

**LA LLEGADA DE LA NIÑAS A UNA INSTITUCIÓN MASCULINA:
ENCUENTROS Y DESENCUENTROS**

MARTHA LIGIA PEÑA VILLAMIZAR

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2013**

**LA LLEGADA DE LA NIÑAS A UNA INSTITUCIÓN MASCULINA:
ENCUENTROS Y DESENCUENTROS**

**Presentado por:
MARTHA LIGIA PEÑA VILLAMIZAR**

Como requisito para optar por el título de
Magister en Pedagogía

**Directora:
Clara María Forero Bulla
Mg en pedagogía**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2013**

Dedicatoria

Aquí va todo, madre, incluso el dolor de no tenerte a mi lado

Todo nos llega tarde... ¡hasta la muerte!

Todos los honores a la memoria de padre y de mi madre.

A mis hermanas y hermano.

A mis hijos amados, todo el esfuerzo.

Martha Ligia Peña Villamizar

Agradecimientos

Le agradezco a la Universidad Industrial de Santander por concederme comisión de estudios, en el momento que más lo necesité, y a la vida por la oportunidad.

A Clarita Forero: Maestras de maestras por su apoyo y acompañamiento.

A todos los profesores de la Maestría en Pedagogía.

Agradecimientos a los cómplices de travesía y a los innumerables que me brindaron todo su apoyo, colaboración, y que, por confidencialidad, no publico sus nombres.

A Raúl Puesme, Sandra Escobar y Lucy Cifuentes por su solidaridad y constancia.

¡Muchas Gracias!

Martha Ligia Peña Villamizar.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
1 PROBLEMATIZACIÓN.....	16
1.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1.1 Descripción general de la investigación.....	16
1.1.2 Planteamiento del Problema.....	17
1.2 JUSTIFICACIÓN	19
1.3 OBJETIVOS.....	21
1.3.1 Objetivo General.....	21
1.3.2 Objetivos generales.....	21
1.4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	21
1.4.1 Ubicación general.....	21
1.4.2 La comunidad educativa del instituto.....	23
2 ESTADO DEL ARTE	26
3 GÉNERO Y EDUCACIÓN.....	35
3.1 EL GÉNERO COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS.....	35
3.2 EL GÉNERO COMO PRINCIPIO DE ORDEN SOCIAL.....	41
4 MARCO LEGAL DE LA EQUIDAD EN GÉNERO DE LA EDUCACIÓN.....	44
5 DISEÑO METODOLÓGICO.....	49
5.1 ENFOQUE DEL ESTUDIO.....	49

5.2	RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	52
5.3	PROCESO DE ANÁLISIS	56
5.4	VALIDEZ INTERNA	57
5.5	ASPECTOS ÉTICOS	57
6	HALLAZGOS.....	59
6.1	EL PUNTO DE PARTIDA: CONDICIONES DE CONTEXTO.....	59
6.2	LA EXPERIENCIA LLEGADA DE LAS NIÑAS EN LA INSTITUCIÓN	60
6.3	MATRIZ CATEGORIAL.....	61
6.4	CATEGORIA NUCLEO: “INGRESO DE LAS NIÑAS: UNA REVOLUCIÓN”.	63
6.4.1	La experiencia del ingreso de las niñas obligó a la Institución educativa en el establecimiento de cambios estructurales, académicos y administrativos. ...	64
6.4.2	El ingreso de las niñas: una marca de violencia y restricciones sociales.	75
6.4.3	Un modelo pedagógico conservador: patriarcal, clasista, vertical y jerárquico.	81
6.4.4	Las relaciones de género: asimétricas, machistas, discriminatorias y competitivas.	82
7	REFLEXIONES FINALES	88
	BIBLIOGRAFÍA	91
	ANEXOS.....	99

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Revistas consultadas.	28
Tabla 2 Diferencias físicas entre los sexos.	37
Tabla 3 Participantes del estudio.	50
Tabla 4 Matriz Categorial.	61
Tabla 5 Univocidad masculina en el manual de convivencia.	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Marco legal colombiano en materia de equidad de género.	44
Figura 2 Componentes de la recolección de información.	52
Figura 3 Cambios experimentados durante el proceso de transición de las niñas.	65
Figura 4 Representaciones sociales en torno al modelo educativo de la Institución educativa.....	72
Figura 5 Relaciones de género establecidas en la IE.	82
Figura 6 Jerarquía estudiantil de géneros en la IE.....	85
Figura 7 Concepciones de ser "niño" y de ser "niña"	87

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A Relaciones de género en una institución educativa.....	100
ANEXO B Relaciones de género en una insitución educativa.....	101
ANEXO C Cuestionario general.....	103
ANEXO D Guía de entrevista semi-estructurada para estudiantes hombres que vivenciaron el cambio	104
ANEXO E Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes mujeres que vivenciaron el cambio.	105
ANEXO F Guía entrevista en profundidad para estudiantes que vivenciaron el cambio	106
ANEXO G Guía grupo de focal para profesores, profesoras, padres y madres...107	

RESUMEN

TITULO

LA LLEGADA DE LA NIÑAS A UNA INSTITUCIÓN MASCULINA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS*

AUTOR

PEÑA VILLAMIZAR, Martha Ligia**

PALABRAS CLAVE

Niños, Niñas, Estudio fenomenológico de caso, Institución educativa, géneros, transición educativa, Relaciones de género.

DESCRIPCIÓN

Este documento tiene como intención presentar el proceso de investigación cualitativa desarrollado por la autora en una institución educativa en el área de Bucaramanga y su área metropolitana.

Este estudio fue realizado con el fin de caracterizar las relaciones de género que se dieron en una Institución educativa a partir del proceso de integración de las niñas con la comunidad académica de la institución vivido por estos actores en el año 2004-2005. Esto se realiza mediante la identificación de la normatividad vigente en materia de equidad de género y educación en Colombia, la construcción del estado de la cuestión de los estudios de género y la educación, la identificación de los acuerdos y desacuerdos, a partir, de los relatos de los diferentes agentes de la comunidad académica acerca de la experiencia vivida en el proceso de integración de niños y niñas, asimismo develar las relaciones de género que se dieron en la Institución Educativa, a partir del proceso de integración y finalmente recuperar las experiencias vividas por la comunidad académica en el proceso de integración entre niñas y niños en el Instituto.

El diseño del estudio fue realizado con base en la metodología de investigación cualitativa, a partir de las orientaciones del enfoque fenomenológico en estudios de caso.

*Trabajo de grado

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación. Maestría en Pedagogía. Directora Mg. Clara María Forero Bulla.

SUMMARY

TITLE

THE ARRIVAL OF THE GIRLS TO A MALE INSTITUTION: AGREEMENTS AND DISAGREEMENTS.*

AUTHOR

PEÑA VILLAMIZAR, Martha Ligia**

KEY WORDS

Boys, Girls, Phenomenological case study, educational institution, gender, educational transition, Gender Relations.

DESCRIPTION

This paper is intended to present the qualitative research process developed by the author in an educational institution in the area of Bucaramanga and its metropolitan area.

This study was performed in order to characterize gender relations that occurred in educational institution from the integration of girls with the institution's academic community lived by these actors in the 2004-2005 year. This is done by identifying existing regulations on gender equity and education in Colombia, the construction of the state of the question of gender studies and education, identification of agreements and disagreements, starting from the accounts of the various actors of the academic community about the experience in the integration process of children also reveal gender relations that occurred in the Educational Institution, from the integration process and finally recover the experiences by the academic community in the process of integration between girls and boys at the Institute.

The study design was carried out based on qualitative research methodology, based on the guidelines of the phenomenological approach in case studies.

*Work of degree

**Faculty of Human Sciences. School education. Education Master's. Mg Director. Clara Maria Forero Bulla.

INTRODUCCIÓN

La reflexión por la igualdad entre los géneros es un imperativo de la educación y un valor fundamental de la democracia. Posterior a la Constitución Política del 91, surgen en Colombia, inquietudes en torno al cumplimiento de las garantías fundamentales de todas las personas como sujetos plenos de derechos: las mujeres, las niñas, los niños, la población afro-descendiente, indígena y la familia.

En consecuencia y con la influencia de los movimientos sociales de mujeres y el contexto legal internacional que exigía cumplimiento de los derechos de las mujeres, se dio inicio a una planeación del desarrollo social que consideraba importante la perspectiva de derechos y la perspectiva de género en las políticas públicas.

La escuela no fue ajena a estos cambios; como institución formadora de sujetos sociales, se comprometió con la equidad de género como componente importante del pilar fundamental “aprender a ser”. De allí, que surgieran preocupaciones por incluir la perspectiva de género en la planeación de los procesos pedagógicos.

No obstante, más de dos décadas después, aún falta materializar y llevar a su concreción acciones afirmativas, que garanticen una educación incluyente, respetuosa de las diferencias y libre de estereotipos de género.

La presente investigación pretendió caracterizar las relaciones de género que se dieron en una Institución educativa a partir del proceso de integración de las niñas con la comunidad académica. A continuación se presenta el transcurrir del proceso investigativo:

En el primer capítulo, se presenta la problematización de la investigación: el problema, la justificación, las preguntas de investigación, los objetivos del estudio, así como un acercamiento socio-histórico de la institución educativa.

En el segundo capítulo, se concreta el Estado del arte que ilustra acerca de los antecedentes internacionales y nacionales en materia de investigación de género y su relación con la educación.

Por otra parte y como tercer capítulo, se muestra, la conceptualización del estudio con base en los aportes brindados por las ciencias sociales. En el cuarto capítulo se hace mención del marco legal que fundamenta la equidad de género en la educación.

En el quinto capítulo, se indica el diseño metodológico de la investigación. Allí se establecen: el enfoque investigativo, las herramientas de recolección de información, el proceso de análisis, los criterios de validez y los aspectos éticos.

En el sexto capítulo, se relacionan los hallazgos encontrados: la exposición de las categorías de análisis, la matriz categorial y el desarrollo del proceso de análisis e interpretación a partir del uso del programa de gestión de datos cualitativos Atlas. Ti.

Por último se ponen a consideración algunas reflexiones e inquietudes finales.

1 PROBLEMATIZACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Descripción general de la investigación.

La presente investigación se inscribió en el Área de Pedagogía y Cultura y dentro de ella, la línea Concepciones y prácticas pedagógicas.

El Área de Pedagogía y cultura tiene como propósito:

(...) responder a las múltiples problemáticas que resultan de la relación entre la pedagogía y el gran ámbito de lo humano, la cultura. La cultura fruto de la capacidad simbólica y significativa del hombre y de las relaciones que este establecen con los otros y con su medio, es susceptible de ser transformada de forma previsible, es decir, es susceptible de ser regulada, de manera que antes que ser la educación, como se había concebido tradicionalmente, como la práctica social encargada de la reproducción cultural, se conciba como la práctica orientada científicamente por la cual las generaciones se configuran dentro de su contexto cultural, ubicándose históricamente de forma transformadora y emancipadora en él¹.

La línea de investigación en Concepciones y Prácticas Pedagógicas se planteó cuatro objetivos los cuales sirven de base para la presentación de la presente investigación, son ellos:

- La realización de un análisis sobre el significado de las concepciones y su repercusión en las prácticas educativas.
- La identificación de la problemática relacionada con las concepciones y prácticas pedagógicas y plantear desde la investigación posibles soluciones.
- El reconocimiento de la importancia que desde la perspectiva pedagógica tienen las concepciones, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¹ UIS. ESCUELA DE EDUCACIÓN. MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA. Contextualización de la Investigación en la Maestría en Pedagogía: grupos y líneas de investigación. Bucaramanga. 2006. P. 66.

- La promoción de procesos investigativos que apunten a la búsqueda de alternativas pedagógicas que contemplen como punto de partida el conocimiento de las concepciones²

1.1.2 Planteamiento del Problema.

En el actual contexto cultural se hace necesario transformar las identidades y las relaciones entre hombres y mujeres, de igual manera, se podría decir que esa transformación es un asunto de justicia y ampliación de los espacios de democracia y de las posibilidades del pleno desarrollo humano, individual y colectivo. “La creación de un mundo más armónico está íntimamente ligada a algunos aprendizajes que las personas debemos hacer. Necesitamos aprender a relacionarnos como seres esencialmente iguales, a celebrar la diversidad, a permitir la emergencia y el despliegue pleno de cada ser y nacer libres”.³

Durante la experiencia formativa, en las instituciones educativas, las niñas y los niños encuentran pocas oportunidades para transformar las relaciones de género, ya que las experiencias e imágenes que experimentan, refuerzan valores patriarcales. “Las Sociedades patriarcales se diseñan y organizan desde una prescripción de valores y normas identificables con una determinada construcción simbólica de masculinidad y feminidad. Todas las sociedades, con sus ritmos y especificidades propios experimentan transformaciones en este sentido que evidencian puntos de tensión entre conservación y cambio”⁴. Asimismo, la concepción tradicional de las instituciones educativas únicamente “femeninas” o “masculinas”, conlleva a una mitificación de la relación entre los géneros, que contribuye a las crisis del manejo y vivencia de la sexualidad en la adolescencia.

² Ibíd. P. 68.

³ TOBÓN, C. Mónica. “Niña Azul Niño Rosa”. UNICEF. Panamericana Formas impresas, 2001. P.8.

⁴ FERNÁNDEZ, RIUS. Lourdes. Género, valores y sociedad: una propuesta desde Iberoamérica. España: Octaedro. OEI. 2005. P. 8.

A las niñas se las mantiene ligadas a los imaginarios de lo que debe ser femenino y a los niños de lo que debe ser masculino; así, se les enseña a aceptar y mantener relaciones que implican una gran inequidad hacia las mujeres. Mantener los imaginarios tradicionales de género imposibilita la construcción de nuevos referentes para la infancia. “En este sentido la demanda fundamental es a la educación. La perpetuidad y el desmontaje de valores patriarcales tiene ocurrencia esencialmente a través de la educación, institucionalizada o no. De modo que educar en valores incluye, irremisiblemente, educar desde una perspectiva de género”⁵.

En este momento, las instituciones educativas tienen el reto de proporcionar a la infancia oportunidades de desarrollo humano. La integración entre los géneros es un imperativo ético de la sociedad y condición necesaria para APRENDER A SER*. “De esta manera, la educación es considerada como la llave para el conocimiento que promueva la inserción de las personas en una sociedad de perspectivas democráticas, humanísticas, de respeto a los derechos humanos, a la autonomía y a la crítica.”⁶ Lamentablemente, como afirma Catalina Turbay

(...) la educación sigue un camino equivocado en la medida en que no respeta la pluralidad de la naturaleza humana, condición necesaria para que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse de manera satisfactoria para él y para los demás. El desarrollo equilibrado de todos los componentes de la personalidad exige efectivamente el pleno despliegue de las actitudes complejas del individuo que la educación tiene como finalidad suscitar y formar⁷.

⁵ Ibíd. p. 9.

* Debe entenderse por Aprender a Ser: Dotar a cada cual de fuerzas y puntos de referencias intelectuales permanentes que le permitan comprender el mundo que le rodea y comportarse como un elemento responsable y justo. Más que nunca la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices en la medida de lo posible, de su destino. La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa e incluso el gusto por la provocación son garantes de la creatividad e innovación. Véase DELORS, Jacques. “La educación encierra un tesoro”. Ediciones UNESCO.

⁶ Ibíd., p. 11.

⁷ TURBAY, R. Catalina. El Derecho a la Educación: Lito Camargo Ltda. 2002. , p. 60.

Desde lo que se ha venido señalando, se plantea la situación problemática, atendiendo a la perspectiva de género como el caso de la comunidad educativa de la Institución educativa, masculina por tradición, la cual experimentó la llegada de las niñas, sin tener la oportunidad de contemplar y diseñar un proceso de preparación para este cambio. Así, la comunidad académica se vio abocada a una nueva situación que transformó la cotidianidad de la institución.

Por todo lo anterior, surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las relaciones de género que se dan en la institución a partir de la llegada de las niñas?

A partir de la anterior, se derivaron las siguientes preguntas directrices:

- ¿Cuáles fueron las vivencias de los diferentes miembros de la comunidad académica de la institución con la llegada de las niñas?
- ¿Cuáles son las tensiones que se han generado en la a partir de la llegada de las niñas?
- ¿Cuáles son las relaciones de género que se tejen en la comunidad educativa a partir de la llegada de las niñas?
- ¿Cuál es el querer ser de la comunidad educativa con respecto a las relaciones de género?

1.2 JUSTIFICACIÓN

La integración niños niñas que se llevó a cabo en la institución generó una serie de hechos positivos y negativos* que, de alguna manera, merecen ser estudiados

* En el taller realizado por la autora del presente anteproyecto, en las Jornadas de Desarrollo Pedagógico Institucional realizadas en el I. T. S. del 22 de junio al 2 de Julio de 2004 algunos docentes y estudiantes manifestaron que , con la llegada de las niñas, se dieron cambios positivos,

y reflexionados con rigor investigativo, desde la perspectiva de quienes lo vivenciaron, de manera que, no se pase por alto un proceso de tanta trascendencia para la generación de los, tan anhelados, cambios en las relaciones de género y para el desarrollo de una mejor orientación con sentido pedagógico.

Esta investigación se constituyó, en primer lugar, en un avance en el conocimiento de la situación general de la equidad de género en el área educativa, dado que es escasa la investigación sobre el tema en Colombia.

En una revisión realizada en el Fondo de Documentación Mujer y Género de la Universidad Nacional, solo se encontraron diez estudios colombianos, dentro de los 42 existentes y de ello ninguno investigaba el tema de manera directa. La mayor parte correspondían a diagnósticos cuantitativos de la situación de distintos actores educativos, los cuales describían un panorama de cifras que muestra la persistencia de la desigualdad de oportunidades.⁸

En segundo lugar, generó una dinámica reflexiva en la comunidad educativa de la institución acerca del tema de género.

En tercer lugar, se constituye en un aporte al diseño de políticas educativas que promueven equidad de género dentro de la escuela con el fin de conocer los aspectos relacionados con el currículo y su dinamización en la formación ciudadana.

Por último, con el desarrollo de la investigación, se buscó nutrir una nueva línea investigativa en el interior de la Maestría en Pedagogía: Pedagogía y género; así como la generación de futuras inquietudes investigativas.

como la integración de ellas en las actividades institucionales, pero también, se presentaron incidentes debido a situaciones de indisciplina y a que la institución no contaba, en ese momento, con una infraestructura básica de servicios adecuada para las niñas. Asimismo, consideraron que la llegada de las niñas ocasionó un “bajo rendimiento académico en la institución”.

⁸ ESTRADA, Ángela María. Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades. *Nómadas*, 6 marzo de 1997, p.35-54.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General.

Caracterizar las relaciones de género que se dieron en una Institución educativa a partir del proceso de integración de las niñas con la comunidad académica de la institución.

1.3.2 Objetivos generales.

- Identificar la normatividad vigente en materia de equidad de género y educación en Colombia.
- Construir el estado de la cuestión de los estudios de género y la educación.
- Identificar los acuerdos y desacuerdos, a partir, de los relatos de los diferentes agentes de la comunidad académica acerca de la experiencia vivida en el proceso de integración de niños y niñas.
- Develar las relaciones de género que se dieron en la Institución Educativa, a partir del proceso de integración.
- Recuperar las experiencias vividas por la comunidad académica en el proceso de integración entre niñas y niños en el Instituto.

1.4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

1.4.1 Ubicación general.

Es una institución de carácter estatal que presenta un servicio público educativo de modalidad técnica industrial. En la actualidad, se rescatan los cambios que se dieron en la institución a partir de la Resolución número 12450 del 28 de octubre de 2000, por la cual se integran al Instituto los siguientes establecimientos educativos estatales del municipio. Destacan en su P.E.I. las siguientes líneas, que podrían interpretarse como el querer ser institucional:

Como instituto técnico: Busca formar hombres y mujeres capaces de transformar su

Como: Educar integralmente a los niños y las niñas, inculcándoles el respeto por la vida, la convivencia, el deseo de construir una sociedad más justa y fomentar un ambiente adecuado para la construcción del conocimiento científico.

Como instituto técnico: Busca formar hombres y mujeres capaces de transformar su entorno para el bienestar comunitario, formar líderes que sean capaces de desempeñarse laboralmente en el mercado productivo y/o proporcionar los elementos básicos para continuar con su proceso de formación superior acorde con las exigencias sociales y tecnológicas de la postmodernidad, ética social, libertad y autonomía.

Como escuela religiosa Ayuda a que los educandos configuren su proyecto personal de vida en sus diferentes dimensiones. Se forma la persona integralmente, desde una educación “Humana y Cristiana de calidad”, hombres y mujeres de fe, fraternos, justos, con vocación de servicio, competentes para ocupar su puesto en la sociedad, comprometidos en la promoción de la justicia ante las situaciones cambiantes de la historia que vive Colombia y el mundo.

Visión. El Instituto aspira a convertirse a mediano plazo en una altamente competitiva y de excelente calidad, que lleve al niño y la niña en un proceso de formación integral desde el preescolar hasta la media técnica, desarrollando sus competencias fundamentales para que responda de forma prospectiva ante las necesidades de la época.

Busca formar una Comunidad Educativa capaz de asumir responsabilidades que posibiliten la justicia social y el equilibrio armónico de la relaciones interpersonales, que viva en paz y en medio de la diversidad de pensamiento sea capaz de construir acuerdos, que utilice el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción al desarrollo sostenible del país.

Responderá al reto de constituirse en los próximos cinco años en una pionera en la formación científica y tecnológica que le dé la posibilidad a sus educandos de ubicarse en las diferentes modalidades de la educación técnica en el ámbito profesional y afianzar los elementos básicos para su realización personal.⁹

⁹ INSTITUTO. Proyecto Educativo Institucional. En: SANCHEZ, PARDO. Juan Pablo. Propuesta de mejoramiento de las condiciones escolares del estudiantado del Instituto Trabajo de grado. Escuela de Trabajo Social, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2005. pp.85-90.

1.4.2 La comunidad educativa del instituto.

Cuando se habla de comunidad educativa se hace referencia en primer lugar, a estudiantes de secundaria de ambos sexos con edades comprendidas entre los 11 a los 18 años preponderantemente niños que tienen una formación en diferentes áreas técnicas; el grupo de niñas tienen una reciente vinculación (año 2002).

Las características de la población estudiantil han ido cambiando paulatinamente porque su campus es compartido por estudiantes de primaria, así como los rangos de edad que la institución y su personal deben atender.

Se habla de una población estudiantil que inicia desde el *grado cero* cuya edad está alrededor de los cuatro años; aunque este grupo preescolar y otros grupos de la primaria se ubican en otras instalaciones y funcionan como sedes anexas al Instituto. El número total de estudiantes del Instituto en el 2007 era de 6.575¹⁰ lo cual es una cifra bastante significativa.

Para el año 2002 en la institución se encontraban estudiantes pertenecientes, en su gran mayoría, a los estratos 2 y 3, sin embargo, había una alta proporción de estudiantes de los estratos “0” y 1, esta última población ha venido en aumento, en los últimos años, debido a la fusión de estudiantes provenientes de las escuelas anexas.*

El personal docente y coordinadores son personas que en su mayoría han trabajado en la institución desde hace mucho tiempo y hacen parte de la planta del magisterio de Santander.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 86.

* Fuente: Base de datos de estudiantes matriculados Institución educativa. Año 2007.

El colegio, a través de su historia, estuvo en manos de una Comunidad Religiosa que históricamente administró la institución de tradición masculina, sin embargo, asumieron el reto de enfrentarse a una situación nueva, para la cual no estaban preparados. Por una parte, la llegada de las niñas y la pérdida de potestad para seleccionar su población estudiantil y por otra, debido a la negativa de apoyo, por parte del gobierno, para el mantenimiento de la infraestructura institucional, situación que desencadenó en la renuncia del Rector y, desde luego, la salida de toda la Comunidad Religiosa de la Institución.

Con la integración de instituciones según la Resolución 12450 de 2003, alrededor de la Institución, se reúnen cinco concentraciones escolares y un jardín infantil.

- Escuela (sede B). Sector Nororiental de Bucaramanga.
- Escuela (sede C). Ubicada la sede A, jornada de la mañana.
- Escuela (sede D). Sector Norte de Bucaramanga.
- Escuela (sede E). La cual se ubicó en las instalaciones de la sede A, en la jornada de la tarde.
- Escuela (Sede F).
- Escuela (sede G).

En el año 2003, luego de 115 años atendiendo varones, el Instituto abre sus puertas para que 152 niñas inicien formación técnica en el Instituto.

En los años 2004 – 2005 el colegio trabajó con las instituciones fusionadas en la reestructuración de su PEI, bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Municipal atendiendo los mandatos de la

Constitución Política de Colombia y la Ley 115 sobre Gratuidad de la Educación, hasta el Noveno Grado.

Acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa 2006, conviene conocer sus objetivos por nivel de formación:

Nivel preescolar: Ofrecer una propuesta pedagógica que facilite el desarrollo integral del niño(a) en sus dimensiones: corporal, cognitiva, socio – afectiva, comunicativa, estética y axiológica según lo estipulado en el Artículo 15 de la Ley 115 de 1994.

Nivel básico: Desarrollar una propuesta pedagógica articulada y consistente, delineada en las nueve áreas fundamentales del conocimiento y la actividad humana, definidas como parte esencial del currículo común en la Ley General de Educación, que le asegure al niño y la niña el logro de competencias básicas para continuar su proceso de crecimiento humano, social y cultural, según lo estipulado en el Artículo 356 de la Constitución política.

Nivel media técnica: Diseñar y poner en marcha una Propuesta Pedagógica articulada y coherente con las necesidades de desarrollo social y tecnológico en Santander para la prestación del servicio educativo, que asegure la capacitación de los estudiantes para vincularse al mercado laboral y sector productivo y/o el ingreso a la educación superior (Ley 115. Art. 33).

En la actualidad, el Instituto es dirigido por un profesional asignado por la Secretaría de Educación. El instituto, en la actualidad, cuenta con un número aproximado de 4.430 estudiantes, 248 profesores y directivos entre los que se cuentan de planta y por contrato.

Por último, hacen parte de la comunidad educativa: los padres y madres de familia de los niños y las niñas reunidos en la Asociación de Padres de familia.

2 ESTADO DEL ARTE

En el presente capítulo se elaboró el estado de la cuestión en materia de educación y género en Colombia. Es importante destacar que “el estado del arte como producto dado en lo presente, responde a lógicas investigativas que precedieron nuestro trabajo y que, mediante distintos abordajes y metodologías, han llegado a conclusiones y respuestas diferentes, necesarias de consultar, convirtiéndose así en una obligación investigativa inspeccionar estos acumulados”. Así, el estado del arte se presenta como uno de los elementos principales a realizar dentro de cualquier proceso investigativo¹¹.

De acuerdo con lo anterior, según Absalón Jiménez, el estado del arte desarrolla una discusión que gira en torno a tres acepciones:

(...) en primer lugar, el estado del arte visto como una propuesta de apropiación del conocimiento; en segundo lugar, se discute el estado del arte como una propuesta de investigación de la investigación, y en tercer lugar, como punto de partida para establecer un nuevo recorrido que, como producto de lo dado, busca dar respuestas novedosas e inéditas que desde el presente generen posibilidades de un futuro amplio en el escenario investigativo.¹²

Por todo lo dicho, en la presente investigación, el estado del arte se encuentra dado como punto de partida, es decir,

Los estados del arte en las ciencias sociales, y los producidos en cualquier tipo de investigación, representan el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, pero, ante todo, esta propuesta metodológica se encuentra mediada por los textos y los acumulados que de las ciencias sociales ellos contienen. En consecuencia, los estados del arte no se acercan a la principal fuente del conocimiento social, que es la realidad, la experiencia como tal y la cotidianidad; más bien parten de un producto de lo dado y acumulado por la ciencias sociales, y

¹¹ JIMÉNEZ BECERRA, Absalón. El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En: JIMÉNEZ BECERRA, Absalón y TORRES CARRILLO, Alfonso. La Práctica investigativa en ciencias sociales. p. 29

¹² *Ibíd.* 29

se basan en una propuesta *hermenéutica* en los procesos de interpretación inicial de la realidad y de su investigación.¹³

De otro lado, se considera importante describir el proceso de revisión documental que dio origen al estado del arte.

En primer lugar, se rastrearon fuentes en los centros de documentación como el Centro de Mujer y género de la Universidad Nacional de Colombia; el Centro de Documentación Especializado en Ciencias Sociales Virginia Gutiérrez de Pineda y Roberto Pineda Giraldo de la Universidad Central de Bogotá; el Centro de Estudios de Mujer, Género y sociedad de la Universidad del Valle; el Centro de referenciación y documentación en educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía de la Universidad Industrial de Santander. Asimismo, se rastrearon fuentes en el centro de documentación Magdalena León de la ONG, Fundación Mujer y Futuro de la ciudad de Bucaramanga.

En segundo lugar, se referenciaron documentos de organismos internacionales como ONU Mujeres UNIFEM, Centro de Documentación e información CEDOC de la UNESCO, OEI. El Centro de Documentación sobre Desarrollo Humano del PNUD Y el Observatorio del Delito y la Violencia contra las Mujeres en Santander.

Además, se revisaron artículos de diferentes revistas de orden nacional e internacional. Las diferentes revistas se relacionan a continuación:

¹³ *Ibíd.* p. 31

Tabla 1 Revistas consultadas.

NOMBRE DE LA REVISTA	TIPO DE PUBLICACIÓN	AÑO Y NÚMERO DE PUBLICACIÓN	TEMA	PROPÓSITOS U OBJETIVOS	CIRCULACIÓN
Revista Reflexión Política del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga	Nacional	2005 - No. 14	Del ámbito político-jurídico: contexto, derechos humanos y conflicto y democracia .	Promover la reflexión y la investigación, que posibilita al desarrollo de comunidades de investigadores y redes de intercambio de conocimientos y experiencias en el campo de la Ciencia Política, en los órdenes nacional e internacional	Semestral
Revista Nómadas del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central	Nacional	1997- No. 07 1998- No. 09 2001- No. 14 2001 - No. 15 2003 - No. 18 2006 - No. 24	Género y políticas públicas: desafíos de la equidad	Delinear algunos debates en temas prioritarios para Latinoamérica, así como establecer vínculos entre los desarrollos de estas temáticas en la región y los provenientes de otras partes del mundo. Promover preguntas de investigación alrededor de problemas sociales contemporáneos desde una postura crítica.	Semestral
Revista de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia	Nacional	2007 - No. 9	Trabajo Social	Los artículos que se publican corresponden a procesos de investigación, reflexiones teóricas, traducciones y reseñas bibliográficas, que dan cuenta de los avances teóricos y metodológicos de la disciplina de trabajo social, así como de los análisis relacionados con los problemas sociales, la política social y las estrategias de intervención	Anual

NOMBRE DE LA REVISTA	TIPO DE PUBLICACIÓN	AÑO Y NÚMERO DE PUBLICACIÓN	TEMA	PROPÓSITOS U OBJETIVOS	CIRCULACIÓN
Revista Prospectiva de Trabajo Social de la Universidad del Valle	Nacional		Trabajo Social y Desarrollo Humano	Prospectiva publica trabajos científicos que traten acerca de resultados de investigación en el campo del Trabajo Social o Áreas afines dentro de las Ciencias Sociales y Humanas, o que presenten puntos de vista o avances teóricos, epistemológicos y metodológicos en Trabajo Social y sobre la intervención en lo social	Anual

Fuente: La autora. Año 2013.

Posterior al rastreo de fuentes y revisión documental, se estudiaron los avances realizados en materia de género y educación, asimismo, se eligieron los estudios pertinentes para estado del arte.

Vale la pena destacar que para realizar un estado del arte se debe responder según Calvo y Castro¹⁴ a una serie de preguntas básicas, como son las siguientes:

1. ¿Qué problemas se han investigado?
2. ¿Cómo se habían definido los problemas?
3. ¿Qué evidencias empíricas y metodológicas se habían utilizado?
4. ¿Cuál es el producto de las investigaciones?¹⁵

A continuación, se presenta un estado del arte organizado de acuerdo a las preguntas propuestas por los autores mencionados.

¹⁴ CALVO, Gloria y CASTRO, Yolanda. Estado del arte sobre la investigación de la familia en Colombia, Bogotá, Ministerio de Salud, ICBF, Enero de 1995. En: JIMÉNEZ BECERRA, Absalón. El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales, p 36.

¹⁵ Ibíd. p. 36

En primer lugar, los estudios internacionales:

El Estado del Arte de la Igualdad de Género en la Educación¹⁶ es un estudio acerca de la igualdad de género en la educación básica en 19 países, incluidos los de habla hispana, Brasil y Haití. El trabajo mencionado es uno de los estudios investigativos más importante, a nivel internacional, dado que define propuestas para promover una educación inclusiva, a partir del análisis de educación básica e igualdad de género. Pese a lo anterior, los investigadores advierten que la falta de información regional suficiente acerca de las políticas de promoción de la igualdad de género- las cuales, a su vez, se presentan como dispersas y puntuales- así como de estadísticas desagregadas por sexo y de una masa crítica de investigaciones acerca de género y educación, han sido factores limitantes para la construcción del estado del arte.

Las preguntas de investigación fueron las siguientes: ¿cómo se manifiesta la igualdad de género en el campo de la educación básica “para todos”? (niños-niñas y personas jóvenes y adultas) y ¿cuál es el papel de la educación básica en la producción, reproducción o cambio de las relaciones de género?

El trabajo investigativo tuvo como propósito dar cuenta de las diferencias según el género en la educación básica. El documento final de investigación desarrolló cinco temas fundamentales a) las categorías de género, educación básica e igualdad de género; b) la situación de género en la educación básica de América Latina; c) las respuestas de los gobiernos y las ONG’s en términos de políticas, estrategias y programas; d) los objetivos y estrategias definidos en Dakar en

¹⁶ MESSINA, Graciela. Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000) 2001. UNESCO P. 5-11.

relación con la igualdad de género en la educación básica, recuperando otros antecedentes; e) reflexiones y recomendaciones a partir de los puntos anteriores.

Entre los principales resultados cabe resaltar que los avances en materia de género han llegado a la educación desde los movimientos sociales que reivindican los derechos de las mujeres, por esta razón, la perspectiva de género se encuentra insuficientemente institucionalizada en los aparatos del Estado. Por otra parte, la investigación encontró que la igualdad de género es concebida como una estrategia para el desarrollo y no como un derecho; por esta razón la igualdad como derecho es permanentemente proclamada pero reiteradamente incumplida.

Un resultado importante tiene que ver con el hecho que la perspectiva de género no es asumida por la educación como una reflexión radical acerca de la propia identidad, el cuerpo, las emociones y la sexualidad. Lo cual no ha permitido tener una mirada acerca de las mujeres y de los hombres, como sujetos en los procesos investigativos y no como objetos. Por esta razón, se considera la importancia de recuperar la experiencia de vida de los participantes de la comunidad educativa en materia de género y de promover una educación sexual “permanente” (o común a todos los niveles y modalidades educativas) con perspectiva de género.

Con el análisis de los resultados, se refutó la hipótesis acerca de la igualdad, dado que develó, cómo las desigualdades de género persisten pero se ocultan detrás de los promedios globales.

Otro trabajo importante es el de Sandra Acker¹⁷, el cual es producto de veinte años de investigación en el campo de la Sociología de la Educación. El trabajo presenta una argumentación, desde las diferentes investigaciones realizadas, de ¿cómo el género influye en la educación? a partir de un riguroso análisis de contenido.

Como aporte destaca el análisis referido a la importancia de reconocer las subjetividades feministas que deambulan en el interés por la investigación de género, las cuales, a pesar del esfuerzo por escapar o relativizar (no para “limpiar sus estudios del sesgo político feminista” que no renuncia a pretender remediar una historia de exclusión y discriminación sino, para brindarle a la discusión la altura académica que la temática se merece) se evidencian en los recios comentarios de sus críticos. Los cuales “ha aguantado con dignidad y con elegancia”.

Como otro de los resultados importantes, se puede considerar, la delimitación cuidadosa de diversas teorías feministas dentro de las que se introduce con profundidad. Son ellas: el feminismo liberal, el feminismo socialista, y el feminismo radical, todas ellas en relación con la educación.

Por último, y no menos importante, la autora encontró que existía una clara relación entre el sexo del autor y la inclusión del género como tema central de cada uno de sus trabajos sociológicos.

Hacia una escuela no sexista es el título del libro que recopila toda la información acerca de la investigación llevada a cabo por la Licenciada Beatriz Fainholc¹⁸ en

¹⁷ ACKER, Sandra. Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea. 1994. P. 24-76.

¹⁸ FAINHOLC, Beatriz. Hacia una escuela no sexista. Argentina: Aique. s.f. pp.12-71.

Argentina. El trabajo investigativo tuvo como propósito revisar los mecanismos sutiles e invisibles que, en el día educativo y/o formativo, contribuyen a reforzar la desigualdad de oportunidades de la mujer, a fin de hacerlos conscientes y así poder modificarlos. Dentro de los mencionados mecanismos sutiles e invisibles se encuentran, entre otros, la formulación de los objetivos didácticos, la selección de contenidos, la observación de niños y niñas en el recreo o en el aula, cuando juegan o cuando trabajan en grupos.

Como un importante aporte, se puede considerar, la identificación de prácticas sexistas y discriminatorias por asignaturas, por espacios y por agentes de la comunidad educativa. Por otra parte, el Informe presenta un amplio glosario de conceptos que sugiere mayor comprensión de esta temática objeto de estudio.

En segundo lugar, se desarrollan las referencias nacionales:

Destaca el trabajo investigativo de la Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer y la Universidad Central, denominado Proyecto Arco Iris¹⁹. Su objetivo de investigación estuvo orientado hacia el reconocimiento, en la escuela, de los modelos de socialización de género e impulsar estrategias para propiciar su transformación.

La investigación mencionada exploró, desde una perspectiva cualitativa etnográfica, las relaciones de género en 25 instituciones educativas de primaria y bachillerato de la ciudad de Bogotá. El análisis de los diarios de campo condujo al equipo investigador a la construcción de un árbol de relación categorial constituido por tres ramas: ordenamiento estructural, acción e interacción, social en la escuela y construcción social del sí mismo. La complejidad de proceso analítico permitió a

¹⁹ ESTRADA, M. Ángela María. et, al. Edugénero: Género y Educación. Herramientas Conceptuales. Universidad Central. Santafé de Bogotá. P. 2.

las y los investigadores perfilar lo que se considera como el principal hallazgo investigativo, la noción de dispositivo pedagógico de género retomando algunos estudios de Foucault sobre educación y poder. Tal dispositivo es entendido como cualquier mecanismo social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad.

Otro importante estudio, es “Equidad de Género y Diversidad en la Educación, realizado por María Elvira Domínguez Blanco, cuyo objetivo principal fue hacer un análisis y presentar recomendaciones acerca de la producción de conocimiento sobre las desigualdades entre hombres y mujeres en la educación desde tres vertientes complementarias: los ordenamientos estructurales en función del género (políticas públicas en la educación); las discriminaciones en el sistema educativo (indicadores sociales de segregación entre sexos y acciones afirmativas); y las construcciones sociales de género en propuestas de acción coeducativa.²⁰

La investigación se orientó hacia el análisis de las representaciones del sistema sexo/género en las prácticas educativas, y programas coeducativos del orden nacional han integrado el componente de diversidad desde 2003. El estudio concluyó que hace falta implementar políticas en género, diversidad y educación para fomentar la investigación y la coeducación colaborativa en todos los campos de la educación formal.

No se descarta que, a la fecha, existan otros estudios que puedan complementar la consulta de antecedentes o estado del arte; éstos quedarán disponibles para alimentar las próximas inquietudes investigativas.

²⁰ DOMÍNGUEZ BLANCO, María Elvia. Equidad de Género y Diversidad Sexual en Colombia. Revista Colombiana de Educación y Psicología. No. 2 Diciembre de 2004. p. 1-19

3 GÉNERO Y EDUCACIÓN.

En este apartado, es importante precisar la diferencia existente de la investigación cualitativa frente a otros tipos de investigación, esto es, la diferencia entre marco teórico y conceptualización: esta última no utiliza la exploración de literatura disponible para crear categorías previas al proceso de investigación, *“más bien lo que busca el investigador en las lecturas que anteceden la investigación es armar un dispositivo conceptual que le permita comprender la realidad, trascendiendo el sentido común”*.²¹ Dicho dispositivo inicial no debe ser camisa de fuerza para el investigador, asimismo, no puede determinar el rumbo del proceso o los resultados finales de una investigación.

El texto que se desarrolla a continuación, tiene como objetivo presentar la conceptualización que aportó luces para comprender la categoría de género y su relación con la educación.

3.1 EL GÉNERO COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS.

El recorrido se inicia partiendo del concepto de género, el Diccionario de la Real Academia Española en algunas de sus acepciones señala: “conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes. Gram. Clave a la que pertenecen un nombre sustantivo o un pronombre por el hecho de concertar con él una forma (...). En las lenguas indoeuropeas estas formas son tres en determinados objetivos y pronombres: masculino, femenino y neutro (...). En español no existen sustantivos neutros ni hay formas neutras especiales en la flexión del adjetivo...”²².

²¹ JIMÉNEZ BECERRA, Absalón. El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En: JIMÉNEZ BECERRA, Absalón TORRES CARRILLO, Alfonso. Op. Cit. p 37.

²² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Vigésima primera ed. España: Espasa, 1998, p.1033.

El Diccionario del uso del español de María Moliner²³ consigna diversas acepciones de género, se considera la última, que hace referencia al género gramatical, es decir, a la definición gramatical según la cual los sustantivos, adjetivos, artículos o pronombres pueden ser femeninos, masculinos o sólo los artículos y pronombres neutros.

El concepto de género como cuestión relativa a la construcción de lo masculino y lo femenino se hace evidente en la cuestión gramatical, pero no es suficiente para comprender el trasfondo de diferencias que implica. Para explorar el camino que aproximará a la comprensión de dicho trasfondo es importante inicialmente, tener en cuenta la diferencia existente entre los conceptos sexo y género.

El género como categoría para diferenciarlo del sexo, fue utilizado, inicialmente, en la psicología médica, por Robert Stoller²⁴ quien en su libro “Sex and Gender” publicado en 1968, estableció la diferencia conceptual entre sexo y género, basándose en sus investigaciones sobre niños y niñas que debido a problemas anatómicos congénitos, habían sido educados de acuerdo a un sexo que no correspondía con el suyo, lo cual ocasionó trastornos de la identidad sexual.

Se entiende por sexo “todo el conjunto de diferencias biológicas, relacionadas con la reproducción y otros rasgos físicos y fisiológicos entre los seres humanos. El sexo aporta otro punto de análisis distinto a las particularidades físicas, para crear categorías diferentes entre hombres y mujeres (machos y hembras)”²⁵.

²³ MOLINER, María. Diccionario del uso del español. Madrid: Gredos, 1983. P. 930.

²⁴ STOLLER, Robert. Sex and Gender. 1968. En: BURIN, Mabel y MELER, Irene. Género y familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Barcelona: Paidós, 1999. P.19.

²⁵ ARANGO, Luz Gabriela. (et, al) Género e identidad: Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. UNIANDES. UNINACIONAL. Santa fe de Bogotá. 1995. P. 25.

A continuación, se presenta un cuadro que resume las diferencias anatómico-fisiológicas entre hombres y mujeres

Tabla 2 Diferencias físicas entre los sexos.

MUJER	HOMBRE
Feto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cromosoma XX. ▪ Menor susceptibilidad a enfermedades de tipo sexual. ▪ No producción de andrógenos. 	Feto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cromosoma XY. ▪ Mayor susceptibilidad a enfermedades de tipo sexual. ▪ Producción de andrógenos para cambiar la matriz femenina a masculina.
Nacimiento: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo un mes adelantado. ▪ Mayor resistencia a enfermedades. ▪ Más baja y ligera, corazón y pulmones más pequeños. ▪ La mayor parte del peso corporal es tejido adiposo. 	Nacimiento: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo un mes atrasado. ▪ Menor resistencia a enfermedades. ▪ Más altos y pesados. Corazón y pulmones más grandes. ▪ La mayor parte del peso corporal es tejido muscular.
Entre 1 y 8 años: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporción hormonal semejante y desarrollo físico normal. 	Entre 1 y 8 años: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporción hormonal semejante y desarrollo físico normal.
Pubertad: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción hormonal cíclica de estrógeno e inicio de la producción de progestina, que conduce a la menstruación. ▪ Crecimiento de los pechos y del vello corporal. ▪ Desarrollo distinto de la forma de la espalda y la pelvis. 	Pubertad: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicio de la producción de testosterona, que conduce a la producción de espermatozoides. ▪ Cambios en la voz y crecimiento del cuerpo y del vello tanto facial como corporal. ▪ Desarrollo distinto de la forma de la espalda y la pelvis.
Madurez: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de gestación, nacimiento y lactancia. • Índice metabólico más bajo. • 36% del cuerpo es músculo, 10% más bajas y ligeras. • Mayor resistencia general, menor frente a ciertos ejercicios violentos. • Mayor porcentaje del peso en el cuerpo es tejido adiposo "mayor resistencia a temperaturas externas". • Configuración de la espalda y la pelvis diferente. 	Madurez: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de inseminación. ▪ Índice más elevado de metabolismo. ▪ El 42% del cuerpo es músculo, 10% más altos y pesados. ▪ Menor resistencia a temperaturas externas. ▪ Menor porcentaje del cuerpo es tejido adiposo. ▪ Resistencia general menor, pero mayor ante ejercicios físicos violentos. ▪ Configuración de espalda y pelvis diferentes.
Vejez: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Receso de la producción de hormonas, conduce a la disminución de diferencias sexuales. ▪ Menopausia, esperanza de vida de un 10% mayor. 	Vejez: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Receso de la producción de hormonas, conduce a la disminución de las diferencias sexuales. ▪ Andropausia, esperanza de vida de un 10% menor.

Fuente: ANDERSON, Bonnie; ZINSSER, Judith²⁶.

²⁶ ANDERSON, Bonnie y ZINSSER, Judith. Historia de las mujeres: una historia propia. Madrid: Crítica. 1991. P. 36

Por género se entiende “la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y a hombres. Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no solo produce diferencias entre los géneros, sino que, a la vez implica desigualdades y jerarquías entre ambos.”²⁷ Así, se coincide con Magdalena León quien desarrolla el concepto de género, “como el sexo socialmente construido”.²⁸ Y con Martha Lamas quien afirma que “el género tiene que ver con la forma que percibimos la realidad, cómo la explicamos y cómo la queremos transformar”²⁹.

Por lo anterior, es importante tener en cuenta ¿en qué situaciones se hace referencia a hombres y mujeres?, es decir, ¿cuándo se toca temas desde el punto de vista sexual y biológico? y ¿cuándo se hace referencia al concepto de género, al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino?. En este orden de ideas, surge la inquietud de conocer ¿qué sucede si no se tienen en cuenta estas diferenciaciones que se han construido culturalmente?, lo cual remite al concepto de sexismo que, de acuerdo con Mirta González es:

(...) una forma de discriminación y violencia fundada en el sexo de las personas. La discriminación se reconoce por sus resultados, es decir por la restricción u omisión de alternativas y oportunidades que no permiten a la persona desarrollarse de manera similar a la de los grupos no discriminados, independientemente de la intención con que se realiza. Igualmente se percibe porque la persona no cuenta con los elementos para defender y ejercer sus derechos³⁰.

²⁷ ARANGO, Luz Gabriela. (et, al) .Óp. cit. P. 21.

²⁸ LEÓN, Magdalena. La Familia Nuclear: Origen de las Identidades Hegemónicas Femenina y Masculina. En: ARANGO; LEÓN y VIVEROS. pp. 171–188.

²⁹ LAMAS, Marta. Cuerpo e Identidad. En: ARANGO, Luz Gabriela; LEÓN, Magdalena y VIVEROS, Mara. Compiladoras. Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Santa fe de Bogotá: TM Editores, UNIANDES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, 1996. P. 61.

³⁰ GONZÁLEZ, SUÁREZ. Mirta. Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación. P.74. En: FERNÁNDEZ, RIUS. OP. CIT. pp 73-94.

La misma autora menciona algunas formas que reflejan actitudes sexistas en el marco educativo:

- **ANDROCENTRISMO.** Se validan más los intereses masculinos. Las interpretaciones y análisis “científicos” se presentan dentro de un contexto masculinizado, exigiendo que las estudiantes se adapten a éste. Los libros y materiales educativos presentan modelos estereotipados por género. Tanto en materiales escritos como en las clases se utiliza un lenguaje acrítico con preponderancia de lo masculino.
- **MINIMIZACIÓN.** Las mujeres parecen inexistentes, tanto en el currículum como en los materiales educativos. Pedagógicamente hay una preocupación por los intereses de los niños y jóvenes, quienes toman más la palabra que las niñas. No se cuestiona el sexismo como un factor social integrado a toda actividad.
- **NEGACIÓN DE LAS EMOCIONES.** Especialmente las expresiones de afecto y de dolor son consideradas como parte del estereotipo femenino, por lo tanto se las excluye como inadecuadas dentro del ámbito educativo y son reprimidas como señal de debilidad si las expresan los niños y jóvenes.
- **EXPRESIÓN DE ACTIVIDADES.** No se consideran las particularidades de las mujeres y en lugar de alternativas se promueven exclusiones tales como escoger deportes de interés de los varones, mientras las niñas se dedican a observar pasivamente.
- **ESPACIOS RESTRICTIVOS.** Aunque no está consignado en ningún reglamento, existen espacios para niños y niñas, por ejemplo durante el recreo los niños ocupan el espacio jugando entre ellos mientras las niñas utilizan los costados del patio, sin moverse demasiado.
- **VALORACIÓN DIFERENCIADA.** La participación de hombres y mujeres es valorada de forma estereotipada por género, por ejemplo, se acepta como normal el comportamiento agresivo de los varones, calificándose de competitivo y apropiado, no así en las mujeres, donde se penaliza severamente por considerarse grosero e inadecuado.
- **SEGUNDO PLANO.** En igualdad de condiciones se escoge, usualmente, a los candidatos, la excepción generalmente está relacionada con actividades relacionadas con roles tradicionales de género, como los domésticos.
- **DEPENDENCIA.** Se asume que las niñas necesitan de protección porque no pueden defenderse, en lugar de fomentar su autonomía y toma de decisiones.

- **COMENTARIOS SEXISTAS.** Se presentan expresiones estereotipadas, como por ejemplo, las mujeres no son buenas para las matemáticas, la función de las mujeres es cuidar la casa y los hijos, los hombres no lloran. Los hombres no sirven para cocinar.
- **NORMALIZACIÓN DE LO INADECUADO.** Se presenta ante la clase un tratamiento que da a entender que lo normal es que los profesores sean sexistas, por ejemplo, yo no soy machista, aunque si me gusta que las mujeres se den a respetar.
- **OCULTACIÓN.** Falta de posibilidades o alternativas de defensa ante las agresiones. No se considera aceptable recurrir a instancias oficiales o solicitar apoyo.
- **HOSTILIDAD ABIERTA Y ENCUBIERTA SOBRE EL CUERPO.** Bromas hirientes sobre el cuerpo, comentarios derogatorios sobre el vestido, miradas inapropiadas, etc.
- **ACOSO SEXUAL.** Desde el besuqueo indeseado hasta la violación.
- **RESTRICCIÓN.** Se asume que la responsabilidad se termina en la puerta de la clase, sin considerar que el sexismo se presenta en el recreo, entre estudiantes, en paseos, la familia, etc. Y que lo que ocurre también repercute en la educación formal.³¹

Una vez hecha la distinción sexo-género, se continúa el recorrido conceptual con la construcción de las identidades de género. De acuerdo con Marta Lamas existen dos clases de identidad, una relativa al *género* y otra a la *sexualidad*.

Como Identidad genérica, se entiende el sentimiento de pertenencia al sexo femenino o masculino, y como Identidad sexual el posicionamiento del deseo de una persona: homosexual o heterosexual

Así, para la construcción de la identidad se necesitan elementos del ámbito psíquico y del ámbito social, cada uno de ellos con un aporte específico y diferente en ese proceso. Esto en razón a que la Identidad genérica se elabora a partir de elementos sociales, mientras que la identidad sexual se forma a partir de elementos del orden psíquico. La identidad genérica se concibe como un producto social debido a que es

³¹ *Ibíd.* pp.78-79.

la sociedad la que con base en las diferencias anatómicas va atribuyendo a cada uno de los sexos unas funciones que se dan por naturales o determinadas, considerándose de esta forma el género como la simbolización cultural de las diferencias sexuales.

Por su parte, la identidad sexual está determinada por los conceptos que se han interiorizado, por aquellos que inconscientemente determinan a las personas y las inclinan hacia ciertas preferencias y conductas; siendo de esta manera mucho más arraigada e invariable que aquella identidad que se construye por influencia meramente externa o cultural.

Por esta razón, creer que la identidad sólo depende de factores sociales o culturales es una visión reduccionista, ya que aunque lo cultural determina lo psíquico. También es cierto que cuando los conceptos sociales ya han sido asimilados al inconsciente ya no pueden ser manipulados a voluntad por el individuo, convirtiéndose de esta forma en conceptos fundantes de la identidad.³²

De esta manera, podría decirse que la identidad de género es “sentirse y reconocerse como mujer o sentirse y reconocerse como hombre, a partir de lo que cada sociedad establece a cada sexo”³³ igualmente, queda claro que:

(...) a partir de unas diferencias biológicas, la sociedad, mediante procesos culturales asigna comportamientos sociales y sexuales adecuados para unas y otros, a la vez que crea densos programas de socialización y refuerzo desde la familia, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto, para vigilar el cumplimiento de tales comportamiento y castigar sus transgresiones.³⁴

3.2 EL GÉNERO COMO PRINCIPIO DE ORDEN SOCIAL

La distinción entre sexo y género en la sexualidad, busca reconocer la diferencia entre hombres y mujeres sin indicar la imposición de patrones inmodificables de preferencias y comportamientos sexuales para cada uno de los géneros a lo largo de sus vidas; sin embargo, desde los orígenes de la humanidad, la identidad de

³² Ibíd. pp. 63–78.

³³ UNESCO. Palabras nuevas par un mundo nuevo. El Salvador, 1998. P. 10.

³⁴ ARANGO, Luz Gabriela; LEÓN, Magdalena y VIVEROS, Mara. Compiladoras. Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Santa fe de Bogotá: TM Editores, UNIANDES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, 1996. P.4.

género o el género ha sido utilizado como principio básico para la organización social, permitiendo la configuración de un “sistema simbólico o de significado que está constituido por dos categorías que son complementarias entre sí, pero que se excluyen mutuamente, y en las cuales están comprendidos todos los seres humanos”.³⁵

El principio de jerarquía con base en el género, ha facilitado la construcción de la sociedad donde concurren lo masculino y lo femenino, y donde en la práctica universal, “los hombres tienen poder social, político, económico, cultural sobre las mujeres, el cual ha sido confundido con autoridad.”³⁶

La imposición de un género sobre otro ha favorecido la consolidación de una sociedad excluyente, con perspectiva masculina, que además niega y reprime lo femenino y a la mujer, legitimando estereotipos de género. A este sistema de creencias y valores culturales lo ha denominado Virginia Gutiérrez de Pineda sistema patriarcal y lo define como “el sistema caracterizado por una relación dispar hombre- mujer en el manejo de la autoridad, el poder y las decisiones, sesgada a favor del primero”.³⁷

El sistema mencionado se reproduce en instituciones de la sociedad como la familia, la escuela, la iglesia y los medios de comunicación entre otros.

Así, las instituciones, incluida la escuela, cumplen un rol “importante” en la sociedad, pues sirven como agente socializador, perpetuando las normas morales

³⁵. Nombrar el Mundo Femenino / Pensamiento de las mujeres y teoría feministas. Barcelona: Editorial Icaria, 1994. [Online] [Madrid] 2006. Disponible en Internet: <URL: <http://www.nodo50.org/mujeresred/identidad.html>>P

³⁶ STOLLER, Robert. En: BURIN, Mabel y MELER, Irene. Op.cit; P. 61.

³⁷ GUTIÉRREZ De PINEDA Virginia Y VILA, Patricia. Honor familia y sociedad en la estructura patriarcal: “El caso de Santander”. Universidad Nacional de Colombia. P. 30.

y los criterios de juicio ético, por consiguiente, los estereotipos de los géneros y el orden social imperante. Por esta razón, es imprescindible “hacer análisis profundos acerca de las relaciones cotidianas discriminatorias, que no solo constituyen faltas éticas, sino que son además ilegales”³⁸

Todo lo anterior, conduce necesariamente a identificar el concepto de equidad de género; aquí no se trata de dar lo mismo o la misma cantidad, “equidad de género significa: igualdad de oportunidades y derechos para hombres y mujeres, reconocer las necesidades específicas de las mujeres y producto de las dos anteriores, habrá igualdad en los resultados”³⁹.

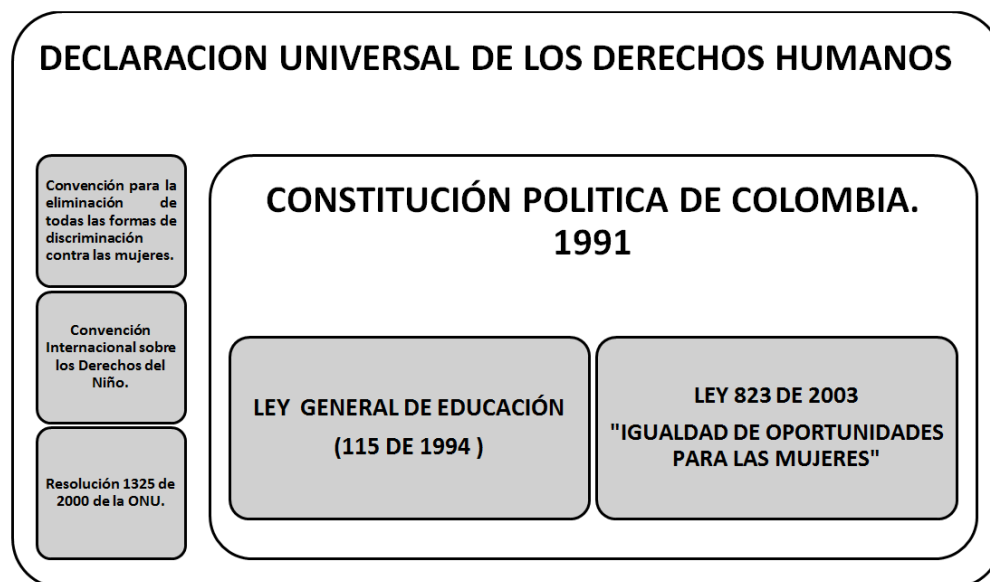
³⁸. FERNANDEZ, RIUS. Lourdes. Op.cít; P. 11.

³⁹. UNESCO. Óp.cít; P.23.

4 MARCO LEGAL DE LA EQUIDAD EN GÉNERO DE LA EDUCACIÓN

La noción de los derechos en la normatividad vigente y relacionada con el amparo y la protección de las niñas, los niños y las mujeres en el ámbito educativo, ha encontrado dirección de cumplimiento a partir de la Asamblea General de las Naciones Unidas, cuando la misma proclamó en 1948, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (Figura 1), siendo adoptada por los Estados parte.

Figura 1 Marco legal colombiano en materia de equidad de género.



Fuente: La Autora. Año 2012.

Las implicaciones directas de esta declaración exigieron la creación de un marco normativo, en cada uno de los países miembros, que cumpliera una labor orientadora y reguladora, y que a su vez, garantizara la globalización de los Derechos Humanos fundamentales, logrando el consenso de la comunidad internacional en torno al establecimiento de los derechos esenciales e inmanentes

a la dignidad humana, sin ninguna clase de distinción o discriminación hacia los sujetos por razones políticas, biológicas, económicas y sociales.

Es importante destacar la educación como derecho de Segunda Generación⁴⁰ y la aspiración por conseguir que ésta sea de carácter inclusiva y equitativa. La Declaración Universal de los Derechos del Hombre (DUDH) menciona en su artículo vigésimo sexto: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.” Este artículo expresa la importancia sobre la cual se sustenta el derecho a la educación, la obligatoriedad, en la medida que implica respeto hacia su cumplimiento y accesibilidad como garantía empírica de su existencia.

Asimismo, en el segundo párrafo se establece que “La educación 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.”. La educación es, por consiguiente, un reto humano para el Estado, la sociedad y la familia, mediante la articulación y potenciación de los diversos procesos desarrollados por los sectores sociales más importantes y que guardan una relación definitiva de socialización con sus miembros primarios: las niñas, los niños y los/las adolescentes.

⁴⁰ Los Derechos de Segunda Generación, también denominados como Derechos Económicos, Sociales y Culturales, tienen como objetivo permitir el bienestar económico, el acceso al trabajo, la educación y la cultura, de tal forma que garantice el desarrollo de los seres humanos y de los pueblos, estos derechos son posteriores a los derechos civiles y políticos, por consiguiente su denominación. Ver: RICOEUR, Paul (coord.) Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos, Barcelona: Serbal: UNESCO. 1985., p. 54.

De la misma forma, en la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres en su artículo décimo, párrafos A, B, C, D, E y F, especialmente, se establecen los requerimientos necesarios para que las mujeres sean incluidas en el aparato educativo formal e informal, bajo criterios de igualdad y equidad con los hombres,

La Convención Internacional de los Derechos del Niño ha establecido en su artículo vigésimo octavo, la importancia de establecer, en un Estado de derecho, la garantía de la educación primaria y secundaria y su gratuidad en condiciones de igualdad de oportunidades y obligatoriedad, así como la posibilidad de asistencia financiera en caso de necesidad.

Por su parte, en Colombia, en el artículo 67 de la Carta Constitucional se instituye la educación como “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura” de modo tal que la responsabilidad que se delega al Estado está referida a garantizar cobertura bajo criterios de accesibilidad y calidad, que permitan el ingreso, la conservación y la integración a la vida productiva de los sujetos. Cabe señalar que poco se ha desarrollado el tema de Derechos Humanos en la escuela y menos, la perspectiva de género en la misma⁴¹, esta situación impone una exigibilidad del sector frente al cumplimiento de los pactos anteriores.

En lo relativo a la protección constitucional de las niñas y mujeres, el artículo 43 estipula la igualdad entre los sexos. Asimismo, el Estado se compromete a salvaguardar de manera especial a las mujeres, con el ofrecimiento de protección

⁴¹ LERMA CARREÑO, Carlos Alberto, El Derecho a la educación en Colombia. Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas. FLAPE: Buenos Aires., p. 15.

efectiva y el desarrollo de acciones afirmativas que permitan la igualdad sustantiva, especialmente cuando se habla de igualdad de oportunidades.

La ley 115 de 1994, o también conocida como la Ley General de Educación, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, estipula en su artículo 5 –parágrafo 2- como uno de los fines primarios de la educación: “La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como al ejercicio de la tolerancia y de la libertad.” También deja entrever la articulación y la responsabilidad de las instituciones educativas, la sociedad en general y el Estado.

La Ley 823 de 2003 sobre igualdad de oportunidades para las mujeres⁴², establece en su primer artículo, el marco institucional para orientar las políticas y acciones gubernamentales con el propósito de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades de las mujeres en todos los ámbitos. En su segundo artículo, fundamenta el reconocimiento constitucional de la igualdad jurídica, real y efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, la cual es inalienable, imprescindible e indivisible de los derechos humanos y libertades fundamentales, en especial para las niñas. Por último, en el artículo noveno, se organizan los aspectos relacionados con la garantía del acceso de las mujeres a todos los programas académicos y profesionales en condiciones de igualdad de oportunidades con los varones así:

(...) el Gobierno diseñará programas orientados a:

1. Eliminar los estereotipos sexistas de la orientación profesional, vocacional y laboral, que asignan profesiones específicas a mujeres y hombres.

⁴² COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 823 de 2003. (Julio 10 de 2003). Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres. Diario Oficial. Bogotá.

2. Eliminar el sexismo y otros criterios discriminatorios en los procesos, contenidos y metodologías de la educación formal, no formal e informal.
3. Estimular los estudios e investigaciones sobre género e igualdad de oportunidades de las mujeres, asignando los recursos necesarios para su realización.
4. Facilitar la permanencia de las mujeres en el sistema educativo, en especial de las que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad o en desventaja social o económica.
5. Mejorar la producción y difusión de estadística e indicadores educativos con perspectiva de género.

Para el logro de los objetivos previstos en los numerales 2 y 3 de este artículo, el Gobierno realizará, entre otras acciones, campañas a través de los medios masivos de comunicación con mensajes dirigidos a erradicar los estereotipos sexistas y discriminatorios, y a estimular actitudes y prácticas sociales de igualdad y de relaciones democráticas entre los géneros.⁴³

⁴³ *Ibíd.*, p 4-5.

5 DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 ENFOQUE DEL ESTUDIO

Diseño cualitativo con enfoque Fenomenológico. - es importante resaltar que “la Fenomenología trata de describir la experiencia vivida y sentida sin acudir a explicaciones causales”⁴⁴- se ordenará a partir un estudio de caso. Robert Stake afirma que: “existen cinco métodos de investigación en los cuales puede desarrollarse un estudio de caso, entre ellos se encuentran los métodos naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y bibliográficos”⁴⁵.

El estudio de caso hace énfasis en la particularidad como fuente de complejidad, dedicando interés específico en los detalles de la interacción de contextos y las relaciones que emergen de cada uno de estos contextos y situaciones que bien pueden ser cotidianas, entendiendo por caso un “sistema integrado”, específico, particular y por lo tanto complejo.

Asimismo, el estudio de caso puede ser de tipo Intrínseco, es decir, estudia el caso particular como elemento aislado, o el Instrumental, que concibe el caso como parte de un contexto elaborado, siendo este último tipo de estudio de caso el más pertinente para la investigación propuesta.

El estudio real de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto

⁴⁴ SANDOVAL, CASILIMAS. Carlos. Investigación cualitativa. Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ICFES-ASCÚN. 1996. P. 59.

⁴⁵ STAKE, Robert. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata 1999. P.19.

implica el conocimiento de los otros casos en cuestión. Se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de éste último.⁴⁶

A su vez, se aclaró que el estudio de caso no debe percibirse como el dilema entre lo particular y lo general, como uno anulando al otro o viceversa, pues debió percibirse como el puente para la comprensión de realidades complejas compuestas, alimentadas y fortalecidas por otras particularidades con las que el caso particular se relaciona.

Para este estudio se consideró como caso el hecho integrador de las niñas en la institución, el cual se llevó a cabo entre 2003 y 2008. La transición vivida por la comunidad educativa, consistió en la incorporación de instituciones educativas de preescolar y primaria al que implicó el ingreso de niñas a la institución; a la par con la entrada de las niñas, se vivió el proceso de retiro de la comunidad religiosa.

Tabla 3 Participantes del estudio.

TIPO DE POBLACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Docentes hombres	Profesores que vivenciaron el cambio.
Docentes mujeres	Profesoras que vivenciaron el cambio.
Rectores	Rector de la comunidad religiosa.
Coordinadores académicos	Coordinador del año en que llegaron las niñas.
Niños	Niños – que estuvieron en el colegio entre el 2003 y 2008, algunos incluso, antes de la entrada de las niñas.
Niñas	Niñas que ingresaron a la institución en el tiempo de transición.
Personal administrativo	Personal Administrativo que presenció la llegada de las niñas.

Fuente: La autora, año 2013.

Los anteriores participantes representan la comunidad educativa del Instituto, con los cuáles se contó en un principio, con el fin de analizar desde distintas perspectivas la integración de las niñas a un colegio de tradición masculina. Sin

⁴⁶ Ibíd. P. 20.

embargo, en el desarrollo de la investigación se evidenciaron dificultades para el acceso a la institución.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se determinó el muestreo, El cual según Carlos Sandoval “consiste en la selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación. Se identifican como tipos de muestreo los siguientes: de espacios y escenarios, de tiempos y momentos, abierto, relacional fluctuante y discriminativo⁴⁷.

Para efectos del presente estudio y teniendo en cuenta las dificultades de ubicación de los actores clave -estudiantes egresados de la institución educativa- se utilizó la técnica de muestreo por bola de nieve también denominado Muestreo de Cadena de Referencia, el cual de acuerdo con Carlos Sandoval:

(...) tiene su origen en la búsqueda de comprensión de realidades culturales o personales que por su condición de marginalidad del orden social imperante, o por otras razones, se mantienen en la clandestinidad o en la oscuridad del anonimato. La clave está, aquí, en encontrar un caso perteneciente al grupo objeto de investigación y éste lleva al siguiente y al próximo y así sucesivamente hasta alcanzar el nivel de información suficiente para dar por terminada la investigación⁴⁸

Dentro de las ventajas de este tipo de muestreo, se encuentran las correspondientes a la recolección de información en poblaciones escasas con cierto tipo de particularidades, así como, la disminución de las dificultades relacionadas con el acercamiento e interés en el estudio por parte de los investigadores.

⁴⁷ Óp. Cít. SANDOVAL CASILIMAS. Carlos. p. 120-121.

⁴⁸ Ibíd.p. 121

5.2 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Dado que la investigación cualitativa es un proceso simultáneo de recolección y análisis de datos sería imposible organizar el proceso de una manera lineal; sin embargo, pese a lo anteriormente dicho, se organizan fases arbitrarias de la “realidad reconstruída” (véase Bonilla Elssy) para dar mayor claridad al proceso metodológico.

Figura 2 Componentes de la recolección de información.



Fuente: La autora. Año 2013.

A. Revisión Documental: esta primera fase del estudio fue exploratoria. De acuerdo con Miguel Vallés el análisis documental se desarrolla en cinco etapas así:

En la primera se realiza el rastreo inventario de los documentos existente y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados,

en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en “memos” o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.⁴⁹

La revisión documental se realizó paralela al proceso de recolección de datos y a los análisis previos. Los criterios para selección de textos, se centraron en primer lugar, en que estableciera la relación género y educación; en segundo lugar, la accesibilidad; y por último, la disponibilidad en las fuentes.⁵⁰ En consecuencia, la revisión documental pretendió hacer una profundización en los archivos institucionales que definieron las políticas académico-administrativas como: la estructura organizacional, el Proyecto Educativo Institucional –PEI-, el Manual de Convivencia y otros, para tal efecto se diseñó una guía de análisis. (Ver anexo A)

La revisión documental, permitió identificar el discurso institucional en términos de equidad de género y su intencionalidad.

B. Seminario-Taller. Para esta etapa de la recolección se utilizó el seminario taller como técnica “su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo”⁵¹. De este modo, se buscó compartir y recuperar información y reflexiones sobre la temática abordada, en este caso –relaciones de género en la institución-.

⁴⁹ Ibíd. 138.

⁵⁰ VALLES, Miguel, S. Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis sociología. S.f.

⁵¹ Óp. Cít. SANDOVAL, CASILIMAS. Carlos. p. 146

Así pues, el seminario-taller se realizó en el marco de las Jornadas de Desarrollo Pedagógico Institucional⁵². Para su realización se contó con el aporte de la investigadora en el tema estudiado y de involucrados seleccionados de acuerdo con su interés y vinculación. El taller se dirigió a la planta docente, cuerpo directivo y algunos niños y niñas de la institución (comunidad educativa). (Ver anexo B). Dentro del mismo se aplicó un cuestionario a todos los participantes (124 en total), de manera que aportaron a la configuración de las categorías iniciales. Una vez procesada y analizada toda la información, fueron identificados Informantes Clave con base en los criterios que se establecieron para el muestreo.

C. Entrevista individual estructurada y en profundidad. En esta fase, se realizaron **entrevistas** de acuerdo a la conveniencia del proceso metodológico, en términos de tiempos, espacios y disposición.

Así pues, la entrevista individual estructurada “se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario que se sigue, en la mayoría de las ocasiones de una forma estricta en su orden de formulación”⁵³. Dicha guía no tuvo como fin que el desarrollo de la entrevista estuviese de acuerdo con los objetivos de la investigación. (Ver anexo C).

“El enfoque cualitativo con que se asume este tipo de entrevista abre la oportunidad para que, con cada una de las respuesta a las preguntas del cuestionario, se exploren de manera inestructurada (esto es, no preparada de antemano, pero si sistemática), aspectos derivados de las respuestas proporcionadas por el entrevistado”.⁵⁴

⁵² Las jornadas fueron realizadas entre el 22 de junio al 02 de julio de 2004.

⁵³ OP. CIT. SANDOVAL CASILIMAS. Carlos. p.144

⁵⁴ *Ibíd.*

También se avistaron, debido al enfoque propuesto, la fenomenología, **las entrevistas en profundidad**, las cuales se definieron como:

Un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que “hablan al sujeto”. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma que sería la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso(...) Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema y. lo que es más importante, según sea el contexto espacial, temporal o social en el que se está llevando a cabo de una manera efectiva.⁵⁵

La entrevista, se hizo principalmente a niños y algunas niñas de la institución, la mayoría de estos a la fecha ya son egresados (Ver anexo D)

D. Grupos Focales: Para esta fase se previó la implementación de grupos focales, con el fin de recolectar información de los participantes de forma colectiva;

Recibe su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; el segundo, la configuración de los grupos de entrevista, se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica, por lo general entre seis y ocho.⁵⁶

De acuerdo con el número de participantes y las necesidades del muestreo teórico, se contempló la posibilidad de realizar **grupos focales**. (Ver anexo E) Sin embargo, la dinámica de desarrollo de la investigación imposibilitó la

⁵⁵ALONSO, L. R. Entre el pragmatismo y el pansemiologismo. Notas sobre los usos y abusos del enfoque cualitativo en sociología. Revista española de Investigaciones sociológicas, No 43, P. 230

⁵⁶OP. CIT. SANDOVAL CASILIMAS. Carlos. p.145

utilización de dicha técnica, dado que, en esta última fase, no se logró el acceso a la institución.

5.3 PROCESO DE ANÁLISIS

El análisis tuvo un carácter de permanente y conjunto. Una vez recolectada la información, se transcribió, con apoyo del procesador de palabras y se organizó el material de manera tal que se pudiera hacer lectura inicial de la superficie textual del material escrito.

Vale la pena aclarar que la superficie textual "no es otra cosa que el texto mismo, en la medida en que se considera despojado de toda interpretación. Sin embargo, esta definición resultaría en el fondo desorientadora, porque en realidad nunca enfrentamos un texto sin proyectar sobre él algún tipo de interpretación. La noción de superficie textual tiene pues un carácter a la vez negativo y relativo: negativo, porque un texto se nos aparece en su condición de superficie textual justamente en la medida en que ponemos entre paréntesis – negamos- una cierta interpretación previa espontánea, del mismo. Y relativo, porque lo que se nos aparece como superficie textual desde un determinado nivel (por ejemplo, semántico), es en realidad una interpretación del texto realizado en un nivel inferior (digamos, sintáctico)⁵⁷.

Una vez realizado lo anterior, se procede a utilizar el programa de análisis de datos cualitativos Atlas. Ti v. 6.2. Allí, se creó la unidad hermenéutica que sirvió de base para el proceso de codificación o asignación de códigos.

Con la codificación se estableció una matriz de categorías que incluyó: categorías iniciales o deductivas, categorías emergentes o inductivas, principales descriptores o códigos y por supuesto, las categorías analíticas o axiales, de manera que se lograra una reducción efectiva de los datos. Todos estos procedimientos como parte del Método de Comparación Constante para el

⁵⁷ NAVARRO, Pablo y DIAZ, Capitolina. Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis. Madrid, 1994. p. 221

análisis⁵⁸. Que posteriormente, se llevó a cabo la interpretación de las categorías núcleo identificadas.

5.4 VALIDÉZ INTERNA

Se hizo una confrontación triangular de hallazgos, apoyada en la devolución parcial de la información, para lo cual se planeó llevar a cabo, una reunión con las directivas de la Institución, coordinadores académicos y Presidente de la asociación de Padres; otra reunión con profesoras y profesores; y un taller con niños y niñas y sus respectivos padres y madres. De manera que se pudo llevar a cabo un análisis preliminar y retroalimentación de la información recolectada. Posteriormente, se hizo una presentación con Pares Académicos de la Maestría en Pedagogía. Por último se hizo la devolución de la información, en una presentación pública donde se contó con la participación de los diferentes Agentes de la Comunidad Educativa.

5.5 ASPECTOS ÉTICOS

En el desarrollo de la presente investigación se tuvo en cuenta que el proceso se realizara de acuerdo a principios éticos: en este sentido, se trabajaron los siguientes aspectos:

1. **Acceso a la institución:** El análisis de los documentos de la se realizó previa autorización, la cual fue solicitada por escrito a los directivos, la cual fue concedida. No obstante, vale la pena destacar que para verificar cambios en el manual de convivencia se solicitó nuevamente acceso a las fuentes, al último rector, el cual negó el acceso sin responder de forma oficial. Por lo anterior, se

⁵⁸. VALLES, Miguel S. Óp. cit., p. 354.

tomó la decisión de invisibilizar el nombre de la institución educativa así como los datos socio-históricos institucionales y el material recolectado. Lo cual, a juicio de la investigadora, desde el enfoque propuesto –estudio de caso de enfoque fenomenológico- es una gran pérdida.

2. **Concertación del proyecto:** El proyecto de investigación fue presentado a y concertado con toda la comunidad educativa, de manera que fueran conocidos los propósitos y los alcances del mismo.
3. **Consentimiento informado:** se informó a cada uno de los participantes el objetivo, la razón de ser y el porqué de su participación en el estudio. Así, cada uno tuvo la opción de decidir.
4. **Manejo de la información.** Se garantizó que la información suministrada por los participantes fuera confidencial.

6 HALLAZGOS

A continuación se presentan los resultados, a manera de texto, con el fin de develar los derroteros que guiaron el proceso de llegada de las niñas en el año 2003 al Instituto. No está de más, decir que con los resultados se desentrañó un mundo de significados construidos a partir de las experiencias vividas por los sujetos en cuestión y sus relaciones, en este caso, de la comunidad educativa.

6.1 EL PUNTO DE PARTIDA: CONDICIONES DE CONTEXTO

El Instituto es una institución de carácter estatal que presenta un servicio público educativo de modalidad técnica industrial. Ésta institución goza de gran prestigio pedagógico dada su relación directa con el manejo formativo desarrollado por La Comunidad Religiosa y los imaginarios sociales que sobre educación se manejan de este tipo de organizaciones educativas laicas.

No obstante, durante el año 2003 se estableció la fusión de varias sedes educativas adyacentes al área de influencia del Instituto, por medio de la Resolución número 12450 del 28 de octubre de 2002 en donde se cinco establecimientos educativos estatales del municipio de Bucaramanga, en la Institución Educativa cuya denominación partir de ese momento es de sede A:

A partir de este momento y luego de 115 años formando varones, el Instituto abrió sus puertas para que 152 niñas inicien formación técnica, en el Instituto desde primaria hasta sexto bachillerato. En este escenario, se presentaron una serie de modificaciones estructurales, a nivel educativo, que exigían la Institución Educativa, entre otras cosas: la vinculación de estudiantes a partir de la información contenida en el Sistema de Identificación y Clasificación de

Potenciales Beneficiarios (SISBEN), su vinculación a las sedes educativas anexas, de tal modo, que fue suprimido el sistema de selección preestablecido por La Comunidad Religiosa vigente a partir del año 1997 en donde se había establecido el Plan de Estudios del área Técnica, por medio de la aplicación de pruebas de conocimiento general y específico que discriminaba a los más aptos para cada perfil técnico.

Finalmente, la Comunidad Religiosa entrega la administración del colegio a las autoridades departamentales y municipales en el año 2004; dejando atrás una tradición educativa masculina predominante que abraza la diversidad de sexos, y desnuda, estas particularidades genéricas que son objeto de este estudio.

6.2 LA EXPERIENCIA LLEGADA DE LAS NIÑAS EN LA INSTITUCIÓN

La naturaleza cualitativa de los estudios fenomenológicos se centra, principalmente, en la comprensión de las experiencias de vida de las personas. De allí que se aduzca que la fenomenología se centra en conocer la experiencia personal⁵⁹.

En el caso específico se entenderá la investigación como un acercamiento a las concepciones y significados que se construyeron en el desarrollo de la dinámica de permanencia en la institución durante la transición de las niñas.

⁵⁹ LATORRE, Antonio.; *Et al. Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado. 1996., p. 16

6.3 MATRIZ CATEGORIAL

Tabla 4 Matriz Categorial.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	SUB-SUB-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS AXIALES
Experiencias en torno al ingreso de las niñas en la Institución Educativa	Cambio	Cambios en la infraestructura física	Carencia de amueblamiento femenino (baños)	La experiencia del ingreso de las niñas obligó en el establecimiento de cambios estructurales, académicos y administrativos.
			Hacinamiento	
			Precariedad de servicios básicos	
		Cambios derivados de la aplicación del principio de gratuidad de la educación pública	Pérdida de permiso de cobros por parte de la Asociación de padres de familia.	
			Disminución de personal docente.	
			Disminución de personal de mantenimiento y aseo.	
			Disminución de personal administrativo y psicosocial.	
		Cambios en la calidad académica	Cambio de profesores departamentales (relevo generacional)	
			Retiro de hermanos Lasallistas.	
			Sistema de promoción automática.	
Eliminación del examen de admisión.				
Resistencias.	Resistencias al cambio.	Invisibilización de las mujeres del Proyecto educativo institucional y del manual de convivencia.		
		Carencia de empalme.		
		Lentitud durante el proceso de incorporación de las niñas.		
Percepciones en torno a la Convivencia de	Trato inequitativo contra las niñas	¿Acoso o abuso sexual Escolar?	Niñas: objeto de protección masculina.	

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	SUB-SUB-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS AXIALES					
la niñas en el institución educativa			Piropos obscenos. Insinuaciones sexuales. Tocamientos. Invasión masculina de espacios femeninos.	El ingreso de las niñas en la Institución Educativa: Acoso sexual, actos abusivos y restricciones sociales.					
		Restricciones	Generadoras de problemas en la calidad académica. Consideradas Incompetentes académicamente. Desconocimiento de la feminidad. Señalamiento.						
Percepciones en torno al modelo pedagógico del institución educativa	Modelo educativo tradicional	Conductista	Autoritario. Castigos y recompensas. Restrictivo. Dominante. Supervisa constantemente las tareas asignadas.		Modelo pedagógico conservador: patriarcal, clasista, vertical y jerárquico				
			Patriarcal			Machista. Conservador. Disciplina militar.			
						Clasista	Discriminación por status social. Discriminación por Status económico.		
							Concepciones de Ser Niña	Aseadas Dóciles Cuidadosas de sí mismas Inteligentes Prudentes Deportistas Expresivas Reflexivas Vanidosas Madres Problemáticas Chismosas	Las relaciones de género son asimétricas, machistas, discriminatorias y competitivas.
		Concepciones de Ser niño	Padres Productivos laboralmente Creativos Deportistas Valientes Rudos Desaseados						

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	SUB-SUB-CATEGORÍAS	CATEGORÍAS AXIALES
			Indisciplinados	
			Groseros	
			Impasibles	
			Resistentes	
		Concepciones de ser "gay"	Ser homofóbico	
			Ser invisible	
			Ser reprimido	
			Ser femenino	
			Ser reina	

Fuente: La autora. 2013.

6.4 CATEGORIA NUCLEO: "Ingreso de las niñas: una revolución".

Desde el inicio de esta investigación se analizan las acciones de cambio y rigidez frente a la experiencia vivida en el proceso de integración de las niñas en la Institución educativa. De este modo, las preguntas del cuestionario estuvieron orientadas a develar esta situación transicional en la coexistencia sexual de ambos grupos etarios, logrando un acercamiento entre las experiencias, la percepción y su confrontación con el imaginario social en torno al deber ser social de los sexos y como se promovían desde la Institución.

Las revoluciones implican cambios estructurales que subyacen a la inviabilidad de un modelo a seguir. Un modelo de vida, educativo o social atañe, en sí mismo, una <<modus operandi>> de raíces experienciales que se construye y reconstruye constantemente a fin de dar posibilidad y vida al mismo modelo, al sujeto mismo. Para ello, muchas veces, se acomodan percepciones que se ajustan a la realidad y la hacen más amable. De allí, que la propia palabra revolución implique, en concordancia, la pérdida de factibilidad del modelo, más no la contingencia del desarrollo del modelo que para el caso sería considerado como una evolución. Una revolución, entonces, actúa como el cambio de una idea que orienta la vida, así como su forma de verla y percibirla.

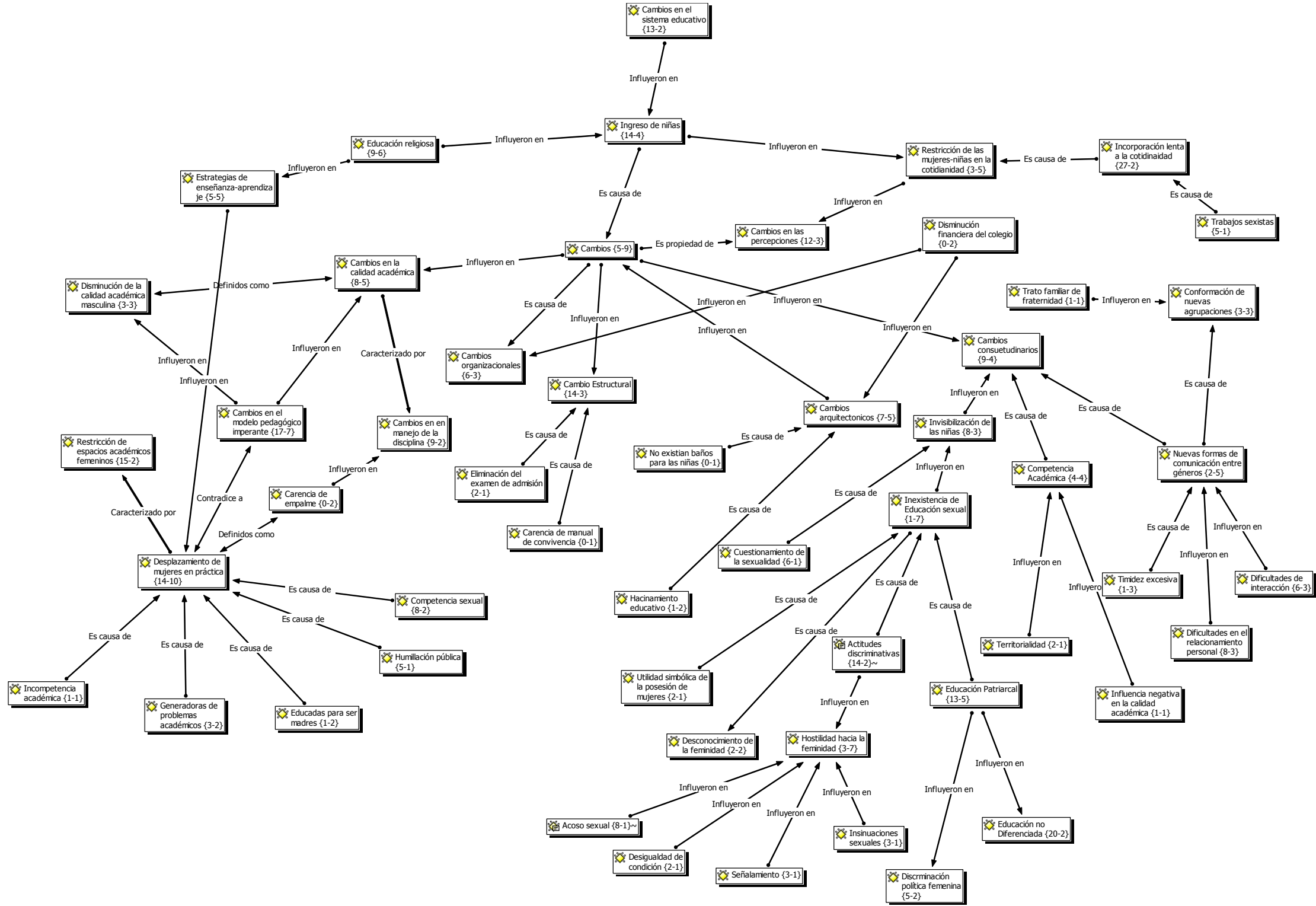
Desde este punto de vista el ingreso de las niñas en la Institución Educativa es considerado, a juicio de los/las participantes, como un revolución en tanto que derrumbó las barreras incólumes sobre las que se ostentaba: un modelo pedagógico “perfecto” de alta calidad académica, una la estructura organizativa organizada, que todo lo tenía previsto.

Un cambio que fue abrupto en sus manifestaciones externas, - las políticas educativas - no gozó de acompañamiento, y menos de preparación para los sujetos directamente implicados -Niñas, Niños y Adolescentes-, y que finalmente desencadenó una serie de situaciones de cambio que desordenaron la cotidianidad institucional. En el siguiente mapa de redes conceptuales se observan las diferentes manifestaciones de los cambios acaecidos en la institución al tiempo de la llegada de las niñas.

6.4.1 La experiencia del ingreso de las niñas obligó a la Institución educativa en el establecimiento de cambios estructurales, académicos y administrativos.

La implementación de la Resolución Departamental número 12450 del 28 de octubre de 2000, dentro de la Institución Educativa, implicó, en el seno de la institucionalidad, una serie de cambios a nivel estructural; que inicialmente, a juicio de los entrevistados, trajeron consigo resistencias en su cumplimiento. Unos “cambios” estuvieron orientados hacia la adecuación de la infraestructura física, otros hacia la aplicación legal del principio de gratuidad de la educación pública, vigente en su momento con la generalización del acceso a la educación desde grado cero; y finalmente, cambios en la calidad académica. (ver figura 3)

Figura 3 Cambios experimentados durante el proceso de transición de las niñas.



Fuente: La autora, con base en el programa de gestión de datos cualitativos Atlas. Ti V. 6.2. Año 2012.

Los cambios en la infraestructura física realizados por la Institución Educativa estuvieron orientados hacia la adecuación del amueblamiento femenino, se buscó construir baños femeninos en cada uno de los edificios. Lo anterior, teniendo en cuenta no existían en la institución según se puede corroborar con el siguiente relato del entrevistado:

(...) esa fue la cuestión, desde un simple hecho que tuvieron que adecuar baños para las chicas, porque allá eso no habían baños, de hecho, en una época los baños de los hombres tenían candado, porque había más de uno que eso se defecaban y hacían cuadros al óleo con los excrementos, y era verdad, eso pasaba y sólo habitaban unos orinales, que esos orinales son patrimonio histórico de ese colegio, llevan más de cien años, que son los que quedan al lado de las salas de dibujo.⁶⁰

Por otro lado, el aumento de la población estudiantil implicó el surgimiento de nuevos problemas como los relacionados con el hacinamiento escolar: *“entonces eso generó -aparte digamos del tema de que entraban las niñas- una serie de adaptaciones del colegio a su vez entraba mayor volumen de estudiantes entonces digamos, cualquier espacio se convirtió en un salón, había mucho hacinamiento y eso también dificultó muchas cosas digamos, que no fueron correctas en su momento.”*⁶¹ El hacinamiento en la escuela y la precariedad en la infraestructura básica de los servicios fueron situaciones que tuvo que soportar el grueso de la población estudiantil.

Otro cambio que generó mucho ruido, a nivel institucional, se originó debido a la aplicación del principio de gratuidad educativa en el colegio. Por principio de gratuidad, se entiende como la obligación que la Constitución Política de 1991, en su artículo 67, le exige al Gobierno Nacional la regulación de los cobros que puedan hacerse por concepto de derechos académicos en los establecimientos educativos estatales, previniendo la posibilidad de definir escalas que no tuvieran

⁶⁰ P1027:27.

⁶¹ P05-05:26-27

en cuenta el nivel socioeconómico del estudiantado, las variaciones en el costo de la vida, la composición familiar y los servicios complementarios.

El principio de gratuidad de la educación primaria, previsto como un imperativo para el Estado en los instrumentos internacionales mencionados, forma parte del contenido esencial de los derechos prevalentes de los niños y niñas, en particular del derecho fundamental a la educación que “la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger (...) para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio de sus derechos”.⁶²

De este modo, se obligó la regulación y prohibición de los cobros a las secretarías de educación departamental y municipal, de todos los colegios que hacían parte. Este cambio incidió inmediatamente en el ambiente institucional debido a que, al no poder hacer ciertos cobros, no se pudo contratar personal adicional. Por una parte, de bienestar educativo (psicosocial) y por otra de aseo y seguridad (mantenimiento). Los cobros eran realizados por la asociación de padres de familia.

(...) esas cosas digamos, fueron coincidentes en ese momento, el tema de que digamos, la Alcaldía no se..., prohibió cualquier tipo de cobros y suspendió el tema de algunos pagos para las personas de aseo, entonces ese tipo de cosas hacía que el colegio se desbordara en muchos sentidos, vuelvo y te digo el tema de psico-orientación quedó abandonado, el tema de servicios de salud que era muy bueno, yo tengo que decir que era muy bueno, quedó digamos reducido a nada, a una enfermería.⁶³

Naturalmente, para los entrevistados estos pagos coincidían con la realización de la matrícula académica, lo cual contrariaba con el interés de tener cierta oferta de servicios para el desarrollo académico, psicosocial y de salud para los estudiantes, debido a la falta de recursos económicos .

⁶² REPÚBLICA DE COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia C-376/10. En la cual se analiza educación básica primaria en establecimientos educativos estatales como obligatoria y gratuita. [citado en 22 septiembre de 2012] Disponible en Internet: <<<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/c-376-10.htm>>>

⁶³ P05-05:49.

A su vez, que también ese momento de la entrada de las niñas implicó una pérdida de recursos para los colegios, porque digamos yo recuerdo que en sexto y séptimo pagábamos una cuota moderadora, yo me acuerdo que yo pagaba como 16.000 pesos, 12.000 pesos mensuales y eso estaba digamos como en la UIS, dependiendo del estrato socio económico el estudiante pagaba tanto o tanto, pero el tema es que todos pagábamos una cuota moderadora que nunca era mayor a 30.000 pesos ¿para qué? Para digamos sostener los talleres, para sostener un tema de insumos del colegio y a su vez, profesionales que no eran pagados digamos por la estructura del municipio, sino que la pagaba la Asociación de Padres, entre esas la psico-orientadora, cuando las niñas entraron la Alcaldía prohibió cualquier tipo de cobro de ese tipo de maneras, entonces eso significó que una de las psico-orientadoras tuvo que irse, quedó una sola psico-orientadora para un colegio gigante, era un colegio gigante, yo me acuerdo que en ese primer curso, recuerdo muy bien de niñas había 15 cursos hasta 6-15, 6-1, 6-2, yo me acuerdo muy bien que 6-14 y 6-15 veía clases en la tarde, la gran mayoría de sextos en la mañana y un pedacito de los sextos en la tarde y yo veía en ese entonces clases con ellas en la tarde, talleres que era donde nos encontrábamos, entonces digamos era mucho volumen de estudiantes y se mermó la capacidad de respuesta del colegio en muchos espacios.⁶⁴

En el tema de salud, destacaba lo relacionado con promoción y prevención, que permitía el manejo de situaciones en el campo de la salud mental y física, pero que, irónicamente, no tenía un componente u orientación educativa relacionada con los cambios fisiológicos y psicosexuales que implicaba la adolescencia. Por el contrario, se muestran situaciones en el área psicosocial que apuntaban hacia el control social y la discriminación, que con la ¿buena intención? de favorecer a algunos estudiantes, terminaron robusteciendo actitudes, sexistas y homofóbicas, que no por coincidencia se denominó: la lista azul.

Los niños que eran públicamente o abiertamente “gays”, tenían una preferencia por el área de apoyo psicosocial de la institución: se suponía que como estas personas estaban expuestas socialmente a burlas y humillación social, se les exigía menos académicamente. La “Lista azul” no era una posición oficial del colegio, allí se tenía claridad acerca de quiénes eran las personas homosexuales. Era una estrategia utilizada por el área psicosocial y había sido concertada con algunos maestros.⁶⁵

Finalmente, y frente a los cambios identificados como consecuencia de la llegada de las niñas se puede decir que, contrario a lo que se pensó por parte de los

⁶⁴ P05-05:27.

⁶⁵ P05-02:34.

entrevistados: que la llegada de las niñas trajo consigo una pérdida de la calidad académica. La baja en la calidad académica no se debió solamente a la presencia del otro género, sino que operaron en el contexto educativo otra serie de cambios, como el aumento de la cobertura académica y la promoción automática, como productos del Plan Decenal de Educación y la disminución de la inversión realizada por la Asociación de Padres de Familia, debido a la prohibición de los cobros adicionales que hacía y la salida de la Comunidad Religiosa, que, de alguna forma, y a juicio de los participantes, hacía un mejor manejo de la disciplina, así fuera, a partir de la activación de dispositivos educativos de vigilancia y control. En los siguientes fragmentos de relatos se puede apreciar esto último: *“sin embargo, en el ambiente externo -e incluso interno- comenzaba a gestarse la idea de que ese cambio en sí mismo minimizaría la calidad educativa del colegio.”*⁶⁶

Si, el colegio perdió mucha calidad educativa, además perdió orden y disciplina. La entrada de las niñas coincidió con la salida de los hermanos, entonces se perdió de cierto modo el control (se les salía de las manos con las niñas, sobre todo por el trato) o disciplina que existía con la Comunidad Religiosa.⁶⁷

En este mismo orden de ideas de cambios, y en lo concerniente a la parte académica, los entrevistados consideraron que la baja en la calidad encontró una relación directa con la eliminación de examen de ingreso, que, vale la pena mencionar, tradicionalmente había sido realizado por la Comunidad Religiosa.

En sintonía con lo anteriormente expuesto, se ponen a consideración, los dos siguientes relatos: *Y pues le quitaron el examen de admisión, lo que le restó calidad al colegio.*⁶⁸

⁶⁶ P10-08:51.

⁶⁷ P06-25:141.

⁶⁸ P04-16:22.

La cuestión acerca del deterioro del nivel académico, no está directamente relacionado con el ingreso de niñas, sino con el cambio en los requisitos para ingreso, pues para ingresar al colegio había que comprar formulario (como 3000 o 4000 personas), presentar filtro (presentar prueba), la cual pasaban como 400 y posteriormente una entrevista, recibían alrededor de 380 y 400. De cierto modo, se garantizaba la calidad educativa.⁶⁹

Ambas posturas o creencias sobre el cambio de la calidad educativa del colegio llevaron consigo consecuencias directas e indirectas en el manejo de las relaciones internamente. Los estudiantes culparon a las estudiantes por la baja académica que empezó a mostrar la institución en los años siguientes. (exclusión-discriminación) Lo anterior se pudo verificar en la baja de “muy superior a superior” en la escala de calidad de las instituciones públicas. Pero, como ya se pudo advertir, este hecho correspondió con la “revolución” generada por todos los cambios que se dieron al mismo tiempo y también por la inexistencia de estrategias coeducativas de enseñanza y de aprendizaje, debido a la tradición masculina de la institución.

(...) váyanse del colegio habían compañeros que les gritaban cuando habían digamos, rencillas entre hombres y mujeres les decían que se fueran que ese era un colegio de hombres, que habían dañado el colegio, que el colegio no era lo mismo.⁷⁰

Igualmente, y a partir de los relatos realizados con los participantes del estudio, se evidenciaron resistencias por parte de las directivas de la institución frente a la integración socioeducativa de las niñas. Una de las acciones evidentes fue la lentitud con la cual avanzó el proceso de integración de las niñas en los diferentes espacios de planeación de los procesos pedagógicos y en los espacios físicos. Al parecer también por falta de asesoría especializada y de recursos para hacer los giros necesarios y las obras correspondientes. Aún, en este momento, y diez

⁶⁹ P02-41:16.

⁷⁰ P05-02:51.

años después no se puede constatar la visibilidad de las niñas en gran parte de los documentos institucionales.

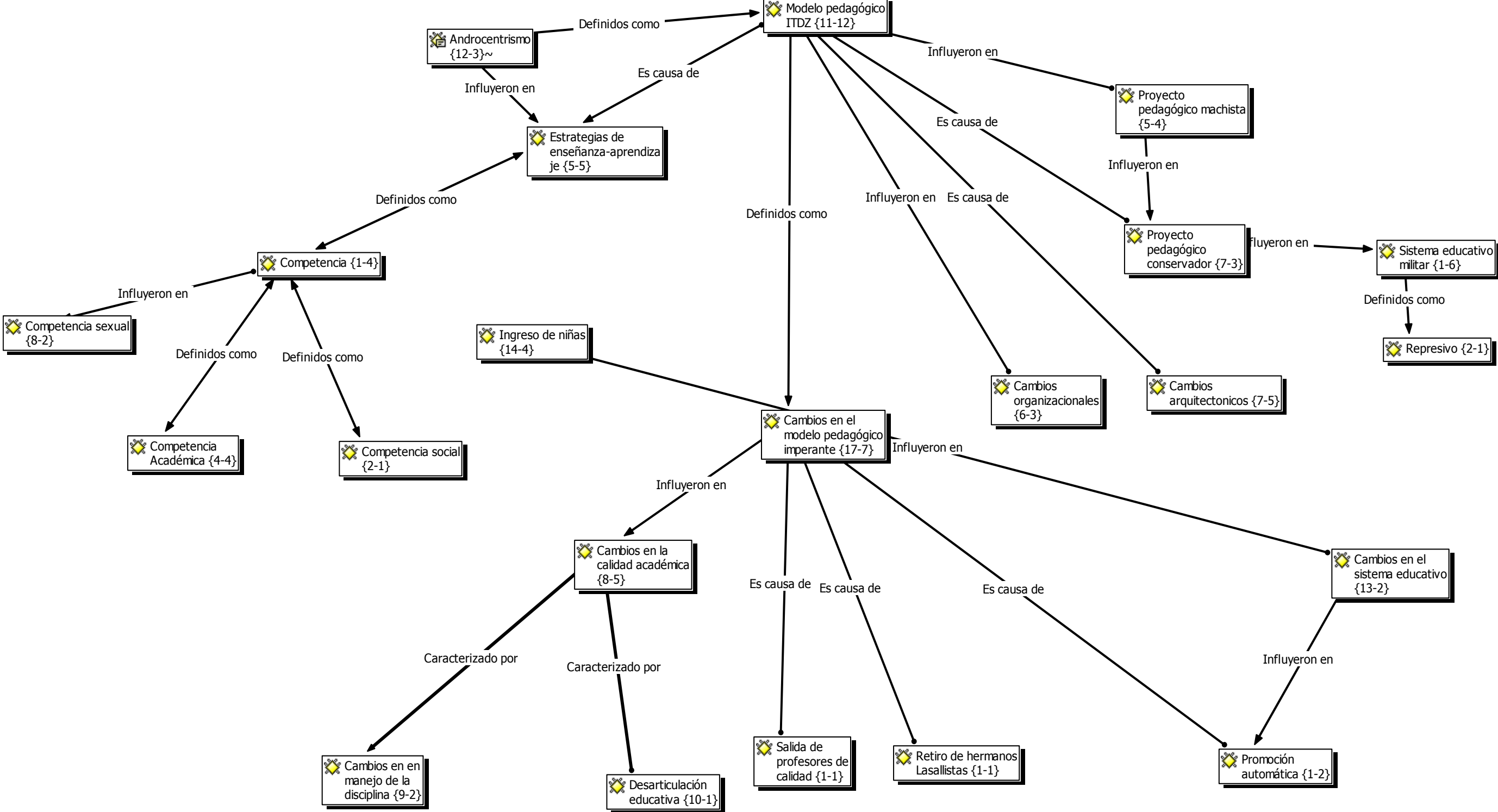
yo creo que esos cambios se dieron más en la dinámica del estudiantado que en la institución o en el andamiaje de la institución, por eso te digo que la institución siguió la misma, con las mismas estrategias pedagógicas, con los mismos docentes, en los mismos espacios, los cambios que se produjeron, fueron cambios de carácter negativos, fueron de carácter negativo, negativo porque vuelvo y te digo no contaba el colegio con suficiente volumen de estudiantes, el tema del aseo yo recuerdo que se volvió una cosa muy fuerte también, el desaseo en todo el colegio, vuelvo y te digo el colegio contaba con pocos recursos.⁷¹

Esta lentitud se manifestó por la paquidermia del proceso administrativo, lo cual no permitió realizar transformaciones en cada uno de los componentes que dinamizaban la comunidad educativa; por ejemplo, la carencia de acciones afirmativas de articulación que procuraran vislumbrar las formas de trato a futuro de los niños hacia las niñas; la estructuración y readecuación del Manual de Convivencia, del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que reconociera, no solo a partir del lenguaje, la existencia de las niñas. Frente a este punto, cabe mencionar la evaluación del Manual de Convivencia vigente en el colegio y resulta interesante observar, como luego de 10 años de realizado este proceso de integración femenina los símbolos, los valores institucionales y la gramática de univocidad con la cual se designa a los estudiantes sirve para nombrar a las estudiantes. Para ilustrar con ejemplos, el himno oficial, en la última línea de su última estrofa reza: “*caballeros de Fe y del Honor*”.⁷²

⁷¹ P04-16:22.

⁷² IE-R1HIMNO-Estrofa. Documento confidencial.

Figura 4 Representaciones sociales en torno al modelo educativo de la Institución educativa.



Fuente: La autora, con base en el programa de gestión de datos cualitativos Atlas. TI V. 6.2. Año 2012.

Otro ejemplo puede ser el manual de convivencia, del cual vale la pena destacar que, aun cuando fue modificado después de la llegada de las niñas, no se aprecia en él, la utilización de un lenguaje incluyente de géneros. Sólo en los tres primeros capítulos se enuncian los niños y las niñas, posteriormente se hace referencia a “los estudiantes”, los alumnos, el alumno, el ciudadano, todos; sin considerar las diferencias sexuales.

Al respecto señala Subirats⁷³ como “el código de género femenino está afectado por una negación constante, perfectamente identificable en el uso del lenguaje” Así, en palabras de Beauvoir⁷⁴ “se identifica una univocidad de lo masculino y lo femenino en un mismo vocablo. Lo cual en una situación donde las actividades características y peculiaridades de las mujeres son consideradas como de menor interés, la utilización permanente de nombres genéricos lleva a que todas esas discriminaciones y subvaloraciones nunca tengan fácil su acceso a un nivel consciente y, por tanto, no se promueva una reflexión sobre el verdadero significado de tales discriminaciones. En la misma dirección reflexiva, Mariano Enguita⁷⁵ insiste en que el uso de nombres y pronombres masculinos envía el mensaje de que sólo los hombres actúan o son importantes; “ellas” no.

De otra parte, con estas omisiones y olvidos, también se puede configurar, de alguna manera, un solapamiento de la participación política femenina que algunos teóricos han denominado obstáculo invisibilizante de la participación femenina. Lo cual, no está de más asegurar, es un problema por resolver de la democracia. La participación política de la mujer en el lenguaje y, desde luego, en los textos.

⁷³ SUBIRATS. M. Niñas y Niños en la escuela; una exploración de los códigos de género actuales. En: TORRES, Jurjo. El currículo oculto. Cuarta edición: Morata. Madrid., p 86.

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 23.

⁷⁵ ENGUITA, Mariano sociología de la Educación. Ariel Barcelona. Colección Referencia., p 212.

Tales son las implicaciones de éste asunto, que la honorable Corte Constitucional en su sabiduría profirió la Sentencia C- 804 de 2006⁷⁶ para que a las instituciones educativas les quedara clara la utilización de un lenguaje pertinente en las actuaciones jurídicas y por demás, en todos los ámbitos sociales y productivos del país.

En el siguiente cuadro se organiza la forma como se alude al estudiantado en los diferentes títulos, capítulos y artículos y los vocablos utilizados para apreciar la univocidad mencionada en párrafos precedentes a para referirse a las niñas y los niños o las adolescentes y los adolescentes.

Tabla 5 Univocidad masculina en el manual de convivencia.

TÍTULO	CAPÍTULO	ARTÍCULO	VOCABLO CON EL QUE SE REFERENCIA AL ESTUDIANTADO	PÁGINA DONDE SE UBICA REFERENCIA
II			DE LOS ESTUDIANTES	P-17
	I		DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE	P-17
	VII		DE LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	P-26
	VIII		DE LA VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES	P-28
	IX		DE LA PROMOCIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y LOS PROCEDIMIENTOS.	P-31
	X		DE LOS PROGRAMAS ESPECÍFICOS PARA LOS ESTUDIANTES NO PROMOVIDOS.	P-33
VI			DE LOS EGRESADOS	P-53

Fuente: La autora. Año 2012.

⁷⁶ REPUBLICA DE COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. [Online]. [consultado el 18 de junio de 2009]. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2006/C-804-06>.

Llama mucho la atención que en el capítulo 11, UNIFORMES, de la página 85, vuelven a figurar las niñas y los niños pero el objetivo de su protagonismo esta vez es para prohibir, censurar, limitar, imponer restringir y circunscribir peinados, accesorios y uniformes a los imaginarios colectivos de lo que “debe ser” un niño y una niña o un adolescente y una adolescente, desconociendo la etapa del desarrollo evolutivo en la cual se encuentran: la infancia y la adolescencia. De esta manera, se refiere el texto:

(...) la falda no será minifalda, su largo es tapando la rodilla; Los hombres no usarán aretes, collares, ni pulseras, ni el cabello con cortes exagerados, ni con colas, mechones o trenzas. Tampoco pintarán el cabello de colores; los hombres deben mantener el cabello: parejo, bien arreglado y aseado, en el caso de las mujeres, bien arreglado, sin mechones por la cara que entorpezcan la realización de actividades escolares; no usar adornos ni collares hippies, ni accesorios de colores que no son acordes con el uniforme escolar, ejemplo: collares, pulseras, etc.⁷⁷

Un último ejemplo puede ser el referido al Proyecto educativo institucional el cual desarrolla con lujo de detalles, los pilares de la filosofía educativa, los elementos del contexto, el modelo pedagógico oficialmente propuesto por la institución, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, los contenidos curriculares, el sistema de evaluación. Pero, lamentablemente, no se identifican dentro del mismo estrategias pedagógicas incluyentes y menos acciones afirmativas que promuevan la equidad entre los géneros.

6.4.2 El ingreso de las niñas: una marca de violencia y restricciones sociales.

Las experiencias surgidas durante el proceso de integración de las niñas en el aparato educativo de la Institución Educativa estuvieron caracterizadas por ser de violentas y restrictivas. Si bien el término restricción deriva, en sí mismo, de una violencia simbólica, es rescatado aquí, de la voz de los y las entrevistados (as)

⁷⁷ INSTITUCION EDUCATIVA. MANUAL DE CONVIVENCIA. Capítulo 11: sobre los uniformes. Documento codificado por razones confidenciales. Año 2004.

como un elemento esencial para el análisis, de modo tal, que pueda encontrarse en el conjunto de relatos que se presenta a continuación:

Las insinuaciones sexuales, la invasión de espacios privados, los piropos obscenos y la humillación pública eran actos frecuentes a los cuales se sometían las niñas en la cotidianidad: (...) *las morboseaban, como las miraban y les hacían chillidos.*⁷⁸ Esta situación se presentó como un componente natural del diario vivir, como normal, de allí, quizás su mantenimiento. Vale la pena destacar que dentro del propio discurso docente se exhortaba al sexismo y al irrespeto de las niñas en la institución: (...) *sobre todo los profesores, yo recuerdo muy bien, mi profesor de biología de octavo, no voy a mencionar el nombre, pero si decía cosas como: “y aprovechen que ahora están las niñas” y alentando este tipo de cosas, entonces, para los hombres.*⁷⁹

Frente a estas situaciones frecuentes de violencia simbólica y acoso las jóvenes se defendían de una manera totalmente opuesta al irrespeto recibido, con palabras, como generalmente las mujeres responden a la violencia masculina: “¡estúpido!” “¡idiota!” “¡oye no me mires” “¡oye no me toques!”, “¡me molesta!”, “¡no me gusta!”⁸⁰ .

Al respecto, es interés de la investigadora dar luces a la reflexión pedagógica, con la una ilustración del concepto de violencia contra la mujer:

(...) es cualquier acto, omisión, amenaza o control que se ejerza contra la mujer en cualquier esfera que pueda resultar en daño físico, emocional, sexual, intelectual o patrimonial. Se le define también como violencia de género por cuanto se ejerce

⁷⁸ P04-04:27.

⁷⁹ P05-05:78.

⁸⁰ P05-05:86.

contra las mujeres con propósito de intimidarlas, castigarlas, humillarlas, mantenerlas subordinadas y negarles su dignidad humana.⁸¹

Del mismo modo, vale la pena saber que la violencia contra las mujeres es una clara violación de sus Derechos Humanos, tal como lo afirma

Es una forma de discriminación fundada en el sexo de las personas que limita seriamente sus oportunidades para disfrutar de los derechos y las libertades fundamentales garantizados por la legislación internacional y nacional en igualdad con los hombres. Ésta lastima y humilla a sus víctimas produciendo temor y otros daños que con mucha frecuencia se justifican o exoneran por la costumbre, la religión y las tradiciones. Cita ver OEI.

Otra de las estrategias de acoso, por demás abusivas, utilizadas por los varones, era la formación de corrillos en los cuales, los jóvenes, según expresaron, se accedía a las niñas a fin de irrespetarlas por medio del manoseo.

(...) fueron abusivas, en este momento yo lo reviso y fueron abusivas, porque claramente ellas estaban en desacuerdo, decían no lo hagan etc., etc..., pero como era un colegio que venía siendo solo de hombres pues uno se mofaba de esas cosas, de esas expresiones de “¡ay respéteme!”, uno se mofaba, se mofaban de esa manera, “¡ay no me miren!” uno, ellos lo que hacían era que si continuara haciéndolas y arremedándolas digamos legitimando esa exigencia de respeto porque eso era lo que estaban diciendo: “¡respete!”, “¡no me toque!”, “¡no me mire!”, “¡permiso!”, yo me acuerdo muy bien que les hacían callejones, digamos un ejemplo: iban caminando por un pasillo y se entonces a lado y lado, esperaban que se vinieran varias y se hacían varios para tocarlas, para mandarles las manos, para cogerles la cola, entonces ellas obviamente trataban de manotear y de decir permiso no me toquen, etc., etc..., pero ellas lo que hacían era como era en un contexto de recocha etc., etc..., les parecía que estaba bien.⁸²

Al respecto Trixia Valle⁸³ caracteriza esta situación como Hostigamiento Sexual o “Bullying”, en el cual la presión a la víctima puede ser esa forma aparentemente

⁸¹ GUZMAN STEIN, Laura. Familia, Violencia y Derechos Humanos de las Mujeres: hacia una educación más democrática y humanista

⁸² P05-05:58.

⁸³ VALLE, Trixia. ¡Ya no quiero ir más al Escuela!: Como combatir el Bullying Escolar. [citado en 18 septiembre de 2012] Disponible en Internet:<< <http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/8602845>>>

distraída con que se toca a una persona y negar inmediatamente la acción. Este tipo de hostigamientos genera en las víctimas miedo y rechazo al contexto educativo en el que se ubican, desconfianza en sí mismo y en los demás que pueden desembocar en la disminución de su rendimiento académico y por ende en los niveles de deserción escolar.

Por otro lado, esta manifestación de hostigamiento hacia las mujeres se encuentra representada por la invasión de espacios femeninos privados, como las zonas cambiarse los uniformes y los baños públicos. Esconder la ropa y el manoseo fueron actos comunes en los talleres de fundición forja y carpintería. Al respecto, en el siguiente relato se muestra esta situación:

(...)yo siempre referencio el tema del taller de fundición donde estaban las fraguas porque oscuro y ahí sí me parece que hubieron, bueno pues una cosa es la tocada de la cola, la tocada rápido de la cola, la palmada en la cola, si hubo momentos en que se aprovechaban que ellas se estuvieran cambiando para digamos esconderle la ropa y salir corriendo y otros se quedaban para manoseando más, tocándoles los genitales, tocándoles los senos, digamos eso sí me pareció más abusivo, digamos se pasaba de la raya, que ellas digamos era cero consentido, no era con sentido, ellas digamos, expresaban desagrado.⁸⁴

Otro de los fenómenos que sobresale en los relatos es el referente al establecimiento de relaciones sexuales en el aparato educativo. Al respecto, resulta cierto que las condiciones propias de los colegios mixtos permiten el establecimiento de relaciones amorosas y potenciales encuentros sexuales entre los estudiantes; sin embargo, deja entrever una situación de ambigüedad frente a la posibilidad de abusos, sobre todo, si se tiene en cuenta que, la diferencia significativa de edades entre los jóvenes era evidente.

Hubo relaciones sexuales, penetrativas, aparentemente consentidas, tiene uno que entrar ese consentimiento hasta donde iba, si digamos de alguna manera el tema de

⁸⁴ P06-08:22.

que si ellas se sentían de alguna manera obligadas a estar con él en función de que 1. Él era mayor, 2. La podía influenciar, 3. Estaba jugando un papel de protector, entonces eso de alguna manera genera un presión que uno puede llegar a pensar que esas relaciones no eran tan del todo consentidas.⁸⁵

A continuación se relata el caso visto por uno de los entrevistados en el que se pone de manifiesto lo expresado en las líneas anteriores: las relaciones entre muchacho de grados superiores con niñas de grados iniciales: *“si más a aún yo recuerdo tanto, el personero de ese entonces, de 11, que estudiaba en la universidad, y eso se las da de “tonto hermoso”, mono churco, acuerpado así, que estudia ingeniería... Se cuadró con una peladita de sexto, un muchacho que ya tenía 17, 18 años con una “culicagada” de 12.”*⁸⁶

Asimismo, las expresiones de caballerosidad estaban condicionadas por el interés de recibir cierto grado de contraprestación mutua por parte de las niñas y de los jóvenes. Ellos brindaban la posibilidad de representatividad y garantía de respeto hacia las niñas con las cuales establecían acercamientos; a cambio recibían contribuciones sexuales y simbólicas como la obtención de objetos de deseo. Así, recibían la posibilidad de ser protegidas de los hostigamientos a los que se veían sometidas a diario.

Por otro lado, las restricciones sociales y pedagógicas fueron, en sí mismas, actos de violencia implícita que vivenciaron las niñas durante su proceso de ingreso a la Institución educativa. ¿currículo oculto?

Al respecto, se puede apreciar como la presencia de las niñas en los talleres de metalmecánica fue organizada para que los niños recibieran mayor atención por parte de los docentes, en tanto ellos asumían trabajos “arriesgados” como encender el fuego de la fragua, las niñas recogían los restos de viruta y hacían

⁸⁵ P05-05:41.

⁸⁶ P06-08:21.

aseo a los talleres reproduciendo imágenes tradicionales asignadas culturalmente a las mujeres. De esta manera, se pudo apreciar todo lo contrario de lo esperado. Que la educación sea esperanza de cambio para la superación de la discriminación y una plataforma para superar los prejuicios.

La educación puede llegar a superar un sistema de creencias y valores culturales que robustecen las relaciones asimétricas entre los sexos.

(...) válidas pero siguiéndolas siempre como “menos capaces” yo recuerdo que por lo menos en las clases de talleres, las veces que tuve la oportunidad de ir a observarlas, la manipulación que ellas tenían de las máquinas era casi nula, eran prácticamente asistentes del trabajo de los otros compañeros o siempre jugaban papeles o roles secundarios, si?: “colabóreme a sacar la arena y digamos yo soy el que vierte ya la fundición dentro del este, entonces ocupaban siempre papeles secundarios, pensando que ese tipo de acciones como el manipular la maquinaria, eran como... no estaban biológicamente aptas o eran frágiles y de pronto les iba a pasar algo, generaban ese tipo de recomendaciones demás, que a su vez uno decía, bueno si ellas siguen esas recomendaciones de demás deberían de entonces tener las mismas condiciones, ¿para qué se hacen las recomendaciones? Para que uno pueda desarrollar las actividades que todos hacen, digamos pero de manera segura, entonces bueno uno diría: si ellas acatan todo ese tipo de recomendaciones deberían tener esa posibilidad también y digamos, eran muy pocas las compañeras que tenían ese tipo de posibilidades de manipular directamente las máquinas era casi todo, casi siempre secundarios.⁸⁷

Aun cuando se trató de recibir positivamente a las niñas se debe considerar, a nivel institucional, la simbología y sus representaciones en los imaginarios colectivos, que exaltaban las imágenes del Santo patrono y no, por ejemplo, de la Virgen María.

⁸⁷ P05-05:69.

6.4.3 Un modelo pedagógico conservador: patriarcal, clasista, vertical y jerárquico.

El modelo educativo de la institución, se caracterizaba por el favorecimiento de la disciplina y la adhesión a las normas. Asimismo, tendía a valorar patrones culturales patriarcales, en donde la fuerza, la rudeza y la valentía se constituían en motivos de premios y castigos, y lo contrario era motivo de vergüenza. Al respecto, se plantean tres relatos que ilustran lo dicho:

(...) yo recuerdo también que en clase de educación física, los compañeros que de pronto tenían algún tipo de caída o llamémoslo de accidente, así fuese menor y que pues obviamente a uno le dolía y uno lloraba efectivamente tenía la respuesta del docente: “pero ¿por qué?, ¿es que usted es una nena o qué?”⁸⁸

(...) se promovía la demostración de masculinidad de manera permanente de unos prototipos machistas claramente marcados o sea, el hombre es fuerte, el hombre no llora eso impulsado también por los mismos docentes.⁸⁹

(...) yo creo que para los profesores si fue un poco incómodo y algunos lo percibían, porque toda la vida dictando talleres pa' hombres, que forja, que mecánica, que dibujo, que una cosa o la otra, y pues ya cuando llegaron las chicas pues sí?, ya que tocaba hacer fuerza que tocaba hacer esto, no?, de todas maneras se veía el machismo uno por más que fuera en los talleres seguía siempre en los talleres ayudándoles a las chicas a cargar o las cosas pesadas, los profesores yo creo que sentían esos cambios, como la impaciencia, como la dificultad de pronto para impartir la instrucción, ya con chicas en los salones⁹⁰

Otra de las particularidades de esta institución era su esencia judeocristiana. Con un fuerte apego a las enseñanzas bíblicas y al santo patrono de su comunidad religiosa: vertical, jerárquica y autoritaria⁹¹.

⁸⁸ P04-02:84.

⁸⁹ P11-15:74.

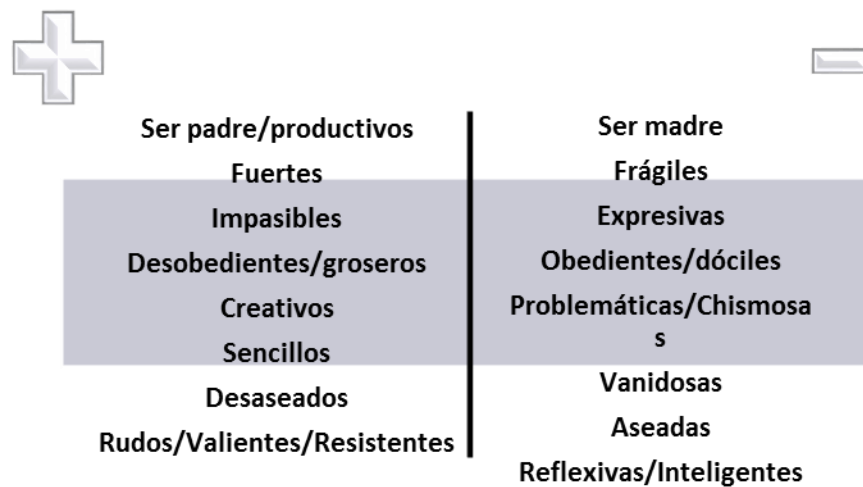
⁹⁰ P07-08:01.

⁹¹ GONZALEZ A, Esperanza, *Et al.* Realidades e Imaginarios de la Violencia Intrafamiliar: Un enfoque Ecológico. *Inédito*. Universidad Industrial de Santander. Grupo Interdisciplinario de Investigación de la Escuela de Trabajo Social. 2000., p. 134.

6.4.4 Las relaciones de género: asimétricas, machistas, discriminatorias y competitivas.

En un sistema patriarcal, las relaciones de género, son sobrepuestas por relaciones de poder. Bajo esta tesis se hace necesario mostrar, como las relaciones entre los sujetos convivientes (niños/niñas) establecidas en la Institución Educativa, mostraron dinamismo en correspondencia con el contexto circundante.

Figura 5 Relaciones de género establecidas en la IE.



Fuente: La autora. Año 2012.

De este modo y tal como se muestra en la figura 6, se presentan las construcciones sociales en torno a lo “correcto” o “debido” de los sexos en el instituto y como éstos se encuentran mediatizados por las condiciones educativas, las instituciones primarias y secundarias y los imaginarios socioculturales.

Frente a las características de las niñas, a partir de los relatos, se establece que:

Los intereses de las niñas son distintos, las niñas tienen una inteligencia emocional mucho más desarrollada, las niñas maduran mucho más rápido que los hombres. A

las mujeres no les da temor de expresar sus sentimientos. Son más cariñosas y mucho más pulcras para la mayoría de cosas. Las mujeres son mucho más dedicadas.⁹²

Esta situación resulta totalmente opuesta con respecto a las expectativas que se exigían de los hombres en la institución educativa, al respecto, y con base en los relatos, se tiene que: *“los niños generalmente son menos pulcros, más indisciplinados.”*⁹³

Estas relaciones se afirmaban en sus grupos de pares pero en los procesos de acercamientos de las niñas tendían a cambiar, en consecuencia, se reconstruye, al parecer, una nueva forma de acercamientos a “nuevos mundos” o “nuevos sujetos”: *“cuando hay relaciones de sólo niños, se ven actitudes soeces, con las niñas se cohíben de muchas cosas”*⁹⁴

Los niños mantienen actitudes de baja expresividad emocional, debido, muchas veces, a la situación de trato por sus propios maestros, en la cual no resulta adecuado ser *“llorón”* que es lo mismo que ser una *“nena”*, de este modo, ser hombre en la Institución Educativa resulta una categoría que implica no ser mujer: *“Los niños muestran su cariño con menor frecuencia y de otras maneras.*

Antes de la llegada de las niñas, los muchachos, que eran tildados de homosexuales o *“reinas”*, cargaban a costas el cumplimiento del rol femenino y ejercicio social asignado a las mujeres, es decir, gozaban de algún reconocimiento en la institución, asimismo, se esperaba de ellos que actuaran con base en las atribuciones socialmente asignadas a las mujeres. Al respecto, el siguiente relato ilustra de forma más clara:

⁹² P10-08-67.

⁹³ P09-07-32.

⁹⁴ P02-05-33.

Bueno pues, un poco jocoso, pero las reinas que habían antes, eran los chicos con tendencias homosexuales o que ya se sentían de ese género (...) porque digamos era la parte femenina que se presentaba en el colegio, pues eran los perseguidos, los burlados, que más de uno en alguna ocasión y eso fue cierto, más de uno fue encontrado con muchachos que uno reconocía como gays.⁹⁵

Sin embargo, los jóvenes recibían tratos hostiles por parte de la comunidad educativa, con acciones homofóbicas. Al parecer, la ideología dominante del colegio (patriarcal-machista) no garantizaba el respeto de las manifestaciones públicas de orientaciones sexuales diversas.

(...) esos chinos si supieron allá hijueputa lo que es homofobia, pero una homofobia camuflada, porque hay muchos estudiantes de allá que son maricas declarados, eso se los encuentra uno en las discotecas gays (...) o sea que ellos eran también homosexuales y no lo aceptaban y duro con los otros que eran declarados, porque ese colegio sí, eso sí salía, yo decía que eso pasó un meteorito por el Salesiano y por el Tecnológico, cayó la mitad por X y la mitad en Y, porque eso sí, bastante gay allá.⁹⁶

Pero con la llegada de las niñas, la situación se enrareció. Estos jóvenes fueron desplazados a un tercer lugar en la escala jerárquica de las relaciones, así:

⁹⁵ 10:05:55.

⁹⁶ 08:05:55.

Figura 6 Jerarquía estudiantil de géneros en la IE.



Fuente: La autora. Año 2013.

Lo anteriormente dicho, exige la urgencia de incorporar, en los contenidos pedagógicos, herramientas efectivas para combatir la homofobia y la discriminación en razón del sexo u orientación sexual, tanto de los niños y las niñas como de los/las adolescentes desde la perspectiva de los Derechos Humanos⁹⁷; que proteja y respete la preferencia sexual. Lo anterior, para prevenir actitudes homofóbicas e intolerancias (¿Bullying Homofóbico?)⁹⁸ que a futuro ocasionen problemas de autoimagen, autoestima que desencadenen en depresión, abuso de drogas, y explotación sexual. Así como de deserción escolar. Aquí valdría la pena hacerse la pregunta, si los problemas sociales que viven las personas con orientaciones sexuales diversas son causas o consecuencias de la intolerancia social y de la homofobia

⁹⁷ Acciones afirmativas de visibilidad como la marcha del "orgullo gay" en los colegios, los ciclos de cine rosa, conversatorios, el apoyo a iniciativas de organización estudiantil "de lo diverso", organización de actividades lúdicas, recreativas y artísticas, acompañados de ciclos académicos paralelos.

⁹⁸ Se recomienda la lectura del documento. Herramientas para combatir el Bullying Homofóbico de Raquel Platero Méndez y Emilio Gómez (2007).

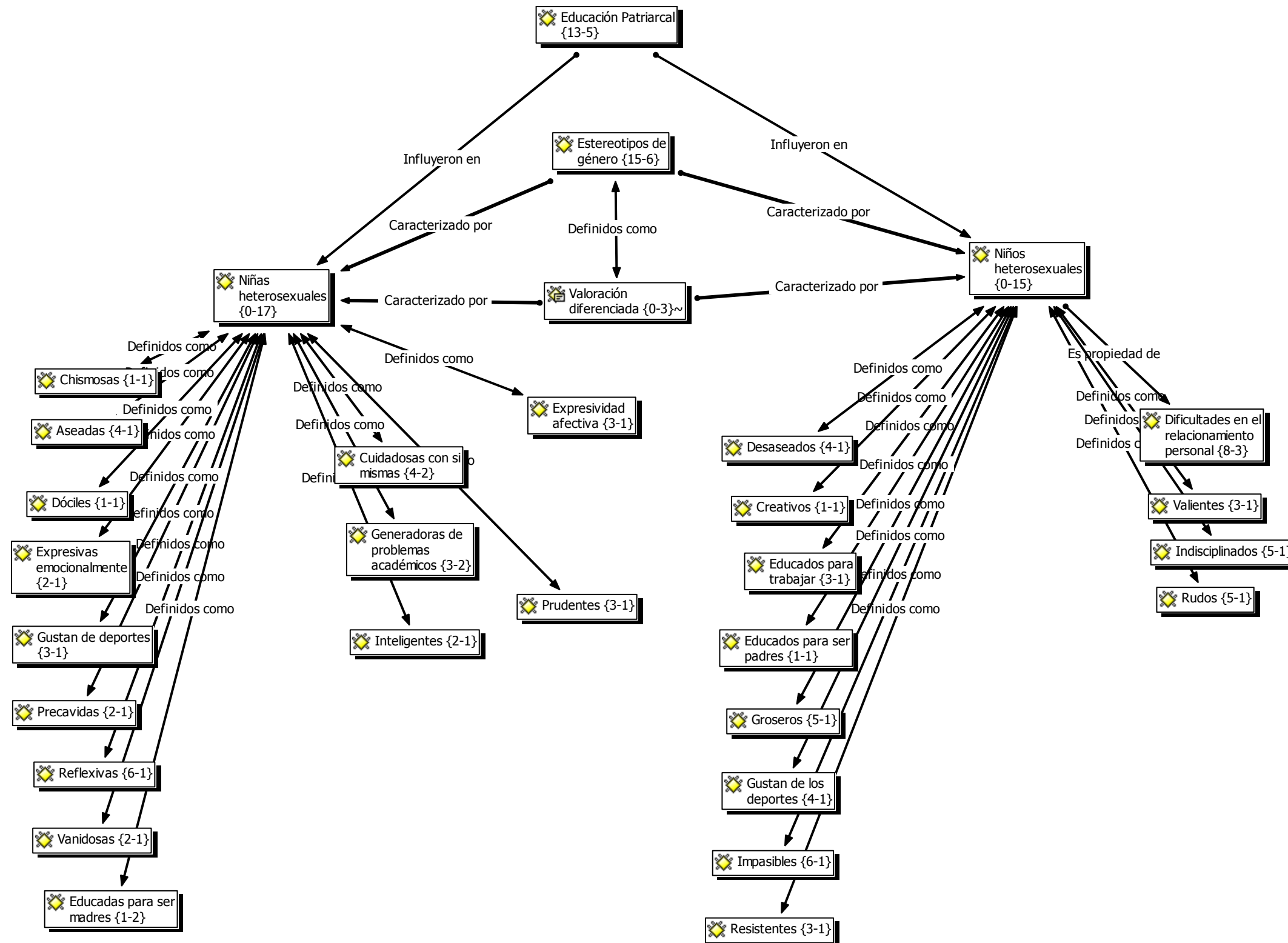
Los niños que eran públicamente o abiertamente gays, tenían una preferencia por el área de trabajo social de la institución: Se supone que como estas personas estaban expuestas socialmente a burlas y humillación social, se les exigía menos académicamente “Lista azul” ésta no era una posición oficial del colegio, se tenía claridad acerca de quiénes eran las personas homosexuales. Era una estrategia utilizada por la trabajadora social y había sido concertado con algunos maestros.

(...) sí, era jerárquica, era machista. Yo recuerdo que varias y lo digo porque yo recibí varias veces rechazo por parte de los coordinadores, mofas de parte de los mismos docentes, eh⁹⁹

Con base en lo anterior, puede decirse, que la construcción social de los sexos, desde la práctica educativa, se fundamenta en la negación de la otredad, considerándose ésta como opuesto irreconciliable; un complemento. Lo anterior, dado el énfasis de los mecanismos pedagógicos en la valoración de lo masculino contra cualquier manifestación de lo femenino. Ver figura XX.

⁹⁹ 08:05:55.

Figura 7 Concepciones de ser "niño" y de ser "niña"



Fuente: La autora, con base en el programa de gestión de datos cualitativos Atlas. Ti V. 6.2. Año 2012.

7 REFLEXIONES FINALES

No se formularon estrategias, acciones o mecanismos pedagógicos para el logro de la igualdad entre los géneros, situación que dejó espacios abiertos para la imposición de un género sobre el otro. En este caso, los niños sobre las niñas y los niños/as “homosexuales”.

La omisión mencionada en el párrafo anterior, dio pie para que las relaciones de género se caracterizaran por la asimetría, por el machismo, la discriminación y la competencia. Todo lo anterior por no haber identificado oportunamente las ventajas y desventajas que implicaban las experiencias de la inclusión efectiva o no de las niñas en el proyecto pedagógico educativo.

Las decisiones o actuaciones fueron discriminatorias con manifestaciones explícitas y sutiles, que desconocen y niegan un enfoque diferencial. Por esta razón, se hace necesario transversalizar el enfoque de género en el Proyecto Educativo Institucional. Por tanto urge la transversalización del enfoque del género en la educación, en las prácticas pedagógicas docentes y en el Proyecto Educativo Institucional.

Los resultados del estudio permitieron visibilizar un tipo de relaciones de agresividad contra los seres que manifestaban orientaciones sexuales no heteronormativas que podrían considerarse como un hallazgo de la presente investigación. ¿Bullying homofóbico? ¿Acoso moral homofóbico? ¿Acoso escolar homofóbico?. Que valdría la pena profundizar en un futuro estudio.

Garantizar la existencia y vigencia de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que aseguren la integración de los niños y las niñas, no afiancen y perpetúen sistemas de creencias y valores culturales asimétricos que den supremacía a los hombres sobre las mujeres. A este enfoque se le conoce como coeducación¹⁰⁰

La pregunta por la igualdad de los géneros en educación, va más allá de las estadísticas de acceso y cobertura, habría que plantearse nuevas preguntas de investigación, cómo por ejemplo:

¿Cuáles estrategias de enseñanza y aprendizaje, promueven la igualdad de derechos y la equidad entre los géneros en los procesos pedagógicos?; ¿Cuál es la intencionalidad pedagógica del acto educativo de los maestros y maestras, y si ésta contribuye con el fortalecimiento de la democracia en las aulas?

¿Cuáles dispositivos pedagógicos se diseñan, para promover la igualdad entre los géneros? ¿Cómo es la participación política de las niñas y los niños en las instituciones educativas?

Los enfoques que se inscriben en los paradigmas de investigación crítico-sociales e histórico-hermenéuticos están en el orden del día, para profundizar las particularidades que se esconden tras las lentes de investigadoras e investigadores.

¹⁰⁰ Por coeducación se entiende la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la Teoría Feminista, El enfoque diferencial en Derechos Humanos y el Desarrollo Humano, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje. Ver documento: Que se entiende por Coeducación: Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades. Noviembre 2007., p. 23.

El estudio de caso, una apuesta fenomenológica, permitió encuadrar una serie de contextos que sirvieron de soporte para la construcción de sentido; esto es, tiempo-espacio. Lo cual , sin lugar a dudas robusteció el proceso de análisis e interpretación.

La integración de los niños con las niñas debe ser un proceso estudiado, analizado, organizado, planeado y concertado, y no una acción improvisada, como en este caso, porque se corre el riesgo de que se violen los derechos de los niños y las niñas.

En los lugares comunes de encuentro de los niños y las niñas, seguramente quedaron relatos de transformación y cambio, que no de reproducción, del sistema de creencias y valores patriarcales, éstos no fueron considerados en la presente investigación, por cuanto rebasaban los objetivos de investigación propuestos en la agenda. Con seguridad serán un próximo camino para recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

ACKER, Sandra. Género y Educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea; 1994.

ALONSO, L. R. Entre el pragmatismo y el pansemiologismo. Notas sobre los usos y abusos del enfoque cualitativo en sociología. Revista española de Investigaciones sociológicas, No 43.

ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. . Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología. México: Paidós. 2005

ANDERSON, Bonnie; ZINSSER, Judith. Historia de las mujeres: una historia propia. Madrid, España: Crítica.1991.

ARANGO, Luz Gabriela; LEÓN, Magdalena y VIVEROS, Mara. Compiladoras. Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Santa fe de Bogotá: TM Editores, UNIANDES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, 1996.

BERNSTEIN, Basil. La Estructura del Discurso Pedagógico. Madrid: Morata. 1994.
-----, Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Madrid: Morata.1998.

BOGDAN, R. Y BIKLEN. S.K. (1992) Qualitative research for education: An Introduction to theory and methods. (2a ed.). Boston: Allyn & Bacon.

CALVO, Gloria y CASTRO, Yolanda. Estado del arte sobre la investigación de la familia en Colombia, Bogotá, Ministerio de Salud, ICBF, Enero de 1995. En:

JIMÉNEZ BECERRA, Absalón. El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales,

CASTELLANOS, Gabriela. ACCORSI, Simona y VELASCO, Gloria. Discurso, género y mujer. Santiago de Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, 1994.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA. [Online] s.f. [consultado el 03 de mayo de 2004]. Disponible en: <http://ww2.grn.es/jbls/fundador/fundadES.h>

COLOMBIA, CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 823 de 2003. (Julio 10 de 2003). Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres. Diario Oficial. Bogotá.

DELGADO, Juan Manuel y GUTIERREZ, Juan. Métodos y técnicas cualitativas en las ciencias sociales. Editorial Síntesis. Madrid, 2009. 669 p.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Género, equidad y desarrollo. Santa fe de Bogotá, Colombia; TM Editores, 1998.

DOMINGUEZ BLANCO, Maria Elvia. Equidad de Género y Diversidad Sexual en Colombia. Revista Colombiana de Educación y Psicología. No. 2 Diciembre de 2004.

DOMÍNGUEZ BLANCO, María Elvia. Equidad de Género y Diversidad Sexual en Colombia. Revista Colombiana de Educación y Psicología. No. 2 Diciembre de 2004.

ENGUITA, Mariano. Sociología de la Educación. Ariel Barcelona. Colección Ariel Referencia. España: Ariel. 1999.

ESTRADA, Ángela María. Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades. *Nómadas*, 6 marzo de 1997.

ESTRADA, M. Ángela María. et, al. *Edugénero: Género y Educación. Herramientas Conceptuales*. Universidad Central. Santafé de Bogotá.

FACIO, Alda. Cuando el género suena, cambios trae. Introducción al análisis de género: Categorías analíticas básicas. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad Centroamericana de Nicaragua. Managua. 1994.

FAINHOLC, Beatriz. *Hacia una escuela no sexista*. Buenos Aires: Aique.1994.

FERNÁNDEZ NÚÑEZ, Lissette. Como analizar los datos cualitativos. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.2006.

FERNÁNDEZ RIUS, Lourdes. *Género, Valores y Sociedad, una propuesta desde Iberoamérica*. Barcelona. Octaedro. ISSN: 1886-1946 – OEI. 2005.

GARCÍA SUÁREZ, Carlos Iván. *Edugénero, Aportes Investigativos para el cambio de las relaciones de género en la Institución Escolar*. Segunda Edición. Universidad Central – Consejería para la equidad de la mujer. Bogotá. 2002.

GIMENO, José y PÉREZ, Ángel. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Segunda Edición. Madrid: Morata.1996.

GONZALEZ A, Esperanza, *Et al*. *Realidades e Imaginarios de la Violencia Intrafamiliar: Un enfoque Ecológico*. *Inédito*. Universidad Industrial de Santander. Grupo Interdisciplinario de Investigación de la Escuela de Trabajo Social. 2000.

GONZÁLEZ, Alicia y CASTELLANOS, Beatriz. Sexualidad y géneros: una reconceptualización educativa en los umbrales del tercer milenio. Santa fe de Bogotá D.C., Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio, 1996

GONZÁLEZ, SUÁREZ. Mirta. Del sexismo a la igualdad de oportunidades en la educación. P.74. En: FERNÁNDEZ, RIUS. OP. CIT. pp 73-94.

GUTIÉRREZ De PINEDA Virginia Y VILA, Patricia. Honor familia y sociedad en la estructura patriarcal: “El caso de Santander”. Universidad Nacional de Colombia.

GUTIÉRREZ, José Fulgencio. Santander y sus municipios. Colección Memoria Regional: Gobernación de Santander, 1990.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA. Breve Reseña Histórica de la IE. 1888 – 1987. (Confidencialidad)

INSTITUCION EDUCATIVA. MANUAL DE CONVIVENCIA. Capítulo 11: sobre los uniformes. Documento codificado por razones confidenciales. Año 2004.

INSTITUTO. Proyecto Educativo Institucional. En: SANCHEZ, PARDO. Juan Pablo. Propuesta de mejoramiento de las condiciones escolares del estudiantado del Instituto Trabajo de grado. Escuela de Trabajo Social, Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia. 2005.

JIMÉNEZ BECERRA, Absalón y TORRES CARRILLO, Alfonso. La Práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá, 2004. 155 p.

LAGARDE, Marcela. Una mirada en el umbral del milenio. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer. Universidad Nacional. Costa Rica. 1999.

LAMAS, Marta. Cuerpo e Identidad. En: ARANGO, Luz Gabriela; LEÓN, Magdalena y VIVEROS, Mara. Compiladoras. Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino. Santa fe de Bogotá: TM Editores, UNIANDES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional, 1996. P. 61.

LATORRE, Antonio.; *Et al. Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Hurtado. 1996.

LEÓN, Magdalena. La Familia Nuclear: Origen de las Identidades Hegemónicas Femenina y Masculina. En: ARANGO; LEÓN y VIVEROS.

LERMA CARREÑO, Carlos Alberto, El Derecho a la educación en Colombia. Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas. FLAPE: Buenos Aires

MARTÍNEZ MIGUÉLES, Miguel. Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. Trillas. México. 2004.

MESSINA, Graciela. Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000) 2001. UNESCO.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A.M. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 1994

MOLINER, María. Diccionario del uso del español. Madrid: Gredos, 1983.

MOYA DÍAZ, Marcos. Informe de Práctica de Trabajo Social UIS (INSTITUCIÓN EDUCATIVA). Bucaramanga, 2004.

NAVARRO, Pablo y DIAZ, Capitolina. El análisis de contenido en métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis. Madrid, 1994. p. 177-224.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Vigésima primera ed. España: Espasa, 1998, p.1033.

REPUBLICA DE COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. [Online]. [consultado el 18 de junio de 2009]. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2006/C-804-06>.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia C-376/10. En la cual se analiza educación básica primaria en establecimientos educativos estatales como obligatoria y gratuita. [citado en 22 septiembre de 2012] Disponible en Internet: <<<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/c-376-10.htm>>>

RICOEUR, Paul (coord.) Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos, Barcelona: Serbal: UNESCO. 1985.

RODRÍGUEZ, Rosa M. Feminismo de fin de siglo. La seducción de la diferencia. Anthropos. Barcelona. 1994.

RUBIO CASTRO, Ana. Feminismo y ciudadanía. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla. 1997.

SACKS, Karen, et al. Teoría feminista: Selección de textos. CIPAF. Mar de Plata. 1984.

SANDOVAL, CASILIMAS. CARLOS. Investigación cualitativa. Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ICFES-ASCÚN. 1996.

STAKE, Robert. Investigación con Estudio de Casos. Segunda Edición. Morata. Madrid. 1999.

STOLLER, Robert. Sex and Gender. 1968. En: BURIN, Mabel y MELER, Irene. Género y familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. Barcelona: Paidós, 1999.

SUBIRATS. M. Niñas y Niños en la escuela; una exploración de los códigos de género actuales. En: TORRES, Jurjo. El currículo oculto. Cuarta edición: Morata. Madrid.

TOBON, C. Mónica. “Niña Azul Niño Rosa”. UNICEF. Panamericana Formas impresas, 2001

TURBAY, R. Catalina. El Derecho a la Educación: Lito Camargo Ltda. 2002.

UNESCO. “Palabras Nuevas para un Mundo Nuevo”, El Salvador, 1998.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. ESCUELA DE EDUCACIÓN. MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA. Contextualización de la Investigación en la Maestría en Pedagogía: grupos y líneas de investigación. Bucaramanga. 2006.

VALLE, Trixia. ¡Ya no quiero ir más al Escuela!: Como combatir el Bullying Escolar. [Citado en 18 septiembre de 2012] Disponible en Internet:<< [<< http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/8602845>>](http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/8602845)>>

VALLES, Miguel, S. Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis sociología. S.f.

ANEXOS

ANEXO A Relaciones de género en una institución educativa
Guía de revisión documental

Objetivo:

Actividad:

Tipo de documento:

Nombre del documento:

Autor:

Fecha de edición:

Editorial:

Número total de páginas:

Año de creación y ajustes: (línea de tiempo)

Análisis de la revisión documental:

Categorías de análisis:

Cambios:

Referencias de género o de sexualidad:

Inclusión de niñas:

Enfoques teóricos-conceptuales

Elementos filosóficos- epistemológicos:

Misión:

Visión:

Objetivos:

Estructura organizacional:

Estrategias enseñanza aprendizaje:

Proyectos (de género o sexualidad):

Equidad de género en los contenidos:

ANEXO B Relaciones de género en una institución educativa

GUÍA

Objetivo del Taller:

- Sensibilizar a la Comunidad Educativa acerca de la importancia y de la urgencia de manejar la perspectiva de género en todos los procesos pedagógicos.
- Exponer el marco legal acerca de la igualdad de género en educación.
- Socializar el proyecto de investigación con toda la comunidad académica de la institución.
- Identificar informantes claves para el proceso de recolección de información mediante la realización de entrevistas.

Orden el día

1. Inicio – presentación a cargo del Hermano Rector. Hno. Héctor Espitia
2. Dinámica de inicio sobre “Roles de Género” a cargo de la Investigadora.
3. Conferencia Magistral: Marco Legal de la igualdad de género en educación.
4. Presentación del proyecto de investigación.
5. Concertación de tiempos y lugares para la realización de posteriores entrevistas.

Desarrollo

- Organización por grupos: niños – niñas, profesores (hombres – mujeres), directivos.(En esta actividad, se le da a cada uno de los participantes una hoja donde deben diligenciar con el nombre y la edad, posteriormente allí se responde a las preguntas generadoras planteadas durante el seminario taller)
- Aplicación de cuestionario
- Sistematización de las respuestas

Preguntas Orientadoras

1. ¿Las mujeres y los hombres son diferentes?, ¿En qué? (20 minutos)
2. ¿De dónde provienen esas diferencias?

3. Lectura encarnación de los géneros
4. ¿Cuáles problemas se han generado con la llegada de las niñas?
5. ¿Por qué o a qué le atribuyen los problemas mencionados?
6. ¿Cómo podrían solucionarse dichos problemas?
7. ¿Qué sugiere para mejorar el proceso de integración de niños y niñas en la institución?

ANEXO C Cuestionario general

FECHA: ____ / ____ / ____ No: ____ CÒDIGO: ____

NOMBRES Y APELLIDOS:			
EDAD		DIRECCIÓN RESIDENCIA	
SEXO	H ____ M ____	TELÉFONO	
CARGO:	RECTOR		PADRE O MADRE DE FLIA
	COORDINADOR ACADEMICO		PRESIDENTE ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA
	PRESIDENTE ASOPADRES		
¿ESTUDIANTE?	SI / ____ /	No / ____ /	GRADO O CURSO ____
¿Cuánto tiempo lleva Usted desarrollando actividades en el INSTITUTO? (puede ser estudiar o trabajar)			No. De Años ____
En qué situación de las siguientes se encuentra (Marque sólo una opción)			
Era estudiante cuando el INSTITUTO era solo para hombres			SI / ____ /
No / ____ /			
Era estudiante cuando el INSTITUTO era mixto (2002 en Adelante)			SI / ____ /
No / ____ /			
Trabajaba cuando el INSTITUTO era mixto (2002 en Adelante)			SI / ____ /
No / ____ /			
Trabajaba cuando el INSTITUTO era solo para hombre			SI / ____ /
No / ____ /			
Era padre de Flía. cuando el INSTITUTO era solo para hombre			SI / ____ /
No / ____ /			
Era padre de Flía. cuando el INSTITUTO era mixto (2002 en Adelante)			SI / ____ /
No / ____ /			

ANEXO D Guía de entrevista semi-estructurada para estudiantes hombres que vivenciaron el cambio

FECHA: ____ / ____ / ____ No: ____ CÓDIGO: ____

1. ¿Qué pasó cuando llegaron las niñas al colegio?
2. ¿Cómo se sintieron con la llegada de las niñas?
3. ¿Cree Usted que a partir de la llegada de las niñas al colegio se han presentado cambios? ¿Cuáles?
4. ¿Cuáles considera Usted que son las características o cualidades que diferencia a los niños de las niñas?
5. ¿Cree usted que existe igualdad de condiciones entre sus compañeros/as y Usted? ¿Por qué?
6. ¿Qué ventajas y desventajas encuentra Usted en la institución académica y a nivel personal con la llegada de las niñas a la institución?
7. ¿En algún momento, dentro de la institución, Usted ha deseado ser niño/niña? ¿Por qué?
8. ¿Cuáles son las características o cualidades que diferencia a las niñas de los niños?

9. ¿Cree usted que la llegada de las niñas los afecta en algo?

ANEXO E Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes mujeres que vivenciaron el cambio.

FECHA: ____ / ____ / ____ **No:** ____ **CÓDIGO:** _____

1. ¿Qué pasó cuando Usted llegó al colegio?
2. ¿Cómo se sintió Usted cuando llegó al INSTITUTO?
3. ¿Cree Usted que a partir de su llegada al colegio se han presentado cambios? ¿Cuáles?
4. ¿Cuáles considera Usted que son las características o cualidades que diferencia a los niños de las niñas?
5. Cree Usted que existe igualdad de condiciones entre sus compañeros/as y Usted? ¿Por qué?
6. ¿Qué ventajas y desventajas encuentra Usted en la institución académica y a nivel personal con la llegada de las niñas a la institución?
7. ¿En algún momento, dentro de la institución, Usted ha deseado ser

niño/niña? ¿Por qué?

8. ¿Cuáles son las características o cualidades que diferencia a las niñas de los niños?

ANEXO F Guía entrevista en profundidad para estudiantes que vivenciaron el cambio

FECHA: ____ / ____ / ____ **No:** ____ **CÓDIGO:** ____

OBJETIVO: Conocer la percepción de la comunidad educativa, particularmente de los estudiantes respecto a las relaciones de género que se tejen en el instituto, a partir de la integración de niños y niñas.

1. ¿Cuál es su opinión sobre la llegada de lo(as) niñas a la institución?
2. ¿Qué cambios se han presentado en la institución con la llegada de las niñas?
3. ¿Cómo se siente usted en la institución a partir de los cambios que surgieron después del ingreso de las niñas?
4. ¿Cuál es su opinión respecto a separar niños y niñas en las actividades académicas y otras que se realizan en la institución?
5. ¿Cree Ud. que existe igualdad de condiciones entre sus compañero(as)?
¿Por qué?
6. ¿En algún momento dentro de la institución Ud. ha deseado ser niño? ¿Por qué?

7. ¿Qué ventajas o desventajas encuentra Ud. a nivel institucional, académico y personal con la llegada de las niñas a la institución?
8. ¿Cuáles considera Ud. que son las características o cualidades que diferencian a los niños de las niñas?
9. Describa un día en su actividad académica

ANEXO G Guía grupo de focal para profesores, profesoras, padres y madres.

FECHA: ____ / ____ / ____ **No:** ____ **CÓDIGO:** _____

Encuesta para profesores, profesoras, padres y madres

1. ¿Qué pasó cuando llegaron las niñas al colegio?
2. ¿Cómo se sintieron con la llegada de las niñas?
3. ¿Cree Usted que a partir de la llegada de las niñas al colegio se han presentado cambios? ¿Cuáles?
4. ¿Considera que la llegada de las niñas ha generado problemas en el colegio? ó considera que por el contrario ha generado menos oportunidades positivas.
5. ¿Cuáles son los principales problemas que se presentan en la Institución a

partir de la llegada de las niñas?

6. ¿Que se podría hacer para mejorarlas?

7. ¿Cómo han sido las relaciones con los niños?

8. ¿Cómo se podría mejorar el proceso de integración niño-niña?