación que se plantean en la ley 115 de 1994. Establece que el contenido del proyecto educativo debe incluir el análisis de las problemáticas y su origen. Las acciones pedagógicas estarán relacionadas con la democracia para la educación sexual y formación en valores. Da las pautas y objetivos para los manuales de convivencia.
Ley 115 de 1994 "Ley general de	En su artículo 72 establece la creación del plan nacional de desarrollo de educación, para dar cumplimiento a sus exigencias normativas como derecho fundamental y servicio público a través del establecimiento y

Normatividad en relación a la educación y convivencia escolar	
Norma	Resumen
educación”	cumplimiento de los objetivos de la educación.
Decreto 1965 de 2013	Este decreto reglamenta la ley 1260 del 2013, por lo cual, reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Establece: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionamiento del Comité Nacional, Distrital y Departamental de Convivencia Escolar.</li> <li>• Da lineamientos para la incorporación al manual de convivencia disposiciones para el manejo de situaciones que afecten la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos.</li> <li>• Brinda herramientas para la convivencia escolar como: el sistema de información unificado de convivencia escolar, la ruta de atención integral para la convivencia escolar, el reconocimiento de los establecimientos educativos dentro del marco del foro educativo nacional.</li> </ul>
Ley 1260 de 2013 “Sistema Nacional de Educación de Convivencia Escolar y el Ejercicio de los Derechos Humanos”	Por medio de esta ley se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, estableciendo tres herramientas para el sistema: el sistema de información unificado de convivencia escolar, la ruta de atención integral para la convivencia escolar y los protocolos de atención para la convivencia escolar.
Ley 1753 de 2015 “Plan Nacional de desarrollo 2014-2018”	El plan tiene como principal objetivo la paz basada en la equidad y educación.  Entiende la educación como la herramienta más poderosa para lograr la equidad social.

**Fuente:** de investigación propia, desarrollada a partir del análisis documental, 2016.

**Marco lega local.** A nivel local se logran identificar tres políticas públicas, las cuales, surgen o son nacientes de los tratados y convenios internacionales que se han adoptado a nivel nacional, a fin de la equidad de género en Colombia y Santander, estas son:

Tabla 4. Normatividad Nacional, Departamental y Municipal en relación al género

Norma	Resumen
“Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres”.	Esta política está dirigida a garantizar el goce efectivo de los derechos de las mujeres, con la finalidad de la transformación de las relaciones desiguales de género, que se trasladan a los ámbitos familiares, individuales, sociales de la mujer.
Conpes 161 Bogotá D.C, Marzo 12	Este incluye el Plan integral para garantizar una vida libre de violencias. Las problemáticas abordadas y priorizadas en este documento, reflejan

Norma	Resumen
de 2013.	aspectos centrales de las desigualdades que afectan a las mujeres en nuestro país, evidenciando la pertinencia de su tratamiento intersectorial en forma articulada por parte del Estado <sup>75</sup> .
<p data-bbox="310 352 599 474">“Política pública y equidad de género de géneros en Santander”.</p> <p data-bbox="310 506 599 619">Adoptada bajo la ordenanza 028 del 21 de septiembre de 2010.</p>	Esta política encamina el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derecho mediante la garantía de su participación en condiciones de igualdad de género, es espacios políticos, sociales, culturales y económicos en busca de la eliminación de la discriminación en razón del género.

**Fuente:** de investigación propia, desarrollada a partir del análisis documental, 2016.

<sup>75</sup> DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, Colombia. (2013). Equidad de género para las mujeres. *Consejo Nacional de Política Económica y social CONPES SOCIAL*.

#### 4. ANTECEDENTES

A nivel internacional en España, en el año 2002 se desarrolló un estudio titulado: La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado, por el grupo de investigación ASOCED, este estudio es planteado con el objetivo de analizar el proceso de constitución de la identidad de género en los primeros años de asistencia a la escuela (3-6 años)<sup>76</sup>, la población participante en esta investigación fueron 35 profesores y profesoras de educación infantil, de 7 diferentes colegios del principado de Asturias.

El análisis de la información adquirida durante el estudio, gira entorno a las siguientes categorías: *Afectividad: Expresión de sentimientos y emociones, resolución de conflictos y relaciones de amistad, cuidado por el aspecto externo corporal, ejecución de las diversas tareas escolares, y cooperación y colaboración con los compañeros y compañeras.*

Los principales hallazgos evidencian que durante los primeros años de escuela, los maestros, no reconocen ningún tipo de diferencia entre los géneros en categorías como expresión de sentimientos y emociones, y cooperación y colaboración con los compañeros y compañeras.

El resultado más importante de la investigación, es el reconocimiento de la fuerte presencia de estereotipos de géneros asociados a la feminidad y masculinidad en los niños y niñas, igualmente, las profesoras en diversos momentos del discurso manifiestan que los comportamientos estereotipados se afianzan a medida que unos y otras se hacen mayores. Esta cuestión no hace sino confirmar la importancia determinante de las primeras edades en el proceso de construcción

---

<sup>76</sup> RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. D. (2002). LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), pág.2.

de la identidad de género<sup>77</sup>. Proceso de desarrollo en el que la escuela y los profesores y profesoras juegan un papel importante, en la reproducción o no de la construcción social de la diversidad y el género.

Es importante señalar, que a nivel nacional, se han desarrollado diversos estudios, a la par de la firma de convenios, tratados e integración de normatividad internacional a la legislación colombiana, que permiten el abordaje de la violencia que se halla inmersa en los planteles de educación formal, en razón de la discriminación y exclusión por características físicas, biológicas, culturales, ideológicas y de género, desde una perspectiva del derecho, jurídica, de allí se desprende la importancia, de esbozar como antecedente nacional, un estudio que permita reconocer las posibilidades de un abordaje desde la praxis e intervención social.

El grupo de investigación De novo de la Fundación Promigas, dedicado a la discusión y re-significación de las prácticas sociales, en especial de las educativas<sup>78</sup> desarrollando una reflexión académica en un artículo titulado: el pensamiento crítico en la construcción de la convivencia y la paz escolar, en el mes de abril en el año 2016 en Colombia. Este estudio tiene como eje transversal para la construcción de paz, la motivación al padre, madre, profesor, profesora y estudiantes, al ejercicio de la promoción y práctica del pensamiento crítico. El pensamiento crítico, es entendido por los autores, desde la acción reflexión, y el conocimiento consiente de las realidades de la educación, desde los planteles educativos, la calidad de la política de educación y la praxis educativa en la práctica docente y el ejercicio escolar.

Es importante puntualizar, que en este artículo se evidencia que entre las estrategias y los procesos que la escuela implementa para promover la

---

<sup>77</sup> Ibid.p.9.

<sup>78</sup> GALLEGO, J. El pensamiento crítico en la construcción de la convivencia y la paz escolar. DeNovo.Doc, 1-8. Abril. 2016. Pág. 1

convivencia escolar, la paz y la ciudadanía se encuentran, los acuerdos de convivencia escolar, las prácticas de aula orientadas a mejorar el saber actuar de los estudiantes, el trabajo colaborativo orientado a la construcción de marco simbólico común post-convencional y La práctica y manejo constructivo de los conflictos<sup>79</sup>.

Los miembros del grupo de investigación de la Fundación Promigas, centran su análisis en la praxis educativa que fomenta el pensamiento crítico en los maestros, estudiantes y en la comunidad educativa en general<sup>80</sup>, respondiendo de esta forma a la pregunta: ¿Cómo el pensamiento crítico contribuye a la prevención de las distintas violencias que se presentan en los planteles educativos?; para fundamentar esta postura, plantean el concepto de paz desde Galtung, en el cual, ubican en el ambiente escolar.

De acuerdo con lo anterior, la concepción de paz desde la escuela se entiende en primer lugar, formas de violencia directa con las que se vulnera la integridad y dignidad del ser humano a través de métodos formales de afirmación verbales y no verbales<sup>81</sup>, en segundo lugar, se identifican praxis educativas y sociales que vulneran el derecho fundamental de la educación. Es decir, se encuentran, por un lado, prácticas de socialización que dificultan que los estudiantes reciban una educación de calidad con equidad y, por otro lado, prácticas de socialización que complican la posibilidad de una sana convivencia e integración social<sup>82</sup>.

Lo anterior permite afirmar a los autores que en la raíz de la violencia escolar subyacen un conjunto de ideologías, creencias y valores negativos que otorgan sentido, regulan y legitiman las formas de violencia directa y estructural<sup>83</sup>

---

<sup>79</sup> Ibid.p.2.

<sup>80</sup> Ibid.p.2.

<sup>81</sup> Ibid.p.3.

<sup>82</sup> Ibid.p.3.

<sup>83</sup> Ibid.p.4.

Los autores concluyen que el pensamiento crítico propicia la prevención e incluso la transformación de las violencias, por tres razones, estas son:

Primera, el pensamiento crítico permite mantener vigente la reflexión, con la cual reduce consecuencias indeseables. De esta forma, la comunidad se auto-educan y origina aprendizajes que potencializan el círculo de cambio. Por supuesto, una comunidad educativa que se reúne a reflexionar críticamente sobre su propia realidad y contexto puede *aprender a transformar gradualmente las estructuras organizacionales* y las prácticas educativas y sociales que le impide ofrecer a todos los estudiantes una educación de calidad con equidad<sup>84</sup>.

Segundo, el saber actuar que propicia el pensamiento crítico, está orientado al desarrollo de ciudadanos responsables que a través de procesos de deliberación justificados decidan cuales deben ser las mejores actitudes y el comportamiento para su propia vida, el bienestar de los demás y la conservación del planeta<sup>85</sup>. Asimismo, esta forma de pensamiento crítico le permite a la comunidad educativa *aprender a transformar el contenido cultural* que orienta y regula sus actuaciones<sup>86</sup>.

Tercero, el fomento del pensamiento crítico meta-cognitivo ofrece a los integrantes de la comunidad educativa, y en especial de los estudiantes, tres aspectos fundamentales:

*Cambiar las creencias personales que desencadenan su agresividad:* el autoexamen de los contenidos (creencias, concepciones, etc) mentales inconscientes contribuyen a que las personas puedan vencer prejuicios y creencias erradas que legitiman comportamientos violentos e ir consolidando poco

---

<sup>84</sup> Ibid.p.5.

<sup>85</sup> Ibid.p.5.

<sup>86</sup> Ibid.p.6.

a poco un bloque de creencias pro-sociales que favorezcan una convivencia sana y pacífica<sup>87</sup>.

*Cambiar las capacidades personales pro-sociales*, estos cambios se dan cuando la persona pone en marcha cambios en su inteligencia emocional y habilidades comunicativas, en procura del entendimiento mutuo y la construcción de relaciones de amistad<sup>88</sup>.

Finalmente, *fortalecer las habilidades del pensamiento*, este ayuda a que mejoren nuestros propios procesos de pensamiento, porque las personas pueden auto-examinar la pertinencia y calidad de las habilidades de pensamiento que utilizan para generar una idea, resolver un problema, defender una posición, comprender el contexto o fortalecer la virtud intelectual de la prudencia<sup>89</sup>.

De esta manera, el artículo expresa, como el ejercicio del pensamiento crítico en los actores del ambiente escolar, permite, no solo un desarrollo personal y profesional en comunidad con los derechos de todos, sino también, el reconocimiento del otro como parte del ambiente escolar, merecedor de respeto y del todos como sujetos de derecho, constructores propios de la escuela o colegio, sus directrices y los aprendizajes allí brindados, aunado desde el ser político.

En Santander en el año 2014 se publica un artículo de investigación, el cual, es titulado: El género una variable invisible pero sustantiva en la educación superior, en este se presenta una lectura cuantitativa sobre la distribución de la población de profesores de planta según sexo en la Universidad Industrial de Santander UIS, desagregada por diferentes variables para el estudio de temas relacionados con

---

<sup>87</sup> Ibid.p.6.

<sup>88</sup> Ibid.p.7.

<sup>89</sup> Ibíd.p.7.

equidad de género en la educación superior, como un paso necesario hacia la construcción de indicadores de género y discriminación en las IES colombianas<sup>90</sup>

La investigación es desarrollada con profesores de planta de la Universidad Industrial de Santander en 2011, los principales resultados, entre otros que arroja son:

- La universidad tiene marcadas diferencias en la presencia de hombres y mujeres en la planta de profesores, de hecho el 28,8% del total de profesores de planta son mujeres lo que, en sí mismo, representa un dato de interés general en el análisis de la presencia de hombres y mujeres en la UIS<sup>91</sup>
- El desequilibrio principal respecto a profesores hombres y mujeres en la UIS se presenta en las Facultades de Ingeniería: Físico-Mecánicas y Físico-Químicas, seguido por una menor presencia de mujeres profesoras de planta en la Facultad de Ciencias<sup>92</sup>.
- Las mujeres superan a los hombres en la formación del nivel doctoral con el 31.47% del total de las profesoras mientras que en el nivel de Maestría y especialización se encuentra una situación más equilibrada<sup>93</sup>.
- Las mujeres están en desventaja en una profesión históricamente diseñada y dominada por los hombres, lo cual se evidencia en algunas carreras, funciones y niveles de la universidad<sup>94</sup>.

Finalmente el estudio concluye, con la reafirmación de la existencia de una brecha de género entre profesores y profesoras en la distribución de estos, como empleados de planta, asimismo, se observó que en las carreras o facultades feminizadas tradicionalmente cuenta con un número amplio de participación de mujeres, igualmente, se evidencia que en carreras que han sido tradicionalmente

---

<sup>90</sup> MÉNDEZ, R. & ROJAS, M.(2014). El género: una variable invisible pero sustantiva en la educación superior. *Sophia vol 10* (1); 74-82.p.1.

<sup>91</sup>Ibid.p.76.

<sup>92</sup>Ibid.p.76.

<sup>93</sup>Ibid.p.78.

<sup>94</sup>Ibid.p.80.

masculinas, a pesar de que mujeres obtenga mejores calificaciones, no evita su invisibilización y poca participación, también se reconoce que a pesar del aumento en la contratación de mujeres, estas ascienden en el escalafón o en actividades que representen cargos altos o de poder en la UIS lentamente.

Es importante resaltar, que a pesar de que esta investigación no gira entorno a la educación básica o secundaria, permite evidenciar que la educación Colombiana en todos sus niveles, cuenta con aspectos que reproducen y legitiman la construcción cultural del género, la cual, es aún más marcada entorno a la educación y oportunidades laborales para la mujer que en el hombre, en este sentido, se hace necesario incluir normatividad para una educación desde el ángulo de los y las docentes o los y las estudiantes, una cultura educativa en género, desde la experiencia y conocimiento consiente de esta realidad y las características de la sexualidad, sin obviar, la diversidad social, política, económica, cultura y física de las personas.

## 5. DISEÑO METODOLOGICO

Este proyecto de investigación se realizó mediante la modalidad de pasantía y es de tipo cualitativo, el cual, es desarrollado desde el paradigma socio crítico, la teoría crítica y el feminismo constructivista. Asimismo para el análisis de los ambientes escolares y de violencias basadas en género se hace uso de tres enfoques, considerados transversales para la comprensión y transformación de la realidad, estos son: el de género, interseccionalidad y el de derechos humanos.

Es importante señalar que la construcción de conocimiento colectiva y transformación colectiva, son características y objetivos de la metodología reconocida como Investigación Acción Participativa –IAP-, siendo esta, el punto de partida del trabajo de investigación del grupo de investigación Población, Ambiente y Desarrollo –GPAD- , titulado: IAP en el Aula, para reconocer, cuestionar, transformar y prevenir las violencias de género desde la escuela, en el Área Metropolitana de Bucaramanga, bajo el cual, se realiza esta pasantía y propuesta de investigación. De esta forma, esta metodología IAP, es adoptada como postura para el desarrollo de la pasantía.

El potencial de la investigación acción participativa apunta a la producción de conocimiento, articulando de manera crítica los aportes de la ciencia y del saber popular, con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de la realidad<sup>95</sup> constituyéndose un proceso de investigación conjunto y una efectiva democratización del conocimiento<sup>96</sup>; poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento social. En ese sentido:

---

<sup>95</sup> DURSTON, J., & MIRANDA, F. (2002). Experiencias y metodologías de la Investigación Acción Participativa. Copyright © Naciones Unidas, marzo de 2002. P. 9

<sup>96</sup> Ibid.p.11.

Tanto la labor investigativa como la labor pedagógica de construcción de conocimiento, reconocen a los sujetos que hacen los procesos sociales y los reúne en la búsqueda y consolidación de propuestas transformativas de su compartida realidad. En ese orden de ideas, la IAP transforma a los sujetos y al tiempo transforma su propia realidad, de tal manera que es una pedagogía de la transformación, tal y como años después lo postulara Freire y otros Pedagogos Críticos<sup>97</sup>.

Es así que la IAP, es una metodología que implica a los sujetos de la realidad como actores de esta a través de la investigación, constituyéndose de esta manera una relación con acción comunicativa entre investigador-sujetos actores, lo que permite una reflexión consciente de la realidad desde quienes la viven (construcción de conocimiento colectiva), dando paso a acciones propias de los sujetos actores sobre lo que desean transformar (acciones transformadoras colectivas), es decir, es un proceso de construcción colectiva a través de la reflexión-acción-reflexión en pro de sujetos críticos, suscitando la emancipación.

Unas de las características de la IAP, pueden referirse a la formación de sujetos críticos como sujetos políticos, el encuentro de diversas ideologías, y su pretensión de transformación mediante la incidencia política, como proceso de investigación e intervención social que busca transformar.

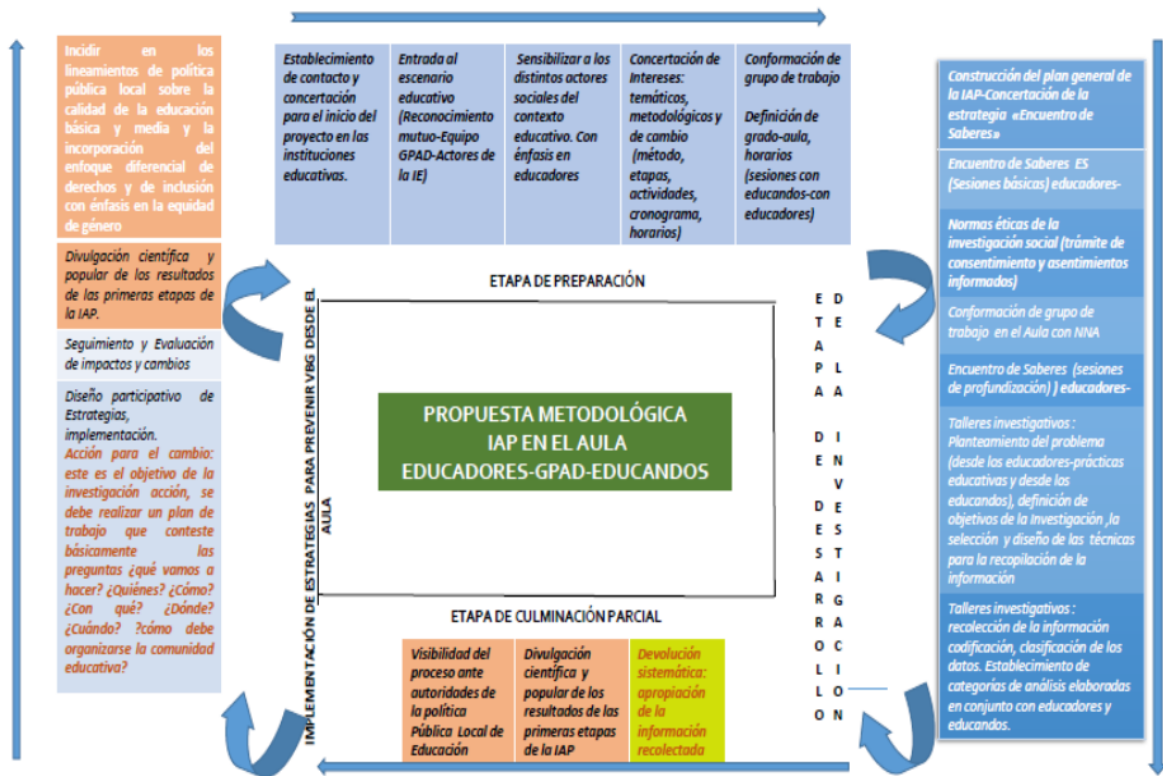
Se hace necesario esbozar las etapas metodológicas diseñadas para el proyecto global, y de esta forma, ubicar la etapa en la cual se enmarca la propuesta de la pasantía, es así, como los investigadores del grupo GPAD referencian a Lola Cendales para el diseño metodológico de la IAP, de esta forma se definen las siguientes etapas.

---

<sup>97</sup> CALDERON, Javier Y LOPEZ CARDONA, Diana. (s.f.). ORLANDO FALS BORDA Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA: APORTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Vol. 1. ISSN: 2347-016X. P. 3.

Estas son, la de preparación, la de desarrollo de la Investigación, la de culminación parcial y finalmente la referida a la implementación de estrategias para prevenir violencias basadas en género desde el aula, estos momentos metodológicos se representan gráficamente de la siguiente manera:

Gráfico 2. Esquema metodológico de etapas de la IAP.



Fuente: GPAD, 2105.

Según la gráfica anterior, las etapas metodológicas están compuestas por momentos, estos son:

La etapa de preparación hace referencia al contacto inicial con las instituciones educativas –IE-, en las cuales, se pretende desarrollar la propuesta de investigación, cuya finalidad, es la concertación de la IE, seguido del inicio al reconocimiento del escenario educativo, sus actores y el equipo de investigación,

para la sensibilización de los actores educativos frente al contexto de la IE, a fin de concertar los intereses temáticos, metodológicos y de cambio y grupos de trabajo.

La etapa dos, es la de desarrollo de la investigación, se encuentra estructurada por los siguientes momentos: construcción general del plan IAP, sesiones de encuentros de saberes –ES- educadores (sesiones básicas), normas éticas de la investigación social, ES educadores (sesiones de profundización), conformación de grupos de trabajo en el aula con NNA, talleres investigativos para educadores y educandos a fin de desarrollar el planteamiento del problema, definición de objetivos de la investigación, la selección y diseño de las técnicas para la recopilación de la información, y por último momento hace referencia nuevamente talleres investigativos, cuyo fin es la recolección de la información, codificación, clasificación de los datos y el establecimiento de categorías de análisis elaboradas en conjunto con educadores y educandos.

La tercera etapa es la de culminación parcial, la cual, consta de los siguientes momentos, estos son, devolución sistemática: apropiación de la información recolectada, divulgación científica y popular de los resultados de las primeras etapas de la IAP y visibilidad del proceso ante autoridades de la política pública local de educación.

La cuarta y última etapa, titulada implementación de estrategias para prevenir violencias basadas en género –VBG- desde el aula, está compuesta por momentos, lo cuales son, diseño participativo de estrategias e implementación, seguimiento y evaluación de los impactos y cambios, divulgación científica y popular de los resultados de las primera etapas de la IAP y finalmente incidir en la política pública local sobre la calidad de la educación básica y media y la incorporación del enfoque diferencial de derechos y de inclusión con énfasis en la equidad de género.

Esta investigación se desarrolla en el área metropolitana de Bucaramanga, es importante acotar que la pasantía se realizó en el Instituto comunitario MINCA sede A y C de Floridablanca, en el barrio Zapamanga primera y cuarta etapa respectivamente, se hace simultáneamente, ya que, las dos sedes, están en el mismo momento metodológico, además, pasantías anteriores se llevaron a cabo recientemente con educandos, por lo cual, se decide dar prioridad como población-sujeto de investigación a los y las educadoras, en particular a la reflexión crítica de su propia experiencia como docentes investigadores, a fin de contribuir asertivamente a la investigación global.

De acuerdo con lo anterior y el momento actual de la investigación, la pasantía se encuentra ubicada en la fase de desarrollo de la investigación, exactamente, en el último momento metodológico de esta etapa: los talleres investigativos, cuyo fin es la recolección de la información, codificación, clasificación de los datos y el establecimiento de categorías de análisis elaboradas en conjunto con educadores y educandos.

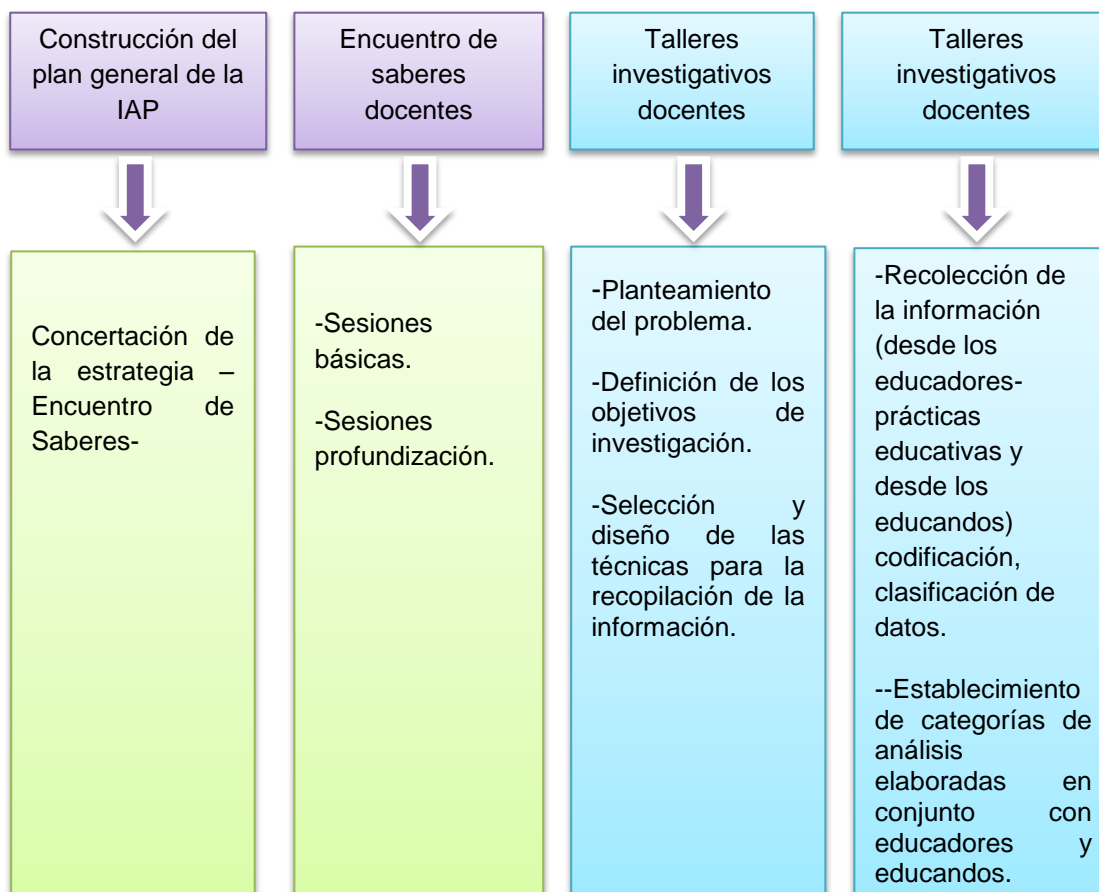
La etapa bajo la cual se desarrolla la propuesta de la pasantía, se encuentra estrechamente ligada con el momento anterior de esta misma, ya que, son los momentos, en los que los (as) docentes y los (as) estudiantes asumen su rol de co-investigadores. Por ello, se hace necesario retomar el tercer y cuarto momento de esta etapa, a continuación se profundizara en ello.

En coherencia con lo anterior, se dará a conocer la estructura que compone el proceso y desarrollo de la pasantía de investigación, a fin de dar visibilidad al aporte dado en la etapa dos de la investigación, en el momento tres y cuatro.

## 5.1 ETAPAS DE LA PASANTÍA DE INVESTIGACIÓN

### 5.1.1 Etapa de desarrollo de la investigación.

Grafico 3. Etapa de desarrollo de la investigación



Fuentes: G-PAD, 2015.

De acuerdo con el grafico N3, los momentos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la pasantía de investigación son los *talleres investigativos*, los cuales han sido resaltados de color azul.

En el tercer momento, mediante el uso de técnicas como grupos focales, llamados Encuentros de Saberes Docentes, se concertó la construcción del interés investigativo, es decir, se definió el planteamiento del problema, los objetivos de la

investigación, la selección y diseño de las técnicas para la recolección de la información.

El aporte que se hizo desde la pasantía de investigación, para el tercer momento, se enfocó en retomar este, desde las vivencias y aprendizajes de los (as) docentes, en la construcción de lo que se considera, un primer momento o protocolo de investigación social crítica.

Las técnicas concertadas entre los participantes del ejercicio IAP, son la observación y la encuesta participativa, las cuales son construidas en el momento tres, en el cuarto se aplican, además de tenerse programada la organización, procesamiento y análisis de la información recolectada. En este punto es importante resaltar, que de acuerdo a la dinámica institucional del MINCA sede A y C y del grupo de co-investigadores, en este caso de docentes, para el momento cuatro solo se logra ajustar los instrumentos desarrollados, aplicarlos y acercar el co-equipo al software Atlas T.I y Spss (Statistical Package for the Social Sciences).

Es así como en el cuarto momento, desde la pasantía se contribuyó mediante uso de técnicas propias desarrolladas desde el grupo de investigación GPAD, como lo son, los encuentros de saberes docentes, en el acercamiento al uso y en la aplicación de las técnicas seleccionadas para la recolección de información, igualmente, en el reconocimiento y funciones básicas del software de investigación social como el Atlas TI y Spss.

Asimismo, se utilizó y desarrollo desde la pasantía de investigación, para la recolección de información, una entrevista semi-estructurada, cuyo instrumento fue la guía de entrevista, es importante resaltar, que se usan 15 transcripciones de encuentros de saberes docentes, siete de la sede A y ocho de la C, para el

análisis de la información, los cuales, fueron realizados entre Noviembre del 2015 y Noviembre de 2016.

El instituto Comunitario MINCA sede A y C se encuentran en la misma etapa y momento de la investigación, pero, llevan dos procesos diferenciados, pertinentes a su contexto, actores e intereses investigativos.

El grupo co-investigador de la sede C, está comprendido por cuatro docentes mujeres, quienes deciden desarrollar su proceso de investigación con alumnos del grado quinto, las técnicas de recolección de información escogidas fueron la encuesta participativa y la observación.

El equipo de la sede A está conformado por tres docentes hombres y tres mujeres, quienes deciden llevar a cabo su ejercicio co-investigador con docentes, es decir, ellos están observando la práctica docente en el aula, de quienes participan en la IAP.

De este modo, la población que se seleccionó para el desarrollo de la pasantía, fueron diez (as) co-investigadores (as) docentes; no se trabajó con adolescentes, debido a que, pasantes anteriores lo han hecho, por lo cual, el interés de quienes dirigen este proceso y la pasante, se centró en reconocer el proceso colaborativo IAP del co-equipo docente del MINCA sede A y C.

## **5.2 DEFINICIÓN DE CÁTEGORIAS**

Las categorías en investigación social, son entendidas como la asignación de conceptos al o los fenómenos sociales que se estudian, conceptos que permiten ilustrar el fenómeno a partir de la constitución de subcategorías, las cuales, facilitan la descripción, análisis e interpretación de este.

El desarrollo de las categorías de esta propuesta de pasantía de investigación, se basa en la elaboración previa o conocida en el campo social, como la categorización apriorística, las cuales, son construidas antes del proceso recopilación de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación<sup>98</sup>.

En ese sentido, la elaboración de las categorías de análisis apriorísticas constituye la definición de ejes o focos centrales de la investigación, llamados por Francisco Cisterna como tópicos que surgen dentro de la investigación a partir de la formulación de los llamados “objetivos”, tanto de aquellos de tipo general, que son una inversión de las preguntas de investigación en términos de finalidades, como de aquellos denominados como “específicos”, que desglosan y operacionalizan el primero<sup>99</sup>.

De acuerdo con lo anterior, las categorías y subcategorías apriorísticas se construyen de la siguiente manera: primero, se define el ámbito temático y el planteamiento del problema de investigación, seguido de ubicar o plantear los tópicos, es decir, el objetivo general y los específicos, por último, de este ejercicio surgen las categorías y subcategorías.

A continuación se presenta la matriz que permitió la construcción y establecimiento de categorías y subcategorías de la presente investigación.

Tabla 5. Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas

Construcción colectiva del conocimiento y Educación para la diversidad						
Ámbito temático	Pregunta problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría central	Subcategorías	Contenidos de indagación
Educación y cultura	¿Cuáles son los aprendizajes de la investigación social crítica en	Reconocer los aprendizajes de la investigación social crítica en	Recuperar los aportes a la práctica educativa de	Aprendizajes de los y las docentes sobre Violencias	Aportes del diseño participativo de la Investigación	-Diseño del planteamiento del problema. -Definición de

<sup>98</sup> CISTERNA CABRERA, F. (2005). CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESO DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Theoria*, Vol. 14 (1), 61-71.pág.64

<sup>99</sup> Ibid.p.65

Construcción colectiva del conocimiento y Educación para la diversidad						
Ambito temático	Pregunta problema de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría central	Subcategorías	Contenidos de indagación
	el Aula, para prevenir violencias basadas en género desde la práctica educativa en la escuela, a partir de la experiencia colaborativa-IAP-, con el Instituto Comunitario Minca (sede A y C), de Floridablanca?	el aula, para prevenir violencias basadas en género desde la práctica educativa en la escuela, a partir de la experiencia colaborativa-IAP-, con el Instituto Comunitario Minca (sede A y C), de Floridablanca.	docentes, a partir de las estrategias de Investigación social crítica implementadas por el equipo docente-coinvestigador.	basadas en género en el aula, a partir de la implementación de la Investigación Social Crítica.	Social Crítica, a la práctica educativa, para identificar y prevenir violencias de género en el aula.	los objetivos. -Selección y diseño de técnicas para la recolección de información. -Análisis de información recolectada.
			Comprender el modo en que el uso de herramientas de investigación social crítica y análisis de información, inciden en la generación de propuestas pedagógicas aplicadas en la práctica educativa, orientadas a prevenir violencias basadas en género.		Aportes del uso de herramientas de investigación social crítica en el aula, a fin de generar propuestas aplicadas en la práctica educativa en la prevención de violencias basadas en género.	-Catedra para la paz. -Encuentro socio-familiar. -Práctica docente. -Foro Municipal de Educación 2016. (Recuperación audio visual del proceso IAP). -Encuestas participativas. -Observación colaborativa. -Encuentros de saberes. -Atlas TI. -Spss.

Fuente: Elaboración propia, 2016.

**5.2.1 Categoría central apriorística.** Las categorías y subcategorías definidas, se focalizan en los aportes de la implementación de la metodología IAP, en la adquisición de aprendizajes de los y las docentes sobre violencias basadas en género. Esta categoría central, gira entorno al concepto de aprendizaje, investigación social crítica y violencias basadas en género desde la perspectiva crítica, la cual, ha sido titulada: **Aprendizajes de los y las docentes sobre violencias basadas en género en el aula, a partir de la implementación de la investigación social crítica.**

Los conceptos estratégicos de esta investigación, se entienden desde el marco de las pedagogías críticas, en estas, específicamente desde la Educación Popular – EP-, se hace referencia a la educación como la actividad educativa que busca de manera intencionada operar cambios en los sujetos que permitan construir “algo diferente”: habilidades, actitudes y prácticas, conocimientos críticos, intervenciones sociales<sup>100</sup>.

Es importante señalar que esta categoría tiene la pretensión de reconocer los aportes que la investigación social crítica realiza a la lectura de la realidad escolar, desde la perspectiva de género, a través de la construcción colectiva de conocimiento sobre violencias basadas en género, la cual, se desarrolla a partir de la reflexión de experiencias, que permitan visibilizar como se viven y se dan las relaciones de género u expresiones de la diversidad sexual en el ambiente educativo, es decir, se busca evidenciar los aprendizajes adquiridos alrededor del género como parte esencial de la convivencia escolar.

De esta forma, se hace relevante comprender que los aprendizajes son producto de la experiencia y la reflexión desde un proceso educativo, siendo esto característico de la IAP, a lo cual alude Kemmis (1984, cit. Murillo), entendiéndola como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)<sup>101</sup>.

---

<sup>100</sup> MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. (2011). *EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú Nº 2011-13445. Pág.135.

<sup>101</sup> MURILLO TORRECILLA, F. J. (2011). Métodos de investigación en educación especial. 3 *Educación Especial*, 1-32. Pág.4.

De acuerdo con lo anterior, se comprende que la AIP o la investigación social crítica, tiene dos intenciones claves, la primera es la generación y construcción colectiva de conocimiento a través de la reflexión de experiencias, prácticas y creencias, sin obviar el contexto en el que estas se dan; la segunda, gira alrededor de la emancipación o la acción liberadora, en la que, a través de la primera, se llega a la segunda, en el marco de la reflexión- acción en conjunto, en la que además, se genera un tercer momento de reflexión, es decir, la IAP permite la reflexión-acción-reflexión.

Asimismo, la IAP propicia el encuentro de saberes, del popular y del científico, en el que juega un papel fundamental el reconocimiento de las estructuras macro (sistemas) y micro (instituciones-actores) sobre la realidad, en este caso la educativa, en el contexto específico del Instituto Comunitario MINCA Sede A y C.

De esta forma los actores de la realidad (co-investigadores e investigadores) acceden poco a poco a nuevas actitudes como producto de la revaloración de sus experiencias previas y la reflexión sobre la experiencia vivida, y esto les permite reordenar el escenario social dentro del cual cada uno de ellos actúa, logrando un empoderamiento visible en la práctica social del individuo y en las organizaciones sociales en las que participa como actor<sup>102</sup>.

Los aprendizajes se entienden como un proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. (2011). *EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú Nº 2011-13445. Pág.135.

<sup>103</sup> ZAPATA ROS, M. (s.f.). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. *Departamento de Computación, Universidad de Alcalá, España.*, 1-49. PAG 6.

Es importante acotar que entre los elementos que caracterizan el aprendizaje desde la educación popular podemos señalar los siguientes<sup>104</sup>:

*Pragmática de la acción:* Este elemento surge de la experiencia y el análisis de esta, el cual consiste, en la reestructuración del quehacer de cada sujeto<sup>105</sup>.

*Aprendizaje situado:* se entiende que los procesos educativos para la transformación poseen estructuras, las cuales guían el accionar desde estas, según Mejía modifican inmediatamente los procesos de vida cotidiana en los cuales están insertos los actores y también las teorías y representaciones que éstos poseen<sup>106</sup>.

*Aprendizaje contextualizado:* Hace referencia a situarse en la realidad social o ambiente que rodea al sujeto, para hacer operativo lo aprendido en ella.

*Aprendizaje para la individuación:* se construye una relación individuo-realidad: que configure una autoconciencia y una apropiación de estructuras de acción que le abren a cada actor-sujeto posibilidades de prácticas transformadas y transformadoras<sup>107</sup>.

*Aprendizaje para la transformación:* Establece nexos sujeto-sociedad: no es sólo un fenómeno de autoconciencia, es un aprendizaje entendido como constitución y desarrollo del ser social con intereses transformadores, visibles en una nueva acción humana marcada ahora por el empoderamiento sobre sentidos, contextos y procesos<sup>108</sup>.

*Aprender a desaprender:* Desencadena procesos de deconstrucción de sus imaginarios anteriores para reconstruirlos con sentido transformador<sup>109</sup>.

---

<sup>104</sup> MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. (2011). *EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú Nº 2011-13445. Pág.135.

<sup>105</sup>Ibid.p.136.

<sup>106</sup>Ibid.p.136.

<sup>107</sup>Ibid.p.136.

<sup>108</sup>Ibid.p.136.

<sup>109</sup>Ibid.p.137.

*Aprendizaje crítico:* Proceso de aplicación y uso instrumental de lo aprendido construyendo un sentido social crítico de la práctica educativa<sup>110</sup>.

*Aprendizaje reconstructivo:* Resignifica las realidades de los actores y plantea la reconstrucción de las mediaciones sociales que él va a instaurar en su acción social<sup>111</sup>.

Por ende, se considera que los aprendizajes contienen dos aspectos esenciales:

- Es un proceso de conocimiento que permite “conocer”, indagar y reflexionar sobre una situación, realidad o fenómeno vivido.
- Es la “conclusión” o reflexión de una experiencia, situación o fenómeno vivido que propicia acciones para la transformación.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que la investigación social crítica se encuentra íntimamente ligada con los aprendizajes, ya que, es un proceso o experiencia que permite la generación de estos, porque:

- Permite la construcción colectiva de conocimiento.
- La construcción de conocimiento se desarrolla a partir de la reflexión de las experiencias y realidades de los sujetos.
- El conocimiento reconoce la diversidad y la complejidad de la realidad.
- La reflexión sobre el conocimiento genera aprendizajes.
- Los aprendizajes permiten atribuir valor y significado a lo conocido.
- Los aprendizajes propician hacer operativo y visible el conocimiento, se da paso a la acción transformadora.
- Los aprendizajes permiten cambios.
- Y los cambios o acciones se reflexionan nuevamente desde una visión crítica y de mejora continua.

---

<sup>110</sup>Ibid.p.137.

<sup>111</sup> Ibid.p.137.

**5.2.2 Subcategorías apriorísticas.** Es importante acentuar que se han desarrollado dos subcategorías para el ejercicio de construcción de la pasantía de investigación, estas suscitan y gira entorno a las características de la IAP, en el proceso de diseño y el uso de herramientas de investigación, es decir, el análisis se centra en como la metodología IAP, permite generar aprendizajes entorno a las relaciones de género, los imaginarios, prácticas sociales y educativas presentes en la convivencia escolar. A fin de buscar estrategias aplicadas en la práctica educativa para prevenir violencias basadas en género.

**a) Aportes del diseño participativo de la Investigación Social Crítica, a la práctica educativa, para identificar y prevenir violencias de género en el aula.**

Como se ha mencionado anteriormente, una de las características principales y en esencia la más importante de la IAP, es que es un proceso colaborativo que permite la construcción colectiva de conocimiento, de esta forma, esta metodología de investigación desarrolla un proceso co-investigativo, es decir, rompe con la relación sujeto investigador – sujeto investigado y establece una nueva: facilitadores-co/investigadores.

El diseño de investigación social crítica está compuesto por los siguientes elementos:

- Diseño del planteamiento del problema.
- Definición de los objetivos.
- Selección y diseño de técnicas para la recolección de información.
- Organización, codificación y análisis de información.

Es importante señalar en este punto que debido a las dinámicas del grupo docente y los tiempos del cronograma escolar, no es posible desarrollar el último momento, solo se logra llegar dentro de los tiempos de la pasantía, a la aplicación de instrumentos o recolección de información.

Esta subcategoría enmarca el proceso de diseño de la investigación y como la participación del co-equipo de investigadores (as) en este, se definen conjuntamente los intereses investigativos. Es decir, es concertado lo que se desea conocer o problematizar, dando lugar al conocimiento consiente de las violencias basadas en género en el aula, todo ello gracias a “los rasgos más destacados de la Investigación Acción, a continuación se reseñan los siguientes<sup>112</sup>:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- Es colaborativa. Se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocriticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Es un proceso político porque implican cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos a las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.

De esta forma se evidencia, que través de sus técnicas, la IAP desencadena intercambios constructivos entre el investigador y comunidad en los que se abordan conjuntamente todas las etapas del proceso investigativo y de intervención social<sup>113</sup>.

En esta subcategoría es importante hacer referencia al término o la conceptualización de práctica educativa, la cual, para Vergara es algo más que el simple hacer de las personas por lo que para comprenderla es necesario articular

---

<sup>112</sup> MURILLO TORRECILLA, F. J. (2011). Métodos de investigación en educación especial. 3 *Educación Especial*, 1-32.pág.5.

<sup>113</sup> DURSTON, J., & MIRANDA, F. (2002). Experiencias y metodologías de la Investigación Acción Participativa. *Copyright © Naciones Unidas, marzo de 2002.pág.7.*

los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considera que en todo proceso existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares<sup>114</sup>.

En este sentido la acción educativa no es un mero hacer sino que supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. Sin embargo, en ella también se traslucen expresiones espontáneas que pueden ser inconscientes en las que más allá de la tradición y de las metas preestablecidas se ponen en juego las apreciaciones y construcciones personales para resolver situaciones imprevistas<sup>115</sup>.

De este modo, desde la pasantía se entiende que la práctica educativa, se enmarca en el rol y el ejercicio docente que este lleva a cabo en su aula o salón de clases, en la manera de transmitir a los alumnos conocimientos de educación formal, asimismo, el reconocimiento de este espacio educativo como dador de praxis y saberes populares, lo cuales, están determinados por la construcción social de la realidad y la apropiación de esta, y hasta dónde estos, comprometen al docente y su rol de educador en la transmisión o inmovilización de expresiones, actos, símbolos y creencias que pueden ser reconocidos como violencia de género en ambientes escolares.

Por ello, este eje de análisis surge del requerimiento de la comprensión del ambiente escolar, en conjunto con los elementos de su contexto, como la práctica educativa, a fin de reconocer como a través del diseño de la investigación, el

---

<sup>114</sup> VERGARA FREGOSO, M. (2005, Vol. 3, No. 1). SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE QUE TIENEN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 686-697. PÁG.692.

<sup>115</sup> *Ibid.*p.692.

cuestionamiento y análisis crítico participativo desde y de su práctica docente, se contribuye a la identificación y prevención de VBG.

**b) Aportes del uso de herramientas de investigación social en el aula a fin de la generación de propuestas aplicadas en la práctica educativa en la prevención de violencias basadas en género.** Esta subcategoría hace referencia a los aprendizajes obtenidos a partir del diseño y uso de diversas técnicas de recolección de datos y al acercamiento a herramientas de análisis de información en investigación social crítica, mediante las cuales, también se propicia el desarrollo del rol-coinvestigador de los participantes, a través de la apropiación de lo que se decidió inicialmente problematizar.

Las técnicas usadas e implementadas en el desarrollo de la IAP, bajo la cual se realiza la pasantía son:

- Encuestas participativas.
- Observación colaborativa.
- Encuentros de saberes.
- Entrevista en audiovisual.
- Atlas TI
- -Spss

Asimismo, reúne las acciones que se han llevado a cabo en el proceso de desarrollo de la IAP, las cuales, son reconocidas desde el equipo co-investigador, como propuestas iniciales a fin de contribuir a la deconstrucción de creencias basadas en género, en los actores de la institución educativa, las cuales, surgen en un primer momento del ejercicio de diseño, uso e implementación de la investigación social crítica, por lo que, en este aspecto de la subcategoría, se visibilizaran estas acciones y como el usos de herramientas de investigación suscita la generación de propuesta aplicadas a la práctica educativa.

Estas acciones o propuestas son:

- Práctica docente.
- Catedra para la paz.
- Encuentro socio-familiar.

Finalmente la pretensión de este eje de análisis, implica reconocer la lectura crítica que los participantes hacen, en este caso, a su rol docente y practica educativa en el aula, dando inicio al proceso de abordaje a la pregunta problema concertada, y en cómo, este conocimiento, reflexión y aprendizaje directo permite generar acciones para la prevención de las V.B.G. gracias a la aprehensión del fenómeno estudiado como seres políticos.

Cabe señalar, que en esta subcategoría no solo se buscan plasmar las acciones desarrolladas y sus motivaciones, sino también reflexiones en torno a estas y al reconocimiento de como mediante los aprendizajes<sup>116</sup> se:

- Permite atribuir significado al conocimiento.
- Permite atribuir valor al conocimiento.
- Permite hacer operativo el conocimiento en contextos diferentes al que se adquiere, nuevos (que no estén catalogados en categorías previa) y complejos (con variables desconocidas o no previstas).
- El conocimiento adquirido puede ser representado y transmitido a otros individuos y grupos de forma remota y atemporal mediante códigos complejos dotados de estructura (lenguaje escrito, códigos digitales, etc) Es decir lo que unos aprenden puede ser utilizados por otros en otro lugar o en otro tiempo, sin mediación, soportes biológicos o códigos genéticos.

---

<sup>116</sup> ZAPATA ROS, M. (s.f.). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. *Departamento de Computación, Universidad de Alcalá, España.*, 1-49.pág.6-7.

De este modo, la IAP permite operativizar la investigación para cambiar la realidad, orientándose hacia la realización de acciones conjuntas y coordinadas, para la realización de hechos concretos que permitan los cambios<sup>117</sup>.

En este orden de ideas, la investigación social crítica es entendida desde el modelo o tipo de investigación acción crítico emancipador, el cual, está íntimamente comprometido con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y la práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad<sup>118</sup>.

Lo anterior es posible, debido a que la IAP concede un carácter protagónico a la comunidad en la transformación social que necesita, y el problema a investigar es delimitado, atendido, analizado y confrontado por los propios afectados, permitiendo la recapitulación sobre el conjunto de procesos que condicionan la vida social de un colectivo determinado con el objetivo de acometer una eventual modificación de los mismos<sup>119</sup>.

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

Las técnicas de recolección de información que se han seleccionado para el desarrollo de la pasantía son: los encuentros de saberes y la entrevista semi-estructurada. Es importante resaltar, que los encuentros de saberes son una técnica propia de la IAP en la que se enmarca la pasantía, es decir, fue desarrollada por el equipo investigador, el diseño de la segunda técnica es propio de la pasantía.

---

<sup>117</sup> DURSTON, J., & MIRANDA, F. (2002). Experiencias y metodologías de la Investigación Acción Participativa. *Copyright © Naciones Unidas, marzo de 2002.*, 58-71.pág.11.

<sup>118</sup> MURILLO TORRECILLA, F. J. (2011). Métodos de investigación en educación especial. *3 Educación Especial*, 1-32.pág.11.

<sup>119</sup> DURSTON, J., & MIRANDA, F. (2002). Experiencias y metodologías de la Investigación Acción Participativa. *Copyright © Naciones Unidas, marzo de 2002.*, 58-71.pág.12.

**5.3.1 Encuentro de saberes.** Teniendo en cuenta que la IAP además de ser una práctica científica también es una práctica pedagógica al tratarse, no solamente de la producción colaborativa de conocimiento para el uso colectivo si no también implica un aprendizaje entre sujetos que tiene sus propios saberes de los cuales deben ponerse en común con el resto de sujetos como parte del conocimiento científico mediante una acción formativa, planificada e intencional a raíz de esto surge la idea de desarrollar una propuesta formativa la cual en el marco del proyecto se ha denominado encuentro de saberes<sup>120</sup>.

Según lo anterior, el Encuentro de Saberes es una estrategia de formación con el objetivo de poner en común los conocimientos previos de las personas participantes frente a temáticas relacionadas con la IAP, violencias de género y el papel de la escuela para su prevención y a partir del encuentro de los múltiples saberes del grupo participante, construir nuevos saberes, nuevos conocimientos, de acuerdo al establecimiento de un diálogo entre diversos<sup>121</sup>.

**5.3.2 Entrevista semi-estructurada.** La entrevista semi-estructurada se caracteriza por ser flexible, es decir, se desarrollan preguntas iniciales abiertas, las cuales, abarcan la temática que se desea conocer, pero, al no ser rígida permite que surjan preguntas y datos emergentes frente a lo que se desea conocer, asimismo, da la potestad de un ejercicio más dialógico y de escucha activa.

Estas entrevistas semi-estructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los

---

<sup>120</sup> UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Grupo de Investigación, GPAD. 2015, Pág. 24.

<sup>121</sup> Ibid.p.25.

sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> DÍAZ BRAVO, L., TORRUCO GARCÍA, U., MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, M., & VALERA RUIZ, M. (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. *Inv Ed Med*; 2(7), :162-167.pág.163.

## 6. ORGANIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para proceder al análisis de la información recolectada, se debe llevar a cabo el proceso de organización, codificación e interpretación. El análisis está determinado por las características del problema y por las preguntas que originaron la investigación y se adelanta durante todo el estudio<sup>123</sup>, este análisis, es considerado como el producto de la recolección<sup>124</sup>.

Braun y Clarke 2006 citado por Mieles Barrera (2012), proponen seis fases a través de las cuales se desarrolla el proceso del análisis temático con rigor científico, estas fases son<sup>125</sup>:

**FASE 1**  
Familiarización con los  
datos

Consiste en la transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales<sup>126</sup>.

**FASE 2**  
Generación de categorías  
o códigos iniciales

El proceso de codificación consiste en organizar la información en grupos de un mismo significado<sup>127</sup>.

**FASE 3**  
Búsqueda de temas

Se considera un tema aquel que “captura” algo importante de la información en relación con la pregunta de investigación, representando un nivel de respuesta estructurado o significado<sup>128</sup>.

<sup>123</sup> MONJE ÁLVAREZ, C. A. (2011). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA Guía didáctica. UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. Pág. 192.

<sup>124</sup> Ibid.p.192.

<sup>125</sup> MIELES BARRERA, M. D. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universista humanística n°74*, 195-225. Pág.218.

<sup>126</sup> Ibid.p.219.

<sup>127</sup> Ibid.p.219.

<sup>128</sup> Ibid.p.219.

**FASE 4**  
**Revisión de temas**

Se realiza la re-codificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de los temas para no excederse<sup>129</sup>.

**FASE 5**  
**Definición y denominación de temas**

Se identifica de manera definitiva los temas, se establece lo esencial del tema y se elaboran las jerarquías (temas/sub-temas)<sup>130</sup>.

**FASE 6**  
**Producción del informe final**

Se construye una narrativa sustentada en la argumentación que se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida<sup>131</sup>.

Si bien estas fases se presentan en un orden secuencial en el reporte escrito, en la práctica los pasos no se siguen estrictamente en un orden lineal. Las distintas fases del tratamiento de la información se pueden superponer con otras etapas del estudio, y existe un movimiento de ida y vuelta entre distintas fases a medida que el análisis va avanzando<sup>132</sup>.

Lo anterior permite evidenciar que la investigación social de tipo cualitativa, para su rigurosidad científica requiere de la definición de fases o etapas, las cuales, si bien son de orden secuencial, también tienen la posibilidad de ser dinámicas, en esta fase de organización, codificación y análisis, los dos primeros momentos (organización – codificación) se recogen de la fase 1 a la 5 señaladas anteriormente, estas se pueden desarrollar transversalmente a los otros momentos de la investigación; el análisis, consiste en aterrizar los datos desde argumentos científicos, de esta forma se logra generar reflexión sustentada sobre el fenómeno social estudiado.

---

<sup>129</sup>Ibid.p.219.

<sup>130</sup>Ibid.p.220.

<sup>131</sup>Ibid.p.220.

<sup>132</sup>Ibid.p.219.

De esta forma, se organiza y procede al análisis de la información, es importante señalar que en este proyecto se realizó una codificación o categorización previa a la recolección de datos, es decir apriorística, fundamentada en el marco conceptual, mediante la construcción de ejes o focos centrales de la investigación, a través de interrogantes a la pregunta problema, sin desconocer, aquellos códigos que emergen durante la lectura de la información obtenida.

De acuerdo con esto se realizaron preguntas analíticas, sobre los datos obtenidos, se identificaron códigos, se clasificó el material por medio de matrices de análisis, con lo cual se permitió el proceso de categorización de la información obtenida<sup>133</sup>.

Asimismo, Mieles señala que la organización y el procesamiento de información, se hace necesario abordar estas tareas de manera sistemática y rigurosa desde el comienzo, considerando que el proceso de análisis no es una fase distinta de la investigación, sino que hace parte de la reflexividad que debe acompañar la recolección, la escritura, la revisión y evaluación constante del proceso y de los resultados parciales finales<sup>134</sup>.

---

<sup>133</sup> FORERO URIBE, A., & RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, D. L. (2016). GÉNERO Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CICLO DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA: CASO DE AULA NORMAL SUPERIOR DE PIEDECUESTA. *Universidad Industria de Santander*. Pág. 68.

<sup>134</sup> MIELES BARRERA, M. D. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universista humanística n°74*, 195-225. Pág.222.

## 7. RESULTADOS

Para dar inicio a este capítulo, es importante recordar, que para la recolección de información, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas, estas, se realizaron a siete docentes de los diez participantes de ambas sedes del colegio, de los cuales, tres son hombres y cuatro mujeres, el criterio para la selección de los entrevistados, fue, que estos, manifestaran el interés y la disposición por contribuir a la pretensión de la pasantía, luego de conocer la propuesta de investigación, todo ello, atendiendo a la participación voluntaria que engloba la metodología IAP.

Otro elemento o material de análisis, fueron las relatorías de diferentes encuentros de saberes docentes, cuyo criterio de selección fue, que estos encuentros, se realizaran dentro de los momentos de la investigación titulados: talleres investigativos.

**Aprendizajes docentes e investigación crítica sobre violencias basadas en género en el aula.** Este capítulo está dividido en dos grandes ejes de análisis, el primero, se titula, diseño participativo y práctica educativa: aportes a una pedagogía para identificar y prevenir violencias de género –VBG- en el Aula y el último, es aportes del uso de herramientas de investigación social, en la generación de propuestas pedagógicas en la práctica educativa, a fin de prevenir violencias basadas en género.

El primer eje, hace énfasis en la fase de diseño participativo de investigación social crítica y el aporte que esto hace, para la identificación y prevención de violencias y violencias basadas en género, en este apartado, se ha definido como contenido de análisis, el proceso en el cual se concreta: el planteamiento de la pregunta problema, la definición de objetivos, la construcción de técnicas y la recolección de información.

El segundo eje, busca reconocer la contribución que hace la aplicación de instrumentos de recolección de información y el contacto con software de investigación social, en la generación de propuestas para la prevención de violencias y violencias basadas en género, asimismo, permite visibilizar acciones emprendidas por los y las docentes co-investigadores (as), consideradas como métodos para ello.

Es importante resaltar, que este pasaje abarca la pretensión de dar respuesta a la pregunta principal. Para ello, se hace necesario suscitar los pensamientos, sentires y expectativas generadas, en los y las docentes cuando se hizo la socialización de la propuesta IAP en Febrero de 2015, además de reconocer los intereses propios y personales que los (as) motivaron a participar de la IAP.

**Pensamientos, sentires y expectativas.** Se logra evidenciar que los (as) docentes participantes, reconocen que su labor traspasa los límites de entender su rol como agente trasmisor de conocimientos y valores, compartiendo de esta forma la inquietud por aportar al desarrollo personal de los niños niñas y adolescentes –NNA-, asimismo, se ven motivados a la participación, no solo por esta, sino también por la necesidad de adquirir herramientas para contribuir a ello.

En este punto es importante señalar, que los y las profesoras (res), a pesar de no reconocerse como solo trasmisores de conocimiento, estos, al momento de escuchar la propuesta IAP desde GPAD, aún no tenían internalizado su papel de agentes transformadores, sin obviar, que si poseían el deseo de contribuir para aportar y mejorar la vida de sus estudiantes, desde un ejercicio integral de la practica educativa, lo cual, se veía opacado o frustrado por la complejidad del ambiente escolar y la falta de herramientas de acción.

Lo anterior, es expresado de la siguiente forma:

*(...)Aterrizar la temática de género a la realidad educativa, ha despertado más interés y más entusiasmo para trabajar un poco más la diversidad de género, porque uno se concentra más en dar conocimientos teóricos al estudiante, pero esos conocimientos de transformación del ser, se nos olvida y es más importante el ser que el conocimiento, porque yo formo al ser que le va a servir a los demás seres humanos, eso como maestra vale más que el que aprende matemática, historia... porque eso es algo que se puede adquirir después(...)*<sup>135</sup>

La propuesta se asume inicialmente de forma positiva y es percibida como una oportunidad, para responder a interrogantes que suscitan la perspectiva de género en la convivencia escolar, dentro de los cuales se identifican cuatro:

*¿Cómo aportar a mejorar las relaciones interpersonales entre los y las estudiantes?*<sup>136</sup>

*¿Cómo mejorar la relación docente-estudiante?*<sup>137</sup>

*¿Cómo ayudar a que los jóvenes tengan una mejor opción de vida?*<sup>138</sup>

*¿Cómo guiar un joven de orientación sexual no tradicional?*<sup>139</sup>

Asimismo, el sentimiento predominante frente a la socialización de la propuesta, según los docentes, gira entorno a los imaginarios o creencias de género: el temor, seguido de la tranquilidad, ya que este proceso, les abría la posibilidad de responder a los anteriores cuestionamientos.

---

<sup>135</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede C. docente mujer. Enero.2017.  
<sup>136</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede A. docente mujer. Enero.2017.  
<sup>137</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede A. docente hombre. Enero.2017.  
<sup>138</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede A. docente mujer. Enero.2017.  
<sup>139</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede C. docente mujer. Enero.2017.

## **7.1 DISEÑO PARTICIPATIVO Y PRÁCTICA EDUCATIVA: APORTES A UNA PEDAGOGÍA PARA PREVENIR VIOLENCIAS DE GÉNERO EN EL AULA.**

Hacer referencia al diseño de un proceso de investigación, implica suscitar los siguientes momentos: diseño del planteamiento del problema, definición de objetivos, selección y diseño de las técnicas para la recolección de información. Es importante señalar, que esta etapa de la IAP, permite concertar con los y las docentes el interés y ejercicio investigativo, lo cual, se desarrolló a través del uso e implementación de los encuentros de saberes.

De este modo los encuentros de saberes desde la IAP, se entienden como principal técnica para el trabajo de campo. Se trata de encuentros pedagógicos junto con estudiantes y docentes, donde se reconoce que todas las personas son portadoras de conocimiento-saber, en el caso de los docentes de la Institución Educativa, este es considerado un experto en su campo de conocimiento<sup>140</sup>.

Es importante señalar que los docentes co-investigadores (as), manifiestan que su interés investigativo es: conocer cómo se dan las identidades femeninas y masculinas en su grupo de niños, niñas o adolescentes y que influye en su construcción y exteriorización.

Igualmente, mediante la técnica encuentros de saberes, se desarrolla el diseño de investigación en cada co-equipo, para el caso de la sede A y C, se define lo siguiente:

---

<sup>140</sup> Documentación de la experiencia. GPAD, 2016.

Tabla 6. Diseño investigativo MINCA sede A

Pregunta de investigación	Categorías	Subcategorías	Técnica para la recolección de información
¿Cómo influye la práctica educativa en la construcción cultural de los géneros: feminidades y masculinidades, en los y las jóvenes del MINCA sede A?	-Práctica educativa.	Dominación, jerarquías y roles de género.	Observación colaborativa.
		Creencias de género en la práctica docente.	
		Igualdad de género desde las ciencias.	
		Conflictos, violencias y violencias basadas en género.	
	-imaginarios de género Prácticas y representaciones sociales de los y las estudiantes.	Roles de género.	
		Alianza, jerarquías, dominios y discriminaciones.	
		Sexismos y violencias de género en el estudiantado.	
		Estereotipos de género.	

Fuente: GPAD, 2016.

Los y las docentes del MINCA sede A, deciden desarrollar su propuesta de investigación en torno al reconocimiento de las feminidades y masculinidades, desde dos perspectivas: la auto-observación de su práctica docente, con énfasis en el rol del docente y las diferentes situaciones que su práctica suscita, entorno a la formación de género en el aula, y la observación a los y las estudiantes, específicamente la manera en como expresan sus creencias y comportamientos en el aula.

Tabla 7. Diseño investigativo MINCA sede C

Pregunta de investigación	Subcategorías	Técnica para la recolección de información
¿Cómo son las identidades femeninas y masculinas de los niños y niñas de cuarto y quinto primaria?	Identities femeninas y masculinas.	Observación en el Aula. Encuesta de preguntas tipos ICFES. Conversatorio con niños y niñas en el aula a través de técnicas como juego de roles, análisis de casos, cuentos y cantos.
	Relaciones entre los géneros.	
	Conocimientos sobre género.	
¿Cómo influye la práctica educativa en la construcción cultural de los géneros: feminidades y masculinidades?	Cómo media el docente las situaciones que se presentan en el aula.	Observación colaborativa. Encuesta de auto-evaluación dirigida.
	Estilo docente-modelo docente.	
	Relaciones que establece con los niños y niñas, (los estereotipos de género que usa en su práctica docente).	
	Discurso docente.	
	Estrategias pedagógicas del docente.	
¿Cómo influyen las familias en las identidades femeninas y masculinas de los estudiantes de 4 y 5 grado del Instituto Comunitario Minca?	Pautas de crianza y el uso del humor.	Encuentros socio-familiares. Grupos focales madres colaboradoras.
¿Cómo influye el entorno social en el que crecen los niños y las niñas sobre sus identidades femeninas y masculinas?	Las redes sociales, la música, la tecnología, el internet, la calle, la cancha, los grupos, los amigos.	Encuentro de Saberes con niños y niñas ellos mismos como co-investigadores Ejercicios prácticos de análisis de realidad en el sentido de los pasos de la investigación científica.

Fuente: GPAD, 2016.

El proceso de las co-investigadoras del MINCA sede c, se desarrolla desde perspectivas diferentes al anterior, es decir, se enfoca en reconocer la influencia de la práctica educativa y social como en la sede A, pero incluye en las subcategorías el ambiente familiar, en la construcción de identidades femeninas y masculinas, además, de analizar las manifestaciones individuales que expresan los niños y niñas en el ambiente escolar.

Cabe resaltar que durante las fases del proceso IAP, se desarrolla transversalmente la temática de género, acercando, nutriendo y propiciando conocimientos o fundamentos teóricos sobre el género y la perspectiva de género, lo cual, permitió que el diseño investigativo este orientado, sea riguroso y pertinente al objetivo general de la IAP.

Ahora bien, los encuentros de saberes forman parte fundamental de la metodología, ya que, permite concretar una característica propia de esta, y es, la de generar espacios que permitan discutir y evidenciar la diversidad de opiniones y realidades de los participantes del proceso, en esta medida, se da un ejercicio de construcción colectiva, pero, al mismo tiempo, se permite una acción, es decir, se logra en este caso, aclarar, ofrecer y transmitir conocimiento sobre la temática central del proyecto, aterrizada a la realidad educativa.

Partiendo de lo anterior, se hace relevante evidenciar, la construcción colectiva de conocimiento que han realizado los y las docentes, desde su rol de co-investigadores (as), este conocimiento, suscita ser ligado a las características de la metodología IAP.

El propósito de las siguientes reflexiones es poner en relieve los logros y aportes que hace la IAP, al involucrar los y las participantes en el diseño de investigación, al proceso de reflexión-acción en el que esta se sustenta, por ello, se contrastaran los rasgos de esta con la experiencia IAP en el Aula.

Para ello, a continuación se citaran expresiones, opiniones y respuestas de los y las participantes de la IAP, mediante las cuales, se evidencian los alcances de la investigación, en esta categoría de análisis. Los cuales giran alrededor de:

- La relación entre: la IAP y la construcción colectiva.
- y La IAP como una herramienta para la práctica educativa.

### **Relación entre: la IAP y la construcción colectiva.**

*...Yo quiero valorar de este trabajo, el hecho de que aquí se borran los límites entre sujeto y objeto de investigación, porque unos y otros somos sujetos que estamos construyendo un proyecto sobre la violencia de género. Cada uno es un sujeto protagonista, eso es muy importante en el trabajo que hemos hecho (...)*

*...Las opiniones tanto de los chicos como de nosotros, las hemos visto plasmadas en resultados, discusiones posteriores, metodologías de trabajo, en actividades que se realizan, lo que nos ha dado la importancia a cada uno de los sujetos que estamos allí, para poder expresar y poder crear este proyecto (...).*

Lo anterior posibilita evidenciar, que el diseño participativo ha permitido, en los y las docentes del MINCA sede A y C, generar un grupo cohesionado, dialógico y con interés de construir colectivamente, a partir, de la comprensión de la opinión o perspectiva del otro, en una negociación del saber popular y científico, frente a una realidad, hecho o situación que se reflexiona críticamente. Asimismo, ha posibilitado aterrizar la exigencia que la realidad educativa suscita al ser tan compleja e híbrida, como aspecto fundamental para identificar y prevenir situaciones de violencia, violencias basadas en género o discriminación.

Igualmente, los y las docentes entienden que la IAP es una metodología investigativa, que se basa en el **reconocimiento del otro**, de su realidad para la construcción colectiva de conocimiento, que a su vez, los implica como corresponsables de transmitir lo aprendido, a fin de mejorar y transformar la realidad que se conoce, en este caso la educativa.

**IAP como herramienta para la práctica educativa.** Los y las docentes atribuyen un valor significativo al ejercicio de investigación, combinado con su rol docente, entendiendo este, como una herramienta que permite evidenciar lo que ocurre y

propiciar soluciones, estrategias o acciones a situaciones complejas de la realidad educativa, señalándolo de la siguiente manera:

*(...)A medida que usted investiga tiene unos argumentos que le da la realidad misma para sustentar, promover cambios, sugerir elementos nuevos, entonces el ser investigador respalda los argumentos y propuestas que se pueden hacer como docentes<sup>141</sup> (...)*

Igualmente, se evidencia que los y las docentes construyen una **relación entre el proceso de diseño de la investigación, el género y la convivencia escolar**:

*A mí la investigación me ha dado una visión más amplia para decir “quiero seguir trabajando sobre ese aspecto” porque es algo que realmente, si todas las escuelas y el sistema educativo, tomaran conciencia en la parte de equidad de género, seguiría mejorando poco a poco, porque no es un trabajo que se logra de un día para otro<sup>142</sup> ...*

*(...)De la misma manera nosotros hemos ido aprendiendo la importancia de abordar la temática (Género) porque a veces se presentan problemas, por ejemplo cuando hay un niño que tiene tendencias ya desde 4º primaria en su actuar, que él iba a ser homosexual y los compañeros se burlaban de él, entonces se tuvo que hacer un trabajo con los demás compañeros para que respetaran sus comportamientos<sup>143</sup> (...)*

De acuerdo con lo anterior, los y las co-investigadoras (res) logran **reconocer y hacer uso de un nuevo enfoque: la perspectiva de género** como herramienta pedagógica y el género, como elementos fundamentales, para aportar a la solidificación de una convivencia escolar basada en el respeto y la no discriminación.

---

<sup>141</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede A. docente mujer. Enero.2017.

<sup>142</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede A. docente mujer. Enero.2017.

<sup>143</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede C. docente mujer. Enero.2017.

Asimismo, comprenden que el género, hace referencia a características de la sexualidad, como lo son el sexo, la identidad sexual, el género y la orientación sexual, las cuales, se encuentran permeadas por la construcción cultural del género, que nace o surge de características propias del sistema patriarcal, desde cómo se entiende ser hombre o mujer y su debida exteriorización social. Es importante señalar, que a pesar de lo anterior, **a los profesores se les ha dificultado aprehender el análisis frente a la orientación sexual**, sin sesgos, se denota, que es más complejo contribuir a deconstruir la homogenización de la heterosexualidad como correcta, y es más fácil re-construir sobre relaciones de género, sobre todo, desde la perspectiva de hombres y mujeres sujetos de derechos.

El logro más importante identificado en este eje de análisis, es el **auto-reconocimiento de los y las docentes como agentes que inconscientemente transmiten o reproducen violencias o violencias basadas en género**, en el ambiente educativo, asimismo, su apropiación y sentir como actores corresponsables de propiciar y generar ambientes de convivencia basados en el respeto y visibilización de la diversidad.

Igualmente, los y las docentes no solo han logrado construir y reflexionar colectivamente, al identificarse como uno de los agentes que reproducen violencias y VBG, situándose, en el análisis crítico de su práctica docente, al **tratar de comprender la influencia de lo socialmente establecido en su rol y ejercicio de educador** (a), también reconocen que este análisis se enmarca en la lectura y comprensión del contexto, de sus características y la de los y las estudiantes:

*...En mi vida personal, me ha tocado desaprender los mitos que traía de infancia, adolescencia, palabras, acciones, ideas que no contribuían para dar vida a otros, y en mi rol de maestro, aprender con mayor disposición, tener un modelo de vida mucho más agradable y saludable, depender de*

*una filosofía más constructiva, buscar estados diferentes de amistades, grupos sociales, construir más la cultura de género<sup>144</sup> ...*

*...llegamos finalmente a mirar y ¿nosotros?, y nuestro lenguaje, cultura y como se está observando eso en nuestro trabajo, bueno, entonces mirémonos, escuchémonos, así como estamos mirando a los chicos, miremos nuestras relaciones y eso es lo importante de la IAP, que cada cosa que se discute, da apertura a aspectos nuevos por tratar<sup>145</sup> ...*

Finalmente, diseñar participativamente una investigación crítica en los y las docentes, ha permitido en ellos (as) **interrogarse por: ¿Cómo llevar a cabo el rol docente sin sesgos sobre el género?**, siendo este el resultado de la auto reflexión, al reconocer las múltiples violencias que se viven en la realidad educativa, considerando, que algunas son normalizadas, lo que no permite entenderlas como ello, debido a los imaginarios de cada sujeto.

A nivel general, se puede concluir que el proceso del diseño investigativo, permite conocer, comprender y repensar lo que se conoce, la realidad o conocimiento adquirido, lo cual, desde la metodología IAP, es posible en la confrontación de las prácticas, situaciones y creencias (el saber popular) con los estudios y análisis hechos, desde las ciencias sociales, en los cuales, se sustenta, describe y analiza críticamente, a fin de comprender el ser humano, su realidad y exteriorización en esta.

Estos resultados aquí presentados, son considerados el conocimiento que ha construido el equipo co-investigador, asimismo, “la IAP es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida)<sup>146</sup> .

---

<sup>144</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede C. docente mujer. Enero.2017.

<sup>145</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede A. docente mujer. Enero.2017.

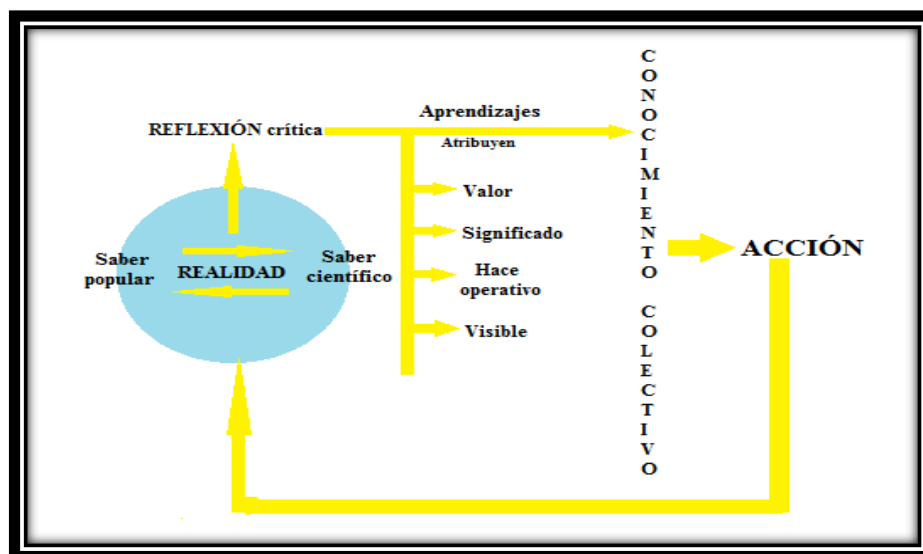
<sup>146</sup> MURILLO TORRECILLA, F. J. (2011). Métodos de investigación en educación especial. 3 *Educación Especial*, 1-32.pág.5.

Por ello, adquirir conocimiento implica la responsabilidad de trasmitirlo, además, de aportar con acciones que concurran en cambios o transformaciones que este requiera. Como se ha señalado en la definición de las subcategorías:

- El conocimiento se adquiere en el primer momento de reflexión crítica.
- Y los aprendizajes se originan allí, pero, solo se pueden considerar aprendizajes, sí se concretan en la acción

Lo anterior, se representa gráficamente de la siguiente forma:

Grafico 4. Los aprendizajes y el proceso de Reflexión-Acción-Reflexión



Esta grafica permite evidenciar que los aprendizajes surgen entre el lapso de la reflexión crítica a la construcción colectiva de conocimiento, convirtiéndose la acción en la exteriorización de lo aprendido, para volver a la reflexión sobre lo alcanzado en la acción, considerando así la IAP un proceso de triangulación (reflexión-acción-reflexión). De esta manera la Investigación Acción Participativa – IAP- combina investigación, acción y participación.

## **7.2 APORTES DEL USO DE HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL, EN LA GENERACIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA, A FIN DE PREVENIR VIOLENCIAS BASADAS EN GÉNERO.**

Esta subcategoría se centra en el uso de herramientas, entendidas como técnicas y software de investigación social crítica y en los aportes que estas hacen para generar propuestas aplicadas a la práctica educativa en la prevención de VBG, en la cual, se traslucen y evidencia los aprendizajes, es decir, se hace operativo o desarrollan acciones transformadoras.

Para el desarrollo de este análisis, es importante suscitar como se comprenden las técnicas de investigación construidas y aplicadas por el equipo docente, exceptuando el encuentro de saberes –ES-, El cual, ya ha sido definido. Estas son, la encuesta participativa, observación colaborativa, encuentros de saberes y entrevista audiovisual, cabe recordar, que se acerca los y las docentes conceptualmente y de forma práctica al uso de software para el análisis (Spss) y codificación (Atlas TI) de datos.

**Encuesta participativa.** “La encuesta participativa en esta IAP es una técnica concebida especialmente como *un proceso de aprendizaje* que complementa el conocimiento común, cotidiano, con el conocimiento crítico, científico, de la realidad, lo que constituye la praxis: una reflexión crítica desde los actores (profesores, estudiantes) a partir de la teoría y la práctica sobre las violencias de género en los entornos escolares<sup>147</sup> .

Es importante acotar, que previo al desarrollo de esta técnica por las c-investigadoras docentes, desde GPAD, en la primera etapa de la IAP, se aplicó una encuesta a los niños y niñas, el diseño de esta no fue colaborativo, pero, los

---

<sup>147</sup>Grupo de investigación GPAD. Ficha de documentación de experiencia. Equipo docente coinvestigador Minca-GPAD-UIS: proceso colaborativo–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela.2016.

resultados que arrojó, sirvieron de motivación a las docentes para diseñar una herramienta propia de recolección, la cual, titularon encuesta participativa.

Otro aspecto que motiva las co-investigadoras para construir la encuesta, es que, en las pruebas de estado ICFES, se estaban incorporando preguntas de género, lo que, reafirmaba la importancia de indagar sobre los imaginarios de género de los niños y niñas en clave de preguntas de selección múltiple. De este modo, lograrían entrenar los niños y niñas en la metodología de la prueba oficial y los resultados se convertirían en guía para saber que reorientar sobre imaginarios de género desde la práctica educativa.

De esta forma, esta técnica fue creada e implementada por el co-equipo de docentes del MINCA sede C, a los estudiantes del grado cuarto y quinto primaria, ver tabla N6.

Cabe señalar que la encuesta participativa surge como iniciativa de las docentes, debido a la necesidad que estas observan, de realizar un proceso con los y las alumnas (os) del grado quinto, en pro de la convivencia escolar basada en el respeto y el reconocimiento del otro, ya que, eran quienes presentaban de forma exacerbada situaciones de violencia, VBG y discriminación frente a los otros grados de la sede C.

Haber elegido este grupo, surge del saber popular y del análisis previo que se realizó a partir de adquirir conocimiento sobre la temática del proyecto y del diseño participativo de investigación, del requerimiento de poner en acción lo aprendido, para lo cual, la IAP exige un análisis de características del contexto y los sujetos.

La encuesta, entonces, es entendida por los (as) docentes como una herramienta, que les permitirá acercarse y conocer más de fondo la realidad de los niños y niñas –NN-, desde las características de la sexualidad, igualmente, sobre

aspectos propios de cada encuestado que propenden al comportamiento en la escuela y salón de clase, a fin de desarrollar estrategias que contribuyan a mejorar la convivencia entre los NN.

Hasta el momento, este instrumento solo ha sido aplicado por las docentes, aún, no se ha realizado el análisis de resultado, por lo cual, solo es posible, conocer como es entendido y que espera el co-equipo al utilizar y analizar esta herramienta.

**Observación colaborativa.** La observación colaborativa se comprende como un método de recolección, que permite que los y las docentes logren identificar las VBG presentes en el ambiente educativo, asimismo, esta herramienta permite la auto-evaluación del ejercicio del rol docente y la influencia tanto del entorno y la propia subjetivación del co-investigador en su práctica educativa. Es decir, permite ir contrastando de forma directa y durante el ejercicio de recolección los hechos observados con el saber popular y el científico.

Este ejercicio de recolección, permitió en los docentes de la sede A, a partir del desarrollo de la lectura crítica, reconocer que: ***Entre los adolescentes*** se presenta ***agresión verbal*** (manifestada en groserías y apodos), sobretodo en las relaciones entre hombres, igualmente, expresan que se puede considerar que ha ***aumentado esta violencia entre las mujeres***, asimismo, se evidencia que los y las adolescentes ***respetan*** los compañeros que tienen ***orientación sexual diferente***.

Los y las docentes, también observan que ***las mujeres son lideresas, pero, existe un “choque de poderes”***, es decir, se presenta ***rivalidad*** en razón de detentar el poder como la líder del grupo, igualmente, se da entre ellas malos tratos e incluso ***agresiones físicas por celos***.

Igualmente, esta técnica, permite que el co-equipo reconozca que los y las adolescentes expresan respeto por la persona que tiene conocimiento, es decir, por quienes se destacan por su inteligencia en el salón, pero, no hay burla hacia quienes no consideran inteligentes, todo lo contrario, buscan ayudarlo para que entienda.

Asimismo, los (as) co-investigadores (as), observan que los y las adolescentes tienen imaginarios de género marcados, frente a cómo perciben **las profesiones**, por ejemplo, manifiestan que **electricidad es para hombres y archivo para mujeres**, aquí, también se evidencia que estos son imaginarios despectivos.

Esta técnica, permite que los y las docentes reflexionan entorno al **uso marcado del lenguaje machista**, sobretodo en situaciones de dialogo informal, es decir, **fuera del aula**, mientras que, en clases por ser un trato más formal, es menos probable que se use ese tipo de lenguaje. Igualmente **entre compañeros**, mientras están reunidos en un ambiente de confort y descanso, es más probable que aflore este lenguaje, por ejemplo, como los chistes sexistas.

Esta lectura crítica, a través del uso de esta técnica, por parte de las co-investigadoras del MINCA sede C, les permite observar en los niños y niñas que:

**Los niños tienen dominio sobre las niñas**, esto se evidencia en los trabajos de grupo, donde los niños ponen a trabajar las niñas y ellos no hacen nada, debido a la subjetivación de actividades que se han designado como propias para niños y niñas, según los roles, como lo manifiestan a continuación:

*(...)Por lo general, uno deja trabajos en grupo, pero, cuando empecé a observar con la guía, me di cuenta, que los hombres dominan las mujeres en estos espacios, a través del hecho de ser hombres, por*

*ejemplo pepito tenía que desarrollar una guía de inglés con pepita, y este, le dijo: hágala usted que los hombres no coloreamos<sup>148</sup>...*

Igualmente, evidencia que **La apariencia física influye**, para que los niños establezcan relaciones con el sexo opuesto, se acercan a este, si la niña es bonita o inteligente, pero si la niña es fea, así sea inteligente, no se interrelacionan con ella.

Esta técnica, permite denotar que existe una marcada tendencia a **clasificar las profesiones**, acorde a lo cultural, las niñas por lo general se pintan en profesiones consideradas tradicionalmente para mujeres e igualmente los hombres:

*...Unas clases atrás, yo me interese por interrogar que deseaban estudiar cuando fueran grandes mis estudiantes, y me sorprendió como los niños y las niñas escogen profesiones que hemos designado o creído que son acordes a cada sexo, entonces los niños quieren ser policías, ahí juega el tema de la fuerza y las niñas profesoras, porque es duro reconocerlo, pero se cree que ser docente es solo de mujeres, porque se relaciona con el cuidado de niños y niñas<sup>149</sup>...*

Asimismo, frente al juego, se observa que, para que **una niña pueda jugar con hombres** debe tener **cierto grado de aguante**, es decir, ponerse a la par de un hombre, de este modo los niños y niñas, **están clasificando los juegos, unos son para hombres y otros de mujeres**, reproduciendo de esta forma los roles de género establecidos.

La observación colaborativa, permite que las docentes reconozcan que tienen muy marcada la cultura machista, que a veces sin darse cuenta la reproducen, pero al mismo tiempo manifiestan, que este es uno de los mayores retos para ellas, ya

---

<sup>148</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede C. docente mujer.Enero.2017.

<sup>149</sup> Entrevista semi-estructurada. Minca sede C. docente mujer.Enero.2017.

que, la finalidad, es transformar esos pensamientos y conductas de su subjetividad, para propender a mejorar las relaciones entre sus estudiantes.

Finalmente, haber aplicado esta observación, le ha permitido a los y las docentes **confrontar de forma consciente la realidad**, asimismo, ha generado en ellos, la necesidad de asumir esta lectura crítica en todas las situaciones que se presentan en la institución educativa, lo cual, **potencia en ellos el rol de agentes de cambio**.

**Entrevista audio-visual.** La entrevista audiovisual, fue desarrollada por el grupo de investigación, mediante la cual, se sustrae de los (as) docentes, los conocimientos, aprendizajes, pequeñas iniciativas de acción y su lectura crítica de la realidad, para de esta forma, poder desarrollar el video que se requería al participar en el foro de educación municipal 2016. Es así, que esta técnica, se concibe, como una herramienta que permitió recoger y sistematizar audio-visualmente el proceso IAP, del año 2014 al 2016.

El foro de educación a nivel municipal, es una iniciativa del ministerio de educación nacional, que nace, de la necesidad de abordar el ambiente escolar, a fin de dar cumplimiento a la ley 1620, mediante el cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar. Su pretensión es visibilizar el trabajo que emprenden los y las docentes o instituciones educativas en Colombia, en pro de la convivencia escolar basada en el respeto. El foro, se desarrolla bajo tres ejes temáticos, los cuales son, escuelas enseñanzas y aprendizajes, escuelas inclusivas y escuelas que promueven la convivencia escolar.

La propuesta MINCA, se presenta bajo el eje de escuelas que promueven la convivencia y es titulada: Proceso colaborativo hacia el cambio de prácticas educativas–IAP-para reconocer, cuestionar y transformar las violencias de género desde la Escuela, siendo el género su temática central.

La participación en el foro de educación municipal 2016, no es una iniciativa propia de GPAD, esta emerge de una profesora del co-equipo, quien la conoce y decide proponerla al grupo de co-investigadores (ras), por lo cual, se discute en un encuentro de saberes, la posibilidad de asumir el reto, de esta forma, los y las docentes acuerdan participar conjuntamente, presentarse como un solo proceso, en el que se resaltan características y dinámicas propias de cada equipo y su respectivo ejercicio, a través de un video<sup>150</sup>, como producto comunicativo.

El desarrollo del ejercicio audiovisual, evidencia en los y las docentes, las siguientes reflexiones, alcanzadas durante el ejercicio IAP, asimismo, acciones iniciales desde la práctica docente, centrada en el desarrollo de actividades propias del aula de clase, a partir de aprendizajes adquiridos, estas son:

En un primer momento, **los y las docentes**, a través del proceso, **logran conectar la lectura de la realidad social con la realidad escolar**, la cual, se convierte en crítica al momento de confrontar lo vivido en ella, es así, que reconocen que el sector, en el cual, los niños, niñas y adolescentes viven, y en el que se ubica el colegio, son ambientes en los que cotidianamente se exterioriza todo tipo de violencia, comportamientos inadecuados o nocivos, como el consumo de SPA entre otros, estos, son sustraídos y reproducido por los NNA, igualmente, son contextos que los exponen y hacen vulnerables a interiorizar y vivir violencia, VBG, discriminación y otro tipo de vulneración de derechos. Esto se evidencia en:

*(...) el entorno en el cual el niño vive por lo general, su entorno social son los demás niños de la calle, lo que ellos observan, el entorno en el cual no es el apropiado, por lo general estos son sectores bastante vulnerables donde los niños reciben el ejemplo del señor que toma, del señor que maltrata, del señor que grita... Sobre todo se logra observar que el niño es*

---

<sup>150</sup> El video: foro de experiencias Minca GPAD UIS. Puede ser consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=ePhCWhN4Znl>

*capaz de golpear a la niña en un momento determinado, que el niño la grita, que el niño la trata mal y la niña lógicamente que también en ciertas ocasiones reacciona de la misma manera*<sup>151</sup> (...)

Asimismo, el co-equipo, reconoce que algunas de las violencias, en el caso específico de las de género, que estas se consideran estructurales, y esto, es lo que permite que se exacerben o legitimen inconscientemente, ya que, se desprenden en este caso, de la cultura, de estructuras macro que permean las micro, entre estas, la familia, las instituciones educativas y los sujetos que forman parte de ellas, por lo que, se entiende la necesidad de actuar, de deconstruir para reconstruir.

Manifiestan que al inicio de la IAP, se desarrolló un trabajo en el que se reflexionó entorno al sistema patriarcal y la cultura machista, lo cual, les permitió dar cuenta de cómo este se trasluce en las relaciones interpersonales entre compañeros, estudiantes o estudiantes-docentes, reconociendo la importancia de la sensibilización y formación en los temas de género, feminismos y patriarcado.

Los y las profesoras empiezan a ***incluir en el discurso de género*** que van construyendo, características de la sexualidad, como ***la orientación sexual, mediante el reconocimiento*** y la apertura al diálogo sobre NNA que dentro de la institución expresan ser homosexuales, asumiéndolos desde una perspectiva humanística y del derecho, en la atribución de la tolerancia y el respeto que merecen como personas.

Asimismo, logran involucrar el proceso investigativo con la clase, ya que, empiezan a desarrollar análisis críticos y auto-evaluaciones de forma individual y colectiva, de cómo se están dando las relaciones de género en su aula, y la

---

<sup>151</sup>Entrevista audio-visual. docente mujer. Minca sede C. Agosto.2016

influencia que ellos mediante su práctica realizan a estas, como se observa en la siguiente cita del video:

*(...)Es que uno tiene que romper los paradigmas, porque uno trae muy arraigado, allá, pegado lo que es lo de nuestra cultura y todo lo que nuestros padres y nuestros abuelos nos han inculcado, uno trae eso como muy pegado al machismo, **todavía uno con sus chistes, uno todavía en sus clase pues se le suelta tal cual y uno ahí con sus estudiantes lo maneja en forma jocosa (...)**. El reto de los chistes está en no discriminar, de no atropellar entonces esa es la lucha, no solo para con los estudiantes, sino uno como docentes; pues es duro, el camino es duro y a pesar de que llevamos dos años en eso, uno todavía tiene chispazos y todavía uno lo ve como difícil, toca ir como la tortuga, lentos pero seguros<sup>152</sup>(...).*

De esta forma, empiezan a incluir pequeñas prácticas en su aula, como la anterior, para contribuir a la deconstrucción de lo construido socialmente alrededor del género, tanto en estudiantes como docentes, ya que, se da un proceso de reconstrucción del quehacer docente, desde manejar un lenguaje inclusivo en la forma de dirigirse a los (as) alumnas oralmente y en las guías de clase.

Desde el equipo GPAD, a través de este video, se observa que existen cuatro grandes logros en el proceso de co-investigación en la IAP: En primer lugar la apropiación del docente de su rol co-investigador a través de la lectura crítica que hace de la realidad. Segundo, la definición de la pregunta problema de interés. Tercero, la construcción y aplicación de instrumentos de recolección de información, y finalmente, los resultados que se evidencian y reconocen, a pesar de aun no realizarse el análisis de la información recolectada.

Asimismo, desde GPAD y los (as) docentes, se percibe el foro como un elemento de anclaje a la sociedad, el cual, permite visibilizar el proceso, a su vez, transmitir el

---

<sup>152</sup> Entrevista audio-visual. docente hombre. Minca sede A. Agosto.2016.

conocimiento adquirido y motivar el equipo co-investigador a la continuidad de este, a sentirse más cohesionados y reconocidos.

La participación en el foro, generó en los y las docentes, sentimientos de apropiación, responsabilidad y un mayor nivel de compromiso con los y las estudiantes, en la transformación de las situaciones allí identificadas.

Los (as) co-investigadores (as), reconocen este espacio como un medio para enseñar, mostrar o hacer visible la problemática de género, entendiendo esta como un asunto de la educación y que las iniciativas de transformación pueden concretarse a través de procesos de IAP.

Igualmente, identifican y reafirman que el proceso IAP es una apuesta pertinente a la realidad educativa, para su transformación y la búsqueda de la convivencia escolar basada en el respeto y el reconocimiento de la diversidad.

Los y las educadores (as), entienden que la educación es un medio o factor importante para el proceso de reflexión en el que la IAP los ha sumergido, debido a la interacción constante entre este y los demás entes de socialización, para poder replicar la necesidad de lectura crítica y aprendizajes que incentiven a la acción transformadora.

**Atlas TI y Spss.** El Atlas TI y el Spss son software de investigación social, el primero, es usado en investigaciones de tipo cualitativo o cuyo uso sea para el análisis de información transcrita, sustraída de técnicas de recolección que arrojen información cualitativa, cuya función es organizar y codificar los datos recolectados, y el Spss, es un software diseñado para la agrupación y análisis de datos cuantitativos, de investigaciones de esta cohorte.

Para el desarrollo de este ejercicio, se hace uso de la técnica encuentros de saberes, la guía metodológica de esta sesión, es desarrollada desde la pasantía, en la cual, se tenía como pretensión, acercar a los y las docentes a estas herramientas propias de organización, codificación o análisis en investigación social, en este sentido, se hace relevante señalar, que con los docentes de la sede C, se trabaja el Spss y con la sede A el Atlas TI.

Para el encuentro de la sede C, se establece una metodología de trabajo dividida en dos momentos, el primero contenía elementos teóricos, conceptuales e históricos acerca de la investigación y el software, el cual, se desarrolló a partir de la elaboración de un material visual (diapositivas), cuya fuente para la elaboración fue el capítulo 10 de Hernando Sampieri, titulado: “Análisis de datos cuantitativos”.

En el segundo momento se desarrolló un ejercicio práctico, previamente a ello, ya se había aplicado la encuesta participativa a los y las estudiantes, y desde la pasantía, para este ejercicio, se instaló en los computadores de los co-investigadores el programa, además se creó la plantilla de esta encuesta, es decir, se construyó en el Spss la ventana con las variables y respuestas, asimismo, se había insertado algunos datos de estas, para de esta forma situar el co-equipo en su propio ejercicio investigativo.

De acuerdo con ello, se llevan en físico encuestas participativas, la plantilla Spss, computadores con el programa y se proyectó desde el video beam, explicando paso a paso lo siguiente:

- Como abrir el programa.
- Como crear un lote nuevo o ingresar a uno antiguo.
- Desarrollar la plantilla Spss de una encuesta.
- Insertar datos de las encuestas a esta planilla.
- Realizar tablas de frecuencia en porcentajes.
- Desarrollar cruces de variables en porcentajes.

- Lectura de tablas.
- Creación de gráficas.
- Lectura de gráficas.
- Como apoyarse en el Microsoft Excel para realizar gráficas y tablas, ya que, en este hay más opciones para desarrollarlas y ambientarlas con más colores.

Lo anterior se desarrolló de forma práctica, ya que las docentes, seguían desde su computador paso a paso las indicaciones dadas, finalmente, se propone un ejercicio, en el que ellas aplican lo aprendido, en el cual, se logran resolver dudas.

La sesión con los profesores de la sede A, se lleva a cabo en un solo momento, previamente a ella, se instaló el programa en sus respectivos computadores, se llevaron 2 archivos de Word listos para insertar en el Atlas TI, paso a paso se fue explicando de forma práctica y conceptual el uso del programa de la siguiente manera, habiendo desarrollado por la pasantía con anterioridad el ejercicio, para así explicarlo:

- Como abrir el programa.
- Creación de la unidad hermenéutica –UH-.
- Abrir la unidad hermenéutica ya existente.
- Como subir los archivo a la UH.
- Como codificar o definir categorías.
- Creación de la matriz de análisis al codificar.
- Vinculación de códigos o familias.
- Búsqueda de citas o textos de los códigos creados.

Durante los talleres, se pudo reconocer que de las docentes de la sede C, solo una, ya había trabajado el programa, asimismo, de la sede A, ninguno conocía el Atlas TI, a nivel general, en los dos co-equipos, se identifica que ambos requieren fortalecer habilidades para el uso, no solo del Spss o Atlas TI, sino del computador

y programas que hoy en día se entienden como básicos, (Excel, Word entre otros), partiendo de la importancia del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones –TIC- en el rol docente e investigador.

La importancia de este ejercicio radica, en que en todo proceso de investigación, todo aquel que investigue, debe hacerlo de forma rigurosa, entendiendo ello, no solo como seguir las fases y procesos de esta, además, de respetar la coherencia epistemológica del proceso, sino también, debe tener conocimiento sobre los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en el ejercicio.

Asimismo, este acercamiento, se puede considerar como la apertura a la programación establecida y fases de la IAP para el año 2017, que son, el análisis de información, construcción de documentos a partir de ello y socialización de los resultados encontrados, para lograr la definición de estrategias a fin de promover la igualdad y prevenir violencias de género en el Aula.

### **Estrategias o iniciativas identificadas a fin de prevenir violencia de género.**

En este apartado es importante señalar, que estas estrategias o iniciativas surgen a raíz de los aprendizajes, los cuales, conducen a la acción transformadora, asimismo, estos, son el resultado de la construcción colectiva de conocimiento crítico de la realidad.

Estas estrategias en pro de la prevención de violencias basadas en género, en busca de la transformación de la realidad educativa, son producto de la construcción colectiva de conocimiento, del análisis crítico y situado de la realidad, lo cual, es posible a través del uso de técnicas y herramientas para la recolección de información, ya que estos, permiten hacer palpables las situaciones, hechos o violencias vividas.

Al hacer palpables o visibles las violencias o VBG, se posibilita una acción encaminada a la transformación, a partir del conocimiento consiente de la realidad, asimismo, estas son entendidas o concebidas como un producto o resultado del ejercicio co-investigativo en investigación social crítica.

Es importante señalar, que hasta el momento se han desarrollado las siguientes estrategias, las cuales, han surgido de forma emergente y acorde a los intereses del co equipo, es decir, estas han sido diseñadas y propuestas por los (as) co-participantes, estas son:

- Los encuentros socio-familiares.
- La cátedra para la paz.
- Pequeñas iniciativas en la práctica docente en el aula.

**Encuentro socio familiar.** Esta estrategia ha sido titulada por los y las docentes como: Juntos somos Escuela: por una crianza afectiva en igualdad y no-violencias. Esta es dirigida a los y las estudiantes del grado quinto activo en el 2016 y su familia.

El encuentro socio familiar es una estrategia propia del MINCA sede C, la cual, surge a raíz del análisis que el co-equipo desarrolla sobre la influencia de la familia en la construcción y exteriorización de los imaginarios de género en el niño y niña, asimismo de su papel como agente que reproduce y legitima la VBG.

La temática de los encuentros son la crianza afectiva y la no violencia. Hasta el momento, se han desarrollado dos encuentros, para el primero, se establecen conjuntamente los siguientes objetivos<sup>153</sup>:

- Establecer vínculos con las familias de los niños y niñas de grado 5 Minca sede C, mediante un reconocimiento de intereses y expectativas sobre el espacio.

---

<sup>153</sup> Guía metodológica 1 encuentro socio-familiar.GPAD.Septiembre.2016.

- Construir un sentido colectivo sobre el espacio denominado encuentro de saberes socio familiares.
- Conocer rasgos de la comunicación entre familias.
- Fortalecer lazos familiares entre padres, madres, cuidadores, niños y niñas.

Igualmente, en el segundo encuentro, se busca alcanzar estos objetivos<sup>154</sup>:

- Generar un espacio de integración que permita afianzar vínculos dentro de las familias.
- Reflexionar acerca de la importancia de compartir en familia para conocerse mejor, con el fin de transmitir los proyectos de vida que tiene cada estudiante.
- Compartir los diferentes tipos de violencia que pueden presentarse tanto en la escuela como en la familia para que los padres logren identificarlas a futuro y reaccionar ante ellas.
- Proponer estrategias de crianza que eviten la repetición de las conductas violentas.

Esta estrategia les **ha permitido** a las co-investigadoras **identificar una relación directa entre el tipo de vinculación afectiva del niño con su familia y el rendimiento académico**, es decir, entre mejor y más positivo sea el vínculo afectivo del niño con su familia, su rendimiento académico es alto, asimismo, sucede lo contrario, si el tipo de vinculación afectiva es negativa con la familia, el rendimiento académico es bajo. Todo ello, surge, de observar, como a partir de la implementación de estos encuentros y el dialogo con padres, sobre la importancia de tener una positiva vinculación familiar, los niños han mejorado académicamente, como lo señalan a continuación:

*(...)Porque uno se da cuenta, como influye el cariño de los papás, el trato que tienen hacia los niños y niñas, en el rendimiento académico, eso me he dado cuenta con los encuentros socio familiares, uno observa como niños que no rendían, ahora si lo hacen, y son niños que eran difíciles, uno*

<sup>154</sup> Guía metodológica 2 encuentro socio familiar.GPAD.Noviembre.2016.

*también nota, que a los niños y niñas le gustan estos espacios, porque pueden compartir con el papá o la mamá, se muestra que no tienen esos momentos en la casa, y también cuando el papá o mamá no viene, se ve, se ve el bajonazo de ánimo del estudiante<sup>155</sup> (...)*

Asimismo, el encuentro socio familiar, ha permitido mejorar en los y las niñas las relaciones de género frente a los grupos que ellos conforman voluntariamente para trabajos en clase, como lo señala el siguiente relato:

*(...) en cuanto al trabajo de niños ya integran más las niñas, por ejemplo cojo 5 hombres y digo por favor, escojan con quienes quieren trabajar y ellos ya escogen niñas y eso me ha gustado<sup>156</sup>.*

En esta estrategia se fomentan pautas de crianzas y la vinculación afectiva positiva, para ello, se usan herramientas como el juego, a través de un espacio ameno, de compartir y reconocimiento mutuo.

**Catedra para la paz.** La catedra para la paz, es una iniciativa que surge desde los co-equipos, la cual, se desarrolla en la sede A y C.

El plan para la catedra, fue desarrollado por uno de los docentes que participa en la IAP, de este modo, el rol de co-investigador, según él, le generó un sentido de responsabilidad y compromiso, para transmitir y hacer operativo lo aprendido desde este.

De acuerdo con lo anterior, el profesor logró integrar de forma transversal a la catedra, aspectos de género y las relaciones de género, por lo cual, piensa y diseña esta desde cuatro ejes, uno de esos era la convivencia escolar desde el género, ya que, el docente reconoció este como un espacio para usar

---

<sup>155</sup> Encuentro de saberes. docente mujer. Minca sede C. Agosto.2016.

<sup>156</sup> Encuentro de saberes. docente mujer. Minca sede C. Agosto.2016.

herramientas y conocimientos brindados por la investigación, porque el aspecto era convivencia y eso implicaba las relaciones, violencias de género y participación política.

Este ejercicio permitió identificar los pensamientos masculinos más comunes, desde el imaginario de los y las adolescentes, asimismo, se usaron herramientas como historias de vida, las cuales se construyeron a partir de contar hechos de violencia sin final, estas debían ser completadas por los (as) estudiantes, lo que, permite evidenciar que hay jóvenes que no tienen capacidad de denunciar, en especial las mujeres.

Lo anterior, se evidencia en el siguiente relato:

*(...)en la experiencia que yo viví (cátedra), yo lo hice en el grado noveno y la compartí, como el material era común con los tres profesores de noveno, hicimos un trabajo muy bonito, sacamos productos para la investigación, fue unas percepciones de ellos como hombres y mujeres, determinando en partes del cuerpo que piensa, después se logró identificar pensamientos masculinos más comunes por lo menos desde el imaginario de ellos, después hicimos un trabajo de la violencia, se contó una historia y se dejó sin final para que ellos la terminaran y fue interesante lo que salió, como que hay muchachos que no tienen la capacidad de denunciar, sobre todo niñas, entonces ahí se les hizo un trabajo muy interesante de un periodo completo donde yo los vi muy receptivos(...)*<sup>157</sup>

**Iniciativas en el Aula.** Se han logrado identificar estrategias en la práctica educativa en el aula, desde el reconocimiento de estos espacios como elementos que pueden contribuir a exacerbar o minimizar las VBG, en la pretensión de los y las docentes por deconstruir en y desde ellos los imaginarios de género. Estas iniciativas son:

---

<sup>157</sup> Entrevista semi-estructurada. Docente hombre. Minca sede A. Enero.2017.

- Desarrollo de material didáctico inclusivo.
- Transversalizar el género en el contenido conceptual y teórico.
- Manejo del lenguaje inclusivo.
- Creación de obras literarias matemáticas con perspectiva de género y roles de género.
- En ciencias sociales y matemáticas se visibilizaron mujeres que han hecho historia.
- En Español se leyeron historias de tres mujeres, las cuales, rompían con paradigmas de su época, de-construyendo los roles de género.
- Designación de tareas consideradas exclusivamente femeninas a hombres y a mujeres las que son entendidas para hombres.
- Manejo de interrelaciones de forma dialógica.
- Análisis auto-crítico docente y estudiante.
- Observación crítica constante a fin de intervenir en situaciones de VBG.

Finalmente, el capítulo de resultados, permite confrontar las características de la IAP, lo que esta suscita en los y las docentes, a través de su ejercicio de co-investigadores, en los que se denota, que estos no solo le atribuyen valor y significado a lo conocido, sino también a la importancia de hacer investigación desde su rol docente, combinando de esta forma dos grandes herramientas, a las cuales, les compete hacer frente al fenómeno social que se ha estudiado, como las violencias y VBG.

Igualmente, se hace importante reconocer las limitaciones del proyecto, en este sentido, los y las co-investigadores (as), expresan que el tiempo ha sido el mayor de estos. Es imprescindible señalar, que el temor que se expresó tener al inicio, frente a los imaginarios de género, se ha disuelto a partir de reconocer como esta es una realidad palpable que influye en la convivencia en una institución educativa o ente de socialización (familia-barrio etc) y del docente como agente de cambio.

Asimismo, se hace relevante advertir que para los y las docentes no es un limitante que la temática de género sea polémica, para ellos (as), esto se ha convertido en un reto, ya que, ***han logrado un empoderamiento frente a las responsabilidades que les otorga ser educadores e investigadores.***

## 8. CONCLUSIONES

El co-equipo logra comprender la metodología IAP, sumergirse en ella y darle significado, relacionándola de esta forma, como una herramienta de trabajo para la práctica desde y fuera del aula, en la combinación del rol docente investigador.

Igualmente, construyen una relación entre el proceso de investigación, la perspectiva de género, el género y la convivencia escolar, como elementos fundamentales para lograr una convivencia basada en el respeto y reconocimiento de la diversidad.

Comprenden conceptualmente las características de la sexualidad, la perspectiva de género y la importancia del enfoque de interseccionalidad.

Los y las docentes desarrollan la habilidad de emprender la auto-crítica reflexiva, de sus prácticas y creencias, como reproductoras de violencias y VBG, además, del sentido de responsabilidad que tienen como educadores e investigadores (as), de transmitir el conocimiento y hacer operativo los aprendizajes, para la transformación de la realidad educativa e individual de los y las adolescentes.

El co-equipo reconoce que la transformación o las acciones de cambio, requieren de una lectura holística crítica de lo que se desea transformar, desde su contexto, características propias y de quienes conforman esta realidad.

Asimismo, comprenden que el diseño y aplicación de herramientas de investigación social crítica, surgen de la necesidad del co-investigador (a), de conocer la realidad a fondo, aterrizándola, en este caso, a la comprensión de las características de la sexualidad; lo cual, se pone en conversación con el saber

científico, para de este modo, proponer acciones coherentes a la problemática identificada.

La observación participante permite en los y las docentes, contrastar los conocimientos científicos adquiridos durante la elaboración de la guía de observación, con los populares, a medida que recolecta la información, ya que, existe un contacto directo con la cotidianidad, la cual, es puesta en contraste con las preguntas de la guía (científico). Además, como lo manifiesta la profesora Elisabeth, después de usar esta guía, ella reflexiona sobre cada situación desde los elementos o interrogantes que contiene esta.

Un resultado importante e interesante, es que se identificó que los y las adolescentes aprehenden y de-construyen más fácil o con menos dificultad, la lectura de la realidad en el reconocimiento de la diversidad en la orientación sexual, caso contrario a los y las docentes. Asimismo, se identifica que para los y las docentes es más fácil deconstruir imaginarios entorno a las relaciones de género, caso contrario en los adolescentes.

Los y las docentes, entienden que el género es una violencia estructural, por lo cual, es difícil de-construirla y muy fácil internalizarla y exteriorizarla, que solo, a partir de la construcción colectiva entre los saberes y la vinculación de actores claves como la familia, es posible transformar la realidad.

El co-equipo ha interiorizado y exteriorizado en la práctica docente relaciones dialógicas entre pares y con los y las estudiantes.

Los co-investigadoras e investigadores, reconocen el espacio del foro de educación municipal como un medio para enseñar, mostrar o hacer visible la problemática de género, entendiendo esto como un asunto de la educación, la sociedad y el conocimiento.

A nivel general se logran reconocer tres estrategias iniciales de acción, que surgen para la prevención de las VBG, estas son, el encuentro socio familiar, la catedra para la paz e iniciativas desde la práctica docente en el aula. Estas nacen del conocimiento consciente de la realidad, el cual, es propiciado y consolidado por la aplicación de instrumentos de recolección de información.

Del encuentro socio familiar se resalta que uno de los logros más importantes, gira alrededor de vincular la familia en la construcción colectiva de conocimiento, asimismo, esto ha permitido que las docentes identifiquen una estrecha relación entre el tipo de vinculación afectiva vinculación afectiva y el rendimiento académico del niño o niña, desde estos encuentros, se ha generado en el niño y niña motivación frente a sus responsabilidades escolares, y en esa medida el mejoramiento del rendimiento escolar.

De este modo, si la vinculación afectiva familiar es positiva el rendimiento académico es alto y sí, la vinculación afectiva es negativa el rendimiento académico es bajo.

Igualmente, en el ejercicio de catedra para la paz, se reconoce que el docente, esta apropiado de su papel de investigador y de la lectura que ha hecho de la realidad, por lo cual, transversaliza el género o las relaciones de género en el trabajo de catedra.

## 9. RECOMENDACIONES

Se incentiva a la continuidad y promulgación de la metodología IAP en el aula, para la prevención de violencias y violencias basadas en género -VBG-, ya que, se observa que este ejercicio, contribuye de forma lenta pero eficaz a la deconstrucción y reconstrucción de la subjetivación de lo socialmente establecido sobre el género.

Se valora y reconoce la construcción de relaciones dialógicas que se han desarrollado con los co-equipos, por lo cual, se incentiva a seguir usando como herramientas para ello, la comunicación asertiva y horizontal, asimismo, se considera importante resaltar que la base, para el establecimiento de estas relaciones entre el equipo GPAD y los co-investigadores, florece de la empatía.

Es importante resaltar, la técnica Encuentro de Saberes, ya que ha permitido visibilizar las intenciones y características de la metodología IAP, la cual, se centran en la escucha activa, el dialogo propositivo, crítico y orientado.

En este punto de la investigación, se hace relevante motivar a los y las docentes a la escritura, debido a que, para el análisis de resultados, es de suma importancia construir documentos que permitan reconocerlos y visibilizarlos, además, de ser los insumos más importantes de un proceso investigación (sistematización), cuya labor, es responsabilidad de los y las investigadoras (es), igualmente, este análisis es el punto de partida para la construcción de estrategias para la prevención de VBG, en la construcción de una convivencia basada en el respeto y el reconocimiento de las diferencias, lo que da paso, a la educación para la diversidad.

En el caso específico del MINCA sede A, se recomienda generar espacios que permitan la vinculación en la construcción colectiva de conocimiento de la familia, en conjunto con docentes y familias, como se ha realizado en la sede C, considerando la importancia y la influencia de este trascendental y primario espacio socializador del orden del género. Además de ser una de las sugerencias realizadas por el profesor Ernesto.

## BIBLIOGRAFIA

ALVARADO, L., & GARCIA , M. (2008). Características más relevantes del padigma socio crítico: su aplicaciones en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación en el Instituto pedagógico de caracas. *Revista universitaria de investigación*, 186-202.

AYALA MEDINA, S. S. (2016). GÉNERO Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL INSTITUTO COMUNITARIO MINCA SEDE C. *Universidad Industrial de Santander*.

BELTRAN, W. M. (2011). Descripción cuatitativa de la pluralización religiosa en Colombia. *Universidad Nacional de Colombia*, 201-237.

CALDERÓN, J., & LOPEZ CARDONA, D. (s.f.). ORLANDO FALS BORDA Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA: APORTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN. *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Vol. 1. ISSN: 2347-016X*, 1-7.

CENTRO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. Discriminación y el derecho a la no discriminación. México. En: D.R Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México 2012..

CEPEDA CUERVO, E., PACHECO DURAN, P. N., GARCIA BARCO, L., & PIRAQUIVE PEÑA, C. J. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Basica y Media. *Rev. salud pública. 10 (4):517-528, 2008, 517-528*.

CISTERNA CABRERA, F. (2005). CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESO DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Theoria*, Vol. 14 (1), 61-71.

COLOMBIA APRENDE. (11 de Marzo de 2014). *Colombia Aprende*. Obtenido de Colombia Aprende: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-340940\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-340940_archivo_pdf.pdf).

COOPERACIÓN TÉCNICA ALEMANA. (2007). *Género y Educación*. Lima: Editorial y Gráfica EBRA E.I.R.L.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, Colombia. (2013). Equidad de género para las mujeres. *Consejo Nacional de Política Económica y social - CONPES SOCIAL* - .

DÍAZ BRAVO, L., TORRUCO GARCIA, U., MÁRTINEZ HERNÁNDEZ, M., & VALERA RUIZ, M. (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. *Inv Ed Med*; 2(7), :162-167.

DURSTON, J., & MIRANDA, F. (2002). Experiencias y metodologías de la Investigación Acción Participativa. *Copyright © Naciones Unidas*, 58-71.

FEDERACIÓN ESTATAL DE LESBIANAS, GAYS, TRANSEXUALES Y BISEXUALES. (2013). *Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: fracaso del sistema educativo*. Madrid: Infantas, 40,1º dcha. 28004.

FERNANDEZ MORENO, S. Y., HERNANDEZ TORRES, G. E., & PINIAGUA SUAREZ, R. (2005). VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. *Asoprudea*, 1-205.

FORERO URIBE, A., & RODRÍGUEZ MARTÍNEZ , D. L. (2016). GÉNERO Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CICLO DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA: CASO DE AULA NORMAL SUPERIOR DE PIEDECUESTA. *Universidad Industria de Santander*.

FUENTEALBA WEBER, L. (1986). Reflexiones sobre sociología de la educación. *Revista de sociología*, 0 (1) . doi:10.5354/0719-529X.1986.27541.

FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE MULTILINGUISMO Y PLURICULTURALIDAD. PUEBLOS, CULTURAS Y LENGUAS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA. EN: ATLAS SOCIOLINGÜÍSTICO DE PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA. 1 ED. ECUADOR: IMPRENTA MARISCAL, 2009. P. 19-99.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* . Ecuador: Imprenta mariscal.

GALLEGO, J. (2016). El pensamiento crítico en la construcción de la convivencia y la paz escolar. *DeNovo.Doc*, 1-8.

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

GOBERNACIÓN DE SANTANDER. (15 de 06 de 2015). *Gobernación de Santander*. Obtenido de Gobernación de Santander: <http://www.santander.gov.co/index.php/prensa/item/11358-gobernacion-de-santander-presento-los-avances-del-observatorio-departamental-de-mujer-y-equidad-de-genero>

GRUPO DE INVESTIGACIÓN POBLACIÓN, AMBIENTE Y DESARROLLO, G.PAD d. (2015). *Reporte de investigación exploratoria*. Bucaramanga.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN POBLACIÓN, AMBIENTE Y DESARROLLO, G.-PAD. (2015). *UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANATANDER*.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. (2004). *Convención CEDAW y protocolo facultativo, CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER*. San Jose: 2 ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES. (2007). *Glosario de género*. Guadalupe: INMUJERES.

MAGENDZO K, A. (Marzo de 28 de 2014). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html>

MARTÍNEZ MOSCOSO, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género*. Guadalajara Jalisco: Amaya Ediciones S de RL de CV.

MARTÍNEZ ROZO, A. M., URIBE RODRÍGUEZ, A. F., & VELÁZQUEZ GONZÁLEZ, H. J. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación Colombiana. *Duazary*, 49-58.

MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. (2011). *EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS CRÍTICAS DESDE EL SUR*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-13445.

MEJÍA, M. R., & MANJARRÉS, M. E. (Mayo 2013). La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur. *desdeabajo*.

MÉNDEZ, R., & ROJAS, M. (2014). Género: una variable invisible pero sustantiva en la educación superior. *Sophia*, 74-82.

MIELES BARRERA, M. D. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universista humanística n°74*, 195-225.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2015). *Clima escolar y sus efectos en la comunidad educativa. Convenio N 834*. Bogotá: MEN, Universidad de los Andes y Universidad Externado de Colombia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar N49*. Bogotá: MEN.

MONJE ÁLVAREZ, C. A. (2011). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA Guía didáctica. *UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA*.

MURILLO TORRECILLA, F. J. (2011). Métodos de investigación en educación especial. *3 Educación Especial*, 1-32.

NEALG Ross, The Sociology of Education, art. en Robert K. Merton, Leonard Broom, Leonard S. Cottrell Jr., Basic Books. Inc. Publishers. New York. 1959. Pág. 131. Cap. 1 y 2.

OBSERVATORIO NACIONAL DE VIOLENCIAS . (2015). *Guía metodológica de la Línea de Violencias de Género LVG*. Bogotá: Ministerio de Salud y protección Social.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (2005). Convención sobre los Derechos del niño. *Naciones Unidas*, 111-139.

ONU. (2005). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Naciones Unidas*, 104-109.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA, INICIATIVA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS & INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN GLOBAL. (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Documento Política pública 17.

OSORIO, S. N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt, algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 102-119.

PONCE, P. (2014). Maculindades diversas. *Desacatos*, 7-9.

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

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (s.f.). *Visibilidad estadística, datos sobre población afro-descendiente en censos y*

*encuestas de hogares de América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Plata.

RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. D. (2002). LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCUELA: UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*, 1-11.

SCHONGUT GROLLMUS, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonia y violencia. *Psicología, conocimiento y sociedad 2 (2)*, 27-65.

SECRETARIA DISTRITAL DE PLANEACIÓN DE BOGOTÁ. (2010). *Bogotá, ciudad de estadísticas - boletín N° 25 LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES Y TRANSGENERISTAS EN CIFRAS*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

SYMINGTON, A. (2009). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Association for Women's Rights in Development*, 1-8.

SCHONGUT GROLLMUS, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonia y violencia. *Psicología, conocimiento y sociedad 2 (2)*, 27-65

TORRES SAN MIGUEL, L. (2010). NUEVOS RETOS PARA LA ESCUELA COEDUCATIVA. INICIATIVAS Y EXPERIENCIAS PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL AULA: UNA MIRADA GENERAL. *TABANQUE Revista pedagógica*, 15-44.

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES. (2010). *Educando en la Diversidad, orientación sexual e identidad de género en las aulas*. Santiago: Movimiento de Integración y Liberación Homosexual ( Movilh ).

VERGARA FREGOSO, M. (2005, Vol. 3, No. 1). SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE QUE TIENEN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA . *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación* , 686-697.

ZAPATA ROS, M. (s.f.). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. *Departamento de Computación, Universidad de Alcalá, España.*, 1-49.

## ANEXOS

### Anexo A. Diseño de Encuentros de saberes.

Taller N1. Spss.

*INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL AULA  
PARA RECONOCER, CUESTIONAR, TRANSFORMAR Y PREVENIR LAS  
VIOLENCIAS DE GÉNERO DESDE LA ESCUELA*

Proceso colaborativo de coinvestigación para el cambio  
Entre el Grupo de Investigación Población Ambiente y Desarrollo –GPAD- de la  
Universidad Industrial de Santander y colectivos de educadores y educandos del  
Instituto Comunitario Minca

**Actividad:** Encuentro de saberes para acercar a los y las docentes al software de investigación social Spss.

Participantes	Madres/Padres/Cuidadores/niños y niñas de 5 MINCA SEDE C
Lugar	Colegio Minca Sede C
Fecha	12 de Septiembre de 2016
Hora	6:00 pm a 7:45 pm

**Objetivos:** Acercar a las docentes co-investigadoras al uso del software de investigación social

MOMENTO	TIEMPO	TÉCNICA	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	RESPONSABLES
Saludo y reconocimiento del espacio.	15 min	Conversación	Se saluda a las docentes, se preguntan como están y que novedades hay para la investigación.  Se presenta la guía metodológica.	Guía metodológica	Katherine Mendoza.
Presentación conceptual del Spss	15 min	Materia-Visual  Diapositivas	Se proyectan las positivas, para el desarrollo de la explicación conceptual del Spss, sobre:	Video beam. Computador. Diapositivas.	Katherine Mendoza

			La importancia del program. El uso en investigación. Ventaja y desventajas.		
Spss en la práctica.	30min	Proyección visual	Se proyecta, a las docentes el Spss, para enseñarles lo siguiente:  Encender el programa. Abrir nuevo lote Spss. Introducir datos para construir plantilla Spss. Introducir datos de la encuesta despues de realizar la plantilla. Creación de tablas de frecuencias. Cruce de variables para la creación de tablas. Realizar gráficos en Spss y Excel.	Computador. Video beam. Encuesta participativa. Plantilla de encuesta participativa. Lote de encuesta participativa. Computadores de las docentes.	Katherine Mendoza, Ginna López y Manuel Rincón.
Ejercicio práctico	30 min	Taller	Se entrega a las docentes el lote Spss construido con las encuestas.  Se pide a los y las docentes que abran el lote.  Se indica crear tablas de frecuencias de sexo y edad, con su respectiva gráfica.  Se indica crear tabla con cruce de variable, sexo con barrio donde vive y realizar su respectiva gráfica.  Los auxiliares voluntarios Ginna y Manuel, contribuyen guiando los profes.  Durante este ejercicio se resuelven dudas respecto al programa.	Encuesta participativa. Plantilla de encuesta participativa. Lote de encuesta participativa. Computadores de las docentes.	
Cierre y valoración de actividad	15 min	Circulo de opinión	Luego de terminar el ejercicio anterior, se realiza un círculo de opinión con las docentes, para dar cierre a este encuentro de saber mediante la evaluación.		Katherine Mendoza

Taller 2. Atlas TI.

*INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL AULA  
PARA RECONOCER, CUESTIONAR, TRANSFORMAR Y PREVENIR LAS  
VIOLENCIAS DE GÉNERO DESDE LA ESCUELA*

Proceso colaborativo de coinvestigación para el cambio  
Entre el Grupo de Investigación Población Ambiente y Desarrollo –GPAD- de la  
Universidad Industrial de Santander y colectivos de educadores y educandos del  
Instituto Comunitario Minca

**Actividad:** Encuentro de saberes para acercar a los y las docentes al software de investigación social Atlas TI.

Participantes	Madres/Padres/Cuidadores/niños y niñas de 5 MINCA SEDE C
Lugar	Colegio Minca Sede A
Fecha	26 de Octubre de 2016
Hora	01:00 pm a 02:40 pm

**Objetivos:** Acercar a las docentes co-investigadoras al uso del software de investigación social Atlas TI.

MOMENTO	TIEMPO	TÉCNICA	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	RESPONSABLES
Saludo inicial	15 min	Conversación	Se saluda a los y las docentes co-investigadores.  Se preguntan como están y como les ha ido en su jornada escolar.		Katherine Mendoza.
Reconociendo el Atlas TI	01:00 hora	Explicación práctica desde Proyección visual	Se presenta al co-equipo el software Atlas TI, conceptualmente y de forma práctica.  De la siguiente forma:  Se explica su función e importancia en investigación social.  Se enseña:  Abrir el programa. Crear una unidad hermenéutica. Inserta documentos para el	Video beam. Computador. Computador para los y los docentes con el software. Documentos para el análisis.	Katherine Mendoza.

			<p>análisis.          Codificación.          Crear familia/vínculos.          Crear la matriz de análisis.          Buscar en la unidad las citas de cada código.          Guardar la unidad hermenéutica.</p> <p>Se resuelven dudas a medida que se va desarrollando la actividad.</p>		
Cierre y valoración de actividad	15 min	Círculo de opinión	Luego de terminar el ejercicio anterior, se realiza un círculo de opinión con las docentes, para dar cierre a este encuentro de saber mediante la evaluación.		Katherine Mendoza

**Anexo B.** formato de guía de entrevista semi-estructurada.

### **Guía de entrevista semi-estructurada**

Para dar continuidad y claridad a la entrevista se hace necesario conceptualizar sobre aprendizajes e investigación social crítica en el Aula y su relación desde la pasantía de investigación.

Los aprendizajes desde la pasantía y propuesta de investigación se entienden como “un proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación”<sup>158</sup>

“A esto habría que añadir unas características que tiene exclusivamente el aprendizaje<sup>159</sup>:

- Permite atribuir significado al conocimiento.
- Permite atribuir valor al conocimiento.
- Permite hacer operativo el conocimiento en contextos diferentes al que se adquiere, nuevos (que no estén catalogados en categorías previa) y complejos (con variables desconocidas o no previstas).
- El conocimiento adquirido puede ser representado y transmitido a otros individuos y grupos de forma remota y atemporal mediante códigos complejos dotados de estructura (lenguaje escrito, códigos digitales, etc) Es decir lo que unos aprenden puede ser utilizados por otros en otro lugar o en otro tiempo, sin mediación, soportes biológicos o códigos genéticos”.

---

<sup>158</sup> Zapata Ros, M. (s.f.). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. *Departamento de Computación, Universidad de Alcalá, España.*, 1-49. PAG 6.

<sup>159</sup> *Ibid.* PAG 6-7.

Asimismo, la investigación social crítica es entendida desde el modelo o tipo de investigación acción crítico emancipador, el cual, “está íntimamente comprometido con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y la práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad”<sup>160</sup>.

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer una estrecha conexión entre la Investigación Social Crítica en el Aula y los aprendizajes, con énfasis en la lectura de esta realidad, a través de su análisis desde el enfoque de derechos humanos, interseccionalidad y de género, permitiendo generar un conocimiento consiente del fenómeno investigado, originando de este modo aprendizajes en los co-investigadores (as) e investigadores (as), en este caso sobre violencias de género en el aula, todo ello a través de la reflexión y el conocimiento consiente del ambiente escolar con sus respectivas características. Asimismo, el conocimiento adquirido del cual surgen los aprendizajes, suscitan reflexionar sobre su (significado, valor, contextos y modos de implementarlo (de hacerlo operativo), de representarlo y transmitirlos, con la pretensión de implementar lo reflexionado o lo conocido (el conocimiento), a fin de las transformaciones necesarias que la realidad conocida críticamente requiera.

Partiendo de lo anterior: ¿Para usted que significa un aprendizaje en el proceso IAP en el que participa?

¿Qué conocimiento considera usted que se ha construido en el proceso IAP, específicamente en su ejercicio de co-investigador (ra)?

---

<sup>160</sup> Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Métodos de investigación en educación especial. 3 *Educación Especial*, 1-32. PAG 11.

¿A nivel general qué aprendizajes ha generado en usted el conocimiento consiente de la realidad educativa?

**Sub-categoría 1: Aportes del diseño participativo de la Investigación Social Crítica, a la práctica educativa, para identificar y prevenir violencias de género en el aula.**

¿Cómo asume usted inicialmente esta propuesta de IAP?

¿Qué sentimientos y pensamientos ha generado en usted conocer sobre violencias basadas en género?

¿Qué ha implicado para usted asumir el rol de co-investigador en esta experiencia IAP en el aula?

¿Qué significa para usted diseñar participativamente una investigación social crítica cuya temática es el género, las violencias de género en el ambiente escolar?

¿Cómo se ha sentido al cuestionar y aterrizar la temática de investigación en su institución educativa y práctica docente?

¿Cómo ha influido esta experiencia de investigación en su práctica docente?

**Sub-categoría 2: Aportes del uso e implementación de herramientas de investigación Social Crítica en el Aula para identificar y prevenir violencias de género en el aula en la generación de propuestas aplicadas en la práctica educativa.**

¿Considera que ha sido relevante el rol-coinvestigador que ha asumido? ¿Por qué?

¿Qué propuestas han surgido para la prevención de V.B.G en la práctica docente? Reconoce usted la -Catedra para la paz, Encuentro socio-familiar, Práctica docente y el Foro Municipal de Educación 2016, ¿Cómo estrategias para la prevención de V.B.F? ¿Por qué?

¿Cómo ha aportado el ejercicio investigativo al desarrollo de propuestas educativas desde el enfoque de género?

- ¿Qué le mejoraría a estas estrategias realizadas desde la práctica docente?
- ¿Qué significado le atribuye usted al conocimiento consiente de la realidad educativa desde el género?
- ¿De qué forma se podría transmitir este conocimiento adquirido?
- ¿De qué forma se haría operativo lo conocido, es decir, los aprendizajes?
- ¿Qué implicaciones ha tenido esta experiencia IAP en su vida personal?
- ¿Qué limitaciones ha tenido esta experiencia IAP?
- ¿Qué mejoraría o cambiaría para el año 2017 a la experiencia IAP?

**Anexo C.** Consentimiento informado de entrevista semi-estructurada.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA**

N° \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_, identificado con Cedula de ciudadanía No \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, docente activo del Instituto Comunitario Minca sede \_\_\_\_ y participante del proyecto de investigación llevado a cabo por G-PAD UIS, acepto libre, voluntaria y conscientemente participar de la entrevista semi-estructurada que se realizará con la finalidad de *reconocer los aprendizajes de la investigación social crítica en el aula para prevenir violencias basadas en género desde la práctica educativa en la escuela, a partir de la experiencia del proceso colaborativo–IAP- implementado en el Instituto Comunitario Minca (sede A y C), de Floridablanca.*

**Firma**

\_\_\_\_\_

Nombre del participante

CC:

TEL: