

Aportes del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en las Relaciones de
Género

Trabajo de grado para optar al título de:
Magister en Educación, con Énfasis en Género, Educación Popular y Desarrollo
Universidad del Valle

Presentado por:

Yuri Andrea Berrío Hernández

Maestría en Educación con énfasis en Género, Educación Popular y Desarrollo
Universidad del Valle
Instituto de Educación y Pedagogía
Santiago de Cali
2018

Aportes del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en las Relaciones de
Género

Trabajo de grado para optar al título de:
Magister en Educación, con Énfasis en Género, Educación Popular y Desarrollo
Universidad del Valle

Presentado por:

Yuri Andrea Berrío Hernández

Presentado a

Cristina Upegui

Maestría en Educación con énfasis en Género, Educación Popular y Desarrollo
Universidad del Valle
Instituto de Educación y Pedagogía
Santiago de Cali
2018

Agradecimientos

La vida y sus diversos caminos son un regalo maravilloso y agradezco infinitamente a Dios por ese regalo, por el amor, que me ha dado la dicha de compartir la vida con mi familia, amigas, amigos y mi amor, por confiar en mí y en lo que puedo lograr, por caminar este proceso juntos.

Gracias a mis profes, Cristina, Daniel, Gloria, Norma, Tatiana, Katherine, es bello ver como sus sueños nos acogieron con mucho respeto, con amor y además con esperanza, es bello sentir que por sus sueños nuestras vidas fueron transformadas de formas que no imaginan, que no han sido nombradas, pero está allí el mensaje, viviendo. Ha sido mágico, confrontador y sanador nuestro encuentro.

Por mi grupo de maestría, mis compañeras, amigas y amigos en este viaje, son maravillosas y maravillosos, he aprendido y sigo aprendiendo de todos y todas, la belleza que puedo encontrar en su ser y actuar, en sus diferencias y compatibilidades me llena de mucha alegría y admiración por ustedes.

Por los niños y niñas del grado quinto, quienes recibieron con paciencia y seriedad todo el trabajo, porque en sus rostros pude ver que compartían el sueño de transformar el mundo a través de nuestros actos, porque ellos no han perdido la esperanza y sueñan sin límites.

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo identificar los aportes del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en las Relaciones de Género de los estudiantes de grado quinto de una de las sedes de una institución pública de la ciudad de Santiago de Cali, con el fin de encontrar herramientas que apoyen el trabajo docente en el camino de construir relaciones de igualdad, respeto y equidad entre los actores de la comunidad educativa, especialmente entre niños y niñas. La investigación es de tipo cualitativo, de enfoque etnográfico. La información se recogió en primer lugar, a partir de técnicas como talleres diagnósticos, conversatorios, dramatizaciones, entrevistas individuales, observación participante y revisión documental. En segunda instancia, para la aplicación del modelo se contó con técnicas de participación- acción, como grupos focales, tertulias y asambleas. Los resultados muestran relaciones de género enmarcadas en las construcciones culturales que la sociedad ha otorgado a mujeres y hombres; imaginarios, estereotipos, creencias e identidades que median y explican los vínculos que se establecen en la escuela en términos del género. En ese sentido la implementación de la propuesta permitió visibilizar estas construcciones y encontrar puntos de diálogo en el proceso de concientización y deconstrucción de modelos que no propenden hacia la igualdad y la equidad de género.

Palabras clave: relaciones de género, identidad de género, imaginarios de género, roles de género, vínculos interpersonales, escuela, Comunidades de Aprendizaje, Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, convivencia, violencia escolar, diálogo igualitario, educación.

Contenido

Agradecimientos	3
Resumen	4
0. Introducción.....	8
Capítulo 1	12
Propuesta de investigación	12
1.1 Planteamiento del problema	12
1.1.2 Pregunta de investigación.....	16
1.1.3 Justificación.	17
1.2. Antecedentes.....	19
1.3. Objetivos	23
1.3.1 Objetivo General.	23
1.3.2 Objetivos Específicos.	23
1.4 Marco Conceptual	23
1.4.1 El concepto de género.	23
1.4.2 El proyecto Comunidades de Aprendizaje.	30
1.4.3 Fundamentos teóricos de Comunidades de Aprendizaje.	31
1.4.4 Principios pedagógicos del aprendizaje dialógico.	35
1.5 Metodología	40
1.5.1 Concepción epistemológica.	40
1.5.2 Enfoque metodológico.	41
1.5.3 Descripción del proceso metodológico.	42
Capítulo 2	46
Caracterización de las Relaciones de Género	46
2.1 Descripción general del contexto de la institución educativa: el contexto de la escuela en cifras: Cali, la comuna 3, el barrio y sus alrededores.....	46
2.1.1 Características de la sede.	49
2.1.2 Características de la comunidad educativa.	50
2.1.3 Características de los procesos.	51
2.1.4 Caracterización del grupo escolar.	53
2.2 Caracterización de las relaciones de género según las dimensiones	58
2.2.1 Identidad de género.	58
2.2.2 Roles de género.....	74

2.2.3 Imaginarios de género.....	87
2.2.4 Vínculos interpersonales.....	89
2.3 Análisis.....	93
2.3.1 Lo privado, mi casa, mi herencia.....	93
2.3.2 Buscando ¿quién soy?.....	94
2.3.3 Mi cuerpo y el de los otros... ..	97
2.3.4 Ser hombre, ser mujer... ..	99
2.3.5 Sobre los conceptos de sexualidad, sexo, roles de género, estereotipos y violencia de género	100
2.3.6 Los roles, lo que hacen hombres y mujeres.....	101
2.3.7 Imaginarios, ser hombre, ser mujer... ..	103
2.3.8 Soy con los otros y otras... ..	104
Capítulo 3	106
Implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en el marco de las Relaciones de Género	106
3.1 El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos: una propuesta educativa consciente para hacerle frente a los retos de la escuela frente a las relaciones de género.....	106
3.2 Descripción del proceso de implementación a partir de los principios metodológicos del MDPRC.	110
3.2.1 ¡Prendiendo motores!	111
3.2.2 ¡En nuestro grupo existen conflictos!: identificación de conflictos en el grupo.	111
3.2.3 Poniéndonos de acuerdo: conformación de la comisión mixta.	112
3.2.4 Dialogando andamos: exposición y aprobación de las normas en asamblea.	114
3.2.5 Tenemos muchos problemas: aplicando la norma.....	115
3.2.6 Las normas son para cumplirlas: Asambleas.....	118
3.2.7 Reflexionemos sobre nuestros actos: tertulias dialógicas, talleres, exposiciones.	120
3.3 ¿Cómo nos fue? Evaluación.....	120
3.3.1 Plantilla de monitoreo propuesta por el proyecto CDA.	121
3.3.2 Encuesta sobre frecuencia del uso de las normas.	122
3.3.3 Encuesta sobre los canales de aplicación de las normas.....	123
3.3.4 Evaluación sobre fortalezas y dificultades de la aplicación de las normas..	124
3.3.5 Evaluación sobre la oportunidad de participación en las asambleas, las normas y avances en igualdad y respeto.	125

3.3.6 Evaluación sobre el aprendizaje a partir de los talleres de socialización de temas sobre género.....	127
3.4 Análisis.....	129
3.4.1 Principios Metodológicos y pedagógicos del MDPRC.....	130
3.4.2 El rol del docente frente a la construcción de las relaciones de género y en el Aprendizaje Dialógico.....	136
Capítulo 4.....	138
Conclusiones y Recomendaciones.....	138
4.1 Conclusiones.....	138
4.1.1 Primer objetivo: las relaciones de género.....	138
4.1.2 Segundo objetivo: implementación del MDPRC.....	141
4.1.3 Tercer objetivo: Identificación de cambios.....	145
4.2. Recomendaciones.....	147
4.2.1 Alternativas para mejorar el impacto del MDPRC con miras a la igualdad y equidad de género.....	147
5. ANEXOS.....	151
5.1 Anexo 1: Caracterización del contexto / Revisión documental.....	151
5.2 Anexo 2: Caracterización del contexto de la sede y del proyecto CDA a partir de la mirada de la coordinadora de la fundación y de CDA Colombia/ Entrevista.....	151
5.3 Anexo 3: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC.....	152
5.3.1 Anexo 4: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC.....	152
5.3.2 Anexo 5: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC.....	153
5.3.3 Anexo 6: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC.....	154
5.3.4 Anexo 7: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC.....	155
5.3.5 Anexo 8: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC.....	155
5.4 Anexo 9: Implementación del MDPRC: Comisión Mixta de Convivencia.....	155
5.4.1 Anexo 10: Implementación del MDPRC.....	156
5.4.2 Anexo 11: Construcción de las normas.....	158
5.4.2 Anexo 12: Implementación del MDPRC.....	162

5.5 Anexo 13: Evaluación de Implementación del MDPRC: Comisión Mixta de Convivencia	162
5.5.1 Anexo 14: Evaluación de Implementación del MDPRC: Comisión Mixta de Convivencia	163
5.5.2 Anexo 15: Evaluación de Implementación del MDPRC: Comisión Mixta de Convivencia	163
6. Referencias	165

Índice de gráficos

Torta 1 Conformación de familias.....	53
Torta 2 Circunstancias de familias formadas solo por la madre	54
Torta 3 Circunstancias de niños y niñas que viven con abuelo/a, tío/a	54
Torta 4 Número de personas con quienes habitan.....	55
Torta 5 Grado de escolaridad de las madres de familia.....	56
Torta 6 Grado de escolaridad de los padres / abuelos	56
Torta 7 Oficios/ profesiones madres.....	57
Torta 8 Profesiones padres	57
Torta 9 Frecuencia del uso de las normas	123
Torta 10 Evaluación de la ruta de aplicación de las normas	124

Índice de tablas

Tabla 1 Identificación de situaciones de conflicto en el grupo.	113
Tabla 2: Construcción de normas del MDPRC	115
Tabla 3: Participación de los estudiantes en las asambleas	119
Tabla 4 Número de quejas a través del buzón de inconformidades.	120
Tabla 5: Encuesta de monitoreo al MDPRC	121
Tabla 6: Evaluación sobre la ruta de aplicación de las normas del MDPRC	124

0. Introducción

Hablar de género en el ámbito educativo es un tema que siempre ha tenido resistencias desde muchos agentes de la sociedad que convergen en este espacio: la familia, los y las docentes, los intereses políticos, el contexto, las instituciones, todas con el poder de saber y decidir el cómo se debe “educar” a las personas que van a aportar a la sociedad. Como parte de ella, me vi comprometida a través de este proceso investigativo a contestar varias preguntas sobre el para qué de mi labor, qué se debe enseñar y por supuesto cómo hacerlo. En el caso del género, me llevó en primer lugar a seguir un camino entre muchos para iniciar un proceso inacabado de aprender a desaprender como persona, como mujer, como docente y encontrar un sentido renovado ante la vida en su diversidad. Es por ello que hablar de género en la escuela, supone en primer lugar, una revisión profunda y sincera de quiénes somos como personas, además bajo la responsabilidad de cumplir con un rol social y cómo ocupamos ese lugar de privilegio ante los otros y las otras. Significa ser conscientes de cómo ejercemos ese poder y cuáles son los frutos del mismo, al analizar las dinámicas sociales que se gestan en este espacio y fuera de él. Hablar de género en la escuela es poder darnos cuenta de que palabras como equidad, igualdad, paz, oportunidades, respeto, pluralidad, diversidad, están en los currículos educativos y que deben pasar del papel a la vivencia.

Es por eso que, en ese camino, encontré herramientas en mi lugar de trabajo a través del proyecto Comunidades de Aprendizaje y el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, que pudieran dialogar con el tema que me ocupaba en ese momento, el género, y así iniciar un proceso educativo que me llevara a reflexionar y comprender sus alcances a partir de la pregunta ¿Cuáles son los aportes del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en las relaciones de género de los estudiantes de grado quinto de una institución educativa pública de Santiago de Cali? A partir de lo anterior, en este trabajo de investigación encontraremos en el primer capítulo el proceso de planteamiento del proyecto, donde se articulan contexto, teoría y metodología, con miras a resolver interrogantes tales como ¿Cómo se han construido las relaciones de género (Lamas, 1995) en un grupo de estudiantes de quinto de primaria? ¿Qué situaciones relacionadas con el género no dan pie a que se gesten procesos que propendan hacia un ambiente equitativo, de reconocimiento del otro, de sus diferencias, no libre de conflictos, pero sí de violencia, desde las relaciones entre los habitantes de la escuela y su contexto?

En el segundo capítulo, encontraremos el desarrollo de uno de los objetivos de este trabajo, la “Caracterización de las relaciones de género de los estudiantes del grado quinto” atendiendo a cada una de las dimensiones propuestas para este proceso; En el tercer capítulo, se desarrolla el segundo objetivo específico del proyecto, la descripción del proceso de implementación de la actuación educativa “Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos”, de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje (Flecha García & Puigvert Mallart, 2002) con miras a comprender cómo ésta dialoga con el tema de las relaciones de género de las y los estudiantes de la institución educativa. Por último, encontraremos el capítulo 4, donde se desarrollaron las conclusiones y recomendaciones ante los resultados de este proceso investigativo.

Comunidades de Aprendizaje se presenta en esta institución educativa, como una alternativa transformadora del escenario educativo según las demandas y retos de la educación en el siglo XXI (Delors, 1996). Uno de sus componentes tiene como principio abordar el tema de la prevención de la violencia de género (Flecha & García, 2007) en la escuela a partir de la construcción de espacios de diálogo, de relaciones igualitarias, de consenso y acuerdos frente a las diversas situaciones de conflicto que se presentan y que puedan surgir en el espacio escolar, todo con el fin de superar las desigualdades entre sus actores, por tanto, estudiar esta propuesta a la luz de las relaciones de género, posibilita una mirada crítica a las responsabilidades y compromisos de la escuela frente a la educación de personas, de actores sociales.

En ese sentido, este trabajo se pensó desde una metodología de enfoque cualitativo, inscrita en el campo de las disciplinas histórico-hermenéuticas, (Vasco, 1985), en cuanto que su interés es comprender cómo las relaciones entre estudiantes -que son en parte el resultado de su asimilación de las formas de ser y de actuar del mundo que los rodea: estereotipos sociales, relaciones de poder, herencias, violencias, diálogos, etc.- se transforman, varían o siguen igual, a partir de la implementación de un proyecto, un modelo, que tiene el interés de transformar la educación en la escuela. Para ello, la investigación se llevó a cabo por etapas, la primera tuvo el objetivo de recoger información sobre el contexto de la escuela, su funcionamiento, sus actores; la segunda, la socialización y negociación de la propuesta con las familias, el rector, la coordinadora y los estudiantes del grado quinto; la tercera se centró en el diagnóstico donde se caracterizó al grupo en cuanto a las relaciones de género; la cuarta la compone el proceso de implementación y evaluación del modelo; la quinta y sexta la componen los procesos de transcripción, organización y análisis de la información. Las etapas que se centran en el trabajo de campo se desarrollaron a

partir de estrategias de tipo etnográfico (Hernández Sampieri, 2014) 5 técnicas de recolección de información: *la revisión documental*, la *entrevista semiestructurada*, los *talleres diagnósticos* (Vargas, Laura; Bustillos, Graciela, 1887), dentro de los cuales se contó con técnicas como el socio drama, conversatorios, juegos de roles, juegos de trabajo en equipo, tertulias, escritura de textos y dibujos, la *observación participante* (Guber, 2001) y por último, *técnicas participativas* que contemplaron la organización de grupos focales y asambleas de tomas de decisiones. El trabajo de campo se desarrolló en aproximadamente en 6 meses, desde el acercamiento a la comunidad hasta la implementación del modelo o actuación educativa, donde se contaba con el grupo dispuesto para las actividades planeadas en un espacio de 4 horas semanales.

Capítulo 1

Propuesta de investigación

1.1 Planteamiento del problema

La escuela como escenario educativo plantea diferentes propuestas¹ que buscan abordar diversos aspectos de su quehacer como el caso del mejoramiento académico, la convivencia, el cuidado del medio ambiente, la paz, la familia, la educación para la sexualidad. Del mismo modo vemos que desde las Secretarías de Educación Municipal y el Ministerio de Educación, se reúnen esfuerzos para buscar iniciativas² que llegan bajo la consigna de contribuir a la calidad de la educación; algunas provenientes del exterior y otras del interior del país, entran a las instituciones bajo diferentes presiones, intereses, miradas de los docentes que se deben encargar de llevarlas a cabo y de los directivos que deben mostrar resultados por lo general a través de las pruebas estandarizadas establecidas y el índice sintético de calidad. En el mejor de los casos, estos procesos generan resultados positivos contribuyendo al Proyecto Educativo Institucional, bajo un compromiso de toda la comunidad; en otras experiencias se constituyen en un conjunto de actividades que en el ánimo de los docentes terminan siendo una carga, una acción sin repercusión, sin seguimiento ni validez en sus prácticas, sin contexto. Todas estas situaciones llevan a una necesidad de que los y las docentes se empoderen de las prácticas educativas y hagan de la escuela un laboratorio que les permita a través de la investigación en el aula, determinar qué validez e incidencia tienen o no dichas propuestas en el contexto en el que se ubican y aun mejor apropiarse cada día de sus prácticas con el fin de que se puedan convertir en generadores de iniciativas que renueven y le pongan sentido a su labor.

Uno de los temas que generan propuestas educativas es el género, el cual no es extraño que se busquen herramientas para abordarlo en este espacio, cuando vivimos en una sociedad como Colombia donde los índices de violencia de género van en aumento. Según el informe de Sisma mujer, actualizado al 25 de noviembre del 2017, en Colombia, las mujeres y las niñas siendo el 51% de la población, representaron para el 2016:

El 59% de los casos de violencia intrafamiliar según el INML-CF y el 82% según la DIJIN.

¹ Entre las propuestas que podemos rastrear en la escuela, caso Santiago de Cali se encuentran los proyectos transversales de ley que lideran la Secretaría de Educación Municipal y la Secretaría de Salud Pública (Educación Ambiental, Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos; Estilos de Vida Saludable, Félix y Susana, Jornada Única.

² Dentro de las iniciativas de entes externos se encuentra Comunidades de Aprendizaje, proyecto que surge en España y es financiado por el grupo Natura Cosméticos, financiado en Colombia por la Empresarios por la Educación.

El 86% de los casos de violencia por parte de la pareja o ex pareja según el INML-CF.

Entre el 85% y el 87% de los casos de violencia sexual según el INML-CF y la DIJIN respectivamente. El 65% de los casos de violencia y abuso sexual según el SISPRO. Las niñas y adolescentes fueron la población de mujeres más afectadas por la violencia sexual puesto que representaron el 85% de los casos contra mujeres según el INML-CF y el 59% según la DIJIN.

El 81% de los casos de violencia sexual en el contexto de violencia sociopolítica según el INML-CF. El 52% de las víctimas de hechos victimizantes en el marco del conflicto armado y el 89% de los casos de violencia sexual en este contexto según el RUV. El 74% de las víctimas de homicidios perpetrados por la pareja o ex pareja según el INML-CF. El 61% de los casos de maltrato emocional según el SISPRO. (Sisma Mujer, 2017)

A partir de lo anterior, el sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2013, pág. 18), contempla el marco de la Educación para las Competencias Ciudadanas y tres enfoques para abordar el tema de la convivencia en la escuela; el primero de estos enfoques es el de los derechos humanos, encaminado a la búsqueda de una vida digna y la construcción de un proyecto de vida que responda a ello; el segundo es el enfoque diferencial, que se centra en hacer visibles todas las formas de discriminación presentes en la escuela contra grupos considerados diferentes por una mayoría y abordarlos desde una perspectiva de igualdad y equidad; y el tercero el enfoque de género, que analiza la situación de las mujeres y hombres en la escuela y la calidad de las relaciones que han construido. Este último enfoque, es uno de los más discutidos en la actualidad, debido a lo que ha significado poner en evidencia toda una serie de representaciones sociales en torno a las construcciones de roles femeninos y masculinos y la violencia que se ha ejercido por mucho tiempo, especialmente hacia las mujeres. Si bien la violencia es un tema que actualmente afecta a hombres y mujeres, podemos ver cómo a través de la historia ha tratado a las mujeres de manera distinta. Muestra de ello lo vivimos actualmente en diversos espacios, entre ellos la escuela, donde encontramos historias de violencia hacia la mujer por parte de sus parejas, madres con historial de maltrato físico y psicológico que permanecen con sus parejas por temor, por las condiciones económicas o por los hijos.

A pesar de los retos que nos plantea el MEN desde su guía 49 o de la ley 1620, la escuela y sus actores buscan formas para responder a estas demandas educativas que propone el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y su Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, algunos con experiencias exitosas, y otros casos desde el desconocimiento de sus políticas, la no transversalidad, el temor y poca experiencia docente con este tema, dándole muchas

veces la salida a partir de la experiencia propia o simplemente desde un panorama general sin contexto. En la escuela y las capacitaciones que los organismos estatales proveen se aborda desde una perspectiva de derechos: ¿Cómo la escuela garantiza la prevención y protección de los niños, niñas y adolescentes a partir de unos derechos, sexuales y reproductivos? ¿Cómo la escuela y la familia pueden prevenir en el uso de las redes sociales y la Internet espacios de vulneración o violación de estos derechos? Si bien a nivel de leyes se ha ganado terreno, en la escuela no podemos hablar todavía de una toma de consciencia de las implicaciones sociales y políticas que tienen la construcción social del sexo, la sexualidad y el género. En este espacio y fuera de él continúa siendo tabú:

Hablar de sexualidad en la escuela y, más aún, hablar de educación de la sexualidad, sigue siendo hoy fuente de conflicto, desacuerdos, interrogantes que no se contestan y, a menudo, confusiones, cuando las mismas palabras parecen ser dichas desde significaciones y posiciones teórico prácticas muy diferentes. ¿Hablar de sexualidad en la escuela es enseñar sobre sexualidad o en nombre de la “verdadera” sexualidad? ¿Es “educar” a otros hacia un tipo específico de sexualidad? [...] ¿Es controlar una genitalidad y reproducción adolescentes pensadas a destiempo para encauzarlas, limitarlas, “normalizarlas”, vigilarlas? (Greco, 2009, pág. 51)

Es preciso afirmar que la posición que asumen estos espacios de formación está íntimamente ligada a su construcción social, a su incursión en la familia y la mirada reflexiva y comprometida de los educadores. Pensar el tema de la sexualidad y el género en la escuela como la categoría analítica que “permite entender que los patrones de organización basados en las diferencias sexuales (biológicas) son construcciones sociales y culturales, establecidas sobre esas diferencias, que han llevado a valoraciones desiguales de mujeres y hombres, fuente de discriminación para ellas” (Ministerio de Educación, 2013, p. 8), debe llevarnos a reflexiones más profundas y políticas en cuanto a la construcción social de roles, de mecanismos de opresión, de violencia, muchas veces invisibles y perpetuados por el mismo sistema, debe reconocer la historia para hacer frente a las raíces del problema o de los problemas y tal vez entender por qué nos cuesta tanto aceptar y respetar la diversidad que todos tenemos. Desde el paradigma feminista, son muchos los aportes que fundamentan esta corriente y su reconocimiento como problema social:

La teoría feminista, en sus tres siglos de historia, se ha configurado como un marco de interpretación de la realidad que visibiliza el género como una estructura de poder [...] la teoría feminista pone al descubierto todas aquellas estructuras y mecanismos ideológicos que reproducen

la discriminación o exclusión de las mujeres de los diferentes ámbitos de la sociedad. (Cobo, 2005, p. 254)

Estas teorías nos llevan a conceptos que actualmente recobran sentido en la escuela y se han visibilizado en la sociedad gracias a las apuestas de quienes tienen una mirada crítica, reflexiva y política del tema. Dos de ellos son el concepto de violencia de género y acoso sexual identificados por el feminismo: “La violencia de género es un problema social que tienen serias repercusiones para muchas mujeres, jóvenes y niñas, que incluye la agresión física, social, laboral, psicológica y sexual, entre otras” (Tuvilla, 2004, pág. 22).

En el informe de (Sisma Mujer, 2017) “Comportamiento de las violencias contra niñas y mujeres en Colombia a partir del informe Forensis 2016 del Instituto Nacional de Medicina Legal con datos del Instituto de medicina Legal” el 51% de la población colombiana son mujeres, y representaron para el 2016 el 59,13 % de casos de violencia intrafamiliar, el 85,32% de casos de violencia sexual, siendo las niñas y adolescentes el 85% de los casos; el 86,21% de casos de violencia por expareja y el 74,42% de homicidios perpetrados por la pareja o expareja. En el caso de la violencia intrafamiliar, los niños, niñas y adolescentes entre los 0 y 17 años de edad, representaron el 52,33%, 5276 mujeres representando el 52,33%, y 4806 fueron hombres, representando el 47,97% de la población. Respecto a la violencia sexual, del 85,32%, 18.257 casos, 85,03% corresponde a niñas y adolescentes, siendo las edades más vulnerables de los 5 a los 13 años con 9983 víctimas. En el caso de los niños y adolescentes se presentaron 2892 casos, estableciendo una relación entre mujeres y hombres de 6/1. Por último, frente a la violencia ejercida por pareja o expareja, de los 50.707 casos reportados, 43.717 correspondieron a mujeres, 86,21% del total, y 6.990 a hombres, es decir, el 13,78%, reflejando al igual que los datos anteriores, una relación de 6/1 con respecto a mujeres y hombres.

A partir de lo anterior esta Institución Educativa, consciente de las demandas de la sociedad actual frente a temas como la violencia, la deserción escolar y las desigualdades a nivel económico, físico, etc., inició un proceso de transformación de sus prácticas desde hace 3 años a través de Comunidades de Aprendizaje. La propuesta que llega de España y que consta de 7 *actuaciones educativas de éxito*³, tiene como meta convertir la sede en una CDA respondiendo a las

³ Las actuaciones educativas de éxito que plantea la propuesta Comunidades de Aprendizaje son 7: Grupos Interactivos, Tertulia Dialógica, Biblioteca Tutorizada, Participación Educativa de la Comunidad, Formación Pedagógica Dialógica, Formación de Familiares, Modelo dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

Las AEE se caracterizan por haber obtenido las mayores mejoras allá donde se hayan desarrollado con los mismos recursos disponibles en cada entorno, y se concretan en los grupos interactivos como forma inclusora de organizar el alumnado; las tertulias dialógicas desde las que se fomenta el aprendizaje de la lectura y el acceso al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo; la formación de

necesidades de la comunidad educativa dentro y fuera de la institución, generando relaciones igualitarias, comunicación entre familias, escuela y contexto. Uno de los temas que aborda el proyecto es el de los conflictos, el cual busca transformar las relaciones entre niños y niñas con la implementación de la actuación “Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos”. Este proyecto dentro de sus líneas de investigación, justifica que muchos de los problemas que se generan en el aula están relacionados con las diferencias de género, a partir de las cuales se establecen cierto tipo de relaciones entre niños y niñas que propenden hacia relaciones de poder verticales que generan violencias, producto de un proceso histórico, social donde el género ha determinado formas de ser y de actuar. Teniendo en cuenta lo anterior, la violencia de género es una problemática que no es ajena a la escuela y por ello le debe toda la atención y responsabilidad.

El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos centra sus bases en la comparación de tres modelos que se han establecido como formas de abordar la convivencia: el *modelo disciplinar*, el *modelo mediador* y el *modelo dialógico*; este último modelo lo expone como la forma de llevar a cabo el trabajo de los conflictos, debido a que profundiza en la prevención y la resolución a través del diálogo y la construcción colectiva de identificación de los conflictos y de las normas a seguir para superarlos desde relaciones horizontales entre los agentes de la comunidad educativa. Esta propuesta se muestra como un reto ante una forma de hacer frente a los conflictos donde el modelo disciplinar y mediador es el que prevalece, situación que muchas veces no permite profundizar en el análisis del mismo conflicto y en las formas de prevenirlo y superarlo. Siendo esta la iniciativa, la propuesta de investigación busca caracterizar las relaciones de género, hacer seguimiento a la implementación del modelo e identificar cómo este brinda aportes en las relaciones de género de los estudiantes de grado quinto, invitando a los docentes a realizar una reflexión crítica frente a las prácticas que se dan en el aula con relación al género y que ayudan o no a la transformación educativa.

1.1.2 Pregunta de investigación.

¿Cuáles son los aportes del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos a las relaciones de género entre los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa de la ciudad de Cali?

familiares que influye de forma directa en el rendimiento escolar del alumnado; la participación educativa de la comunidad en las actividades de aprendizaje del alumnado tanto en el horario escolar como fuera; la formación dialógica del profesorado que contribuye enormemente al paso de las ocurrencias a las evidencias en educación y; el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (Aubert, Bizkarra, & Calvo, 2014).

1.1.3 Justificación.

Son muchos los retos que se le plantean a la escuela y sus docentes cuando de educar se trata, entre ellos la educación para la sexualidad y uno de sus componentes: el género. Este tema tiene sus orígenes desde la Constitución del 1991⁴ y su contemplación de los Derechos Sexuales y Reproductivos, derivados de la conferencia de El Cairo en 1994⁵. Posteriormente, fue materializado en el año 2002 en la Política Reproductiva y llevado a las escuelas hacia el 2006 y 2007 bajo el nombre de Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.

El objetivo de esta propuesta contiene varios alcances: la búsqueda de identidad y el reconocimiento del otro como diferente en cuanto a la etnia, la religión, cultura y las funcionalidades; el descubrimiento de la sexualidad, sus componentes, los roles y las relaciones que se desprenden de ella; la configuración como ciudadano, como persona de poder, libre y con derechos; la construcción de una escuela generadora de paz y solución de conflictos; la escuela como primer ejercicio político de toma de decisiones al elegir representantes y personeros.

Pretende ser una apuesta transformadora ante las prácticas que históricamente conviven en la escuela, entre ellas la forma de hacerle frente a los conflictos, las relaciones de poder radicales, y muchas veces violentas entre los diferentes miembros de la comunidad, busca hacerle frente a la apatía y la desesperanza en la que se cae ante las realidades, las desigualdades, las negligencias, pretende hacer que nosotros y nosotras como docentes, reflexionemos sobre nuestro ejercicio, nuestra posición frente a ideas y posturas como el género, que influyen en nuestro día a día, en la forma de ser, hacer, creer y relacionarnos con el medio, determinando así las decisiones que tomamos y las consecuencias. Es de agregar que, si bien hablamos todo el tiempo de la escuela y sus transformaciones, este trabajo pretende un llamado en primer lugar hacia dentro, es decir, una revisión profunda de las concepciones y construcciones sociales que como docentes tenemos sobre el género, los conflictos y la convivencia, debido a que a partir de ellas es que tomamos las decisiones para el hacer. El trabajar en la escuela, el trabajar con niños y niñas nos exige una responsabilidad ética, política y social, donde nuestras posturas frente a las ideas deben pasar por

⁴ Esta versión corresponde a la segunda edición corregida de la Constitución Política de Colombia, publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. (Senado de la República de Colombia, 1991).

⁵ (Naciones Unidas, 1994) La conferencia de El Cairo conferencia internacional sobre la población y el desarrollo, El Cairo (Egipto), 5 a 13 de septiembre de 1994.

un profundo trabajo comprensivo, para no abordarla desde los prejuicios, el desconocimiento o nuestros miedos.

A partir de allí, analizar las relaciones de género, uno de los componentes de la sexualidad según el proyecto mencionado, a partir del rastreo de las formas de socializar de los niños y niñas, docentes y familias en este espacio, nos puede llevar a comprender el porqué de determinados comportamientos que hacen que las relaciones con los demás adquieran significados distintos, muchas veces alejados de las propuestas de igualdad y equidad generando ambientes de algún tipo de violencia o también la reproducción de prácticas que generacionalmente perpetúan las desigualdades sociales en materia del género. En la escuela, en la cotidianidad de los niños y niñas emergen diferentes discursos sobre el hecho de ser hombre y mujer, situación que determina la forma de relacionarse y de vivir este espacio donde encontramos que el trato entre niños y niñas, mujeres y hombres son determinados por construcciones culturales que han estado presentes por generaciones en la sociedad y que se reproducen en la escuela.

Rastrear y entender estas relaciones de género en contexto a partir de la implementación de la actuación educativa Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de conflictos, en el marco de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, nos presenta la posibilidad de responder a las necesidades de la escuela en materia de convivencia, de transformar dichas relaciones con miras a un trato que sea sinónimo de igualdad. En la misma línea, brindaría una posible ruta a seguir para las instituciones que buscan la implementación de la *actuación educativa* MDPRC, siendo la última que falta en esta sede desde que inició el proyecto en el año 2014. En este punto deseo hacer énfasis en el valor que toma este trabajo para las instituciones que viven el proyecto actualmente, ya que Comunidades de Aprendizaje se encuentra en la ciudad de Cali en diferentes Instituciones y Sedes educativas y es interés de la Secretaría de Educación proyectarse a implementar en otras. En ese sentido, este tipo de propuestas ofrece una apuesta crítica, teórica y metodológica, desde la voz del docente como investigador y no desde una mirada externa, muchas veces alejada de las realidades del aula. Ofrece la posibilidad de acercarnos como docentes a herramientas, reflexiones y evidencias necesarias que nos permitan realizar un rastreo de elementos que determinan el éxito o fracaso de la propuesta, en lugar de que esta termine convirtiéndose en este caso en un sinnúmero de actividades que pueden que estén teniendo éxito, sin embargo, al no pasar por la reflexión, la mirada investigativa de quienes la ejecutan, podemos pasar por alto situaciones que nos permiten crecer más y tener transformaciones más potentes.

Por ello, este trabajo de investigación busca a través de la implementación, seguimiento y reflexión pedagógica de una de las actuaciones de CDA con todos sus componentes constitutivos, comprender sus aportes a las relaciones de género entre estudiantes del grado quinto de la institución. Situación que nos llevará a plantearnos ideas frente a lo que está sucediendo con esta iniciativa y en la escuela con el género.

1.2. Antecedentes

Referente al objetivo general que aborda esta búsqueda, se encontró que, en diciembre del 2013, fue entregada a la Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física, la investigación: *Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la educación física*⁶, que posteriormente fue publicada por la revista Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 2014, nº 25, pp. 156-161. La investigación la realizaron Francesc Buscà Donet, de la Universidad de Barcelona, Laura Ruiz Eugenio, de la University of Edinburgh e Itziar Rekalde Rodríguez, de la Universidad del País Vasco. El objetivo del trabajo fue presentar los resultados extraídos de 276 cuestionarios e historias de vida implementados en seis Comunidades de Aprendizaje del País Vasco y Cataluña, donde se puede ver la percepción de los diferentes tipos de conflictos desde los diversos participantes, el modo como se están resolviendo y previniendo desde estos centros educativos y su impacto en las clases de educación física y otros espacios de actividades deportivas. Los resultados permitieron llegar a las percepciones que tienen, las familias, el profesorado, los estudiantes y los voluntarios alrededor del conflicto en las clases de educación física, entre ellas que las agresiones físicas y verbales son las identificadas mayoritariamente como conflictos, seguido de la indisciplina. Otra de las percepciones a las que se llegaron es la necesidad de la inclusión de toda la comunidad en los procesos de decisión sobre las normas de convivencia con el fin de contribuir a un ambiente positivo para la prevención y resolución de conflictos y la convivencia pacífica. Por último, la utilización del diálogo como forma de abordar el conflicto con estudiantes y familias se torna vital en el sentido que, cuando este es carente, resulta en las principales causas del conflicto.

En la misma línea de trabajo la Revista de Psicopedagogía de la Universidad Euskal Herriko Unibertsitatea, publica en febrero de 2016 el artículo: *¿Cómo resuelven los conflictos tres*

⁶ (Buscà Donet, Ruiz Eugenio, & Rekalde Rodríguez, 2014).

comunidades de aprendizaje?⁷, producto de una investigación presentada por María-Teresa Vizcarra, Ana-María Macazaga, e Itziar Rekalde, en el marco de la Didáctica de la educación Musical, Plástica y Corporal, Universidad del País Vasco. En ella se pretende indagar sobre las acciones adoptadas en la resolución de los conflictos escolares y desvelar las implicaciones pedagógicas que muestran estas acciones en las Comunidades de Aprendizaje estudiadas. Para ello se eligieron tres centros educativos de manera aleatoria. Como conclusiones, se establecen que en las comunidades estudiadas surgen los tres modelos de resolución de conflictos: disciplinario, mediador y comunitario y estos aparecen entremezclados, sin embargo, en los centros que han transitado por todas las fases de transformación de Comunidades de Aprendizaje, manifiestan una implicación sólida respecto al modelo comunitario de resolución de conflictos frente a las instituciones que presentan procesos inconclusos.

Otro texto encontrado es el trabajo de grado: *Propuesta de intervención didáctica basada en la prevención y resolución de conflictos en Grupos Interactivos y clases ordinarias en el área de Educación Física*⁸, presentado por Germán Abramo González, a la Facultad de Educación de Segovia, en la Universidad de Valladolid, para optar al grado de Maestro en Educación Primaria, con Mención en Educación Física, con fecha 2016. El objetivo del trabajo está encaminado a diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención didáctica en Educación Física, basada en la prevención y resolución de conflictos en una Comunidad de Aprendizaje. Como estrategia se compara el trabajo a partir de dos formas de organizar grupos: grupos ordinarios, sin poner alguna mirada particular en quienes lo conforman, y grupos interactivos, que propone una forma diversa de agrupar a los y las estudiantes a partir de su diversidad. Dentro de las conclusiones se destaca la necesidad de trabajar el diálogo igualitario en la resolución de conflictos, atendiendo que la comunidad es diversa; se evidencia que en la materia educación física se presentan más conflictos entre estudiantes que en otras materias; adicionalmente se concluye que el rango de edad también influye en el momento de prevenir o afrontar un conflicto de forma pacífica, por lo general, las edades inferiores son más propensas a no hacerlo de esta forma.

Otro artículo relacionado es *Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia*⁹, (Beltrán, Yolima; Martínez Yexica; Torrado Omar., 2015)

⁷ (Vizcarra, Macazaga, & Rekalde, 2016).

⁸ (Abramo González, 2016).

⁹ (Beltrán, Martínez, & Torrado, 2015).

elaborado para la Revista Encuentros de la Universidad Autónoma del Caribe, por Yolima Ivonne Beltrán Villamizar, Yexica Lizeth Martínez Fuentes y Omar Elías Torrado Duarte de la Universidad Industrial de Santander, en julio del 2015. Este trabajo reunió los esfuerzos de toda una comunidad educativa, familias, estudiantes, profesores y otros miembros, con el fin de abordar el tema del mejoramiento de la calidad educativa. Para lograr este objetivo, la propuesta asumió el concepto de Comunidades de Aprendizaje y varios de sus principios, como el aprendizaje dialógico. Referente a los resultados, gracias a las herramientas utilizadas, se pudieron identificar las necesidades principales de la comunidad que fue investigada, se propició la participación de toda la comunidad educativa, con el fin de reconstruir a través del trabajo comunitario una visión de educación que se había fragmentado debido a la historia de violencia de la comunidad, en ese sentido se logró un impacto sobre la alineación de necesidades, la creación de relaciones igualitarias, la autogestión de la comunidad, y el liderazgo compartido.

Se revisó el trabajo de Isabel Calderón, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de enero de 2011, titulado *La Mediación en la Resolución de Conflictos en los Contextos Escolares*¹⁰, investigación escrita para la revista Acción Pedagógica. El trabajo se centra en revisar las acciones que asumen los docentes ante situaciones de conflicto y violencia en el aula. La investigación se llevó a cabo en un centro educativo con estudiantes del grado tercero y cuarto de la educación media. Como aporte el artículo brinda una lectura del tema de la mediación y los roles que juegan los docentes y los estudiantes en las formas de abordar el conflicto. Permite también hacer una revisión del modelo de resolución de conflictos, que es el que tradicionalmente asumen las escuelas en Colombia, y contrastarlo con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje; teniendo un punto de comparación que permita ver los aportes de ambos modelos. En la misma medida es importante preguntarse sobre la función del docente como persona que media ante una situación de violencia y qué es lo que se hace al respecto.

Con relación al tema del género se revisó el trabajo de Ainhoa Flecha, Patricia Melgar, Esther Oliver y Cristina Pulido, de la Universidad de Barcelona, del 21 de junio de 2009, con nombre *Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje*¹¹, investigación escrita para la revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Este trabajo, a partir de un análisis bibliográfico desde la literatura científica, revisa cómo las Comunidades de Aprendizaje son una

¹⁰ (Calderón, 2013).

¹¹ (Flecha, Melgar, Oliver, & Pulido, 2010).

herramienta potente para la superación de la violencia de género en las escuelas, a partir de tres aspectos, el primero los aportes dirigidos desde el feminismo dialógico, como concepto derivado de la teoría feminista, hacia las relaciones entre mujeres generando formas de solidaridad femenina que llevan hacia la prevención y superación de la violencia de género en las escuelas; segundo, analizando los discursos sobre las nuevas masculinidades y su impacto ante la temática de la violencia, y por último, presenta el aporte que trae abordar esta socialización preventiva en las escuelas a partir de Comunidades de Aprendizaje.

El trabajo de Elena Duque y Joan Teixido, de la universidad de Girona España, de junio del 2016, titulado *Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar*¹², para la revista *Hipatia Press*, recoge un panorama sobre cómo la violencia de género está presente en las escuelas a partir de expresiones afectivo – sexuales, que se manifiestan con el acoso escolar. La investigación se basa en la recolección de datos sobre la violencia escolar y su relación con el género. Asimismo, revisa la legislación vigente en España sobre el tema y las diferentes investigaciones que buscan contribuir a su erradicación de las escuelas. Los principales aportes de este trabajo, trazan un panorama positivo frente a las diversas estrategias que se pueden implementar en los centros educativos para erradicar estas violencias. Dichas estrategias propenden hacia una escuela incluyente, la democratización del espacio escolar, la visibilización de la violencia, su no trivialización y la participación activa y el posicionamiento de toda la comunidad educativa, a favor de las víctimas.

Como tercer aporte al tema del género en la escuela y su relación con Comunidades de Aprendizaje, tenemos el trabajo de Noemí Martín Casabona y Itxaso Tellado, de la Universitat Rovira I Virgili y de la Universitat de Vic respectivamente, titulado *Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos*¹³ publicado en la revista *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*. Este trabajo recoge los resultados de dos proyectos financiados por el Gobierno de Cataluña y el Proyecto Comunidades de Aprendizaje. En ese sentido, la investigación recoge un panorama de la forma cómo estos proyectos abordan el tema de la violencia de género en el ámbito educativo, con miras a la prevención, como es el caso del abordaje del modelo comunitario de resolución de conflictos, el cual, según los aportes de este trabajo, se presenta como el más efectivo para la prevención de la violencia de género, no sin dejar

¹² (Duque & Teixido, 2016)

¹³ (Martín & Casabona, 2002)

varios interrogantes acerca de sus formas de implementación con miras a una real toma de consciencia frente al tema de la violencia de género, entre estos interrogantes están la integración de toda la comunidad educativa en la propuesta, la superación de las barreras de la comunidad frente al tema de la violencia de género y la visibilización de la violencia de género tras los casos de bullying.

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Identificar los aportes del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en las relaciones de género de los estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa Pública de Santiago de Cali.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- a. Caracterizar las relaciones de género entre los y las estudiantes del grado quinto de la institución.
- b. Desarrollar con el grado quinto el “Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos” incluido en el proyecto Comunidades de Aprendizaje.
- c. Establecer los cambios en las relaciones de género a partir de la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

1.4 Marco Conceptual

1.4.1 El concepto de género.

El concepto de género a lo largo del tiempo ha tenido diferentes connotaciones que han servido para configurarlo y recrearlo, tal es el caso del Money¹⁴ y Stoller¹⁵, quienes desde su campo de trabajo, la psicología y la medicina, lo reconocieron para consolidar sus teorías desde una perspectiva biológica y clínica. Sin embargo, el género como categoría analítica enmarcada en

¹⁴ Dr. John William Money, quien primero utiliza el concepto de género como concepto desde sus investigaciones sobre “identidad de género y rol de género”, Money establece una dicotomía entre naturaleza y cultura, entre lo innato y lo adquirido, entre lo biológico y lo social, lo psicológico y fisiológico. (Curiel, 2014, pág. 4).

¹⁵ Robert Stoller en el texto Sex and Gender (1968) analizaba las diferencias entre sexo y género en casos relacionados con transexuales para distinguir entre la identidad sexual (gender) y el sexo biológico (sex) (Curiel, 2014, pág. 4).

nuestra actualidad, lo retomaremos desde las ciencias sociales, las cuales nos pueden “ofrecer herramientas teóricas, metodológicas, epistemológicas y políticas para explicar estas realidades y poder actuar sobre ellas” (Curiel, 2014, pág. 1), y específicamente desde algunos aportes de la teoría feminista que se presenta como una de las más influyentes en la transformación de los modos de pensar las relaciones de género en un sistema construido bajo las ideas de superioridad e inferioridad: “En el caso del feminismo, como en el de todas las teorías críticas y el feminismo es sobre todo un pensamiento crítico, los conceptos no sólo iluminan y explican la realidad social, también politizan y transforman esa realidad” (Cobo, 2005, pág. 250).

Cobo (2005), expone que el género ha atavesado diferentes líneas de estudio que han permitido profundizar y debatir sobre su incidencia y una de ellas, las ciencias sociales, son las que permiten analizar esta categoría como uno de los fenómenos objeto de estudio de la teoría feminista:

En primer lugar, el concepto de género se refiere a la existencia de una normatividad femenina edificada sobre el sexo como hecho anatómico. En segundo lugar, esta normatividad femenina reposa sobre un sistema social en el que el género es un principio de jerarquización que asigna espacios y distribuye recursos a varones y mujeres. Este sistema social será designado por la teoría feminista con el término de patriarcado. En tercer lugar, el género se ha convertido en un parámetro científico irrefutable en las ciencias sociales. (p.250)

Teniendo en cuenta lo anterior, el género estudiado a partir de la teoría feminista en un principio ha contribuido a analizar, problematizar y transformar críticamente las relaciones entre hombres y mujeres, dejando claro que la tarea está aún inacabada y que sigue siendo fuente de estudio en las ciencias sociales:

La propia historia del feminismo no es otra cosa que el lento descubrimiento de que el género es una construcción cultural que revela la profunda desigualdad social entre hombres y mujeres. Para entender en su complejidad el feminismo, tanto en su dimensión intelectual como social, no podemos olvidar que la histórica opresión de las mujeres ha sido justificada con el argumento de su carácter natural. (Cobo, 2005, pág. 251)

Castellanos (2006), en la misma medida que Cobo, comparte su concepción de género en cuanto a que reconoce su importancia y posibilidades en el campo de las ciencias sociales y su contundente diferenciación entre lo biológico y lo cultural:

A partir de la definición de la categoría “género”, contamos en las ciencias sociales con una herramienta conceptual que nos permite descubrir que las identidades femeninas y masculinas no se derivan directa y necesariamente de las diferencias anatómicas entre los dos sexos. Qué es y qué

implica ser hombre o ser mujer, para la identidad personal y para los comportamientos, roles y funciones sociales, son cuestiones que no se determinan, como se había pensado milenariamente, por lo biológico. Son los usos, las costumbres sobre las formas de actuar y decir, las que moldean en cada cultura, las distintas concepciones y actitudes hacia lo femenino y lo masculino. Esta categoría, en suma, nos remite a las relaciones sociales entre mujeres y hombres, a las diferencias entre los roles de unas y de otros, y nos permite ver que estas diferencias no son producto de una esencia invariable, de una supuesta “naturaleza” femenina o masculina. (p. 2-3)

De ella acogeremos el concepto de género por su sentido incluyente aplicable al análisis desde el ámbito educativo en Colombia, que propone una mirada del enfoque de género desde la perspectiva de derechos: “Género, entonces, es el sistema de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que les da contenido específico al cuerpo sexuado, a la sexualidad y a las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos en una época y en un contexto determinados” (Castellanos, 2006, pág. 3).

En la misma línea, Marta Lamas (1995), nos dice acerca de la categoría género que ésta nos sirve para problematizar la idea de lo biológico y lo natural del sexo, es decir que muchas de los atributos que poseen las mujeres y los hombres y que son considerados naturales, no son más que características construidas socialmente y no determinadas por la biología. Estas características han funcionado por mucho tiempo, materializándose en procesos discriminatorios hacia la mujer, que han llevado al surgimiento de un sistema de funcionamiento social donde la mujer es vista con unos atributos específicos, ser mujer es sinónimo de fragilidad, debilidad, desprotección, sumisión, inferioridad. Por más que actualmente se hable de igualdad, ésta no puede ser real y significativa sino se hace consciencia del por qué y cómo se ha llegado hasta ese punto, si no se problematiza el porqué de esos atributos históricos con que las mujeres han cargado.

En ese sentido, (Lamas, 2003) en Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", explora la categoría género desde sus diferentes corrientes históricas, pasando por las disertaciones de Joan Scott, por su finalidad inicial dada al concepto, un enfoque esencialista que lo delimitaba al sinónimo de “mujeres” o “asuntos relacionados con las mujeres”, posteriormente como categoría para designar las relaciones sociales entre sexos y su concepción del asunto del género como ocupación de ambos sexos, en tanto el uno hace parte del mundo del otro; y por último, como categoría útil para el debate teórico que ayuda a entender la funcionalidad de los entramados sociales a partir de las representaciones sociales que las culturas le dan a los sexos. Lamas resalta los aspectos constitutivos del género a partir del trabajo de Scoot, y desde allí nos adentramos en

la exploración realizada en el aula de clases, como subdimensiones que conforman y sirven para analizar la categoría “relaciones de género”, con el fin de entender cómo se materializan en acciones concretas estas relaciones. Teniendo en cuenta lo anterior Lamas (2003)¹⁶ cita a (Scott, 1990) para quien los elementos del género son 4 principalmente:

1. Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
2. Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.
3. Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política.
4. La identidad. Scoot señala que aunque aquí destacan los análisis individuales – las biografías– también hay posibilidad de tratamientos colectivos que estudien la construcción de la identidad genérica en grupos. (págs. 330-331)

Según lo anterior, en el proceso de simbolización del que refieren en el punto 1, se construye culturalmente, a partir de un conjunto de prácticas, ideas y discursos (Lamas, 2003, pág. 334), como en el caso de la religión, quizá uno de los más fuertemente arraigados en las familias y en la construcción de imaginarios y creencias sobre ser hombre o mujer. En segundo lugar, en cuanto a los conceptos normativos sobre el significado de los símbolos, se encuentran arraigados a los procesos inconscientes de significación de los signos, donde estos clasifican y dividen el mundo a partir de las relaciones específicas que establecen, por ello, esta configuración puede variar según la cultura, sin embargo, hay un punto en común que trasciende las sociedades: la diferencia biológica, corporal, el sexo. En tercer lugar, “lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres” (pág. 344) y así mismo se constituyen las instituciones y organizaciones sociales que funcionan a partir de estas construcciones, al igual que las personas, perpetuando modelos desiguales. En ese orden, encontramos cómo los roles que desempeñan hombres y mujeres se refuerzan desde la objetividad de las instituciones inscritas por milenios como estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales, Bourdieu citado en Lamas (2003). Por último, respecto al cuarto punto, correspondiente a la identidad de

¹⁶ (Lamas, Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", 2003).

género, argumentando sobre el error de Scott, llega a una aclaración del concepto identidad de género, la cual “se construye mediante los procesos simbólicos que en una cultura dan forma al género” (Lamas, 2003), lo que la cultura define como femenino o masculino, a diferencia de la identidad sexual que habla de una estructuración psíquica donde la persona se reconoce como heterosexual u homosexual.

En esa medida la perspectiva de género de la cual habla (Lamas, 2003), permite realizar un análisis de la “simbolización de la diferencia sexual, reconstruyendo «la manera como la oposición hombre/mujer se producía en el imaginario de las movilizaciones», y en el ámbito educativo, ligada a la perspectiva de derechos que propone el Ministerio de Educación, puede ofrecer un camino para analizar cómo ha operado este discurso en las prácticas educativas, desde la implementación de la escuela como proyecto nacional hasta la consolidación de ideas y prácticas en relación al género. A propósito, Ballarín, 2006, sostiene que

La educación tiene, sin duda, un papel crucial en esta construcción. Niños y niñas, desde que nacen, son proyectados hacia los papeles sociales de hombres y mujeres propios de la cultura en la que vienen al mundo. Las diferenciaciones y discriminaciones educativas, en función del sexo, han estado presentes, desde los orígenes de nuestro sistema educativo, tanto en la normativa legal como en las prácticas educativas. Porque no hay que olvidar que la educación pública de las mujeres no es más que una consecuencia de la necesidad del Estado decimonónico, de acompañar mejor a los nuevos ciudadanos, varones, objetivo de la educación. (pág. 37)

No debemos olvidar que por la escuela han pasado muchas generaciones y que desde esta institución hay unos parámetros establecidos alrededor del cuerpo, del sexo, la sexualidad y el género, que han sido contruidos socialmente dependiendo del contexto y del momento histórico, los cuales están siendo llamados actualmente a ser estudiados y transformados, muestra de ello los hechos como las violencias de género, los feminicidios, las discriminaciones.

La escuela, uno de los espacios de socialización más influyentes en la vida de las personas, es donde quizás han operado los discursos del cuerpo, el sexo, la sexualidad y las relaciones de género con más fuerza, llevando a quienes transitamos por ella a asumir y consolidar comportamientos, roles, imaginarios, pensamientos que refuerzan la idea de desigualdad que trae como consecuencia irrefutable las situaciones de violencia y discriminación, “En la base de las relaciones de género se sitúa el discurso que define las identidades masculina o femenina y sus roles, en estrecha conexión con la estructura social y concomitante con la evolución social, política y económica” (Sierra, 2002). En la escuela, los discursos surgen como los plantea Joan Scott citada

por (Hincapié, 2015) quien afirma que todas las relaciones de los seres humanos están atravesadas por la economía cultural y las relaciones de género, son éstas las encargadas de determinar el funcionamiento del sistema del mundo:

Una de las preguntas centrales que Scott (1999, p. 41) se propuso responder fue: "¿Cómo actúa el género en las relaciones sociales humanas?". Podría pensarse, a partir de los efectos que dicha pregunta puede inducir, que todas las relaciones entre individuos están mediadas por una asunción, probablemente acrítica y no reflexiva, de categorías de género. Es decir: la vida social está condicionada por categorías y relaciones de género que, a su vez se nos esconden al haber naturalizado los modos de organización social. Así las cosas, Scott (1999) no se pregunta si el género actúa en las relaciones sociales, sino que, en un gesto radical, afirma en su pregunta que todas las relaciones -si por ello entendemos los intercambios sociales- están atravesadas por la *economía cultural* y las relaciones de género. (p.17)

Asimismo, considerando el planteamiento de Scott, la categoría género se establece como un concepto que, a su vez, como construcción histórica - social, se encuentra atravesada por otras categorías como lo son la raza, etnia y clase social, que determinan otras relaciones de poder presentes en las instituciones como la escuela. A partir de lo anterior, la escuela debería considerar cual ha sido la forma de construir las relaciones de género, los discursos del cuerpo, de la sexualidad y su contribución en las relaciones de igualdad o desigualdad que conforman la sociedad.

Al respecto (Ramos, 2009) nos referencia que en la escuela, el discurso de la sexualidad que impera por parte de los docentes es de "prevención", sin embargo, este discurso parece vacío al revisar desde dónde parte, entendiendo que en la escuela se previene algo que está mal, por lo general aplicado a las adicciones, en ese sentido la idea de sexualidad queda reducida al trabajo de la reproducción, las enfermedades de transmisión sexual y a la prevención del embarazo, enfatizando el enfoque de la salud, dejando a un lado sus demás componentes: "Entiendo a la sexualidad como una dimensión del desarrollo humano que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad y que se despliega en un sistema de sexo-género que demarca los límites de lo aceptable y permitido socialmente" (pág. 145).

En ese sentido, la autora recalca el hecho de un desarrollo del tema de la sexualidad por parte de la escuela a partir de un currículo oculto, prácticas e ideas que se materializan en las formas de relacionarse, de normalizar los cuerpos y las acciones en este espacio. Los estudios de género en la escuela nos brindan la posibilidad de profundizar en ese currículo oculto y de visibilizar esas

relaciones de género que se originan y demandan comportamientos que determinan conductas que reproducen el sistema de desigualdades entre niños y niñas:

Los estudios de género mostraron cómo las escuelas contribuyen a sostener ciertos sentidos hegemónicos del ser mujer y del ser varón de modo que, de manera no explícita, se reproduce una educación sexual que tiende a preservar una parte importante del orden social de género ya establecido. (Ramos, 2009, pág. 145)

Asimismo, los estudios de género en la escuela según Ramos (2009), han profundizado en cómo el abordaje desde la dimensión biológica de los cuerpos, ha servido a entender la diferencia sexual en el marco de un conjunto de relaciones construidas desde las ideas de jerarquía y lo binario, en la escuela se habla de dos sexos, dos géneros, dos clases, etc., en ese sentido las creencias existen desde un sistema conservador, patriarcal, hegemónico que comprende la sexualidad humana desde lo religioso, filosófico, médico y desde los derechos como: “1. Los sexos son dos: masculino-femenino. 2. Las relaciones sexuales tienen como fin la procreación. 3. La familia es una unidad natural” Maffia (2003 citado en Ramos, 2009, pág. 150). Siendo así, la responsabilidad de la escuela frente a estos mecanismos de reproducción no puede seguir pasando desapercibida; Mogarde (2009) vislumbra el papel del maestro en el proceso de socialización del género y las políticas sobre educación para la sexualidad desde una acción producto del descuido, desconocimiento y reproducción de un orden establecido para tal fin:

Por una parte, porque la mera existencia de leyes no asegura su cumplimiento y es en la escuela donde se produce la verdadera “negociación de significados” hegemónicos y no hegemónicos. Y es sabido que la tendencia ideológica histórica del trabajo del docente ha sido la de mostrar certezas, inculcar hábitos y, en cierta medida “imponer una visión de la realidad”. Sin embargo, en los temas de género y sexualidades abren con frecuencia a situaciones de “no saber” qué decir, o de subrayar que existen varias maneras posibles y valorables de ver la misma situación. Por otra parte, maestras y maestros, profesoras y profesores también son personas sexuadas, con experiencias y creencias que son interpeladas de manera constante y deben ser respetadas e incluidas cuidadosamente en una formación específica. Sabemos que hablar de temas de género en general y para quienes se desempeñan como docentes en particular desencadena, tarde o temprano, un proceso de vuelta sobre su propia historia, y la imagen que devuelve el espejo no siempre resulta agradable. (págs. 46-47)

Escuela, familia, iglesia, medios masivos, todos como agentes socializadores del género han contribuido al establecimiento de un orden que ha traído como consecuencia relaciones que

ejemplifican la inequidad en cuanto a géneros se refiere; en el caso de la familia, según Tomé, 2002

Las familias son una de las instituciones más importantes en cuanto a proveer modelos de comportamientos; la familia transmite los modelos de comportamiento a partir de la imitación, y que la reflexión sistemática sobre los modelos que transmite nunca ha sido una de sus funciones... estos aprendizajes que ocurren en las interacciones familiares repercuten directa e indirectamente sobre la construcción de las identidades de las niñas y los niños. Por lo tanto, podemos deducir que estos aprendizajes se transmiten de forma inconsciente, es decir, por imitación. (pág. 51)

Del mismo modo, los medios de comunicación a partir de su función de entretener y expandir sus propósitos comerciales, cobran según Tomé (2002) mayor fuerza, contribuyendo a la construcción de imaginarios, modelos, hábitos de vida haciendo un estereotipo de la realidad. En la misma línea, la iglesia según Ballarín (2006), en su idea de una mujer-Eva formada de la costilla de Adán, ha contribuido a establecer en las creencias e imaginarios sociales la idea de inferioridad de la misma con relación al hombre, siendo simbolizadas desde la obediencia, la sumisión, el sacrificio y la maternidad, características que imperan actualmente en la construcción de un ideal de mujer desde las diferentes instituciones. Su capacidad reproductiva la enmarcada desde la iglesia y la ciencia ha sido determinante dentro de las múltiples posibilidades de ser en la sociedad y la escuela no escapa de esta mirada.

1.4.2 El proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo que surge a partir de las investigaciones desarrolladas por el grupo CREA¹⁷ (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona¹⁸ desde los años ochenta con un propósito: hacerles frente a las problemáticas de la escuela: deserción, desigualdad, bajos niveles académicos,

¹⁷ Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona cuyo objetivo es la contribución al desarrollo teórico y práctico de las ciencias educativas y sociales; concretamente en el análisis de la sociedad actual, su problemática y las medidas que contribuyen a resolverla (Ayuste, Flecha, López, & Lleras, 1994).

¹⁸ Son muchos los beneficios de la colaboración entre las comunidades de aprendizaje y la universidad. Por una parte, el profesorado e investigadores e investigadores universitarios presentan al profesorado, a las familias y a las comunidades los resultados de las investigaciones internacionales que indican qué prácticas educativas conducen al éxito y cuáles al fracaso escolar, así como las teorías en las que se basan esas prácticas, siempre desde un conocimiento directo de esas teorías y experiencias y haciendo referencias a las fuentes originales y a los lugares donde esos datos se pueden contrastar. En este sentido, la formación del profesorado en comunidades de aprendizaje se produce siempre desde pretensiones de validez (HABERMAS, 2001) y a través de un diálogo igualitario con todos los miembros de la comunidad educativa, que incluye tanto a profesorado como familiares y otros miembros de la comunidad, y donde el objetivo es siempre la mejora de la educación de las y los estudiantes y no otros como el estatus de las y los académicos. Este asesoramiento dialógico favorece que no se creen relaciones de dependencia entre la universidad y los centros educativos asesorados. Además, es precisamente gracias a ese diálogo igualitario entre universidad y miembros de la comunidad de aprendizaje que en esas interacciones aprenden ambas partes; tanto lo hacen los maestros y las abuelas gitanas como las catedráticas universitarias (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010).

conflictos, exclusión, atendiendo al contexto y a los cambios que la sociedad ha venido teniendo durante estas décadas:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto que va dirigido a centros de primaria y secundaria. Su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. (Flecha García y Puigvert Mallart, 2002)

Esta propuesta, que se ha venido forjando desde hace varios años, tiene sus antecedentes en 4 experiencias educativas que fueron la base para entrar a estudiar varios aspectos de las formas de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes. Podemos decir que las cuatro instituciones aportaron en gran medida en la configuración y construcción del proyecto. Tres de ellas se encuentran localizadas en Estados Unidos y una en España, todas desarrolladas en las décadas de los 60 a los 90: ‘la escuela de personas adultas La Verneda - Sant Martí [...] el Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) las Escuelas Aceleradas Accelerated schools) y Éxito para todos (Success for All). (Flecha García y Puigvert Mallart, 2002)

1.4.3 Fundamentos teóricos de Comunidades de Aprendizaje.

Flecha y García (2007), escriben del proyecto de Comunidades de Aprendizaje como una propuesta que responde a las demandas de la sociedad actual en relación a la escuela y sus particularidades, apuntando a los temas de la resolución de conflictos y el fracaso escolar como pilares de su desarrollo:

Los problemas de convivencia en los centros educativos han pasado a formar parte, junto con el fracaso escolar, de una de las mayores preocupaciones dentro del ámbito educativo de docentes, familias, alumnado y sociedad en general. Los medios de comunicación día a día publican noticias sobre agresiones o situaciones de conflicto en las aulas. La actual sociedad, cada vez más diversa a todos niveles (cultural, religiosa, orientación sexual, opciones de vida, etc.), requiere también por un lado que la diversidad esté presente en el día a día de los centros educativos y también, el establecimiento de formas de solucionar los conflictos que reflejen e incluyan esta diversidad. (p. 72)

El proyecto le apunta a elementos que no son ajenos a la escuela: el diálogo y la interacción con los otros. Los aborda con ejes principales en la construcción de relaciones entre personas,

tratando de desaprender la forma tradicional de relaciones asimétricas donde el poder implícito y explícito tiene eco:

Comunidades de Aprendizaje supone la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, basada en el aprendizaje dialógico. Esta transformación conlleva la reorganización de todos los espacios del centro educativo y de su relación con la comunidad. El diálogo es la base de todo. En el proceso de prevención y resolución de conflictos este diálogo es el que todas las personas participan, también tiene que estar presente en todo momento. (Flecha y García, 2007, pág. 72)

Para llegar a estos propósitos, su proceso centra sus bases teóricas en la pedagogía crítica¹⁹, siendo su finalidad la transformación de un entorno en el cual se interviene a partir de acciones. Autores como Habermas y la teoría de Acción Comunicativa, Paulo Freire y la Pedagogía Dialógica, Giddens y la Teoría de la Estructuración y Beck y la Sociedad de Riesgo son los que nutren este trabajo hasta llegar al concepto de Aprendizaje Dialógico, la base fundamental de CDA.

Respecto a **Jurgen Habermas**, se toma la teoría comunicativa que explica como el pensamiento y la conciencia de las personas no son procesos que se alcanzan individualmente, por el contrario, son el resultado de interacciones sociales, por tanto, la subjetividad está íntimamente ligada a la práctica social:

En la teoría e Acción Comunicativa Habermas explica cómo la subjetividad proviene de la intersubjetividad. [...] La subjetividad se conforma como producto de un proceso de interiorización de las relaciones sociales que han tenido lugar en el mundo externo. El pensamiento subjetivo está íntimamente relacionado con el pensamiento social, intersubjetivo, y se produce en las múltiples socializaciones que tenemos las personas en diferentes contextos, con diferentes personas y a lo largo de toda la vida. (Aubert, Flecha, García, Flecha R y Racionero, 2010, pág. 126)

Un ejemplo de esto relacionado con los procesos de las actuaciones educativas que abanderan esta propuesta, podríamos encontrarlo en las Tertulias Dialógicas Literarias donde los niños y las niñas participan y expresan sus posiciones de lo leído argumentando con experiencias o situaciones de sus vidas relacionadas con otras personas, configurando o trayendo como consecuencia este actuar un concepto, posición o pensamiento que los lleva a reconfigurar sus ideas. Es una idea que

¹⁹ La pedagogía crítica tiene como objetivo principal combatir las desigualdades a través de teorías y prácticas educativas transformadoras. [...] Para ello propone revisar el concepto de educación y superar las concepciones que presentan a las escuelas como meras transmisoras de una realidad social desfavorecedora, en vez de una herramienta de transformación social (Aubert, Adriana; Duque, Elena; Fisas, Monserrat; Valls, Rosa., 2006, págs. 26-27)

atraviesa todas las actuaciones de éxito que propone el proyecto al tener como base el trabajo en comunidad y una comunicación basada en el diálogo igualitario:

Para Habermas (1990) producto de esta socialización, se desarrolla el centro autorregulador de la propia conducta, que toma forma en las interacciones sociales y, en función de ellas, la regulación de nuestras acciones será una u otra, actuaremos de una u otra forma. Habermas señala que es en la interacción, en el diálogo intersubjetivo, donde se crean los significados. Todo lo que es subjetivo ha sido antes intersubjetivo, se ha creado en la relación con otras personas en el mundo social. (Aubert, Flecha, García, Flecha R y Racionero, 2010, pág. 125)

Paulo Freire y la Teoría de Acción Dialógica, nos introduce en la idea de “la misma naturaleza de la persona es dialógica” (Aubert, Flecha, García, Flecha R y Racionero, 2010) naturaleza que es el principio para la transformación. Para Freire, la comunicación es vital en todos los procesos del ser humano, son estos los que les permiten conocer el mundo, la cultura, para así transformar, llegando a un aprendizaje liberador:

Continuamente estamos en diálogo con el mundo, con los demás, y en ese proceso, nos creamos y recreamos [...] La dialogicidad así no se puede reducir a un simple método o una estrategia educativa, una pura táctica de sujetos “expertos para lograr resultados” (Freire, 1997, p 100), sino que es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador o educadora. (Aubert, Flecha, García, Flecha R y Racionero, 2010, pág. 124)

Otro punto vital que aporta esta teoría a la propuesta CDA radica en el papel y la transformación del rol del docente, quien es el llamado acompañar al estudiante en ese proceso liberador, la acción liberadora mediada por el diálogo²⁰ y una reconfiguración de las prácticas pedagógicas para no caer en la reproducción de modelos que perpetúan los mecanismos de poder instaurados por una lógica opresora:

En un clima dialógico de enseñanza y aprendizaje se generan preguntas, y quien pregunta sabe muy bien por qué lo hace. Las acciones dialógicas crean espacios educativos donde no existe el silencio, incluso cuando no se habla, porque “los educadores verdaderamente demócratas no están –son dialogantes” En una clase magistral, donde el educador o educadora expone algo críticamente, promoviendo la curiosidad epistemológica de las y los educandos, también podemos hablar de acción dialógica, porque su intención al exponer algo no es que quienes le escuchan callen sino que

²⁰ Según Freire, Teoría de la Acción dialógica: colaboración, unión, organización, síntesis cultural; opuestas a la Teoría de la antidialogicidad: conquista, división, manipulación, invasión cultural. En la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1970).

le interpielen y que cuestionen la realidad a la que su explicación se refiere. El objetivo de la acción dialógica es siempre desvelar la verdad interaccionando con las otras personas y con el mundo. (Freire, 1997, p. 110)

Otro autor que nutre esta teoría es **Anthony Giddens** y la Teoría de la Estructuración, que indica que la forma de organización de la sociedad se basa en dos elementos, uno particular que tiene que ver con la capacidad de actuar de las personas y las estructuras que se consolidan a partir de esas acciones, que asumen posiciones y se recrean mutuamente, abriendo siempre la posibilidad de transformaciones:

Giddens concibe la sociedad como formada por la agencia humana y las estructuras. Estas, a su vez, son habilitadoras y restrictivas. Las estructuras generan prácticas sociales y las prácticas sociales generan estructuras (Giddens 1990, 1995a). Se centra especialmente en el poder de intervenir en los acontecimientos o en un estado de cosas (1990: 365). Los agentes sociales están siempre, en mayor o menor forma, bajo su propio control. Cualquier pauta de conducta puede alterarse por los actores que participan en su producción, aunque las coerciones para mantener las estructuras varían históricamente: en toda relación social existe una dialéctica de control que conlleva un acceso asimétrico a los medios (recursos) que permiten a los agentes influir en la conducta de los demás. El margen de libertad depende de la variedad de actividades que un agente puede realizar con competencia. (Valls, 1999, pág. 99)

Para Giddens, las estructuras pueden ser modificables a pesar de su carga histórica, esto depende de las relaciones que se establezcan entre las personas y su capacidad de interferir en los acontecimientos. Al igual que Freire, considera que el proceso liberador depende de las acciones, del diálogo que se establece entre las comunidades que están siendo oprimidas:

Para Giddens el futuro está siempre abierto debido a la reflexividad del conocimiento que ordena y reordena las relaciones sociales. Los movimientos sociales hacen propuestas de futuras transformaciones y son en parte vehículos para su realización. Giddens propone cuatro tipos de cambio social en los que realiza la teoría de la estructuración: 1) reproducción; 2) contradicción; 3) apropiación reflexiva; 4) acceso a los recursos. Los tres últimos están decisivamente configurados por las luchas, movilizaciones y movimientos sociales. (Valls, 1999, pág. 99)

Por último, tenemos a **Ulrich Beck**, con la modernización reflexiva y la sociedad de riesgo. La primera la define como “el paso de la sociedad industrial a la sociedad de riesgo”²¹ afirmando que:

²¹ Del texto Dialogar y Transformar. (Aubert, Adriana; Duque, Elena; Fisas, Monserrat; Valls, Rosa., 2006).

La transición desde periodo industrial de la modernidad al periodo de riesgo ocurre de forma no deseada, no percibida y compulsiva, como consecuencia del dinamismo autonomizado de la modernización, siguiendo la pauta de los efectos colaterales latentes. [...] Por lo tanto, modernización reflexiva significa autoconfrontación con aquellos dentro del sistema de la sociedad industrial, en tanto que mediados por los estándares institucionalizados de esta última. (Beck, Giddens y Lash, 1997, p. 18). (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2006, pág. 19)

Y continúa con la *sociedad de riesgo* diciendo que es: “[...] una fase de desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial. (Beck, Giddens y Lash, 1997, p. 18)” (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2006, pág. 19). Beck nos introduce en estos dos conceptos para describirnos un momento histórico donde la crisis de la incertidumbre crea en el imaginario la sensación de inseguridad en todos los planos y hay una desvinculación de “las formas sociales de la sociedad industrial”.

1.4.4 Principios pedagógicos del aprendizaje dialógico.

El aprendizaje dialógico (Aubert, García y Racionero, 2009) tal como lo propone este proyecto reconoce en primer lugar la capacidad de diálogo que poseen todas las personas, competencia que no viene sola, sino que es alimentada por toda la construcción de sentido que las personas tejen en las relaciones y las experiencias de vida. Es mediante la experiencia del diálogo que se puede crear y recrear la realidad. En segundo lugar, este diálogo debe romper con las relaciones asimétricas de poder en la interacción comunicativa, ocupando todos la misma posición y la misma validez de las ideas; y tercero la escuela como espacio de socialización debe ser un lugar para transformar el modo de relacionarnos y crear sentido.

Este espacio ha estado colonizado y ha sido el escenario ideal donde se configuran relaciones de poder muy marcadas con agentes específicos. Tradicionalmente el docente se ha posesionado de su rol desde el papel de poseedor del conocimiento, negando la palabra del otro, el diálogo, según (Freire, 1970):

El antidialógico, dominador por excelencia pretende en sus relaciones con su contrario conquistarlo, cada vez más, a través de múltiples formas. Desde las más burdas hasta las más sutiles. Desde las más represivas hasta las más almibaradas. (p. 124)

El aprendizaje dialógico busca deconstruir estas estructuras con las que se ha edificado la escuela y sus relaciones:

El aprendizaje dialógico recoge las principales implicaciones que el giro dialógico de las sociedades tiene para el aprendizaje, superando así antiguas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, como las concepciones objetivista y constructivista, que fueron elaboradas en y para la sociedad industrial. El aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son sólo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan. (Valls, 2010)

Este diálogo que se plantea debe responder siete principios de los que hablaremos a continuación.

1.4.4.1 Diálogo igualitario. Consiste en la apertura de la escuela para que el conjunto de personas que hacen parte de la comunidad educativa puedan dialogar, socializar sus ideas, con pretensiones de validez, más allá de la diferenciación social, cultural, económica, etc., de las personas que participen en ese diálogo. Se centra en reconocer la voz de todos y validar sus ideas con base en argumentos que no contemplen situaciones de desigualdad de ningún tipo: sexismo, racismo, clasismo, etc. Esto supone trascender el aula de clases y abrir las puertas de la escuela para que toda la comunidad participe activamente en los procesos educativos: administrativos, académicos, convivencia, etc.,

En una institución educativa, el diálogo igualitario se da cuando todas las personas participantes, ya sean profesionales de la educación, administradores, familiares o estudiantes tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes. Es decir, cuando en los consejos de centro, en los claustros, en las comisiones o en las aulas, las aportaciones que hacen las personas se consideran válidas por la calidad de sus argumentos y no por la posición que ocupan en la institución educativa. (Aubert, Duque, Fisas y Valls, Rosa., 2006, pág. 125)

Es importante retomar y analizar en este punto el concepto de diálogo como forma “para llegar a acuerdos, no para imponer nuestra opinión basándonos en nuestra posición de poder o calculando estratégicamente cómo llevar a la otra persona a nuestro terreno” (Aubert, Flecha A, García, Flecha R y Racionero., 2010, pág. 172).

1.4.4.2 Inteligencia Cultural. En este principio se contraponen dos aspectos, la inteligencia académica, definida como los saberes que la escuela, la universidad y en general el mundo académico validan como verdad y que muchas veces lo que logran es encasillar, estereotipar a un estudiante, y las otras inteligencias que permiten a las personas llegar a soluciones de problemas y que no son consideradas parte de la primera. Así la inteligencia cultural “incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales” (Aubert, García y Racionero., 2009). La inteligencia cultural también supone un reconocimiento a todos los saberes culturales, ancestrales que vienen de generación en generación en las comunidades y que han sido parte de la construcción social de las personas:

La inteligencia cultural (como práctica) tiene la ventaja con relación al concepto de inteligencia académica, de que se refiere a una capacidad universal. Todas las personas tienen inteligencia cultural porque tienen capacidades para comunicarse gracias al lenguaje. La inteligencia académica, por su parte, se reduce a aquellos colectivos que han pasado por la escuela y que viven rodeados de la cultura académica. (Aubert, Duque, Fisas y Valls., 2006, pág. 127)

1.4.4.3 Transformación. Este principio del aprendizaje dialógico va de la mano del sustento teórico de esta propuesta que se enmarca en la pedagogía crítica que está llamada a transformar los entornos educativos a partir de sus necesidades, sin este acto no podemos hablar de una Comunidad de Aprendizaje, pero tampoco podemos hablar de educación:

La educación no se debe focalizar en la adaptación a la realidad social de cada alumno y sí en la transformación de su contexto. Una Comunidad de Aprendizaje debe promover interacciones que hagan posibles cambios en la vida de las personas. Cuando estas interacciones se basan en un diálogo igualitario, se transforman en herramientas que permiten una gran conquista social: la superación de las desigualdades. Para Vygotsky, la clave del aprendizaje está en las interacciones entre las personas y entre ellas y el medio ambiente. Con la transformación de las interacciones se hace posible mejorar el aprendizaje y el desarrollo de todos los actores que participan de la comunidad educativa. Mead sostiene esa idea al analizar las interacciones interpersonales y darse cuenta que incorporamos actitudes y comportamientos de otras personas. Según este autor, hacemos eso por diversas razones: para sentirnos aceptados en determinados grupos, para responder a expectativas de personas importantes, etc. (Aubert, García y Racionero., 2009)

1.4.4.4 Creación de sentido.

Detrás de las transformaciones que tiene la escuela y que tienen los estudiantes hay muchas razones, pero las más relevantes deben girar en torno a lo que se ofrece para trabajar con ellos. Una escuela que se basa en los libros de textos solamente y no en la realidad de cada estudiante y sus necesidades va a continuar repitiendo la misma historia, perpetuando modelos que solo traen como consecuencias desigualdades y brechas más amplias de inequidad. En la escuela toda la comunidad debe sentir curiosidad por lo que ésta le ofrece, debe sentirse reconocida y respetada y así poco a poco, va a encontrar el sentido a todos los procesos que emprende:

Significa hacer posible un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas. Cuando la escuela respeta las individualidades de sus alumnos, garantizando su éxito en el aprendizaje, el estudiante encuentra sentido en aquello que está aprendiendo. Fomentar la creación de sentido mejora visiblemente la confianza y el empeño de los alumnos en la búsqueda de sus realizaciones personales y colectivas. (Aubert, García, y Racionero., 2009)

1.4.4.5 Solidaridad. Consiste en una propuesta donde toda la comunidad se moviliza con un propósito y es el éxito para todos y todas, por ello la vida comunitaria que se plantea atraviesa todos los procesos en el aula y fuera de ella, puesto que se piensa en el bienestar colectivo por encima de lo individual:

El aprendizaje dialógico promueve comportamientos y acciones solidarias que cuestionan las relaciones y las dinámicas impuestas por el poder o por el sistema económico. [...]La solidaridad como valor educativo es algo que no se consigue más que a través de la práctica solidaria, como un valor que se pone en práctica en las interacciones que desarrollamos en el aula y, en primer lugar, por parte de las educadoras y educadores. (Aubert, Duque, Fisas y Monserrat; Valls., 2006, pág. 133)

1.4.4.6 Dimensión Instrumental. Este principio retoma la acción del conocimiento, cómo la escuela fortalece en los procesos de enseñanza - aprendizaje que lleven a los niños y las niñas a consolidar competencias y herramientas que le permitan realizar una lectura crítica y reflexiva del mundo. Estos saberes van a posibilitar los procesos de transformación de los entornos:

El acceso al conocimiento instrumental, obtenido de la ciencia y de la escolaridad, es esencial para promover transformaciones y desenvolverse en el mundo actual. Cuando hablamos de dimensión instrumental nos referimos al aprendizaje de aquellos instrumentos fundamentales, como el

diálogo, la reflexión y los contenidos y habilidades escolares que constituyen la base para vivir incluido en la sociedad actual. Varios autores contribuyeron para la construcción de este principio. Para Freire, existe un interés universal por el conocimiento, al que llama curiosidad epistemológica; todas las personas son capaces de hablar, escuchar, explicar, comprender, aprender, etc. Wells se refiere a la actitud de cuestionar el conocimiento a través del diálogo. Vygotsky afirma que todas las personas tienen la capacidad de usar el contexto de manera instrumental, como una herramienta para transformar su propia psicología y el curso de su desarrollo. (Aubert, García y Racionero., 2009)

1.4.4.7 Igualdad de diferencias.

Este principio aboga por que todos y todas las personas puedan tener igualdad de oportunidades atendiendo a la idea de la diversidad que acoge a cada ser. No se puede pretender una escuela, una educación homogeneizadora, ni tampoco que todos los estudiantes sean iguales, es por eso que cuestiona muchas de las prácticas que la escuela ha desarrollado al largo de los años y que solo han permitido ampliar los escenarios de desigualdades. Igualdad de diferencias es reconocernos como sujetos con los mismos derechos y oportunidades. Otro objetivo de este principio está orientado a tratar de manera crítica y reflexiva aquellas opresiones históricas que han terminado en la deshumanización y crisis de la sociedad, tal es el caso de las diferencias étnicas y las diferencias de género:

Más allá de la igualdad homogeneizadora y la defensa de la diversidad que no toma en cuenta la equidad, la igualdad de diferencias es la igualdad real en la cual todas las personas tienen el mismo derecho a ser y a vivir de forma diferente, y al mismo tiempo ser tratadas con el mismo respeto y dignidad. Según Freire, no se pueden concebir las diferencias de manera tolerante e igualitaria mientras estén relacionadas con la idea de superioridad entre culturas. Las escuelas son un reflejo de una sociedad diversa y plural. El desafío es comprender que sólo el reconocimiento de las diferencias no es suficiente para alcanzar una educación igualitaria y lo que se hace fundamental es que todas las personas, independientemente de su origen, cultura, creencias, etc., estén incluidas y que sus voces sean escuchadas. (Aubert, García y Racionero., 2009)

Todos estos principios se ven materializados en lo que el proyecto llama “Actuaciones Educativas de Éxito²²”, 7 en total: Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas, Biblioteca

²² **Grupos interactivos:** consiste en dividir en grupo en subgrupos heterogéneos con el fin de hacer un trabajo frente a un aprendizaje abordado en clase. Estos grupos están acompañados por voluntarios (padres, madres, abuelas, etc.) quienes se encargan de acompañarlos en el proceso de desarrollo de la actividad. **Tertulias Dialógicas:** a partir de la lectura de un libro, un clásico de la literatura universal, los estudiantes deben elegir

Tutorizada, Formación de Familiares, Participación educativa de la comunidad, Modelo de Prevención y Resolución de Conflictos y Formación Pedagógica Dialógica. Estas actuaciones son prácticas que ayudan a fortalecer el proceso educativo a nivel académico y de convivencia y su aplicación implica a toda la comunidad educativa según los principios desarrollados anteriormente.

1.5 Metodología

1.5.1 Concepción epistemológica.

Abordar el trabajo en la escuela y hacer investigación sobre lo que en ella pasa, nos puede llevar a posicionarnos desde enfoques como el empírico-analítico, el histórico-hermenéutico o el crítico-emancipador, planteados por las ciencias sociales²³ según Vasco (1895). La escuela es un espacio abierto que permite con gran rigurosidad, analizar variables, reconocer en las historias de quienes la habitan, rastros, pistas de cómo ha funcionado su estructura, su poder y desde allí plantear estrategias que nos permitan abordar sus complejidades con una mirada crítica y transformadora; es el escenario por excelencia de las relaciones humanas desde el ámbito educativo, ofrece en su mapa un mundo de posibilidades para investigar lo que allí pasa. En el tema que ocupa esta investigación, la comprensión de los aportes de la implementación del Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos en las relaciones de género entre un grupo de estudiantes, se ubica en el campo de las disciplinas histórico – hermenéuticas, en cuanto que su interés es comprender cómo las relaciones entre estudiantes -que son en parte el resultado de su asimilación de las formas de ser y de actuar del mundo que los rodea: estereotipos sociales, relaciones de poder, violencias, diálogos, etc.- se reconocen, movilizan, cambian, o no, a partir de la implementación de un modelo que tiene el interés de transformar la educación en la escuela a través diálogo:

qué páginas leer, y seleccionar un fragmento de lo leído con el fin de compartirlo en la clase y aportar los argumentos que sustenten su elección; la idea es que su lectura se vea nutrida con experiencias de su vida cotidiana. Alrededor de lo leído y compartido se genera un diálogo igualitario.

Biblioteca Tutorizada: se hace un trabajo posterior a la jornada escolar, donde profesores y voluntarios acompañan a los y las niñas y los orientan en tareas escolares. **Formación de Familiares:** se trata de acciones que busquen consolidar programas formativos para las familias teniendo en cuenta sus necesidades. **Participación Educativa de la Comunidad:** es una forma de participación que involucra a las familias en todos los procesos de la escuela, ejemplo los voluntarios para los grupos interactivos, para las comisiones mixtas de aprendizaje, para los procesos de tomas de decisiones. **Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos:** está basado en el diálogo como forma de superar desigualdades, propone unas acciones concretas construidas con la base del consenso en comunidad. **Formación pedagógica dialógica:** compete a los educadores y busca el crecimiento profesional a partir del estudio y la investigación por medio del diálogo, que va a llevar a consolidar mejores propuestas para la transformación de la escuela. **Formación Pedagógica Dialógica:** proceso profundo, riguroso y ético de desarrollo profesional por el cual pasan los educadores que implementan el proyecto.

²³ Hablaremos desde las ideas planteadas por Carlos Vasco y su texto, tomado de: VASCO, Carlos Eduardo. Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1985.

Habermas sostiene que, dentro de esta lucha en el interior del trabajo científico, éste es sólo uno de los posibles intereses que legítimamente deben llamarse científicos, y que hay un interés que no busca ya la predicción y el control, sino que busca ubicar la práctica personal y social dentro del contexto histórico que se vive. Hay pues un interés legítimamente científico, serio y disciplinado, que busca comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica de grupo o de la clase dentro del proceso histórico [...] se trata es de ubicar la praxis social y personal dentro de la historia y de orientar esa praxis. (Vasco, 1985)

Por tanto, desde este enfoque enmarcado en la investigación cualitativa, se pretende realizar un rastreo de las prácticas en la escuela, en tanto a las relaciones de género, con el fin de comprender cómo esta ha orientado y definido este espacio y las personas que lo habitan desde sus diferentes roles.

1.5.2 Enfoque metodológico.

Partiendo del objetivo de la investigación, donde lo que buscamos es identificar imaginarios, roles, identidades, relaciones alrededor del género, comprender cómo un grupo ha construido estas ideas para así analizar los aportes de un modelo particular a partir de su desarrollo en el aula de clases y evaluar si tiene incidencia o no en las relaciones de género de los estudiantes, el trabajo propuesto opta por la etnografía como metodología de investigación:

El término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión). (Serra, 2004, pág. 165)

A partir de lo anterior Álvarez (2008) refiere la etnografía escolar como el proceso donde se buscan dos fines específicos, la práctica etnográfica y la reflexión antropológica:

1. *Práctica etnográfica*, es decir, trabajo de campo, el cual debe seguir las características propias de la antropología, con una salvedad, que es el estudio en el contexto de una escuela: observación participante en los centros, contacto con los sujetos estudiados, etc.
2. *Reflexión antropológica*, es decir, trabajo reflexivo y personal, teniendo en cuenta la investigación previa existente sobre el estudio de las culturas, con un carácter constructivo de la realidad investigada. (pág. 2)

A su vez, según Álvarez (2008), estos fines específicos llevan al etnógrafo a transitar por los pasos del proceso etnográfico los cuales refiere como no lineales y de posibilidad de ser

simultáneos: *la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo* propiamente, *el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico*. Por último, esta metodología de investigación me permite como agente participante del contexto, la posibilidad de interactuar completamente con la comunidad, ser observadora y participe de las prácticas que emergen alrededor del tema a investigar, describir e interpretar el contexto para llegar a una comprensión de lo que allí sucede, una reflexión en doble vía que implica una reflexión del contexto y de mis prácticas educativas, con el fin de transformar el espacio y las dinámicas de trabajo, la reflexión antropológica:

Los etnógrafos han abierto campos de estudio, han ofrecido atentas descripciones, han aportado modelos para comprender la dinámica escolar y han explorado las perspectivas, estrategias y culturas de maestros y alumnos. No obstante, su fin último es la mejora de la práctica. [...] "Las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor" (1988: 17). Aguirre Baztán analizando el término etimológicamente entiende que "la etnografía es el estudio descriptivo (*graphos*) de la cultura (*ethnos*) de una comunidad. (Álvarez C., 2008)

Por tanto, desde este enfoque enmarcado en la investigación cualitativa, se pretende realizar un rastreo de las prácticas en la escuela, en tanto a las relaciones de género, con el fin de comprender cómo esta ha orientado y definido este espacio y las personas que lo habitan desde sus diferentes roles.

1.5.3 Descripción del proceso metodológico.

El proceso metodológico se organizó atendiendo a los dos fines de la etnografía: la práctica etnográfica y la reflexión antropológica. Para ello se desarrollaron los pasos del proceso etnográfico diferenciados en etapas. En cuanto al paso correspondiente a la *negociación y acceso al campo*, se desarrolló la etapa I, *descripción del contexto*, que incluye la negociación y el acceso a la comunidad educativa, a los directivos, docentes a los padres y madres de familia y al grupo de estudiantes; respecto al *trabajo de campo*, se desarrollaron las etapas II, *caracterización de las relaciones de género* y III, *implementación del modelo dialógico*; en el paso correspondiente al *análisis de datos*, como parte de la *reflexión antropológica*, se abordó la etapa VI, *evaluación y rastreo de cambios del proceso de implementación*, y por último, el proceso *elaboración del informe etnográfico*, se ve reflejado en la etapa V, *elaboración del informe final: análisis y*

propuestas. Cada una de estas etapas contó con un número definido instrumentos de recolección y análisis de información coherentes con el enfoque metodológico. A continuación, se describen cada una de las etapas.

1.5.3.1 Negociación y acceso al campo: etapa I descripción del contexto.

Esta etapa se desarrolló en 4 partes, *la primera* correspondiente a una revisión documental sobre la institución educativa y su contexto, para la cual se inició revisando los informes estadísticos sobre la comuna y el barrio a partir del documento “*Cali en Cifras 2016*” y *Informe Epidemiológico De Violencia Intrafamiliar, Violencia Contra La Mujer, Violencia Sexual 2015*, de la *Secretaría de Salud Pública Municipal de Santiago de Cali*, los cuales describieron el contexto desde las ópticas de población, economía, educación, salud y violencia en sus diferentes expresiones; *la segunda parte* se centró 4 entrevistas, dos a las docentes de la sede, quienes brindaron un panorama amplio sobre su experiencia en la escuela y su funcionamiento; la tercera a una funcionaria de la corporación María Perlaza, quien aportó en la historia de la unión Corporación y Escuela Normal; y la tercera al líder del proyecto Comunidades de Aprendizaje, esto con el fin de hacer la caracterización de la institución y su contexto a nivel local, departamental y nacional; *La tercera parte* se centró en la presentación de la propuesta al grupo, a la coordinadora de la sede, al rector, al líder de proyecto CDA y a las familias quienes realizaron el diligenciamiento del permiso para que sus hijos e hijas participaran; en *la cuarta parte* se realizó un trabajo de observación participante con el fin de conocer el funcionamiento de la institución día a día.

Los espacios utilizados para realizar las diferentes actividades fueron establecidos por la docente del grupo: durante el recreo, algunas clases de ciencias sociales, ética, educación física, ética, la reunión de padres y madres de familia y espacios de dos horas posteriores a la jornada escolar para realizar las entrevistas.

1.5.3.2 Trabajo de campo: etapa II caracterización de las relaciones de género.

En esta etapa se realizaron actividades diagnósticas con el fin de recoger información sobre las relaciones de género entre los niños y niñas del grado quinto, para ello se tomaron como base los hilos conductores que se exponen en el Proyecto de Educación Sexual y Constricción de

Ciudadanía (Ministerio de Educación Nacional y Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2008) en coherencia con los 4 principios del aprendizaje según (Delors, 1996), *conocer, hacer, ser y convivir*. Es importante aclarar que el trabajo realizado en esta investigación fue articulado a los planes de aula de Ciencias Sociales, Ética y Valores, Lenguaje y Religión, Educación Física y a su vez con los proyectos transversales como Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Competencias Ciudadanas, Cátedra para la Paz y Convivencia. Para ello se plantearon herramientas de recolección de información: talleres con técnicas diversas de participación; observación participante (Álvarez C., 2008), las tertulias musicales y literarias (Flecha García & Puigvert Mallart, 2002). Con el fin de complementar las acciones anteriores, se recogió la información a través de grabación de audio, vídeo y textos escritos.

1.5.3.3 Trabajo de campo: etapa III implementación del Modelo dialógico.

En esta etapa se llevó a cabo todo el proceso de implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, bajo la estrategia de participación acción, un trabajo colaborativo que se construyó a partir de la intervención de todo el grupo junto con la docente orientadora del proceso. Se realizaron en varias etapas en el siguiente orden: la presentación de la propuesta, la identificación de conflictos en el aula, el establecimiento del grupo focal de convivencia o “comisión mixta de convivencia”, el análisis de las problemáticas y elaboración de la propuesta de normas por parte de la comisión, la asamblea para la revisión y aprobación de las normas de convivencia, la difusión de la norma, tertulias pedagógicas sobre los temas que generan conflictos en el aula, utilización del buzón de inconformidades, ejecución de asambleas para dialogar sobre los conflictos semanales y determinar acciones a seguir, reuniones de la comisión de convivencia para el seguimiento del proceso. Las reuniones con la comisión se realizaron los días viernes cada 15 o 20 días de 7 a 8 de la mañana; las asambleas se realizaban los días viernes de 2 a 3 de la tarde. Este proceso se llevó a cabo durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2017.

1.5.3.4 Análisis de datos: etapa IV evaluación y rastreo de cambios en el proceso.

La primera parte de esta etapa se llevó a cabo durante dos semanas a través de las siguientes actividades: aplicación del instrumento de monitoreo del modelo (anexo), encuesta frecuencia de seguimiento de las normas y sobre la utilización de los mecanismos de participación, asamblea

para evaluar el modelo, taller con preguntas abiertas sobre el sentir de cada uno frente a lo que vivió durante el proceso y observación participante. La segunda parte del análisis de datos se realizó con ayuda del en el software Atlas TI durante el periodo de la investigación en el campo y posterior culminación de la recolección de información.

1.5.3.5 Elaboración del informe etnográfico: etapa V elaboración del informe final análisis y propuestas.

El trabajo de elaboración del informe final se llevó a cabo a partir de la transcripción de la información recogida en cada una de las etapas anteriores y en la organización según las categorías de análisis, las dimensiones y las sub dimensiones. Una vez se llevó a cabo el proceso de transcripción y organización de la información, se pasó a integrar los documentos obtenidas al programa Atlas Ti, para realizar la codificación de los datos, establecer redes y generar los textos.

Capítulo 2

Caracterización de las Relaciones de Género

En este capítulo se realizó la caracterización de las relaciones de género de los estudiantes, para ello, se inició con una descripción general del contexto, desde lo más amplio hasta llegar al lugar de investigación: la ciudad, la comuna, el barrio, los alrededores de la escuela, la conformación de los hogares, la escuela, el grupo. Esto con el fin de comprender de donde surgen las ideas que tienen configuradas los niños y las niñas sobre las relaciones de género.

2.1 Descripción general del contexto de la institución educativa: el contexto de la escuela en cifras: Cali, la comuna 3, el barrio y sus alrededores

La institución educativa se encuentra ubicada en la comuna 3 de Cali, en el barrio El Nacional. La comuna cuenta con 15 barrios que representaban hacia el 2016 según el informe de Cali en cifras (Alcaldía de Santiago de Cali), una población total de 46.400 habitantes. Es la segunda con menos habitantes después de la comuna 22. Respecto a la estratificación social, según el censo económico del año 2005 (Alonso C, Arcos, Solano, Vera Llanos, & Gallego, 2007), el 93% de la población se encuentra entre los estratos 1, 2 y 3, siendo predominante el 3 con un 74%, le sigue el 2 con 13%, el 1 con 6%, el 5 con 5% y el 4 con 2%.

Los barrios con los que colinda la institución, Los Libertadores, San Cayetano y San Antonio, forman parte de la historia tradicional de Cali y se reconocen como lugares de la ciudad donde se mueve el comercio y el turismo significativamente, por ello esta comuna se presenta como la de mayor proporción de unidades económicas de la ciudad con un 17,9%, cifra abanderada por el sector comercio (65,6%), luego servicios (26.6%) y por último la industria (7.8%) (Departamento Administrativo de Planeación, 2017).

En el ámbito educativo, cuenta con un total de 7501 estudiantes matriculados en 38 sedes educativas distribuidas entre los niveles preescolar con 15, básica primaria con 17, básica secundaria y media con 6. El máximo nivel educativo alcanzado por su población es básica secundaria con un 37.1%, luego primaria con 28.9%, profesional con 12,8%, ninguna-preescolar con 9.5%, técnico con 5.5% y media técnica con 4.5%.

A nivel de salud, la comuna cuenta con 1 puesto y 2 centros de salud, un centro hospital y 3 hospitales- clínicas. El índice de defunciones generales que se presentaron en estos centros durante

el 2016 fue de 486. En el ámbito de la infraestructura de seguridad, la comuna cuenta con 3 inspecciones-comisariás, 1 estación de policía, 3 centros de atención inmediata y no cuenta con estación de bomberos.

En relación a los índices de violencia, durante el 2016 se presentaron en la ciudad 1297 homicidios catalogados como comunes, (1209 fueron de hombres y 88 de mujeres) 41 ocurrieron en esta comuna, ocupando el puesto 11 respecto a las otras 22; de los homicidios en accidentes de tránsito, se reportaron 326 casos en la ciudad, 269 hombres y 57 mujeres.

En referencia a la violencia intrafamiliar, violencia sexual según el informe Cali en cifras 2016 de los 4444 casos que se comunicaron en la ciudad, 3290 corresponden a violencia intrafamiliar, presentándose en la comuna 78 casos; 1154 correspondieron a violencia sexual, presentándose en la comuna 35 casos, ambos datos del año 2015. En otro documento más detallado Informe Epidemiológico De Violencia Intrafamiliar, Violencia Contra La Mujer, Violencia Sexual 2015, de la Secretaría de Salud Pública Municipal de Santiago de Cali, donde detallan los casos respecto a la violencia de género, según las características las situaciones de violencia, de 4833 casos, 2760 corresponden a violencia física, siendo afectados 386 hombres y 2374 mujeres; en cuanto al abuso sexual de 1196 casos, 171 corresponden a hombres y 1196 a mujeres; en negligencia y abandono, de 407 casos, 202 corresponden a hombres y 205 a mujeres; en la violencia psicológica, de 294 casos, 54 son hombres y 240 mujeres; en violación, de 95 casos 8 son hombres y 87 mujeres; en acoso sexual, 7 son hombres y 47 mujeres. Según estos datos el 83% de las personas afectadas son mujeres; aproximadamente el 60% son menores de 25 años de edad y el grupo etario más afectado están entre los 10 y 14 años (15%). Según el informe Cali Saludable de la alcaldía Municipal²⁴, son 6 las comunas (3, 8, 9, 13, 20 y 21) donde las mujeres se encuentran en mayor riesgo de presentar violencia y una de ellas es la 3, concentrándose el grado de incidencia en barrios como San Juan Bosco, Santa Rosa y Sucre; en el caso de la comuna 3, según los datos presentados por este informe, el grado de incidencia de violencia contra la mujer es de 241 casos, violencia intrafamiliar 184 y violencia sexual 97.

En otro informe preliminar del Observatorio de Medicina Legal (Instituto Colombiano de Medicina Legal, 2017), durante el 2016 se comunicaron 2540 casos solo en lo relacionado con violencia intrafamiliar en la ciudad de Cali, siendo el contexto de violencia más pronunciado el de

²⁴ Informe Epidemiológico De Violencia Intrafamiliar, Violencia Contra La Mujer, Violencia Sexual. Eldin Pinto Solano, Md. SECRETARIA DE SALUD PÚBLICA MUNICIPAL VIGILANCIA EN SALUD PÚBLICA, 2015.

pareja con 1739 casos, luego violencia entre otros familiares con 543 casos, violencia en contra de niños, niñas y adolescentes con 174 casos y por último violencia contra el adulto mayor con 84 casos. En los casos de abuso sexual se comunicaron 978, 164 hombres y 814 mujeres, mostrando un leve descenso en la cifra.

Otro dato importante respecto a las cifras de violencia basada en género es el otorgado por el Observatorio de Mujeres²⁵ donde participan el Instituto Nacional de salud, la Consejería de Derechos Humanos, donde Cali ocupa el segundo puesto a nivel nacional en cifras de incidencia de casos, siendo superada solamente por Bogotá; otro dato importante²⁶ frente a este panorama es el que corresponde a la capacidad institucional de atención frente a la vulneración de derechos en violencia basada en género, donde el Valle del Cauca ocupa el segundo lugar siendo superado por el Cauca, de 10 departamentos identificados (Instituto Nacional de Salud, 2016).

En medio de todas esas cifras, el barrio El Nacional, donde se ubica la sede, cuenta según el DANE con una población de 2721 habitantes, de los cuales 1270 son hombres y 1421 mujeres, y para llegar a ella desde la calle quinta, muchos estudiantes arriban a la estación del MIO en el parque de Jovita y desde allí empiezan a ascender por el barrio Los Libertadores. Caminar por esa calle principal es encontrarse un sinnúmero de lugares donde seguramente se podrá encontrar algo que se necesite. Desde el Club Noel prestando servicios de salud, hasta el comercio amplio y variado: panaderías, restaurantes, rapitiendas, peluquerías, ferreterías, almacenes de ropa, calzado, juguetes, misceláneas, ópticas, laboratorios de imágenes diagnósticas, implementos de aseo, pinturas, queseras, envío de documentos, ventas de chance, bares, droguerías, internet, salón de videojuegos, bodegas, laboratorio de exámenes diagnósticos, talleres de carros, etc., y al lado de ellos las figuras de jóvenes solos o en grupos, niñas y niños de la manos de sus madres o padres, busetas de transporte, motos llevando estudiantes a la sede principal donde se encuentra el bachillerato o a las 6 sedes de primaria que van apareciendo a la medida que se asciende. Justo cuando se llega a la sede principal, el comercio parece disminuir un poco, y al doblar se inicia una nueva subida para llegar a la sede que está rodeada por zonas residenciales, la cancha del barrio para la recreación la cual tiene relaciones con varias instituciones para prestar sus espacios para las actividades lúdicas y deportivas, un mercado móvil que funciona solo los viernes, dos

²⁵ Reporte Sobre Violencia Basada en Género, Una Mirada 2015-2016, con participación del Instituto Colombiano de Salud, la Consejería de Derechos Humanos y el Gobierno Nacional.

panaderías, un taller de autos, tiendas, papelerías, una ferretería, un puesto de minutos, un restaurante, venta de helados, una venta de arepa y otra de jugos.

2.1.1 Características de la sede.

La sede queda en una esquina, sobre una vía de acceso principal al barrio, situación que hace el flujo de personas por el sector sea importante durante todos los días. A nivel general, gran parte de la comunidad del barrio y sus alrededores que asiste a la institución presenta algunas situaciones representadas en las estadísticas mencionadas anteriormente y que llegan a la escuela en bocas de las familias y de los niños y niñas: robos, consumo y venta de sustancias psicoactivas, enfrentamientos entre grupos violentos, muertes violentas por causas diversas. Muchas de las familias que habitan la escuela laboran en los locales de negocios del barrio, situación que hace que la relación de la escuela con la comunidad sea más abierta.

La sede funciona en una planta física en muy buen estado proporcionada por una Corporación, a cargo de un grupo de egresadas de una Institución Educativa privada, situación que desde el inicio marca una diferencia con relación a las otras sedes de la IE, siendo la única de las 6 que mantiene una relación cercana entre lo público y lo privado. Esta es una entidad sin ánimo de lucro fundada desde 1963 y adscrita a la secretaría de Educación desde el 2008 como sede de la IE. La dotación que se encuentra en la sede es propiedad de la corporación casi en su totalidad: pupitres, armarios, escritorios, mesas, asientos, ventiladores y libros. El mantenimiento general del lugar es responsabilidad de la Corporación y durante todo el año escolar este espacio se destaca por la buena apariencia de la infraestructura, algo que a las familias gusta y llama la atención. Los niños, las niñas y las docentes se encargan del aseo diario en los salones. No cuenta con comodatario, por tanto, son las mismas maestras quienes todos los días reciben a los estudiantes. El lugar tiene dos pisos, 6 salones de clases con uno o dos ventiladores cada uno, armario, tableros, asientos, baños para niñas y niños aseados, con jabón y papel higiénico todos los días; una sala de sistemas pequeña con 15 computadores. Toda la dotación a nivel tecnológico (computadores, tabletas, proyectores, unidades de carga y almacenamiento), algunas de las colecciones de libros para la biblioteca y para la implementación de la Jornada única (libros, menaje de cocina y comedor) es responsabilidad del Estado y de la Secretaría de Educación. Cuenta también con una ludoteca entregada por Colgate, con la gestión realizada por la corporación; un restaurante escolar adecuado

para la Jornada Única con comedor; 3 oficinas de la administración de la corporación; una oficina del coordinador; un pequeño patio en el antejardín con juegos para el grado transición y otro espacio para primero y segundo donde habitualmente juegan fútbol. Dentro de la estructura hay un patio central donde se realizan las actividades generales. La Corporación también cuenta con un Pulguero como parte de la infraestructura de la institución donde se vende ropa nueva y usada, además de otros artículos a la comunidad y que algunos días al año se toma el patio central de la institución para realizar las ventas y al cual asisten masivamente las familias. La Corporación funciona con donaciones constantes de parte de egresadas y de otras empresas y personas que desean ser partícipes de su proyecto educativo y social.

2.1.2 Características de la comunidad educativa.

Actualmente la sede cuenta con los grados transición a quinto, con un total de 191 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: transición 27, primero 40, segundo 30, tercero 32, cuarto 32 y quinto 30. De los 191 estudiantes, 103 son niños y 88 son niñas. La población que asiste a la escuela pertenece en gran parte a la comuna 3, a los barrios Nacional, Libertadores, San Cayetano y San Antonio; algunos niños y niñas son de comunas vecinas como la 19, de barrios como: Miraflores, Bellavista, El Morichal, Bataclán, San Fernando y unos pocos son de barrios de la comuna 11 y 13 como el Poblado y Ciudad de Cali. Hay niños y niñas en toda la escuela con diversas características, entre ellas, víctimas de violencias que están bajo el control y seguimiento del ICBF; algunos en condición de funcionalidad diversa – motora y cognitiva-, algunos inmigrantes-Venezuela-; niños con familias conformadas por madre y padre, otros con sólo madre o padre o familias conformadas por abuelas, abuelos, tías, tíos; niños cuyas familias presentan condiciones socioeconómicas muy estables y otros con condiciones muy difíciles; niños cuyas familias se encuentran en situaciones de riesgo por problemáticas sociales relacionadas con acciones ilícitas.

La relación de la escuela y la Corporación con las familias es positiva a pesar de algunos casos donde los padres no establecen diálogo con las docentes e incumplen las normas de la misma en cuanto a los procesos de sus hijos e hijas. Una de estas situaciones tiene que ver con la hora de entrada y salida de los estudiantes, donde algunas familias incumplen constantemente con los horarios. A la escuela, quienes asisten a las actividades por lo general son las mujeres. Sus edades oscilan entre los 21 y los 70 años de edad. Dentro del núcleo familiar, la mayoría de madres que

se dedican a las labores de la casa y al cuidado de los niños/as, otras se encargan del sustento económico dejando el cuidado de sus hijos a familiares o vecinas que tienen sus hijos dentro de la misma institución y otras se apoyan en los programas que ofrece la Corporación con los niños de 3 a 5 de la tarde; la mayoría los padres se encargan del sustento económico, de llevar y recoger a los niños y algunos asisten a las reuniones que se convocan. El nivel de escolaridad de los padres y madres de familia va desde la primaria hasta la universidad, siendo este último nivel el más bajo. Hay varias madres de familia egresadas de la misma institución educativa.

2.1.3 Características de los procesos.

La IE es una institución que cuenta con 83 años de tradición en la ciudad de Cali. La sede cuenta con 7 docentes, todas mujeres y un coordinador, sus edades están entre los 28 y 55 años. Su vinculación en la institución es desde las 7 de la mañana hasta las 3 de la tarde. La escuela cuenta con el programa de Jornada Única implementado desde junio de 2016. No tiene portero ni comodatario, por tanto, son las docentes las que se responsabilizan todos los días de recibir, atender y despedir a toda la población. Son ellas las que se encargan de ejecutar los procesos pedagógicos de todas las áreas, además de integrar los diferentes proyectos que demanda la institución como Normal formadora de maestros, los proyectos de ley del Ministerio de Educación Nacional y las necesidades del proyecto educativo de la Corporación. Cada maestra está a cargo de liderar un proyecto a lo largo del año escolar y de representar un área.

La Corporación también participa de los procesos que se gestan en este horario, como parte de su proyecto de mejoramiento académico a través de las clases de inglés –convenio con el Colombo Americano-, lenguaje y matemáticas para fortalecer competencias para las pruebas SABER, -Convenio Helmer Pardo-, y acompañamiento sicosocial: una fonoaudióloga, dos psicólogas, dos trabajadoras sociales en pasantías.

Durante todo el año escolar, en los tres periodos académicos, contamos con estudiantes de décimo y once que van a cada una de las sedes a realizar sus prácticas de pedagogía. Las docentes son encargadas de acompañar y valorar la práctica docente. Los estudiantes en práctica gozan en muchas oportunidades por parte de los niños el reconocimiento como docentes, a pesar que algunos manifiestan no tener esa profesión en su proyecto de vida. También acompañando los procesos,

asisten los estudiantes del Programa de Formación Complementaria²⁷, quienes durante un mes van y realizan ayudantía y aplican sus proyectos de investigación, requisitos para convertirse en Normalistas Superiores.

Los lunes a las 7 de la mañana, y por un espacio de 30 a 40 minutos, se inicia la jornada con la formación a cargo de las docentes que lideran el proyecto de Democracia y Valores, los niños y las niñas de transición a quinto forman en filas y escuchan y participan de las dinámicas que plantean las docentes. Así mismo, los miércoles otras dos docentes trabajan los proyectos de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía y Seguridad Escolar.

A partir de las tres de la tarde y hasta las 5, la Corporación María Perlaza, que cuenta con 7 trabajadoras de planta, 5 administrativas y 2 de mantenimiento y un mensajero, tiene un programa educativo voluntario con los niños y niñas, al cual las familias pueden acceder por todo el año con un aporte de 30 mil pesos o servicio de voluntariado. Este programa cuenta con clases de música, arte, escuela verde, sistemas, catequesis, biblioteca tutorizada, emprendimiento y taller psicosocial con docentes de cada área. También cuentan con presencia de estudiantes de pasantías de estudiantes de licenciaturas de universidades como la San Buenaventura, la Católica, la Universidad del Valle.

Con el apoyo de la Corporación, Empresarios por la Educación y la Secretaría de Educación, la escuela decidió apostarle al proyecto Comunidades de Aprendizaje²⁸ con el fin de contribuir a la educación de los niños y niñas y de fortalecer los lazos con los padres, madres de familia y con la comunidad. Es así como poco a poco desde hace tres años se está incluyendo bajo la figura de voluntarios a los padres, madres, abuelas, abuelos en los diferentes procesos de la institución. Este proyecto de CDA funciona principalmente en la jornada oficial. Las docentes de cada grado son las encargadas de desarrollar cada uno de los componentes pedagógicos – grupos interactivos, tertulias literarias- monitoreadas por el líder de apoyo que envía Empresarios de Educación y Secretaría de Educación; la Corporación apoya los procesos generales desde las comisiones mixtas y busca recursos económicos para poder hacer realidad muchos de los sueños que plantean los

²⁷ El PFC se denomina así debido a que se inicia en grado décimo, se continúa en once donde los estudiantes cursan materias relacionadas con pedagogía y realizan sus prácticas en las escuelas de la Normal, acercándolos a lo que es el trabajo como docente. Posteriormente si desea continuar en este camino, inicia el Ciclo Complementario para así graduarse como Normalista Superior

²⁸ Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de educación que involucra a alumnos, profesores y familiares. Tiene como objetivos promover la transformación social, que comienza en la escuela, pero que integra a todos los que la rodean. A través de una serie de propuestas llamadas “actuaciones educativas de éxito”, se logra: elevar el aprendizaje de todos los alumnos en todas las asignaturas; bajar los índices de repetición, abandono y fracaso escolar; aumentar las actitudes solidarias y la participación alumnos, docentes y familias y potenciar a toda la comunidad para mejorar sus condiciones de vida. Este proyecto es llevado adelante por Natura, con el apoyo de Instituto Natura, y Vía Educación.

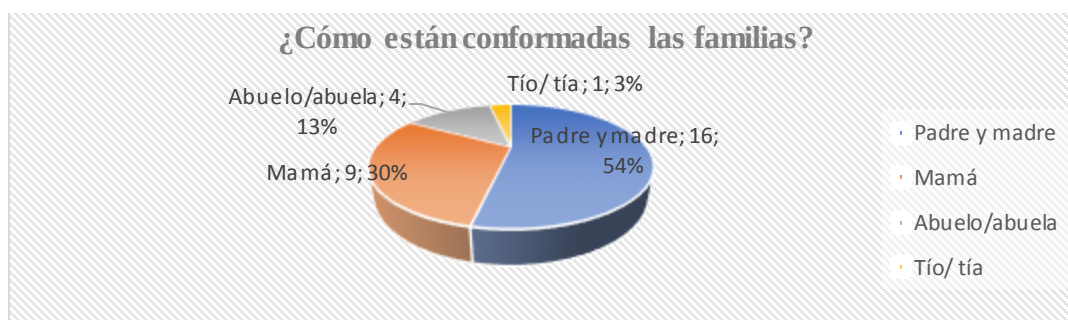
niños, niñas y sus familias; Las familias también participan del proyecto a través de su participación en los procesos pedagógicos en el aula, las comisiones y algunas madres ayudan en el Programa de Alimentación Escolar, sirviendo de apoyo a las dos manipuladoras y a las docentes en el momento del desayuno y el almuerzo.

2.1.4 Caracterización del grupo escolar.

Los estudiantes del grado quinto donde se plantea implementar la propuesta, cuenta con 30 estudiantes, de los cuales 19 son niños 11 son niñas. Sus edades oscilan entre los 9 y 12 años de edad. En una primera observación del grupo se puede decir que son estudiantes tranquilos, respetan las normas planteadas por la docente y el trato de ellos es adecuado según las expectativas de la institución, sin embargo, al observarlos en espacios como el descanso o el aula de clases sin la presencia de la docente, es inevitable ver a los niños y niñas divididos en grupos, algunos compartiendo en juegos de salto de lazo, escondite, etc., y otros realizando acciones que logran incomodar a sus pares, por ejemplo, el exceso de ruido, los juegos bruscos, las palabras utilizadas para ofender. Por otro lado, en otro acercamiento mediante unas preguntas, el salón se encuentra dividido entre quienes perciben las relaciones de forma positiva, con respeto, escucha, atención a sus sentimientos, diálogo, y entre los que afirman que en ocasiones o siempre han sido víctimas de agresión física o verbal por parte de sus pares.

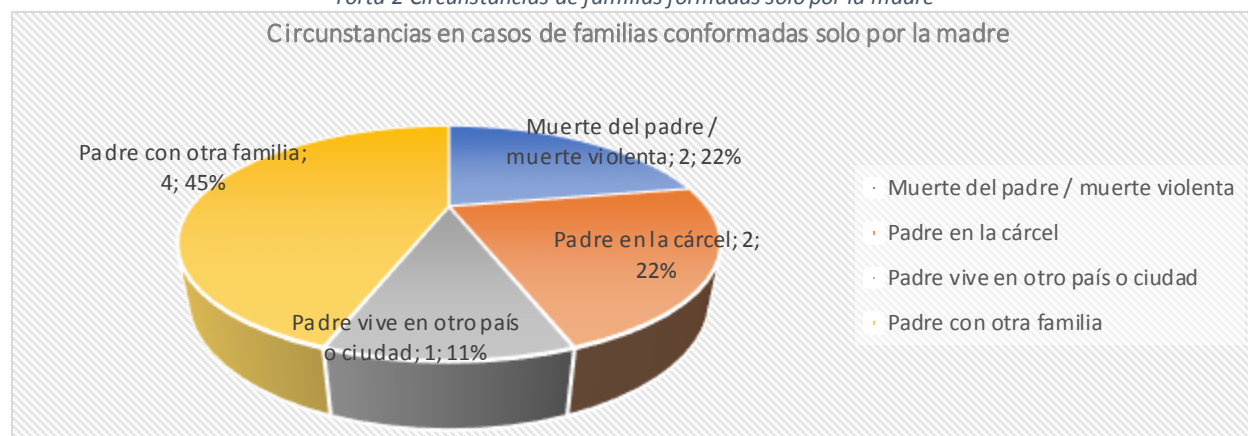
En las familias encontramos que hay diversidad en su composición: 16 en total indican que tienen papá y mamá y que viven con ellos; 9 dicen que sólo viven con su madre; 4 viven con su abuelo y abuela y 1 vive con su tía y tío. El índice de familias tradicionales, con la presencia del padre y la madre permanece como la cifra dominante con un 54 por ciento, esta situación es importante al momento de comprender cómo llevan los procesos a nivel educativo en la escuela.

Torta 1 Conformación de familias



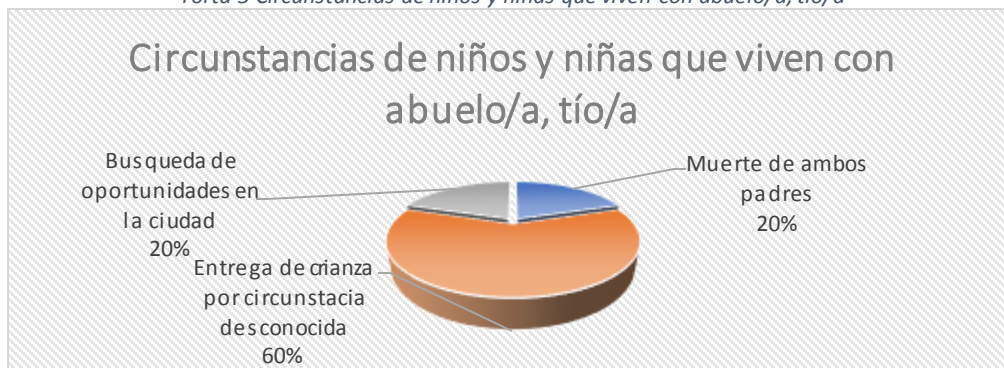
Del 30% de los y las estudiantes, nueve en total, que sólo viven con la madre, se indagó acerca de las circunstancias de la conformación de su familia. Dos de ellos enunciaron que sus padres se encuentran muertos debido a situaciones de violencia; otros dos niños indican que sus padres están en la cárcel por una pelea muy grave en la calle y en el otro caso no se indica el por qué; en el caso del padre que está en otro país, el estudiante no mantiene comunicación con el padre. Por último, se encuentran cuatro estudiantes cuyos padres se encuentran separados y han establecido otra familia, situación que según los niños ha hecho que la comunicación entre ellos sea distante. Algunos de los niños y niñas en estas situaciones mantienen gran parte del tiempo solos una vez finalizada la jornada escolar, otros al cuidado de tíos, tías y abuelas.

Torta 2 Circunstancias de familias formadas solo por la madre



Del 13%, cuatro estudiantes que viven con los abuelos, las circunstancias por las cuales se presentan son cuatro, una por la muerte de ambos padres y las otras tres, aunque los padres están vivos, entregaron la crianza a los abuelos por circunstancias desconocidas. En el caso del 3%, uno estudiante, que vive con el tío y la tía, argumenta que es debido al abandono del padre y la búsqueda de la madre por mejores oportunidades en la ciudad.

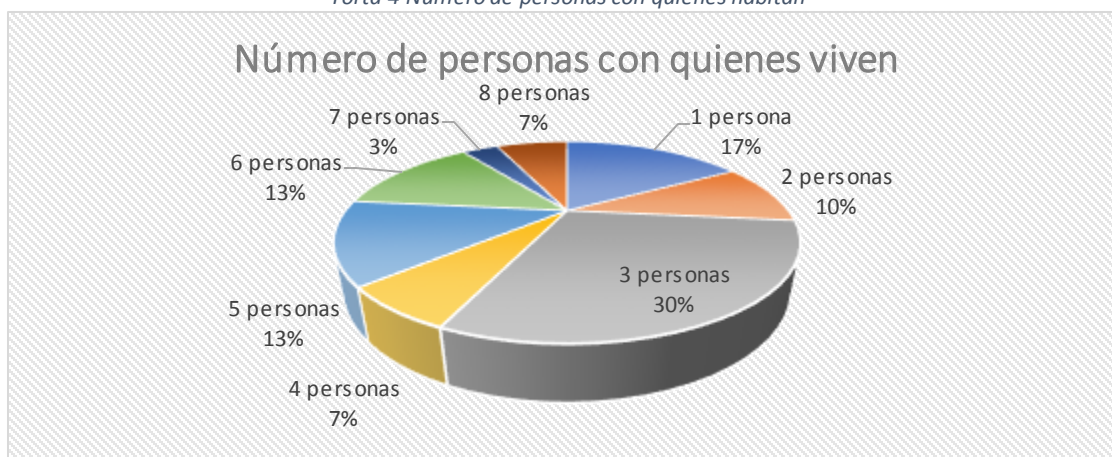
Torta 3 Circunstancias de niños y niñas que viven con abuelo/a, tío/a



Al indagar sobre las causas de las separaciones entre los padres y las madres, dos indican que se dieron por causa de violencia intrafamiliar por parte del padre y los dos restantes debido al establecimiento de otra familia.

Respecto a los integrantes del grupo familiar, número de personas que viven con cada uno en sus casas, las cifras varían entre uno y ocho en total, siendo la cifra más alta tres personas con nueve estudiantes representando el 30%; luego una persona / cinco estudiantes con el 17%; cinco personas / cuatro estudiantes con el 13%; seis personas / cuatro estudiantes con el 13%; dos personas/ tres estudiantes con el 10%; cuatro personas / dos estudiantes con el 7%; ocho personas / dos estudiantes con el 7% y siete personas / un estudiantes con el 3%.

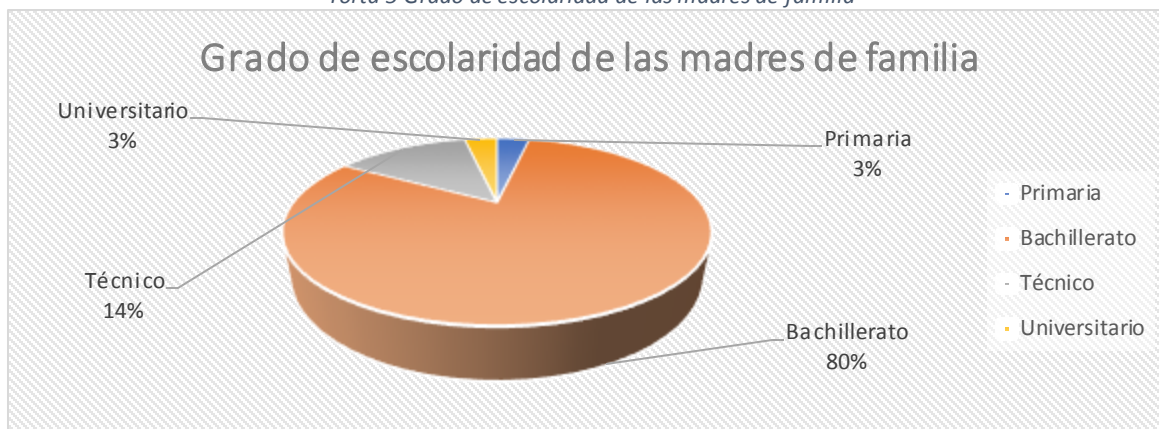
Torta 4 Número de personas con quienes habitan



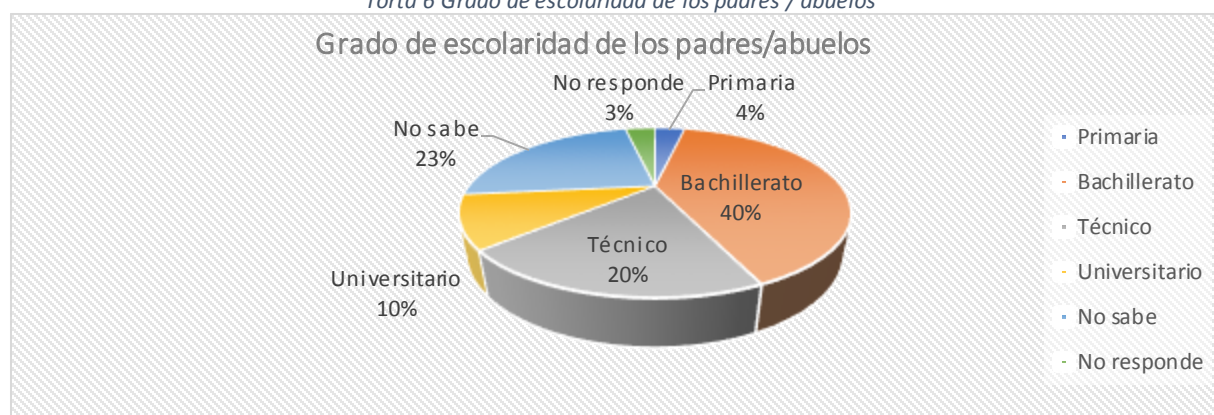
De lo anterior, se pudo indagar que los estudiantes cuyas familias son numerosas viven con madre, padre, hermanos, abuelos/as, tíos/as, primos/as, sobrinos/as y un solo caso donde vive un amigo; las familias de un menor número de integrantes viven solo con la madre, el padre y los hermanos o hermanas.

En cuanto al nivel de estudios alcanzado por las madres y padres, encontramos que el mayor índice para las mujeres se encuentra en bachillerato, seguido por la formación técnica, la universitaria y la básica primaria. En el caso de los hombres, el resultado con mayor incidencia está en el bachillerato, aunque con un porcentaje menor que el de las mujeres, luego la formación técnica y profesional, superando también los porcentajes con relación a las madres. Aquí hay que tener en cuenta que no se conoce la información respecto a la formación de algunos padres por desconocimiento de sus hijos y porque no lo indicaron en las fichas de datos de la institución:

Torta 5 Grado de escolaridad de las madres de familia



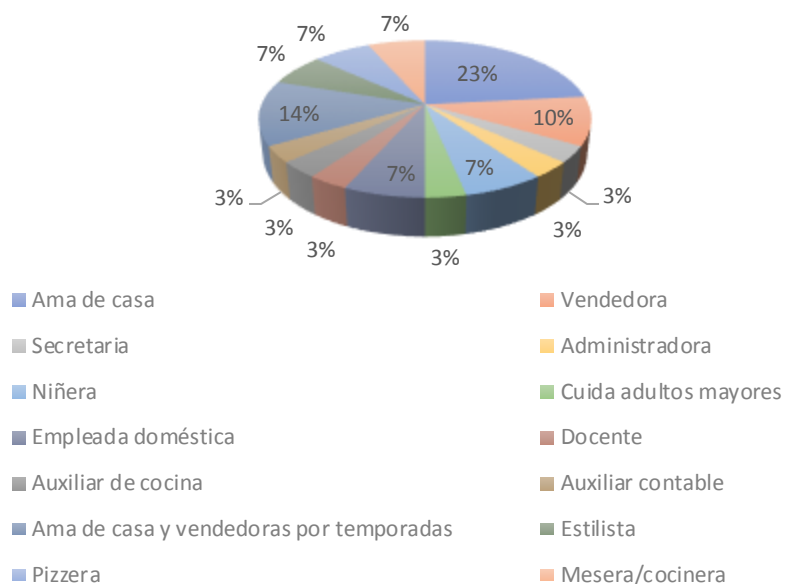
Torta 6 Grado de escolaridad de los padres / abuelos



Otro dato relevante en esta estadística es que cuando se indagaba con los niños y niñas sobre las profesiones u oficios de los padres y las madres, un número significativo le resultaba difícil definir a qué se dedicaban los papás, situación que no ocurría con las madres. Respecto al tipo de actividades del sector productivo que realizan las madres y padres encontramos que las mujeres se dedican en gran porcentaje a las labores del hogar y se desempeñan en trabajos que tienen que ver con el cuidado o con oficios como secretarías o vendedoras, administradoras y en el caso de los hombres, se dedican a oficios relacionados con la construcción, oficios varios, operarios, vigilantes, algunos niños detallaron no conocer a qué se dedicaban sus padres. Un número pequeño de madres y padres cuenta con una formación profesional y otras están en el proceso de formación, por tanto, trabajan y estudian.

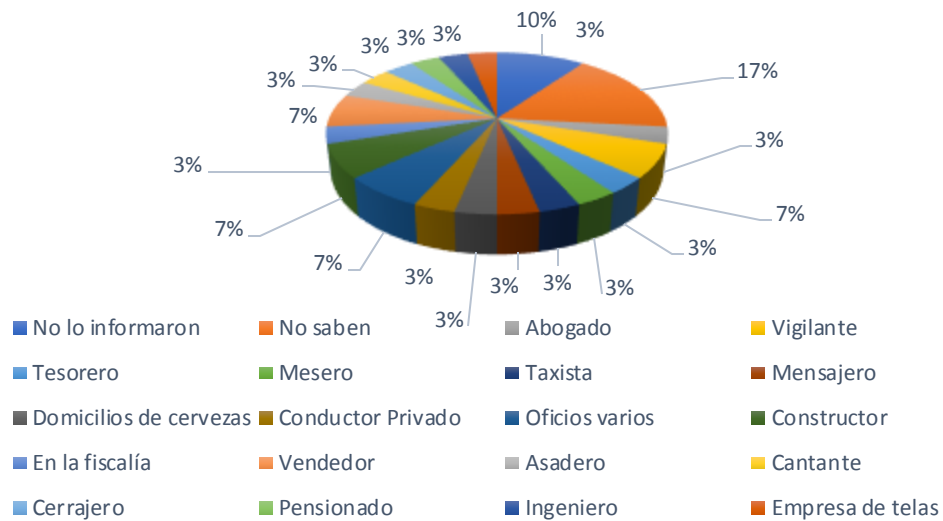
Torta 7 Oficios/profesiones madres

Oficios u profesiones a las que se dedican las madres



Torta 8 Profesiones padres

Oficios o profesiones a los que se dedican los padres



2.2 Caracterización de las relaciones de género según las dimensiones

Para realizar la caracterización de la categoría relaciones de género entre los y las estudiantes del grado quinto de la IE se tuvieron en cuenta las dimensiones *identidad de género*, *roles de género*, *imaginarios de género* y *vínculos interpersonales*, como componentes de la categoría relaciones de género. Estas subdimensiones surgen en respuesta al trabajo que se realiza de la mano del proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, como componentes de la sexualidad. La información para cada una de las categorías se recogió a partir de la observación directa en actividades diarias y talleres dirigidos sobre el tema a tratar. Si bien los talleres que se plantearon buscaban responder a cada una de las dimensiones, es importante aclarar que entre ellas se establecía un diálogo permanente, por tanto, la información detallada en un taller pudo responder a una o varias dimensiones; a su vez, estas dimensiones se abordaron desde subdimensiones con el fin de hacer del proceso de recolección de información una tarea más precisa. También es importante decir que este trabajo buscó ser transversal a lo que la docente planteó en el aula, en tanto que una de las categorías como las dimensiones hacen parte del proyecto Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía el cual es directriz del Ministerio de Educación Nacional y la otra es parte del proyecto CDA apoyado desde Secretaría de Educación, para así no ir en contravía del trabajo que se plantea en la Institución educativa.

2.2.1 Identidad de género.

Cuando hablamos de identidad de género, desde lo que se afirma en el Proyecto Para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, se hace referencia todos los “componentes culturales y sociales que configuran la idea de lo femenino y lo masculino, características, conjunto de rasgos que determinan cómo ser hombre o mujer y cómo ellos determinan individualmente esta identidad, a pesar de los cambios físicos o síquicos” (Ministerio de Educación, 2013). En ese orden de ideas, las subdimensiones que se abordaron en la dimensión identidad de género fueron: *reconocimiento de la dignidad* y *valoración de sí mismo/a*, *pluralidad de identidades*, *proyecto de vida*, *sexualidad* y *desarrollo del juicio moral*.

2.2.1.1 Subdimensión 1: reconocimiento de la dignidad y valoración de sí mismo. Se abordó a partir del concepto de dignidad como “la capacidad de todo ser humano de entender que todas las personas son un fin en sí mismas y por tanto valiosas por ser seres humanos” (*Ministerio de Educación Nacional, 2008, pág. 10*). Teniendo en cuenta lo anterior, el reconocimiento de la dignidad comprende una serie de acciones en los diferentes espacios de desarrollo del ser humano, familia, escuela, sociedad en general, las cuales según el proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del MEN (2008), están encaminadas a seguir tres aspectos, el primero, el vivir en la autonomía, con la capacidad para diseñar y definir un proyecto de vida deseado; segundo, vivir bien, tener condiciones sociales y materiales existentes, y por último vivir sin humillaciones de carácter físico y moral, lo que lleva al concepto de derechos humanos y la garantía y satisfacción de todos ellos. Respecto a la valoración de sí mismo, en sintonía con el concepto anterior, hace referencia al reconocimiento de sí mismo como ser valioso, único, y la capacidad de conocer y defender esa posición, situación que lleva al fortalecimiento de la dignidad.

A partir de lo anterior, las actividades que se desarrollaron en esta subdimensión con el fin de caracterizarla, se centraron en los conceptos de *autoestima, aceptación de sí mismo, autoconcepto, aceptación y reconocimiento de los otros y otras, las formas de tratarse, derechos y la identificación y establecimiento de límites frente a situaciones que vulneraran la dignidad*. La información se recogió a partir de actividades grupales, conversatorios y talleres. Se identificaron aspectos constitutivos de la construcción de la imagen de sí mismos, de cómo valoraban a sus compañeros y compañeras desde sus aspectos físicos, sus cualidades, sus relaciones y todos estos elementos en funcionamiento de situaciones concretas de la vida cotidiana. En ese sentido, la información aporta ideas que podemos agrupar desde los siguientes aspectos:

1. Ideas frente a lo que pienso de mí, que encierran los conceptos de autoestima, aceptación de sí mismo y autoconcepto.
2. Ideas frente a lo que siento por lo que los demás piensan de mí, que trata los conceptos de aceptación de sí mismo.
3. Ideas que pienso y valoro sobre los demás, que abordan los conceptos de aceptación y reconocimiento de los otros y otras, las formas de tratarse, derechos y la identificación y establecimiento de límites frente a situaciones que vulneraran la dignidad.

2.2.1.1.1 Ideas frente a lo que pienso de mí. Se realizó un ejercicio que buscó que los niños y niñas hicieran un reconocimiento de rasgos constitutivos de su identidad, desde lo heredado por la familia, hasta lo configurado desde lo que ellos ven en la sociedad y aquellas características que consideran propias. En el primer aspecto todos los niños y niñas hicieron referencia a que la mayor herencia se encuentra en las partes del cuerpo, reconociendo un lazo que va desde los abuelos, abuelas, tíos, primas, mamá y papá; estas herencias refieren al cabello, los ojos, los pies, los manos, el color de piel, los dedos, los hombros, etc., las descripciones abarcan varias partes del cuerpo, siendo a quien más refieren el padre y la madre, sólo se presentó un caso de un niño que no menciona en todo el ejercicio al padre. De los 30 estudiantes, sólo 8, 4 niños y 4 niñas, además de las herencias físicas reconocen otras relacionadas con los valores y la forma de ser, se mencionaron las siguientes características: en cuanto al padre una niña hizo una referencia a la actitud y un niño a la forma de ser: “Yo le heredé a mi papá la actitud”²⁹ pero no se mencionan rasgos particulares; dos referencias al “enojo” o a lo “bravo” por parte de una niña y un niño: “Un poco de enojo por parte de papá”³⁰ y por último una niña que refiere que heredó de su padre “la sencillez, lo poco sociable y la timidez”³¹; en cuanto a lo heredado de la madre, un niño hace referencia a la inteligencia, y dos niñas al “mal genio” y a lo “complicada”. Por último, dos niños reconocen que de ambos heredaron el “amor y la humildad” y una niña “el respeto y la obediencia”³².

Luego de encontrar estas herencias, que se vivieron como parte de la identidad, se buscó indagar sobre aquellas construcciones que consideramos “propias”, la información sobre las apreciaciones e ideas que tenían de sí mismos desde el autoconcepto de los cuerpos, los rasgos emocionales, la forma de pensar alrededor de ellos y el valor que le daban. Se partió de la pregunta ¿Quién soy? Y desde allí podemos agrupar la información de tres formas: *el reconocimiento y descripción del cuerpo, aspectos que me gustan y aspectos que desearía cambiar de él. Frente a lo emocional, podemos recogerlo en dos ideas: cualidades y deseos de mejora.*

Las descripciones que realizaban tanto los niños como las niñas fueron encaminadas a describir su cuerpo desde partes diversas, las descripciones giraban en torno a la altura, el tipo de cabello, el color de piel, los ojos, la contextura física, la forma de las manos, piernas, nariz, boca, lunares

²⁹ Notas del taller escrito ¿Quién soy?, referente a la identidad. Junio 20 de 2017.

³⁰ *Ibíd.*

³¹ *Ibíd.*

³² *Ibíd.*

etc., con adjetivos como grandes, pequeños, anchos, largos, cortos, bonito, feo, guapo, fuerte. Estas descripciones fueron acompañadas por dibujos que reflejaron dos situaciones, una la coherencia entre lo que describía y dibujaba, y otra donde el dibujo representaba rasgos diferentes a los que estaban describiendo, por ejemplo, de los 30 estudiantes que hicieron la actividad, tres niños y dos niñas manifestaron ser “obesos/as” sin embargo en sus dibujos se representaron delgadas /delgados; otro niño representó en el dibujo una parte de su cuerpo transformada, su cabello, de la forma que le gustaría que fuera, de crespo a liso; otra situación se presentó con una niña que se reconoció de “color de piel blanca” y cuando otros físicamente la reconocen “trigueña”, otra niña reconoció su cuerpo como “color piel” y lo coloreó rosado o del “color piel” que decía el lápiz. Hubo otro caso de un niño que se dibujó con boca de gato, porque le pareció “muy tierno”. El resto de niños y niñas reflejaron en sus dibujos las características físicas que los componen de una forma muy parecida y coherente entre el texto y la imagen.

Una vez se realizó la descripción de los cuerpos, se pasó a lo que les gustaba de ellos, obteniendo respuestas diversas. Del total de estudiantes solo tres, una niña y dos niños, manifestaron un gusto total por su cuerpo “Me gusta todo mi cuerpo, lo amo, yo no cambiaría nada mío, me amo tal como soy”³³, mientras que los demás seleccionaron partes precisas que les gustaban del cuerpo, entre ellas, el cabello, los ojos, los lunares, la fortaleza, su piel, su altura, sus pestañas, las cejas, la boca, la nariz, etc. Luego se pasó a la pregunta ¿Qué cambiarías de tu cuerpo?, ante la cual las respuestas presentan ciertas coincidencias con algunas partes, por ejemplo, entre los 19 niños, lo que más desearían cambiar de su cuerpo es el “sobrepeso u obesidad”, con un total de 4 niños -uno particularmente afirma que lo desea porque no puede correr bien-, luego el color de “los ojos” de oscuros a claros con 3; luego “el pelo” de crespo a liso, “los dientes torcidos”, “lo velludo”, la “cara fea por una de príncipe”, 2 niños respectivamente; y en último lugar con una mención cada característica están “lo cachetón, las piernas, el lunar, las uñas, la nariz, el color de piel, no ser tan flaco, tener el pelo largo y por último el estilo, ser popular”. De los 19 niños solo dos manifestaron no querer cambiar nada. También cabe agregar que mientras algunos niños deseaban cambiar una sola parte, otros deseaban cambiar varias.

Por otro lado, las niñas 11 niñas, la referencia con mayor incidencia fue querer cambiar sus “gorditos o lo acuerpadas” con 3 en total, luego hubo 2 menciones para cada una de los siguientes aspectos “el cabello” una de liso a crespo y la otra de crespo a liso y “los dientes” argumentando

³³ Notas del taller escrito ¿Quién soy?, referente a la identidad. Junio 20 de 2017.

que se lastimaban al tenerlos así. Una niña deseaba cambiar el color de los ojos y otra también hacía referencia a sus ojos, con la explicación de que los quería cambiar porque usaba gafas y “me gustaría ver mejor sin ellas y porque cuando era más pequeña se burlaban de mí diciéndome cuatro ojos”; por último, encontramos dos niñas que manifestaron no querer cambiar nada de su cuerpo “todo me gusta de mi cuerpo”.

Referente al punto anterior, algunos niños y niñas (dos en total), dijeron sobre el cuerpo que lo amaban tal como era porque “Dios los había creado así”.

Respecto a las *cualidades*, las 11 niñas en sus textos se describen con un amplio grupo de adjetivos, siendo el más mencionado alegre con 7 casos, luego inteligente y un poco inteligente, fuerte, buena amiga/ compañera, amable, con 5 casos respectivamente; cariñosa, bonita con 4; feliz educada, respetuosa, brusca con 3 menciones; valiente, carismática, generosa, sentimental, pacífica, colaboradora 2; extrovertida, ágil, enojona, bondadosa, perfeccionista, considerada, orgullosa, buena estudiante, buena, chistosa, obediente, cristiana, capaz, pulcra, 1 mención cada una. Cuando se les preguntó sobre los aspectos que las conforman que desearían mejorar, surgieron: lo terca, perfeccionista, orgullosa, critica, berrinchosa, ser más paciente, menos tímida, más rápida, disciplinada, agradecida, el malgenio, el llanto, no importarme lo que me dicen los demás, lo gritona, lo brusca.

En el caso de los niños, 19 en total, encontramos que la cualidad más nombrada es amistoso, con 8 repeticiones, luego alegre con 7, inteligente, generoso y divertido 5, buena persona y respetuoso 4, amable, amoroso y chistoso con 3, sensible, consentido, bonito, sincero, buen jugador de fútbol, feliz, humilde, detallista con 2, y por último, con una mención cada una están honesto, colaborador, tolerante, estricto, gordito, fuerte, solidario, pulcro, ordenado, justo, comelón, agradable, ágil, cariñoso, valiente, responsable, silencioso y responsable con los deberes de la casa: “Me levanto solo, hago aseo en la casa y recojo la ropa cuando llego”³⁴. En los aspectos que desean mejorar o defectos ellos nombran como el principal el enojo, con 11 repeticiones, luego el respeto con 3, timidez, malas palabras, lo llorón y lo mentiroso con 2 cada una, y, por último, con una repetición cada una están: golpear a los demás, la terquedad, la concentración, lo peleón, lo cansón, rebeldía, desorden, paciencia, la brusquedad, el ser bueno con la gente, lo estudioso, responsabilidad, locura, el ser acelerado.³⁵

³⁴ Notas del taller “Proyecto de vida Aprendiendo a Caminar”. Agosto 3 de 2017.

³⁵ *Ibíd.*

2.2.1.1.2 Ideas frente a lo que siento por lo que los demás piensan de mí. Se realizaron dos ejercicios, uno a partir de un video y una situación de vulnerabilidad de uno de los personajes, ante la cual la protagonista responde positivamente al no dejarse influenciar, y otra a través de un ejercicio vivencial donde debían describir a sus compañeras y compañeros y reflexionar sobre lo que habían escrito. Respecto al primer punto, se les preguntó sobre la reacción de la protagonista del video, las respuestas se centraron en la idea del gusto que les causaban las decisiones de la niña quien “a pesar de todo lo que le pasó, ella seguía feliz”. Cuando se indagó sobre sus sentimientos y emociones al recordar una situación similar a la de la niña por la que ellos hubieran pasado, de los 30 estudiantes 27 manifestaron que les había hecho referencias negativas sobre su cuerpo y su forma de ser y que se habían sentido muy mal. También se les preguntó, cuántos luego de haber estado en esa situación decidieron no prestar atención y seguir adelante, 16 personas manifestaron no importarles mientras que 14 dijeron haberse sentido tristes y que esa situación les había imposibilitado hacer cosas: “o sea que cuando a uno le dicen eso, uno se desmotiva”.

En el segundo ejercicio, de observación y reconocimiento de los aspectos físicos del cuerpo de algunos compañeros y compañeras, encontramos que, de las 11 niñas, 5 expresaron sentirse muy bien con la actividad, ya se encontraban en confianza, con amigos; de las de las 5, 1 dijo que le parecía muy divertido y a otra que causó mucha risa “Miraban todo el cuerpo y se lo memorizaban, todo lo veían de mí”, “Me pareció súper bien, fue una experiencia divertida”. 2 argumentaron sentirse “normal” porque solo era mirarse; otra dijo sentirse muy apenada; otra expresó que le agradó mucho la actividad, puesto que estaba de acuerdo con todo lo que le habían dicho “me sentí estupenda”; por último, una niña dijo sentirse bien, a pesar de que le dijeron “acuerpada” y otra dijo que se sintió “rara porque pensaba que le estaban mirando los defectos”³⁶.

En el caso de los 19 niños, hay respuestas más diversas, la más común fue “bien”, con 7 niños, esta respuesta vino acompañada de diversas explicaciones, entre ellas, “porque sentí que no me miraban feo, les caía bien y no y no me cayeron mal”, “porque todos escribieron cosas positivas”, “porque yo sé que ellos no me harían daño”, “porque me estaba mirando bien, no me miró mal ni me dijo nada malo, me observó con cariño”, “ya que confío en él y es un gran amigo”; En la misma línea, 5 niños dijeron sentirse “cómodos” “con ánimo y alegría” y “seguro” uno argumentando que se sentía así porque “estaba compartiendo con amigos”, el otro “porque no nos tocamos, nos miramos fijamente” y el último porque “no se burlaron de mí”; los 7 niños restantes,

³⁶ Notas del taller escrito ¿Quién soy?, referente a la identidad. Junio 20 de 2017.

inclinaron sus sentires hacia las ideas de incomodidad y nerviosismo hacia el ejercicio de la siguiente forma: “normal y también un poquito nervioso”, “incómodo con la última persona”, “incómodo porque casi no hablo con esa persona”, “sentí un poco de pena pero bien tratado”, “me sentí extraño porque me miraban con esa cara de cómo un poco admirado”, “no sentí pena, pero recordé muchas experiencias buenas o malas con esas personas”; solo un niño manifestó sentirse de diversas formas: por un lado, se sintió “ofendido” porque en una de las apreciaciones de su físico mencionaron que tenía una nariz grande: “Me siento mal porque me ofendió”, en otra parte expone que con otra persona se sintió bien porque no lo ofendió y que a pesar de que la última persona no lo quiso mirar a la casa, se sintió “cómodo y alegre”.

En el tercer grupo se trabajó a partir de dos actividades donde el objetivo fue ponerlos a valorar situaciones relacionadas con la autoestima, en el caso 1 una niña que con su actitud defiende su forma de ser, su identidad y en el caso 2 un grupo de adultos que no están a gusto con su cuerpo y desean cambiar partes de él por casos relacionados con la falta de respeto por parte de los demás.

En el primer punto, respecto al video de la niña que posee unos rasgos físicos y actitudinales particulares, rompiendo con imágenes estandarizadas frente a los estereotipos de belleza, los niños y niñas del grupo reaccionaron, reflexionaron y valoraron la situación desde tres miradas dirigidas hacia un punto en común, la primera identificando acciones que ellos consideraron discriminatorias, la segunda señalando la admiración e identificación por la actitud del personaje al no dejarse abrumar por la situación: “me identifico porque nunca me rindo a pesar de las cosas que pasan, porque ella allí está tratando de decir que nunca se rinde, me gustó esta parte, porque a pesar de que mucha gente la miró mal, les demostró a todos que ella sabía y trataba de aprender” , “me gusta porque a ella no le importa lo que dicen los demás” , “a mí me gustó la parte primera porque así deben ser las personas, si nos caemos, tenemos que levantarlos para poder seguir, no nos podemos quedar en mismo tiempo”, “me gustó (...) porque uno debe quererse como es y lo importante es lo de adentro y no siempre puede ser lo físico”³⁷, para así llegar al concepto de autoestima:

NIÑA: me gustó la parte que decía, no te preocupen si no te aprueban, cuando te critiquen tu solo di, soy yo, me gustó porque a ella no le importaba que la criticaran, o que, si la aprueban a no, porque ella se valora, así como es.

DOCENTE: ¿y cómo se llama eso?

³⁷ Notas del conversatorio entre los estudiantes del taller “Soy yo”, identificación de conceptos de autoestima. Septiembre 18 de 2017.

NIÑA: ¡autoestima!, porque la autoestima es como se siente uno mismo, con relación a los demás”³⁸.

Ante el caso 2, los niños y niñas en su mayoría se inclinaron hacia tres posturas: la primera encaminada a no prestar atención frente a lo que dicen los demás, con argumentos que destacaban la idea de la autonomía en las decisiones sobre el cuerpo: “Uno no puede depender tanto de los demás para que le digan lo que tiene que ser, si alguien me dice ¡vea córtese el pelo!, entonces ¿uno se lo corta?, no puede tomárselo a pecho”³⁹; la valoración y la aceptación como paso para que los demás aprendan a hacerlo: “A uno no le deben importar las críticas y las cosas malas que le dicen los demás, hay que ser como uno es y que lo acepten así”⁴⁰; una opinión encaminada hacia la referencia al amor propio, esta fue una de las respuestas más repetitivas: “no me gustó lo de los adultos, porque ellos no se querían como eran, porque uno tiene que amarse”, (...) “yo de ellos y ellas no cambiaría nada, yo me amo tal como soy, para mí yo soy normal, no me importa si soy diferente, pero me quiero”⁴¹; otra hacia la valoración de las decisiones marcadas por imaginarios o creencias que tienen:

A mí no me gustó tanto el vídeo porque estaría mal lo que esas personas estaban haciendo, que ellos querían cambiar sus partes del cuerpo que porque se burlaban de ellos, entonces yo diría que es mejor estar como está sin importar lo que le digan, porque uno cambia una cosa de nuestro cuerpo y ahí lo estaríamos dañando" (...) “A mí no me gustó porque los adultos querían cambiar porque los demás no los aceptaban por su forma de ser o por su físico, uno no puede cambiar por los demás, porque nadie es perfecto, Dios nos creó así”⁴²

Y por último, en respuesta a la posición anterior, dos posturas más flexibles frente a las decisiones sobre el cuerpo: “No es que ellos estén mal, puede que se les hayan burlado sí, pero esas partes que ellos quieren cambiar, son las que los hacen ellos”⁴³; en la misma línea, una niña hace referencia a la atención que le produce el video afirmando que “le gusta que cada persona dijo que quería cambiar algo de su cuerpo, yo no me cambiaría nada porque yo amo mi cuerpo como es, pero respeto las decisiones de las demás personas”⁴⁴.

³⁸ Ibid.

³⁹ Notas de conversatorio entre los estudiantes del Taller “Si pudiera cambiar una parte de mí”, identificación de acciones e ideas sobre los conceptos de autoestima, autoconcepto y dignidad. Septiembre 26 de 2017.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

En este punto, cuatro estudiantes manifestaron una opinión diferente a las anteriores, uno valorando como positivo el hecho de querer cambiar su cuerpo si es una solución a los problemas de “burlas”, dos que dicen identificarse con ese sentir porque se creen y se sienten personas físicamente feas, al punto que uno de ellos desea tener un rostro de príncipe: “yo digo que casi soy como un niño de esos porque yo quería cambiar mi cara por la cara de un príncipe⁴⁵” y por último, un niño que afirma que está bien querer cambiar para que no lo molesten:

NIÑO: uno de chiquito se puede sentir mal cuando se burlan de uno, pero de grande se puede mejorar eso.

DOCENTE: ¿cuándo tú dices mejorar es que yo cambio mi forma para que no se burlen?

NIÑO: sí, para que no se sigan burlando ni lo traten grosero⁴⁶.

Posteriormente se indagó acerca del reconocimiento de sus compañeros y compañeras, a nivel físico y cualitativo, bajo la consigna ¿Cómo es mi compañero/compañera? Se recogió y organizó la información teniendo en cuenta dos aspectos, el cómo describen los niños a sus compañeros hombres y mujeres y en cómo las niñas describen a sus compañeras y compañeros. Las parejas de trabajo fueron escogidas por los mismos estudiantes, de tal forma que se reunieron por afinidad en cuanto a la amistad. Se pudo observar que los niños en su mayoría se hicieron con niños y las niñas con las niñas, solo hubo unos pocos casos, 9 en total, donde el ejercicio se dio entre niño y niña. Respecto al primer aspecto, los niños describiendo a sus compañeros hombres, se encontró que sus definiciones giraron en torno a aspectos físicos y cualitativos. Los más recurrentes y generales, que se repiten en la mayoría de los comentarios son los que los definen con su color y forma de cabello, el color de los ojos, la estatura, la forma de las cejas, las pestañas, las orejas, la boca, con adjetivos calificativos como pequeñas, medianas, altas, grandes. En la misma descripción hubo dos características físicas que repitieron de forma reiterativa y llamativa por la diversidad en la forma de referirse, una es respecto al “color de la piel” y la otra respecto a la forma del cuerpo. Respecto a la primera, 15 niños se refirieron a sus compañeros respectivamente como: “de piel blanca, blanquito, de color de piel oscura, piel trigueña, piel blanca, color blanco, blanquito, blanco, color trigueño, blanco, color moreno, raza blanca, la piel india, raza afrodescendiente”.⁴⁷ 15 niños en total de 19 mencionaron este aspecto. El otro aspecto es sobre la forma del cuerpo, haciendo un total de 9 referencias, entre ellas, “tiene cara gordita, es gordito,

⁴⁵ Ibíd.

⁴⁶ Ibíd.

⁴⁷ Notas del conversatorio entre los estudiantes del taller “Soy yo”, identificación de conceptos de autoestima. Septiembre 18 de 2017.

medio grande, acuerpado, pachoncito, gordito, un poco obeso, labios grasosos, es algo obeso” por último hubo 6 referencias para “bien vestido” y dos para “es niño” haciendo referencia al género⁴⁸. En los aspectos cualitativos, las características con las que más definen a sus compañeros son “graciosos, chistosos, recochero” con un total de 11 menciones, seguida de “buena gente o persona o noble” con 8 al igual que “buen amigo”; 4 referencias para “respetuoso”, 2 para “feliz” y 1 para “pacífico, lindo e inteligente y buen estudiante”.

En el caso de las niñas, al igual que los niños, las características más recurrentes y generales fueron las relacionadas con el color de los ojos, el cabello, los labios y la estatura, con calificativos como alta, bajita, grandes, pequeños, oscuros, largo, corto, crespo, liso, gruesos. Otra característica con un importante número de menciones, 6 de un total de 11 niñas, fue la relacionada con la forma del cuerpo: “cuerpo normal, acuerpada, ligeramente gordita, cuerpo grande, gordita”. La siguiente fue la relacionada con “el color de la piel”, con 5 referencias: “piel blanca, su color de piel es blanco, piel trigueña, piel morena, piel blanca”. Por último, frente a los aspectos físicos, hubo 4 referencias al género, reconociendo a las compañeras como mujeres. Respecto a las cualidades, la más nombrada fue “linda” con 7 menciones, luego “buena, bondadosa, amable” con 6, “inteligente, feliz y buena amiga” con 2, y respectivamente con 1 mención “extrovertida, tímida, graciosa”.

En cuanto a la forma como los niños definen a las niñas, de las 9 referencias, las más repetitivas además de las formas de sus aspectos físicos sobre el rostro y el cuerpo, fueron el color de piel “morenita, trigueñita, blanca”; y las cualidades, dentro de las que se destacaron “buena persona” con 3 referencias, “chistosa y divertida” con 4, “inteligente” con 3 y “buena compañera” con 1. En la misma línea, las niñas definieron a los compañeros hombres con aspectos físicos, en su gran mayoría relativos a la forma del cabello, el rostro, el cuerpo “piel morena, pelo negro, bien peluqueado, bien vestido, ojos cafés” y frente a las cualidades, destacaron “amable, divertido, brillante”.

⁴⁸ Ibid.

2.2.1.1.3 Ideas que pienso y valoro sobre los demás. Se buscó indagar acerca de los conceptos presentes en los niños y niñas sobre *dignidad y derechos*, a partir de una actividad que los llevaba a tomar decisiones frente a una situación particular y argumentar el porqué de dicha elección. La situación particular fue una frase “todos los seres nacemos iguales en dignidad y derechos”, sobre lo cual se dividieron en dos grupos, los que estaban en completo acuerdo y los que estaban en desacuerdo. De los 30 estudiantes 4 manifestaron estar en desacuerdo argumentando que:

La gente no tiene los mismos derechos, porque hay gente por ejemplo que le pegan o la discriminan por su color de piel o por su raza. Nadie nace con dignidad, unos nacen con la dignidad más alta, más subida, que si les hacen algo para dañarles la dignidad se enojan, y en tema de derechos, como hay partes que no respetan los derechos de un hombre y de una escuela de educación y de los médicos como en África, que hasta el momento no están respetando eso, por eso estoy totalmente en desacuerdo⁴⁹.

Los demás estudiantes del grupo estuvieron de acuerdo con la frase, y 10 de ellos argumentaron diciendo que “todos desde que nacemos tenemos los mismos derechos, así no los respetemos, todos tenemos derecho a la vida, todos tenemos derecho a un hogar, a la salud, todos tenemos derecho a la familia, pues todos nacemos con los mismos derechos, sino que hay gente que no los respetan, pero todos tenemos los mismos derechos”, “básicamente no es que alguien sea más digno que el otro, sino que todos tienen la misma dignidad, a no ser que ya crecidos, les bajen la dignidad, pero naciendo tienen la misma dignidad”.⁵⁰

Teniendo en cuenta lo anterior, sobre el concepto de dignidad, se recogen dos ideas, quienes afirman que nadie nace con dignidad o con la misma dignidad, diciendo que esta depende de lo alta o baja, o de que se la quiten, y quienes afirman que sí se nace con dignidad a pesar de las diferencias y que nadie es más digno que otro, el cambio radica en las decisiones de las personas cuando son grandes. Respecto al concepto de derechos, se entiende que por un lado no se nace con igualdad de derechos, aludiendo a las personas que discriminan por cuestiones raciales y por otro lado afirman que todos nacen con igualdad de derechos a pesar de las diferencias físicas o de pensamiento, el problema está en que las personas no los respetan. Por último, vale agregar que uno de los niños que estaban en desacuerdo con la idea de la dignidad y los derechos, decidió cambiar de opinión luego de escuchar los argumentos de los compañeros y compañeras:

⁴⁹ Notas del conversatorio del taller “Imaginarlos”, 28 de septiembre de 2017.

⁵⁰ *Ibíd.*

Alguna persona tiene diferentes derechos, pero cuando ellos dijeron esas palabras, yo estuve dudando, que yo en vez de estar acá quisiera estar allá que por que ellos tenían la razón, si era la verdad, todos nacemos con iguales derechos, pero ahora no sé por qué se me vino a la mente.⁵¹

2.2.1.2 Subdimensión 2: pluralidad de identidades. Cuando hablamos de pluralidad de identidades, hacemos referencia a “la comprensión de la existencia de diversas formas de sentir el hecho de ser mujer o ser hombre y se asume una actitud de respeto, valoración y se actúa en consecuencia de ellas” (*Ministerio de Educación Nacional, 2008, pág. 11*). Teniendo en cuenta lo anterior, la información en esta subcategoría se abordó a partir del grado de aceptación y reconocimiento de las diferencias que conforman la identidad propia y de los otros en cuanto a ser mujer o ser hombre y el respeto por esas diferencias. Partiendo de que algunas de estas características se abordaron anteriormente, se trabajó en esta parte con la definición que los niños y niñas plasmaron sobre hombre, mujer y género⁵²; en cuanto a las definiciones que los niños tienen de hombre, se pueden agrupar de 4 formas: una desde lo biológico, donde se resaltan aspectos del cuerpo “Es el sexo masculino y tiene partes íntimas”, “Se diferencia por su pene y pelo”. “Es un sexo que sería masculino”, “Un hombre es y puede ser fuerte, tiene la voz gruesa”. En total fueron 8 estudiantes en este grupo; el siguiente grupo definió al hombre desde los roles, 5 en total, “La cabeza de la familia, el que dirige todo el empleo”, “El que responde por los hijos”, “Es el que trabaja para llevar comida a sus hijos”, “Forma de ser, ayudar en la casa”; otro grupo de niños, 4 en total, se caracterizó por asociar su concepto con la palabra género y con la idea de la religiosa de hombre: “Un hombre es el género creado por Dios”, “Un hombre es el género que él se considera”; por último, hubo una definición donde se dijo que “hombre es alguien diferente a una mujer”. Las niñas definen al hombre en su mayoría, 5 en total, como un ser humano “masculino” o alguien de “género masculino”; 1 niña lo relacionó además con los roles “un hombre es una clase de género, o un padre, un tío, abuelo, etc.”. Otra definición que emergió fue “alguien creado por Dios” y, por último, una niña definió hombre como “alguien importante”.

En el caso del concepto de mujer, las definiciones se pueden agrupar desde los mismos tópicos que se agruparon los conceptos de hombres: desde lo biológico o físico, los roles que desempeñan, ideas religiosas y desde la asociación con el concepto de género o de sexo. Un total de 7 niños asociaron el concepto de mujer desde lo que hacen según ellos: “La que cuida los hijos y todo lo

⁵¹ Notas del conversatorio del taller “Imaginario”, 28 de septiembre de 2017.

⁵² Cuestionario sobre conceptos relacionados con la sexualidad, 17 de octubre de 2017.

demás”, “La que les da la comida a los niños”, “Hay muchos tipos de mujeres, las liberadoras y las amas de casa”. “Una mujer puede ser fuerte y tiene la voz chillona”; otro grupo, 3 niños, lo asoció con el “sexo”, al definir a la mujer como perteneciente a determinado sexo: “Es un sexo que es de mujer”, “Es un sexo que sería femenino”, “Es el sexo femenino pero sus partes son diferentes”; dos niños respectivamente hicieron referencia a mujer como un “tipo de género”, o como “alguien que se diferencia porque tiene pelo largo, vagina y el cuerpo delgado”. Por último, 1 niño respectivamente se refirió a mujer como “alguien creado por Dios” y como “alguien diferente a un hombre”. En el caso de las niñas, la definición más común con 4 niñas fue la relacionada con lo femenino y con el género, “Un ser humano femenino”, “Género femenino”, “Es una clase de género”; 2 niñas relacionaron el concepto de mujer con lo religioso “una persona creada por Dios” y 1 niña respectivamente hicieron referencia a mujer como “la que da vida a los niños” y “la mayoría de las mujeres son luchadoras”, relacionando el concepto más hacia el hacer y el ser.

Por último, en el caso del concepto de género, los niños –8 en total- lo definen principalmente como sinónimo de “hombre y mujer”, solo uno habló de “hombre, mujer y homosexual”; 6 de ellos lo definieron como femenino o masculino; dos hicieron referencia al género como “el sexo femenino o masculino” o “es el que define el sexo”, por último, tres estudiantes lo asociaron a “la forma de ser, vestir, de las emociones” “la diferencia del cuerpo”, o “lo que representamos”. En el caso de las niñas, 4 no respondieron, 2 respectivamente se inclinaron por relacionarlo con lo “femenino y masculino” y con el hecho de ser “hombre o mujer”; Una niña lo relacionó con “todo lo que hace o es una persona” y una última con “es lo que define el sexo de un bebé u otro ser humano”.

2.2.1.3 Subdimensión 3: Proyecto de vida.

Es donde se construye y se orienta la vida teniendo en cuenta el desarrollo personal y social, reconociendo como todos hacen parte de este proceso, ya que alrededor de cada persona hay un conjunto de ideas y pensamientos que la configuran. Teniendo en cuenta que la primera parte del texto se abordó el tema de las herencias y el cómo éstas han configurado el concepto de identidad, en este punto se profundizó sobre las ambiciones de los niños y las niñas frente a lo que desean ser, describiendo los ideales de cada uno en diversas facetas de sus vidas. Se clasificó en sueños según el género, hombres y mujeres. Para recopilar esta información se partió de dos actividades,

la primera, la expresión de su deseo a través de un dibujo y la segunda la elección de una profesión a partir de un ejercicio espontáneo de construcción de cuadros estáticos representados con sus propios cuerpos. Respecto al primer punto, las niñas eligieron las siguientes profesiones: 6 se inclinaron por las artes así: 2 cantantes, 2 actrices, 1 bailarina y una que indica artista pero no específica; 3 se fueron por ser doctoras / médica forense; 2 por maestras; por último, están abogada, veterinaria y bióloga, con una niña respectivamente. Algunas niñas, 3 en total eligieron varias profesiones. En el caso de los niños, las profesiones más nombradas fueron veterinario y futbolista con 4 menciones cada uno, seguido de arquitecto con 3; Dj, chef, sistemas, robótica, con 2, y con 1 mención respectivamente están: fotógrafo, cantante, nadador, odontólogo, ingeniero, científico, paracaidista, jardinero, jugador de baloncesto y estilista como la mamá. En este caso algunos niños, 6, también eligieron varias profesiones. En el caso del segundo ejercicio, se pidió realizar imágenes estáticas de las profesiones a partir de grupos mixtos de niños y niñas. Los niños representaron los papeles de futbolistas, rescatistas / bomberos, policías, narcotraficantes, profesor. Las niñas representaron los papeles de bibliotecaria, médica forense, veterinaria, gimnasta y ama de casa. En la construcción del proyecto de vida, respecto a lo que deseaban ser o tener, solo hubo 4 estudiantes, 3 niños y una niña que mencionaron como importantes otros aspectos como: tener una pareja, tener mascota, novia, hijos, ir a la universidad, cuidar y proteger a la familia.

2.2.1.4 Subdimensión 4: Sexualidad y desarrollo del juicio moral. Según la Guía 1 de PESCC (Ministerio de Educación Nacional, 2008), hace referencia a comprender la sexualidad como parte de la identidad de todo ser humano y conocer los componentes de la misma. Se entiende como sexualidad a la "construcción simbólica, hecha a partir de la realidad de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada. Es una dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética, en sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos para su desarrollo en el plano individual y social". En esta subdimensión se indagó sobre los conceptos más comunes que se asocian o relacionan con la sexualidad: hombre, mujer, género, sexo, sexualidad, roles de género, estereotipos, violencia de género.

En el caso de la palabra *sexualidad*, un total de 3 niñas lo relacionaron con el cuerpo y su cuidado, 3 con las relaciones generales y de tipo reproductivo entre hombres y mujeres y una con el género: “Es mi cuerpo, mis partes personales que nadie puede ver y tocar, solo si yo lo permito”,

“Es una relación entre un hombre y una mujer, después comienza un proceso en el vientre de la mamá y de ahí salen los hijos, ese proceso se repite y se crea la sociedad”, “Para mí es como por ejemplo qué género eres, hombre o mujer”. 6 niños lo relacionan con el cuerpo al nivel de cuidados, partes personales, limpieza, identidad, género y con ser bueno o malo: “Es mi cuerpo, mis partes personales y mi género”, “Para mí es ser como es uno”, “Limpieza personal, si es bueno o malo”. 5 niños vincularon la palabra y categoría con las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres de forma general, y las relaciones que se establecen con fines reproductivos: “Para mí es cuando una mujer se acuesta con un hombre y el hombre deja embarazada a la mujer”. Por último, hubo tres casos que definieron la palabra como: “Querer a alguien”, “el tipo de género, masculino o femenino” y “La diferencia entre hombres y mujeres”.

En el caso de la palabra *sexo*, los niños 8 entienden esta palabra como las relaciones íntimas o sexuales entre un hombre y una mujer, entre un padre y una madre, con el fin de reproducirse: “El momento en que un hombre y una mujer se juntan con sus partes íntimas y la mayoría de los casos tienen un hijo o más”. Otra definición está relacionada con el hecho de ver al sexo como el tipo de género, si es hombre o mujer, si es femenino o masculino. Es este punto fueron 4 los niños que coincidieron. Una última definición se dio por un niño, donde define sexo como “Querer mucho a una persona y no dejarla”. Las niñas las 6 en total que respondieron la pregunta se inclinaron equitativamente hacia tres conceptos, uno relacionado con la reproducción: “Es cuando una mujer se siente atraída por un hombre y quiere demostrar su amor por él y él por ella y tienen sexo, y después 9 meses nace un bebé. Es una acción para reproducirnos”; otra relacionada con el amor: “Cuando dos personas que se aman hacen algo que se llama el amor; cuando los padres tienen una relación amorosa”; y por último la relacionada con el género: “Significa las mujeres y los hombres; hombres y mujeres”.

En el caso del concepto de *roles de género*, la mayoría de niños, 6 en total, se inclinaron por definir esta palabra relacionándola con la diferencia entre lo masculino y lo femenino, con el género y con el hecho de cambiar de “género o sexo”: “Para mí es cuando un hombre se hace pasar por una mujer y una mujer se hace pasar por un hombre, o sea, cambian de sexo o género; Cuando un hombre se pasa como mujer y una mujer se pasa como hombre”; 3 niños lo relacionaron con las actividades que hacen los hombres y las mujeres: “Son hombres que se encargan de sus hijos y las mamás en la noche; Los trabajos que tienen que hacer cada mujer y cada hombre; Los roles que debemos seguir”. Hubo 5 definiciones con ideas diferentes sobre este concepto, que lo

valoraban desde la diferencia, la orientación sexual, desde las diferencias generales de una persona, desde las emociones y las representaciones: “Hombre, mujer, homosexual”, “Alguien distinto a uno”, “Lo que representamos”, “Las cosas que tienen los hombres y las mujeres, y por eso las mujeres tienen hijos”, “Forma de las emociones, de divertirse”. En el caso de las niñas, las definiciones fueron muy variadas, 2 recurrieron al concepto de género, “Es mujer, hombre, niño, niña bebé, mamá, papá, eso son los géneros”; una a lo femenino y lo masculino; una a la orientación sexual, “Si es homosexual, gay, lesbiana, mujer y hombre común”; otra a los roles: “Es por ejemplo un hombre se encarga de su hijo en el día y en la noche la mamá”; dos últimos conceptos hacían referencia a las capacidades y a los problemas que desarrollan o existen entre hombres y mujeres.

Respecto al concepto de *estereotipo*, podemos decir que fue donde los niños y las niñas menos participaron de su definición, en el caso de las niñas, sola una contestó haciendo referencia a “Es lo que uno es, por ejemplo, mujer”; de los niños, sólo 4 de ellos respondieron, relacionando estereotipo con “tipos de personas”, con “ser racista” y con “tipos de género”.

Por último, se abordó el concepto de *violencia de género*, el cual fue donde más coincidencias tuvieron los niños, sólo 9 niños respondieron, de los cuales 8 asociaron la palabra con violencia, ofensa, discriminación, daño físico o emocional, maltrato, violación por ser gay o lesbianas, homosexuales, mujeres, hombres o por el color de piel: “Daño físico o emocional hacia otro género; Es caso de las mujeres y los hombres en especial es como machismo, las maltratan y les pegan y a veces las matan”; dos niños la definieron como “La violencia por ser gay o lesbianas; Como discriminan a los homosexuales y le pegan a las mujeres”; “Es cuando maltratas a alguien como los hombres le pegan a las mujeres o al revés; Cuando violan a alguien y lo maltratan”. “Que hay hombres y mujeres que se discriminan entre ellos”. En el caso de las niñas, de las 6 que respondieron, 4 lo asociaron como una forma de discriminación, abuso, violencia hacia otra persona por ser hombre o mujer: “Violencia porque es mujer o hombre; Es cuando discriminan a una persona por ser mujer o hombre; Significa discriminación a otra; Abuso hacia una persona ya sea hombre o mujer”. Una niña se refirió a este concepto como “Es cuando violan a alguien: mamá, mujer, bebé, niño, hay muchos”, y, por último, una niña lo asoció con la orientación sexual: “Es como, por ejemplo, hay hombre que les gustan otros hombres, o sea gay, o cómo en el caso de las mujeres les dicen lesbianas”.

2.2.2 Roles de género.

En esta dimensión cuando hablamos de roles de género hacemos referencia a la construcción cultural que asigna un lugar, un papel, una imagen a las personas en consecuencia de su género:

Los gestos y las conductas asociados a cada uno, que aun cuando son atribuidos más a uno que al otro, "son no obstante intercambiables y flexibles en función de factores de adaptación y acomodo (Amezúa 1999)" estos están determinados por patrones culturales, que se transmiten y modifican de una generación a otra (Ministerio de Educación, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, las subdimensiones que se abordaron en la dimensión roles de género fueron: *cultura y comportamientos de género, análisis crítico y flexibilidad de los comportamientos culturales de género y equidad de género.*

2.2.2.1 Subdimensión 1: Comportamientos Culturales de género. En el caso de la primera subdimensión, los comportamientos culturales de género incluyen:

Una variedad de características, relacionadas con estereotipos y prejuicios sobre el valor dado por la cultura a los hombres y a las mujeres. Hay una gama enorme entre ellos, que comprende desde aspectos explícitos como asignar el color rosado a las mujeres y el azul a los hombres, asumir que los juguetes adecuados para las niñas son diferentes a los de los niños, determinar distintas actividades para las mujeres y hombres en su tiempo libre, los roles en la pareja, la familia y la sociedad y el ejercicio del poder. (Ministerio de Educación, 2013)

Para lograr la recolección de información de este punto se plantearon tres actividades concretas, un taller sobre imaginarios de género, donde se realizaron preguntas alrededor de los roles ocupados por hombres y mujeres y sobre algunos estereotipos sociales. Se hizo un taller de roles y a partir del sociodrama representaron situaciones en las cuales tenían que asumir papeles según su experiencia en la cotidianidad, por último, se hizo observación del trabajo en algunas actividades diarias (organización del salón, recreo, educación física y formación de equipos) teniendo en cuenta la necesidad de repartirse responsabilidades para desarrollar un trabajo. Es importante aclarar que, de los otros talleres aplicados, emergieron ideas alrededor de esta dimensión. En el taller sobre imaginarios de género se partió de 5 consignas, la primera relacionada con los colores asignados para los niños y las niñas al nacer, el rosado y el azul; la segunda resaltando el hecho de que los hombres no lloran, las que lloran son las mujeres; la tercera argumentando el uso de la frase "parece niña" utilizada por los niños; la cuarta sobre la idea de que los hombres son fuertes y las

mujeres son débiles; por último se les dio una frase invirtiendo el rol tradicional de la mujer en cuanto cuidadora y ama de casa, diciéndoles que los hombres eran los que cocinaban y cuidaban a los niños / niñas.

En el caso de la primera consigna, “desde que nacen, a los niños hay que vestirlos de azul y a las niñas de rosado” el grupo se dividió en tres subgrupos, 3 estaban de acuerdo, 5 en medianamente de acuerdo y 18 en desacuerdo. En el primer grupo, los tres niños que decidieron esa posición, centraron sus argumentos en la idea de que los padres y madres les ponen esos colores desde que nacen por ser de hombres “masculinos” y a las mujeres el rosado por ser “femenino”, aludieron también que las “mujeres se molestan si se les pone azul”. En medianamente de acuerdo, los 5 niños argumentaron su posición desde diferentes perspectivas, uno de ellos afirmó que los gustos están desde el nacimiento y que a un niño le puede gustar también el color rosado, exponiéndose él como ejemplo, aclarando además que por esa situación no quería decir que “fuera menos hombre sino que era cosa de los gustos de cada persona; tres niños más se centraron en la idea de que la decisión depende únicamente de los gustos de la persona, independientemente si es hombre o mujer. Un último argumento, buscó reflexionar, confrontar la idea sobre los gustos de cada uno, agregando las ideas de responsabilidad y libertad que se tiene cuando se nace, situación que lleva a los niños a vestir según el criterio de los padres y a decidir cuando ya son más grandes:

NIÑO: Yo no digo, me gustaría contra argumentar con mis compañeros, porque básicamente no es que sean gustos de cada uno, porque cuando uno nace tiene menos responsabilidades, pero tiene menos libertades, es básicamente, por ejemplo, alguna mamá o papá le puede gustar algunos de esos dos colores y puede acostumbrar a su hija a su hija y también le puede gustar, pero también creo que es elección de cualquiera que ya esté más crecido. Que tenga más criterio sobre sí mismo.⁵³

Por último, de los 18 estudiantes que se hicieron en desacuerdo, 2 niños y 3 niñas que expusieron su punto de vista basaron sus argumentos en hechos como que no fueron vestidos de niños con el color azul, sino de otros colores, y que actualmente no tenían problema con usar rosado o morado, afirmando la idea de “Seguir siendo hombre a pesar de eso” o de “eso no cambia nada de mi sexualidad” o según las niñas “es cuestión de los gustos de cada uno” exponiendo que a ellas les gustaba mucho el color azul para vestir:

⁵³ Notas del conversatorio del taller “Imaginarios”, 28 de septiembre de 2017.

NIÑA: Yo estoy en desacuerdo porque cuando yo era pequeña, a mí me vestían con azul, y yo siempre me he vestido con ropa de mi hermano, porque a mí no me gusta ponerme faldas ni vestidos, y eso no quiere decir que yo sea un hombre, yo sigo siendo físicamente una niña.

DOCENTE: ¿y te sientes una niña?

NIÑA: Sí.

DOCENTE: ¿O sea que no consideras que el color tenga que ver con eso?

NIÑA: ¡No!”.⁵⁴

Posteriormente, al pedir la palabra uno de los niños que estuvo de acuerdo con la idea, expuso el caso del uso del color rojo, resaltando aspectos de este en el fútbol y su uso en las prendas de vestir de las mujeres:

NIÑO: el color rojo es masculino, pero un ejemplo del América pues, las mujeres se ponen camisas rojas y nadie les dice nada.

DOCENTE: ¿Por qué tú consideras que el rojo es masculino?

NIÑO: Porque se ve un poquito oscuro.

Otro niño argumentó al respecto que el color rojo era para las mujeres porque lo relacionaba con la pasión: “las mujeres que se visten de rojo se ven muy lindas, porque son como los colores más fuertes, más apasionantes, más pasión” y además cuestionó la posición del compañero al interpelarlo por estar en acuerdo, cuando utiliza un uniforme de color rosado y morado. Esta situación trajo otra idea a la conversación entre los niños sobre las ideas de la masculinidad, la normalidad en la sociedad y la homosexualidad:

NIÑO: Yo he visto que, en la cotidianidad, es más normal que las mujeres usen colores azules, naranjas, colores que los llamarían masculinos, aunque los hombres cuando se ponen el uniforme rosado, se siente un poquito mal, pero no me parece que cambie el género y la sexualidad, me parece que sigue siendo normal, porque cada quien tienen su gusto, pero me parece más normal ver a las niñas con colores masculinos y se ven bien, se ven más normales.

DOCENTE: ¿Por qué crees que se sienten mal los hombres cuando se ponen ese color morado o rosado?

NIÑO: Porque creo que el rosado y el morado ha llegado a una instancia que lo pone como muy femenino, y la verdad pienso que los niños son como más, molestan como más y empiezan a molestar a sus compañeros por su forma de vestir”.⁵⁵

Otro niño quiso complementar la idea del compañero afirmando:

⁵⁴ Notas del conversatorio del taller “Imaginarios”, 28 de septiembre de 2017.

⁵⁵ Notas del conversatorio del taller “Imaginarios”, 28 de septiembre de 2017.

NIÑO: Yo creo que los niños, nosotros nos ponemos un uniforme rosado o morado, a uno le dicen uyyy se le volteo la canoa, te empiezan a tratar de homosexual, pero eso no tiene nada que ver porque digamos, le dan un uniforme rosado con morado y ese tiene que ser usted no puede alegar, porque tiene que ser ese uniforme.⁵⁶

La siguiente idea que se trabajó fue “los hombres no lloran las que lloran son las mujeres” ante la cual, el grupo se dividió de la siguiente manera, medianamente de acuerdo 5 estudiantes, desacuerdo 20 y totalmente de acuerdo 1. Los 5 que estuvieron en medianamente de acuerdo argumentaron que consideraban que ambos podían llorar, apelando a los sentimientos de cada uno, pero al mismo tiempo reconocían que había unas diferencias entre hombres y mujeres, y estás según ellos determinaban que sí lo hacían más las mujeres y en caso de hacerlo los hombres, era en condiciones especiales o en privado, cuando no los pueden ver; hay una idea común de que “los hombres ocultan o se aguantan” sus ganas de llorar y sentimientos. Entre las afirmaciones, circuló la idea de que las mujeres son más sentimentales y los hombres más fuertes, las mujeres tienen sentimientos más profundos, los hombres son más duros, las mujeres son más calmadas, tiernas dulces. En el discurso general de los hombres hay una idea común en algunas circunstancias como la pérdida de un familiar, la pérdida de un partido de fútbol, o algún otro tipo de pérdida, donde se valida el comportamiento. Ejemplo de ello la apreciación de un niño:

NIÑO: No es machismo, pero yo creo que los hombres son más resistentes y ocultan más sus sentimientos, pueden llorar por el caso de un familiar muy cercano, pero no es machismo, pero creo que las mujeres lloran más que los hombres.

DOCENTE: ¿Por qué crees que los hombres ocultan sus sentimientos?

NIÑO: Creo que somos más fuertes y nos resistimos más a llorar.⁵⁷

En esta misma línea, una niña afirma que

NIÑA: Estoy en desacuerdo porque no es que siempre lloren las mujeres, porque las mujeres tenemos sentimientos más profundos, al menos los hombres son como más fuertes, pero cuando las mujeres son las que lloramos, eso no es verdad porque hay hombres que lloran, y uno no los puede criticar porque eso es normal que uno llore por algo, así le peguen o lo discriminen o cualquier cosa.

⁵⁶ Notas del conversatorio del taller “Imaginarios”, 28 de septiembre de 2017.

⁵⁷ Notas del conversatorio del taller “Imaginarios”, 28 de septiembre de 2017.

Frente este argumento una de las niñas afirmó que el hecho de no llorar estaba relacionado con la idea de que no fuera tratado como “*gay o niña*” otro dato importante es la referencia a la “sociedad” que según indica, desde antes la sociedad “ya había dicho” sobre ese comportamiento :

NIÑA: algunos hombres no expresan sus sentimientos porque algunas veces han sido criticados por llorar, porque les dicen que son gay, por eso ellos los guardan para sentirse más hombres que los demás, como ahora hay muchos hombres que tienen amigos machistas, creen que es mejor ocultar el sentimiento y esas ganas de llorar para que no les digan que es una niña o es gay o mujer y además en la sociedad, desde antes ya habían dicho que las mujeres eran las que lloraban y los hombres no, así que hay algunos que prefieren sentimientos guardados por dentro y se hacen los fuertes para que no le digan niña.⁵⁸

Otro aspecto relevante fue cuando utilizaron como argumentos para su posición las historias familiares de sus padres, en tal caso, un niño y una niña compartieron la historia, uno de su padre y la otra de su abuelo, de quienes refirieron que nunca los habían visto llorar, pero que tuvieron que haberlo hecho alguna vez:

NIÑO: todos tienen derecho a llorar, porque no es que digamos que porque un hombre llora va a ser bisexual y porque una mujer llora es normal, y entonces mi papá nunca ha llorado, pero tuvo que haber llorado en su niñez, ni cuando murió la mamá. Él puede llorar, no es que digamos que porque mi papá llora va a ser, se le voltea la canoa y es decir nada de eso, yo lloro, todos lloran, así que uno no puede llorar, es una mentira, usted puede llorar, todos nacimos iguales.

De los niños que se plantaron en totalmente en desacuerdo, 3 argumentaron desde las ideas de su propia experiencia en cuanto al llorar, uno asumiendo la idea de que todos lloran, hombres y mujeres, y es mejor llorar para no guardar rencores; otro hizo referencia a cómo desde niños se enseña que los hombres no lloran, afirmando que él lloraba y que por eso no dejaba de ser hombre:

NIÑO: yo quería decir que yo soy muy sentimental y por eso estoy en totalmente en desacuerdo, porque no es que lloren más las mujeres, de hecho yo he visto que mi abuela es muy fuerte y ella no llora por cualquier ofensa que le digan, yo digo que pueda ser que algunos papás de nosotros no lloran frente a nosotros, porque les han enseñado cuando eran más chiquitos que las que lloraban eran las mujeres, y que si uno lloraba no era hombre, seguro puede haber que les hayan enseñado eso y por eso yo estoy en totalmente en desacuerdo porque yo he llorado muchas veces, y eso no significa que yo hubiera dejado de ser hombre, porque yo sigo teniendo mis mismos genes, sigo teniendo todo lo de un hombre.

⁵⁸ Notas del conversatorio del taller “Imaginarios”, 28 de septiembre de 2017.

En totalmente de acuerdo, el niño afirmó a partir de un ejemplo de un niño montando bicicleta que al caerse se aguanta el acto de llorar porque daría pena que los demás lo vieran así, en cambio, si fuera niña, de una lloraría. Para cerrar con la pregunta, se les pidió levantar la mano ante las siguientes afirmaciones: niños a quienes la madre o el padre les han dicho que los hombres no lloran: 12; niños a quienes nunca les han dicho que los hombres no lloran: 3; niñas a quienes les han dicho que las mujeres no lloran: 0; niñas a quienes les han dicho o escuchado que las mujeres son las que lloran: 11/ todas; Otra preocupación que emergió en las respuestas de los niños fue el hecho de que por llorar les dijeran “niñas”, se indagó sobre esta afirmación si consideraban que el decirles niñas era para ellos algo malo. Las respuestas estuvieron enfocadas hacia la relación de la palabra “niña” con lo femenino, lo débil, lo chillón, o se tratara de gay u homosexual, situación que les causaba incomodidad:

NIÑO: yo digo que a veces es mucho machismo, porque uno escucha que las mujeres son débiles, lloronas, entonces ha llegado un punto mucho del machismo, entonces por eso le han metido cosas a uno en la cabeza, que las mujeres son más débiles y que si a uno le dicen niña es porque uno es débil, un chillón, así, pero la verdad pienso que las niñas no son ni más débiles ni mucho más.

Yo creo que es una ofensa, porque es como si le dijera fulanita "usted es gay", entonces uno lo toma como mal, porque o sea, por qué le dice eso, si no tienen nada de femenino, más adelante Dios no quiera, se puede, pasar de género, o sea, se puede volver homosexual.

Algo para resaltar fue que, durante la actividad, según la fuerza de los argumentos, se pudo notar que los niños y las niñas se cambiaban de posturas.

En la siguiente frase, “los hombres son fuertes y las mujeres son débiles” 5 niños se ubicaron en medianamente de acuerdo y 21 en totalmente en desacuerdo. Los argumentos de los 5 niños, hombres en su totalidad, partían de la idea de que era una situación relativa puesto que podían encontrar las dos situaciones, debilidad y fortaleza tanto en hombres como en mujeres. También asumieron la fuerza desde lo físico y desde lo emocional. El resto del grupo se mantuvo en totalmente en desacuerdo, argumentando que había mujeres cuya fortaleza era demostrada ante la vida que les tocaba: “hay mujeres que al contrario han sufrido mucho y por eso las consideran guerreras y hay hombres que no tienen una personalidad que no sea tan dura, y son más o menos corrientes, son muy sensibles”.

En la siguiente frase, se quiso cambiar la apreciación general del rol de la mujer en la cocina y como cuidadora, y se les pidió argumentar su posición frente a la idea “los hombres son los que cocinan y cuidan a los niños”. La primera reacción general fue que la frase les causó mucha risa,

y los niños decían que no; posteriormente empezaron a organizarse, 3 en desacuerdo, 19 en medianamente de acuerdo y cuatro niños que no encontraron en qué posición ubicarse. Respecto a los que estaban en desacuerdo, los argumentos giraron en torno a que ambos podían ocuparse de los niños y de los oficios de la casa, y cambiar los roles y compartir en caso de que ambos trabajaran. En cuanto a quienes optaron por medianamente de acuerdo, aceptaron que la mayoría de veces son las mujeres las que asumen el rol de amas de casa, sin embargo, en casos particulares como cuando el padre se queda sin trabajo, él es el que asume los oficios de orden y cuidado en la casa y la madre es quien trabaja; otro argumento radicó en que ambos, tanto hombres como mujeres deben “repartirse” los oficios de la casa de forma equitativa; otro argumento que salió fue el caso de los padres, madres, abuelos, abuelas, que muchas veces asumen ambos roles por la ausencia de una de las dos personas. En el caso de los niños que no encontraron una posición al inicio, cuando escucharon los argumentos, se inclinaron 2 hacia desacuerdo y uno a totalmente de acuerdo, uno de los argumentos fue:

NIÑO: yo cambié de opinión porque por lo menos, si los papás probaran por lo menos una semana en hacer el aseo, para que sientan lo que sienten las mamás, porque hacer el aseo de verdad se necesita de mucha paciencia, porque por ejemplo en mi casa, mientras mi mamá hace el aseo, mi perro hace un poquito de desorden entonces a ella le toca que volver a barrer entonces yo pienso que eso necesita paciencia.

En la segunda actividad se indagó sobre los roles que asumían hombres y mujeres en el hogar a partir de un sociodrama, donde se les pedía presentar una situación de la vida cotidiana. La primera instrucción buscó indagar sobre como los padres y las madres enseñan a los niños y niñas a comportarse. En lo desarrollado se pudo observar que los niños asumieron la postura del padre que castiga y pega cuando no hacen caso, del que observa, mientras la mamá está mandando a los niños a hacer sus labores. Los niños y niñas que asumieron el papel de hijos, unos hacen el papel de estudiosos otros de desordenados y de estar jugando todo el tiempo. Como los grupos formados eran grandes, 3 niños y 3 niñas asumieron los roles de padre y madre respectivamente: “si no recogen todo en un minuto les pego un zapatazo” dice el padre, la mamá, interviene y dice “¡Ya! A los hijos no se les pega, se les corrige, pero no se les pega”. Al iniciar el diálogo frente a lo que presentaron, se les preguntó sobre su intención, a lo que afirmaron que quisieron mostrar que tanto los niños como las niñas “tienen que ser ordenadas, no solo que las niñas deben hacer todo, en la casa, cada uno lo puede hacer”, “primero que todos debemos estar en igualdad, de forma que digamos como yo, un poquito aquí y allá y nos fuimos dividiendo el trabajo”.

En la tercera parte sobre las actividades cotidianas, se realizaron 3 momentos de observación de una hora, en una actividad de tiempo libre en la cancha, donde el grupo se dividió en diversos subgrupos, de los 19 niños, 15 se dedicaron a jugar fútbol, asumiendo la totalidad de la cancha; durante el juego hubo varios incidentes físicos donde se golpeaban y terminaban peleando y diciéndose palabras provocativas que ellos justificaban cuando se les llamaba la atención como “calentura del momento”. Los niños restantes se dedicaban a observar hormigas, a utilizar los columpios, o jugaban con algunas de las niñas a policías y ladrones” un juego de roles donde se asumía el papel de policía que debía atrapar a los ladrones o el de ladrón que debía huir del policía; los roles se los repartían de tal forma que todos alcanzaban a representar ambos. Otra particularidad del juego era el trato de parte de los/las policías, el cual era fuerte en cuanto a los gritos que les pegaban a los “atrapados” y a la fuerza con que los cogían y sentaban. Las niñas en su mayoría jugaban en los columpios, y jugaban rondas donde les tocaba participar con nombres de personas, ciudades entre otros, al ritmo de las palmas y en dos tiempos *“nombres que empiecen con c, como ca- mila, car- los, etc.* En las rondas particularmente, en los momentos observados solo participaron las niñas. Solo en una ocasión las niñas manifestaron querer jugar en la cancha, para ello los niños les dieron una pequeña parte, sin embargo, pidieron a la docente intervenir para que los niños cedieran la mitad de la cancha porque debía “ser equitativo”. La docente dialogó con los niños y ellos accedieron con desagrado, algunos se retiraron por un momento, argumentando que ese espacio era muy pequeño y que por qué si ellas nunca utilizaban la cancha. Otra actividad que se observó fue el momento de organizar el salón a la hora de la salida, donde tanto los niños como las niñas barrían, organizaban las filas, apagaban los ventiladores y cerraban las ventanas de forma equitativa. Hubo dos casos de niños que no les gustaba barrer y lo hacían con desagrado.

2.2.2.2 Subdimensión 2: análisis crítico y flexibilidad de los comportamientos culturales de género.

En esta subdimensión se hace referencia al análisis de los roles establecidos para cada género en la cultura propia o diferente y a cómo se emprenden acciones para superar los estereotipos o prejuicios y propender hacia comportamientos culturales flexibles, igualitarios y dignificantes que permitan la vivencia de diferentes opciones de vida entre hombres y mujeres en un marco de equidad, (Ministerio de Educación, 2013), podemos ver cómo ésta se nutre de los datos de las anteriores subdimensiones, sobre la forma de pensar frente a temas relacionados con la imagen de sí mismos, sobre las decisiones y los roles que se asumen diariamente. Por ejemplo, en el taller

donde trabajábamos los imaginarios frente a mitos que circulan en la cultura referente a mujeres y hombres, se pudo notar cómo gracias a los argumentos que daban, podían cambiar de posturas alrededor de lo que pensaban; en el mismo ejercicio podemos observar cómo las decisiones van hacia la idea de la repartición equitativa de deberes. Adicionalmente, se trabajó un taller⁵⁹ con partes del texto “La cenicienta que no quería comer perdices” (Camerós, Myriam; López, Nunila, 2009), donde a través de una tertulia, se pudo indagar acerca de algunos estereotipos marcados en la cultura, la forma en que estos actúan en la cotidianidad de los niños y niñas y cómo llegaban a posturas frente a las situaciones presentadas en la historia.

El cuento retoma la historia tradicional de la cenicienta cambiando un poco el estereotipo de princesa y de príncipe. El trabajo se llevó a cabo en dos partes, la primera la lectura de imágenes y la segunda la selección de un fragmento de la historia que más les hubiese llamado la atención con su respectiva argumentación. Respecto a la lectura de imágenes se analizó la de la cenicienta, donde se presentaron dos puntos de vistas, sobre la idea de belleza, una inclinada hacia la posición de que no correspondía a la imagen de una princesa, puesto que era una muñeca fea y la otra, minoría en el salón, que decía que era una muñeca normal y bonita:

NIÑO 1: es una ceja que está más clarita, un ojo más grande, me llama la atención, es que se supone que es como una princesa, no.

DOCENTE: ¿y cómo son las princesas entonces?

NIÑO 2: ¡bonitas! pues si la muñeca es fea, eso rompería con el estereotipo que se basa; está descalza cuando supuestamente una princesa es un estereotipo de que las princesas siempre son arregladas, o todo ese tipo de cosas que son las princesas.

NIÑO 3: Para mí es fea.

DOCENTE: ¿Por qué es fea?

NIÑO: Porque debería tener los ojos normales, chiquitos, así como nosotros.

NIÑA: no me parece normal como a las otras princesas, porque ella tiene como la cara más grande y el cuerpo más chiquito. No es como las normales, princesas que son como más lindas, pues lo mismo de nosotros, pero allí la dibujaron como una caricatura.

La idea generalizada fue que no parecía una princesa, porque era “fea”, asumiendo en su imaginario otra representación:

NIÑO: siempre las hacen quedar a ellas como si fueran ideales, como si fueran gente buena, como si tuvieran como... ideales, como si tuvieran un súper poder, alguna capacidad y en la vida real no

⁵⁹ Fragmentos del taller “La cenicienta que no quería comer perdices” sobre roles, estereotipos y violencia de género. Octubre 5 de 2017.

se ve eso, un poder mágico. Las princesas de la realidad la caracterizan por su poder de económico y con el poder de tener muchas cosas, porque siempre tienen escoltas y así, entonces la gente dice que eso es un símbolo de poder.

NIÑO 2: yo creo que lo que tiene una princesa es que nosotros estamos como, o sea, tenemos algo en la cabeza que las princesas son bonitas, hermosas, que son un algo bien hecho por así decirlo, entonces uno las ve así y uno las ve como feas.

NIÑO 3: no es que sea fea, sino que comparada con las otras princesas en los cuentos de princesas o en las películas de princesas, las hacen quedar a ellas como que fueran preciosas, las mujeres no pueden ser solamente princesas porque son bonitas, sino porque tienen también capacidades.

La segunda parte de la actividad se centró en los puntos de vista frente a lo vivía y pasaba con el personaje con relación al príncipe y a lo que éste “le obligaba a hacer”. Entre las ideas que no gustaron a la gran mayoría de los niños y las niñas estuvieron: que se dañara su cuerpo, los pies, por complacer al príncipe, que siempre la regañaran y la gritaran por no saber cocinar, que no valoraran el esfuerzo por hacer las cosas así no les salieran bien, que el hombre fuera un “haragán” y dejara a la cenicienta todo para hacer, que la obligaran a cocinar, que la obligaran a usar tacones, no gustó que se casara sin querer, porque en la imagen “parecía que no se quería casar”; contrario a lo anterior, gustaron las ideas sobre una cenicienta que salía a divertirse hasta tarde y que llegaba al día siguiente de bailar. Al relacionar el texto con la vida cotidiana, los niños y las niñas llegaron a las siguientes conclusiones sobre la cenicienta, el príncipe y sus acciones: no es malo ir de fiesta siempre y cuando se tomen las precauciones necesarias; en el hecho particular en que la princesa se casa con el príncipe, lo relacionan con la situación en que uno desea algo, lo obtiene, pero no sabe qué va a suceder con lo que anheló; otra idea es sobre la capacidad de equivocarnos y de perdonar; también lo relacionaron con la capacidad de poder que tienen algunos hombres, situación que hacen que manden a las mujeres y las maltraten; otra idea con la que lo relacionan es con algunos hombres que son haraganes y no hacen nada por la vida:

NIÑO: a mí no me gustó que la cenicienta le consiguiera las perdices al príncipe y éste la regañaba porque las perdices no quedaban a su gusto, sabiendo que no era la obligación de la cenicienta, en la vida cotidiana hay casos de hombres que maltratan a las mujeres y las obligan a hacer cosas, y hay otros casos, al contrario.

NIÑA: a mí no me gustó que el príncipe la obligara a cocinar ya que esto representa machismo ya que, aunque a él no le gustó, él podía preparárselas, y no, él prefirió que las preparara la cenicienta para que él se quedara tirado viendo televisión, y a mí lo que no me gustó fue que eso no es obligación de la cenicienta hacer la comida de él, no es obligación de ella.

DOCENTE: ¿por qué no es obligación?

NIÑA: ¡porque, así como el príncipe puede hacer otras cosas, él también puede hacerse su propio almuerzo!

Otro punto importante que surgió desde un niño fue el relacionado con la idea de los derechos de los hombres y las mujeres, donde él considera que los hombres y las mujeres no gozan de los mismos derechos:

NIÑO 1: yo digo que para ser un buen rey o príncipe uno no debe estar relajado en un asiento, sino que debe ayudar en vez de criticar y decir un poco de cosas a la princesa, porque ella tiene casi los mismos derechos que los príncipes.

DOCENTE: ¿cuando dices casi qué es casi?

NIÑO 1: que tiene algunos, que unas princesas tienen otros derechos, los hombres diferentes, pero tienen casi los mismos.

DOCENTE: ¿o sea que los hombres y las mujeres no tienen los mismos derechos?

NIÑO 1: sí los tienen.

DOCENTE: pero tú dices casi, ¿por qué?

NIÑO 1: porque hay hombres que se creen como más que las princesas, las mujeres, que tienen más derechos, que tienen como el poder como de criticar o hacer otra actuación, mientras que la mujer piensa que eso no es verdad, sino que tienen casi las mismas cualidades, porque yo digo así porque hay algunos hombres que dicen que no, pero que sí.

DOCENTE: ¿y tu opinión?

NIÑO 1: que tienen los mismos derechos.

Para complementar la posición anterior otro niño opina:

NIÑO 2: uno no debe hacer lo que digan los demás, porque hay como unos hombres creen que tienen el mayor poder, y por eso NIÑO 1 estaba diciendo casi los mismos derechos, porque ahí estaban tratando como de interpretar que él se creía lo que decían las demás personas, por ejemplo, yo puedo hacer lo mismo que usted, usted piensa y dice, hágame esto porque yo tengo más poder que este; entonces a mí no me gustaría eso, porque yo no quisiera que este país se volviera como estaba antes, que las mujeres no pudieran hacer nada, a mí me gusta que todos tengamos lo mismo, igualdad de derechos.

Por último, frente a la idea de que pensarán cómo creían que terminaría la historia, los niños y niñas dijeron lo siguiente: de las 11 niñas, 7 manifestaron que la cenicienta dejaría al príncipe o se escaparía de alguna forma para evitar su maltrato; 2 opinaron que la cenicienta iba a hacer reflexionar al esposo y le van a gustar las perdicés; 1 niña dijo que se iba a conseguir otro; 1 dijo

que la princesa le dijera al príncipe que es vegetariana y que a los dos les terminaría gustando lo mismo. En el caso de los niños, en sintonía con lo que dijeron las niñas, 12 opinan que la cenicienta va a dejar al príncipe; 3 opinan que al fin se va a convertir en una mujer hermosa y se va a divertir en la fiesta; 1 dice que va a terminar adaptándose a la vida con el príncipe; 1 dice que el príncipe la deja por no saber preparar las perdices; 2 dicen que va a encontrar una persona que sí la quiera, la respete, la trate bien y con la que pueda repartir los deberes e ir de fiesta.

2.2.2.3 Subdimensión 3: equidad de género. Esta subdimensión está centrada en la idea de que las mujeres y los hombres somos libres e iguales en dignidad y derechos y en el reconocimiento de las acciones que propenden hacia estos espacios, se recogió información a través una actividad denominada “Taller de igualdad de diferencias”⁶⁰ basada en el análisis de un texto sobre una escuela donde los niños y las niñas son tratados desigualmente. El texto plasma situación de las niñas que mientras los niños juegan fútbol y estudian, ellas deben llegar más temprano para asear el salón, limpiar las letrinas, en los descansos traer el agua desde el poso y posteriormente, cuando salen de la escuela, ayudar con los oficios de la casa. Al cuestionar a los niños y las niñas sobre la situación, los 30 estudiantes, se inclinaron por unas posturas generales, entre ellas, tenían claro que en esa historia los niños y las niñas no tenían los mismos derechos; que ante una situación similar se sentirían muy mal, enojadas, tristes, diferentes, derrotadas: “Mal porque están maltratando a las niñas y a las mujeres”; frente a la situación de inequidad, hay consenso de manera general 27 de 30, en que es una situación injusta, que no les parece que está bien. Hubo tres casos particulares, un niño y dos niñas que argumentaron su parecer sobre la historia a través de tres ideas, el niño dice: “Más que todo casi todas las mujeres se encargan de la casa y a la mayoría de los hombres les gusta el fútbol, pero los hombres también pueden ayudar”; en el segundo caso, una de la niñas manifiesta que deberían cambiar de roles: “Que las niñas tienen divertirse y jugar y los niños lavar los trapos” y por último, dos niñas que indican “No me parece justo que las niñas tengan que hacer los oficios del hogar porque los hombres tienen manos y pies para ayudarnos”; “No me parece bien porque los hombres también pueden colaborar un poco”. Al preguntarles sobre cómo deberían ser las cosas en ese lugar, manifiestan que deberían ser mejor, que deberían repartirse las tareas, debería jugar y aprender.

Cuando se les preguntó si todos, hombres y mujeres deben tener los mismos derechos, las respuestas indicaban que sí, a pesar de ser personas diferentes, ambos merecían igualdad. En el

⁶⁰ Taller Igualdad de Diferencias, marzo 8 de 2017.

caso de dos niñas, acudieron a un argumento donde asumían las diferencias desde sus posturas religiosas: “Sí, somos diferentes porque Dios nos hizo así, pero con la misma igualdad”, “Claro que sí, aunque somos diferentes, Dios nos hizo diferentes a todos, tenemos la misma igualdad”. Por último, se les preguntó si consideraban que la niña de la historia, en esa situación, podría cumplir su sueño de ser maestra, de los 30 estudiantes 27 manifestaron que no debido a la falta de oportunidades, dos niñas argumentaron: “No creo porque con todo lo que le ponen no le va a quedar tiempo de estudiar”, “No creo porque tiene muchos problemas”, finalmente un niño dijo: “No porque el hombre no cree en el potencial de las mujeres”. Los que respondieron que sí, dos niñas y un niño, lo asumieron así con un conjunto de condiciones: “Sí, pero tiene que dejar las cosas atrás para salir adelante”, “Yo sí creo que es posible porque si lucha por sus derechos y logra cruzar hasta la frontera de África y España, puede tener un futuro”, para terminar el niño afirma: “La verdad es muy difícil lograrlo, pero si se lo propone quizás”.

Otros datos importantes que nos llevaron a caracterizar esta subdimensión hacen parte de la observación que se realizó en los demás talleres y actividades cotidianas, donde se tuvieron en cuenta las formas en que los niños y las niñas se organizaban para realizar las actividades, o en cómo a través de los argumentos dados trataban los temas de la equidad, la igualdad, la justicia y los derechos. Entre estos datos tenemos algunas apreciaciones por parte de algunas niñas: “yo pienso que hay igualdad entre los hombres y las mujeres porque todos, cada uno tiene que repartirse los trabajos para que puedan vivir bien con sus hijos”.

Otro aspecto relevante de resaltar está en la forma de organizarse para realizar las tareas de organización del salón, donde se puede observar que tanto niños como niñas asumen las mismas tareas. En los momentos de participación de las clases, se pudo observar como particularmente dos las niñas exigían que debían darle la palabra puesto que anteriormente había hablado un niño, situación que responde a las formas como la docente ha abordado el tema de la igualdad en la participación dentro del aula. En otro punto que se pudo observar fue en la cancha de fútbol donde las niñas pidieron que se debían distribuir la cancha equitativamente, para que ambos niños y niñas pudieran utilizarla para jugar. En este caso fueron las niñas quienes pidieron el espacio, ante niños que se mostraron muy molestos por la situación, aunque posteriormente se adaptaron.

2.2.3 Imaginarios de género.

La subdimensión que se abordó en la dimensión imaginarios de género fue *creencias y valores sociales sobre el género*. La información se organizó a partir de dos ideas: imaginarios sobre los hombres y las mujeres y estereotipos alrededor del género. Entendemos los imaginarios y las creencias y valores sociales sobre el género como lo explica (Bello & Galdo, 2008) “*Aquellas generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo*” (132). Según ellas los imaginarios responden a estereotipos y creencias típicas, o conductas propias de hombres y mujeres que presentan una resistencia a ser transformadas:

Estereotipar es asignar arbitrariamente ciertos hábitos, destrezas y expectativas a los diferentes grupos humanos sobre la base única de pertenencia a un grupo, sin tener en cuenta los atributos individuales y dando por sentado que lo que se atribuye al grupo es cierto. Los estereotipos pueden referirse a la raza, el sexo, etnia, nivel socioeconómico, etcétera. Los estereotipos masculinos están ligados a actividades profesionales, al ámbito público, del poder, designándose con los siguientes rasgos: actividad, agresividad, autoridad, valentía, riesgo. Los estereotipos femeninos, sin embargo, van unidos a actividades de cuidado, al desarrollo de la privacidad, a la falta de control sobre el poder, siendo señalados a través de las siguientes peculiaridades: pasividad, ternura, sumisión, obediencia, docilidad, miedo, timidez, falta de iniciativa, tendencia a soñar, duda, inestabilidad emocional, falta de control, dependencia, aptitud para las letras y debilidad. (Bello & Galdo, 2008)

La información que se recogió se organizó de forma general, es decir, las creencias que tenían niñas y niños sobre géneros. Se organizó la información en imaginarios referentes a: los aspectos físicos, roles, forma de ser y gustos. En el caso de los imaginarios sobre las mujeres, el punto que más se resaltó fue el uso del pelo largo con 6 menciones, seguido de hermosas o lindas y con buena higiene con 3, el uso del maquillaje con 2 y el arreglo de uñas y uso de faldas con 1. Por último, se hizo referencia a piernas bonitas y al hecho de que “las mujeres se preocupan más por su apariencia física”. En el segundo punto, *los imaginarios frente a lo que realizan, ocupaciones*, se mencionaron ama de casa, cocinar y tener hijos con 2 cada una. En este mismo punto, en otra actividad se les preguntó si consideraban que las mujeres podrían dedicarse a cualquier ocupación, situación que respondieron que sí, argumentando principalmente porque son inteligentes, si creen en ellas, trabajadoras, tienen derechos, si no se dejan manipular de un hombre, porque tienen un don. En el tercer aspecto, imaginarios sobre la forma de ser, se destacaron “amorosas/cariñosas” con 8 citaciones, seguido de “inteligentes” con 6, responsables con 4; buenas personas, ordenadas y luchadoras con 3. En el siguiente orden están con 2 menciones cada una sincera, generosa,

amable, respetuosa, amistosa, juiciosa, divertida, estudiosa, sensible y rompecorazones. Por último, con 1 mención cada una están: bondadosas, valientes, honradas, colaboradoras, educadas, curiosas, felices, con sentimientos más profundos, tímidas, lloronas y peleonas. Para finalizar, se hizo mención a los gustos, dentro de los que destacaron con dos menciones “jugar con muñecas” o “Barbies” y “estar y hablar entre ellas”.

Respecto a los hombres, en los aspectos físicos resaltaron la fortaleza física con 6 citas, seguido del cabello corto con 5. Luego las características físicas generales de los hombres fueron: “no tienen vagina, tienen pipí, no pueden tener bebés, no se preocupan tanto por su apariencia física, feos, algunos huelen bien y sexys”. En el caso de imaginarios por roles, se destacaron: “trabajan, cocinan y no sabe cocinar” con dos menciones cada uno; con una cita se mencionó “estudian”. Respecto a los imaginarios sobre la forma de ser, los más nombrados fueron inteligentes, bruscos e infieles, con 4 menciones cada uno; amables con 3, bondadosos, brindan apoyo, bruscos, locos, perversos, desorganizados, desaseados con 2; posteriormente con una mención están: cariñosos, amorosos, luchadores, organizados, curiosos, juguetones desobedientes, corazón más duro, tímidos, groseros, agresivos, malos, les gusta molestar, no son conscientes de sus actos, dormilones, perezosos e irresponsables. Por último, referente a los gustos aparece que: juegan con balones, carros y sueñan con el fútbol, con 4 citas cada uno y les gusta comer mucho.

Respecto a otros imaginarios y estereotipos relacionados con el género, la información recogida en las anteriores subdimensiones nutre esta categoría al encontrar datos alrededor de las ideas de: belleza, haciendo referencia a las formas de los cuerpos; Imaginarios sobre los comportamientos; creencias sobre príncipes y princesas:

NIÑO 1: Siempre las hacen quedar a ellas como si fueran ideales, como si fueran gente buena, como si tuvieran como alguna... ideales, como si tuvieran un súper poder, alguna capacidad, y en la vida real no se ve eso, un poder mágico. Las princesas de la realidad se caracterizan por su poder de económico y con el poder de tener mucha... porque siempre tienen escoltas y así, entonces la gente dice que eso es un símbolo de poder.

NIÑA: Yo lo relaciono porque hay veces que mis primas juegan y les gusta ver películas de princesas, ellas se creen unas de ellas, pero la verdad es otra.

NIÑO 2: yo creo que lo que tiene una princesa es que nosotros estamos como, o sea, tenemos algo en la cabeza que las princesas son bonitas, hermosas, que son un algo bien hecho por así decirlo, entonces uno las ve así, y uno las ve como feas.

Creencias sobre el cuerpo según la religión: “ellos son bonitos, son creación de Dios”, Dios sólo puede cambiarnos algo”; sobre la moda “cambiaría mi estilo porque siempre he querido ser como el popular”; estereotipos en el cine: “yo me vi una película que se llamaba intensamente y en la imaginación del papá había un muñeco todo duro y en el de las mujeres noté que era más calmado, como más tierna, dulce”.

2.2.4 Vínculos interpersonales.

Cuando hablamos de esta dimensión hacemos referencia a las diferentes formas en que los niños y niñas tejen sus relaciones en la escuela, entendiendo que “La representación simbólica de lo que es y lo que debe ser un hombre y una mujer está condicionando la inmersión de cada individuo en la sociedad” (Bello & Galdo, 2008). Teniendo en cuenta lo anterior se trabajó a partir de 3 subdimensiones: *Establecimiento de vínculos*, donde se hace referencia a “comprender que con la sexualidad se comunican emociones que posibilitan la creación de relaciones basadas en el cariño, la ternura y el amor”; *Construcción y cuidado de las relaciones*, que se refiere a “entender que existen diferentes tipos de relaciones afectivas basadas en el respeto y el cuidado de mí y de las demás personas involucradas” (Ministerio de Educación, 2013); *Identificación, expresión y manejo de emociones propias y ajenas*, que busca identificar las emociones propias y las de los demás para expresarlas de forma asertiva. La información recolectada obedece a las tres subdimensiones, se logró a partir de la observación de situaciones vividas por los niños y niñas durante varias actividades relacionadas con el tema. Se eligieron 3 actividades concretas, la primera un juego en el cual se debía llegar a una meta como grupo a partir de unas reglas: el grupo debía llegar al extremo contrario del patio, pisando unos cartones del tamaño de un pie, cogidos de las manos. Si alguien se salía del cartón o se soltaba, debían comenzar de nuevo. Los datos obtenidos tuvieron tres momentos, en el primero se prepararon para el juego, en el segundo ejecutaron su estrategia para cumplir la meta y por último la reflexión del desarrollo de la actividad. En la primera fase de la actividad la docente les dio 5 minutos para planificar la forma de organizarse para el juego. Se pudo observar que dos niñas y un niño tomaron la vocería para proponer cómo debían organizarse, mientras esto ocurría, el resto del grupo se encontraba charlando y jugando:

NIÑO 1: o si no niño niña, niño, niña.

NIÑA 1: no mayor y menor estatura de niñas y niños.

NIÑO 2: (al fondo se encuentra gritando) ¿bueno al fin cómo le van a hacer?

NIÑA 2: lo vamos hacer niña, niño, niña, niño, veaaaaa niñoooo. Vea un hombre.

NIÑO 3: eso da lo mismo cómo se organice.

DOCENTE: ¿por qué crees que da lo mismo?

NIÑO 3: porque de todas formas todos van a pasar.

NIÑO 4: deberíamos jugar niño contra niña.

NIÑA 2: ¿quiere competir? después de la actividad que usted planeó.⁶¹

El segundo momento se vivió en el transcurso de la actividad, donde tuvieron diferentes dificultades, entre ellas se pudo observar que tenían poca paciencia, no tenían en cuenta el ritmo de todos y todas al pasar los cartones, se regañaban constantemente, hubo gritos y algunos malos tratos por parte de algunos niños hacia otros niños y de niños hacia niñas. Algunos tenían la actitud de no tomar en serio la actividad, otros estaban muy concentrados. Hubo algunos casos particulares que se presentaron durante el ejercicio: primero, un niño que no quería darle la mano a la niña, al indagar el porqué, el niño dijo que no porque no eran compañeras:

NIÑA 1: Profe él no nos quiere coger.

DOCENTE: ¿por qué, te sientes incómodo?

NIÑO: porque no son compañeras.

Al final el niño se hizo en otro lado. Otra situación se vivió cuando una niña se le desató el zapato y debían resolver cómo avanzar sin que ella se hiciera daño y sin retroceder en la actividad, al final logran amarrar el cordón y avanzar:

DOCENTE: hay una compañera a la que se le desamarró el zapato, ¿qué van a hacer?

NIÑA 1: paremos.

DOCENTE: no se pueden soltar.

NIÑO 1: bajemos las manos.

NIÑO 2: agachémonos.

NIÑO 3: quítese el zapato.

NIÑA 2: no griten.

NIÑO 1: me están gritando profe.

En esta situación se pudo observar que los que se encontraban atrás no se dieron cuenta de lo que pasaba, sólo unos cuantos atendieron la situación. Otro aspecto a resaltar es que, en el siguiente obstáculo, decidieron organizarse de forma diferente y dos niños tomaron la vocería y pidieron al

⁶¹ Actividad para analizar el trabajo en equipo “Vínculos” septiembre 1 de 2017.

grupo elegir quién iba a liderar el ejercicio, la votación estuvo entre dos niños. Se vio el ejercicio más organizado y aceptaban las pautas de quien estaba liderando.

El tercer momento se vivió cuando se hizo el conversatorio sobre lo que pasó durante el juego en sus dos partes. Se les preguntó cómo se habían sentido tratados/as. Las apreciaciones se inclinaron hacia aspectos positivos y aspectos negativos. Hubo una idea generalizada sobre que les había gustado el ejercicio porque se habían divertido, alcanzado el objetivo y trabajado en equipo, sin embargo, al indagar sobre las dificultades y sobre cómo se habían sentido, de los 30 estudiantes, 6 manifestaron sentirse bien tratados en la actividad: “Me sentí muy bien porque todos nos ayudamos. Fui bien tratada”, “Me sentí orgulloso por haber seguido las instrucciones, por divertirme y por escuchar las ordenes porque más adelante necesitare instrucciones”. El resto de estudiantes, niños y niñas encontraron aspectos positivos y también dificultades en la actividad, entre ellas la falta de atención, la poca seriedad en la actividad, los gritos, las malas palabras, la poca paciencia:

NIÑA: No me gustó cuando NIÑO 1 me dijo una grosería de mi mamá y también porque algunos, no todos, no le ponían ánimos en el juego. Me gustó que nos ayudamos el uno al otro y nos esforzamos por ganar la meta y la superamos. Me sentí mal tratada porque una persona me insultó, pero bien porque el resto me trató bien.

Se indagó sobre él porque gritaban y entre las respuestas se encontró:

NIÑO 1: No nos tratamos con malas palabras, sino que no decimos cosas duro para poder corregir, porque cuando uno les hablaba suavemente, ellos no corregían su error.

DOCENTE: y tú consideras que para corregir a una persona hay gritarla.

NIÑO 1: no, es que a ella le grité porque no escuchaba, que no lo coja, que no lo coja, porque él no escuchaba.

NIÑO 2: yo llegué a sentir que no servía para nada cuando me gritaban.

NIÑO 3: Por las calenturas del juego hubo un momento cuando él empezó a decir que se quería salir, entonces yo lo agarraba para que no se pudiera salir, entonces él me gritó idiota, pero fue por la calentura del juego.

NIÑO 2: yo traté un poquito mal a NIÑO 1, yo le pegué con el cartón para que pusiera atención

Al finalizar el conversatorio se hizo la reflexión sobre estas situaciones y algunos pidieron excusas frente a lo sucedido:

Niño 1: Estuvo bien, pero básicamente, yo me sentí regañado, pero admito que yo también lo hice, inclusive les pido perdón a los que molesté, a NIÑO 2, a NIÑO 3, porque yo estaba muy recochero, y yo les dije que no tenían derecho a regañarme.

Otra actividad que se realizó estuvo relacionada con un ejercicio de observación de los cuerpos en completo silencio, uno de los puntos a cuestionar fue cómo se habían sentido durante la actividad al ser observados por sus compañeros y compañeras, situación donde la mayoría que expresaron sentirse bien con la actividad, dando diferentes argumentos: hubo respeto, confianza, porque estaba entre amigos, porque hay certeza de que no les harían daño: “me sentí bien ya que no fue grosero y me respetó”; “me sentí bien porque eran personas de confianza, son mis amigas y me hacen pasar buenos momentos”: hubo 4 casos 3 niños y una niña, donde manifestaron sentir mucha pena al realizar la actividad, especialmente por el hecho de sentirse observados fijamente: “me sentí con un poco de pena, pero bien tratado”. Hubo un caso que contrastó con las apreciaciones generales del ejercicio, una niña que manifestó no sentirse bien, sentirse “extraña” con el ejercicio ya que pensaba que al observarla se estaban fijando en sus “defectos”.

En otra actividad donde había un particular acercamiento fue la realización de un amigo secreto, donde los niños y niñas salían al frente y decían 5 cualidades de la persona que les correspondió. Hubo algunos puntos que destacaron, entre ellos que los niños a medida que entregaban los obsequios, gritaban “besooo, abrazooo” y quienes estaban realizando algunos accedían y otros se negaban a hacerlo. La docente intervino en la situación pidiendo el respeto por lo que deseaba la persona, afirmando que cuando alguien no quería había que respetar su decisión, porque estaba en su derecho a negarse. Otro punto que llamó la atención fue el caso de un niño y una niña, con quienes el grupo hizo mucha relevancia argumentando que “a él le gusta ella profe, es bonita, es alta, es inteligente”.

TODOS: wowwww abrazooooo wuwowowowo risas.

NIÑO 1: ¡qué aprovecheeee!

DOCENTE: ¿y qué tiene que aprovechar?

NIÑO 1: ¡la oportunidad, de abrazarla, uyyy profe un abracito no ve que le gusta!

NIÑO 2: profeee...⁶²

Esta actividad ocasionó que el grupo estuviera muy ansioso, incluso dos niños pidieron a la docente que pusiera más normas para que atendieran la actividad. Dentro de las cualidades que se reconocía entre ellos estaban las físicas: color de pelo, piel, ojos, contextura: “es niña, es mediana, tiene ojos negros” “es muy amable, negrito” y las actitudinales “es un niño, es muy inteligente, es buen amigo, es buena estudiante, me trata bien, es buena amiga, es alegre, es hombre, es delgado,

⁶² Fragmento de la actividad “Amigo Secreto”. Septiembre 14 de 2017.

es respetuoso, es divertido, es divertido, es blanquito, hace payasadas”. Al final la actividad terminó con un compartir de comida y todos ayudaron a arreglar el salón.

2.3 Análisis

Cuando hablamos de género hacemos referencia a un sistema de prácticas, saberes y relaciones de poder que se han establecido a lo largo del tiempo. Estas prácticas radican según Castellanos (2006) en las relaciones basadas en las diferencias físicas, culturales, socioeconómicas entre los sexos en una época determinada. En ese sentido, las relaciones de género de los estudiantes del grado quinto de la una sede educativa en una institución de Santiago de Cali, se encuentran mediadas por las construcciones y prácticas culturales que históricamente se han tejido alrededor de este tema. Si bien estas relaciones se transforman según una época, y encontramos en el grupo evidencia de ello, hay condiciones que permiten identificar una constante que permanece y define este concepto: las relaciones de poder (Castellanos, 2006) que ubican a la mujer y al hombre en unos lugares específicos de la sociedad y desde allí se definen sus acciones. Desde las prácticas cotidianas, que inician en el hogar, lo privado, las herencias familiares (Tomé, 2002), hasta lo público, donde llevan a la escuela, al barrio y otros espacios, una configuración sobre lo que es ser mujer u hombre, y en esa medida pronuncian su existir, podemos identificar cómo el género determina en el grupo, posiciones, pensamientos, imaginarios, creencias y acciones (Scott, 1990). Teniendo en cuenta lo anterior, se caracterizaron las relaciones a partir de los siguientes elementos: Lo privado, mi casa, mi herencia; Buscando ¿quién soy?; Mi cuerpo y el de los otros, ser hombre, ser mujer; Sobre los conceptos de sexualidad, sexo, roles de género, estereotipos y violencia de género; Los roles: lo que hacen hombres y mujeres; Imaginarios, ser hombre, ser mujer; Soy con los otros y otras.

2.3.1 Lo privado, mi casa, mi herencia.

En este grupo, existen en primer lugar aspectos “heredados” y “aprendidos” de las familias, constituyentes según ellos de su identidad (Tomé, 2002). Hay un reconocimiento de lo biológico (Cobo, 1995) y lo comportamental que definen sus formas de ser, su identidad. Como primer hallazgo existe una facilidad para el grupo de establecer rasgos heredados desde los aspectos

físicos con relación a sus familiares más cercanos, padre y madre principalmente, sin dejar de reconocer los lazos con otros parientes como abuelos, abuelas, tíos.

En este caso es importante nombrar el peso que tiene lo físico, que fue mencionado por todo el grupo, en contraste con lo actitudinal, en cuyo caso como factor heredado, solo fue nombrado por 8 estudiantes, enmarcando como herencias algunas características ligadas al hombre, al padre, como el *enojo*, lo bravo, mientras que conectan con la madre “la inteligencia, el malgenio y lo complicada”, características ligadas a los patrones culturales relacionados a las mujeres y a los hombres. En contraste con lo anterior, aparecieron dos características relacionadas a algunos padres, como es el caso de la timidez, y dos casos donde unificaron estos valores, enunciando que ambos, padre y madre, les han dejado la misma herencia en cuanto al amor, la humildad, el respeto y la obediencia (Scott, 1990). Al indagar un poco más en estas familias, podemos observar que presentan roles más equitativos entre padre y madre en las actividades del hogar ligadas al cuidado.

Estas relaciones familiares han permeado en gran medida el actuar y pensar de los niños y niñas en cuanto a la visión de vida (Tomé, 2002) a partir de las personas que acompañan su crianza, por ejemplo, de los 30 estudiantes, 16 cuentan con una familia conformada por padre y madre, mientras que el resto del grupo están formados por solo la madre y 9 estudiantes por los abuelos o tíos. Esta situación marca en los niños y niñas algunas perspectivas frente a la visión de ser hombre o mujer y su rol en la sociedad, en tanto que hay una tendencia a que las familias conformadas de forma no tradicional, donde hay presencia solo de la madre o la abuela, presentan posiciones más abiertas y equitativas en cuanto a los roles, imaginarios y creencias sobre el hecho de ser mujer, se pueden observar niñas más independientes en su quehacer y argumentos frente a determinados temas. Encontramos también familias, en el caso de tres niños, con una posición equitativa en cuanto a los roles que se ocupan en la casa, situaciones expuestas por los hijos, quienes asumen estas características como ejemplos a seguir, padres que se ocupan de las labores del hogar y del cuidado de los hijos.

2.3.2 Buscando ¿quién soy?

Respecto al concepto de identidad (Lamas, 2003), encontramos en el grupo, tanto de niños como de niñas unas relaciones construidas a partir de un imaginario social sobre cómo deben ser los cuerpos y cómo deben verse para ser “bellos”, encontramos que, a pesar de su corta edad, ya está en sus identidades conceptos que los hace conscientes de lo que les gusta o no de su cuerpo. Se buscó abordar el tema desde los componentes físicos y emocionales: el cuerpo y la construcción

de la personalidad a partir del reconocimiento de unos valores que lo conforman (Cobo, 2005). En primer lugar, el proceso de pensar el cuerpo propio y el cuerpo de los otros, tomó matices diferentes. Por un lado, el interés marcado a prestar atención a determinadas partes del cuerpo, por ejemplo: el cabello, el color de la piel, los ojos, los dientes, el vello y la contextura. En el caso del cabello hay una tendencia a querer tener el cabello “liso” en lugar de crespo; en el caso de la piel, hay una manifestación a querer cambiar “mi color” situación presentada por dos niños afrocolombianos o por el contrario nombrarse y reconocerse de otra forma diferente a la real, por ejemplo el nombrarse “blanca” o de “color piel” y dibujarse rosada cuando no es así; referente a los ojos desearían tener ojos “azules” y sobre la contextura, se definen como “obesos o con sobre peso”, tanto niños como en niñas, 4 hombres y 3 mujeres, incluso en algunos casos teniendo el peso adecuado. Algo muy dicente en estos casos es que cuando se enfrentan a hacer un autorretrato, se dibujan con las características que desearían tener, se niega de alguna forma la realidad.

Hay una tendencia a no estar conformes con sus cuerpos y se evidencian unos estereotipos definidos de belleza, que comúnmente podemos observar en la publicidad (Tomé, 2002), incluso haciendo énfasis precisamente en las partes del cuerpo mencionadas, situación que afecta a niños y niñas. También podemos reconocer alguna influencia en ellos de las películas infantiles de porte de príncipes y princesas, evidencia de ello el caso del niño que manifestó sentirse feo y deseaba tener un rostro de “príncipe”. Segundo matiz, del total de 30 estudiantes solo 4, 2 niños y 2 niñas manifestaron amar su cuerpo tal como es y estar conforme con cada una de sus partes, al indagar un poco el motivo, argumentaban que lo valoraban así puesto que lo consideraban un “regalo de Dios”, aspecto que marca una construcción de las relaciones con el cuerpo basadas en las ideas desde la religión, fundadas en los hogares. (Lamas, 2003)

Un tercer matiz es el relacionado con los cambios de alguna parte del cuerpo con la que no se sienten conformes a raíz de las dificultades que les ocasiona, respondiendo así a una necesidad física, esta parte fue referida por 2 niñas y 1 niño, como ver bien, ser más rápido, que le duela menos alguna parte del cuerpo. En el mismo sentido, los hallazgos también nos confirman que de los 30 estudiantes, 27 han tenido experiencias negativas sobre su cuerpo, en el sentido que se han sentido rechazados o intimidados por alguna crítica, situación que indica por parte de 14 estudiantes de los 27, una gran preocupación entre la relación de sus cuerpos y lo que los demás opinan de ellos, al punto de manifestar emociones negativas que influyen en sus estados de ánimo,

en su autoestima y en sus deseos de querer tener sus cuerpos según algunos estereotipos. Hay una gran necesidad de sentirse aceptados y una de las formas de hacerlo es a través de la imagen que proyectan en el grupo, la construcción de sus cuerpos y su personalidad.

En el campo de la construcción de la identidad desde lo cualitativo, encontramos que ambos, niñas y niños comparten características que los definen, siendo las más nombradas, la alegría, la amistad, la inteligencia, la amabilidad, el cariño, la belleza y la generosidad; también presentan características que los diferencian como en el caso de las niñas: enojona, obediente, cristiana, perfeccionista, considerada y orgullosa; mientras en los niños, consentido, sincero, justo, estricto, tolerante, honesto. A partir de lo anterior, podemos observar que las características que identifican a ambos géneros, son aquellas que les permiten establecer vínculos afectivos dentro del lugar en el que se encuentran, es decir, son cualidades necesarias para una convivencia armoniosa dentro del grupo. También podemos observar que tanto niños como niñas comparten características que socialmente son relacionadas con el género femenino (Ballarín, 2006), por ejemplo, la sensibilidad, lo amoroso, la belleza, estas salen a flote en menor cantidad en el caso de los niños, sin embargo, al enunciarlas podemos encontrar en ellos rasgos hacia una construcción de identidad con valores que podríamos considerar alejados de las masculinidades dominantes.

Otro punto importante a señalar radica en las cualidades que no tuvieron en común, en el caso de las niñas, éstas se enmarcan en valores que se promueven desde las creencias religiosas (Bello & Galdo, 2008), tal es el caso de la obediencia, y lo que connota ser cristiana, símbolo de la mujer pura, madre, esposa, obediente, y sujeta a la figura masculina. En la misma línea los niños presentaron algunas características diferentes: consentido, sincero, justo, estricto, tolerante, honesto, cualidades que pueden suponer un reflejo de la imagen de ser hombre que tienen en casa, el padre estricto, que pone la norma en la casa, situación que no se aleja según la conformación de familia de los niños.

Cuando se les pidió reconocer qué características parte de su personalidad desearían cambiar, encontramos un común en los niños, 11 en total, que les gustaría cambiar el enojo, en menor cantidad mencionaron, las malas palabras, lo llorón, lo mentiroso, la timidez, la brusquedad, el desorden y el irrespeto. Estas características nos llevan a pensar en la configuración de la imagen de ser hombre, donde se relaciona a un carácter violento, asociándolo con la fortaleza, mientras que características como el llanto, son sinónimos de debilidad y asociadas a lo femenino, el querer cambiarlo, puede ser consecuencia de tratar de encajar en la imagen de masculinidad socialmente

aceptada. En el caso de las niñas las características que desean cambiar son variadas y no se repite una en particular como en el caso de los niños: lo critica, perfeccionista, terca, malgeniada, gritona, brusca, tímida, llorona, y no importarle lo que los demás dicen. De ellas llaman la atención que algunas se mueven en función de la interacción con los demás y alrededor de la imagen, por ejemplo “lo critica” y “no importarle lo que los demás dicen” de las cuales podemos decir que una marca una situación común respecto al comportamiento construido sobre las mujeres respecto a criticar a las otras, y no alejada de la situación que se vivió en el grupo, el levantar rumores entre las niñas, así mismo, respecto a la segunda, existe un interés muy grande respecto a la aprobación en el grupo y la importancia de lo que los demás piensen en ese sentido tiene peso para quien desea ser aceptado. Malgeniada, llorona, tímida, brusca, gritona perfeccionista, van en contraste con la imagen de mujer suave y delicada que tradicionalmente se acepta.

De las actividades que se plantearon podemos concluir que hay un concepto claro sobre lo que es la autoestima y de los componentes trabajados: cuerpo, valores, emociones, relaciones con los otros y otras. Hay posturas definidas en reconocimiento de los límites de cuando se está vulnerando la dignidad por motivos de discriminación, así mismo posturas y mecanismos de resistencia y defensa ante el “bombardeo” de información o críticas cuando se encuentran pensamientos que no respetan la construcción de la personalidad. Otro punto importante encontrado es que un gran número de argumentos con los que critican el pensar de una u otra forma sobre los cuerpos tienen como sustento las creencias religiosas (Lamas, 2003), un cuerpo dado por Dios y por tanto debe ser respetado y aceptado según el mandato, “dañarlo” sería ir en contra, mientras que, un grupo pequeño consideran el cuerpo como un espacio de transformación constante, “para mejorarlo” justificando esta acción si sus consecuencias son “encajar y evitar las burlas”.

2.3.3 Mi cuerpo y el de los otros...

Respecto a los vínculos interpersonales (Lamas, 2003), la carga de las relaciones y el significado de los cuerpos en esas relaciones, se encontró que, aunque no hay dificultad para trabajar entre niños y niñas, hay una afinidad mayor entre los mismos géneros; para las actividades los niños se elegían entre ellos y las niñas de igual forma. En las actividades de observación y definición de los compañeros hubo gran comodidad por parte de la mayoría al momento de hacer los ejercicios, manifestando el grado de confianza que se tienen, pesan mucho los comentarios referentes a los lazos de amistad, lo que llevó a una mejor capacidad de diálogo y de introspección

al momento de indagar los sentires al respecto de la imagen que tenían sobre el cuerpo de los otros y otras. En el mismo sentido, 7 niños manifestaron incomodidad al sentir sus cuerpos observados, argumentando el hecho por el grado de afinidad con la persona o temores personales que indicaron una tendencia a una autoestima baja, tal es el caso de una niña que pensaba que se iban a fijar en sus defectos solamente.

Respecto a cómo ven los niños los cuerpos de sus compañeros, podemos definir 4 niveles: la primera relación que hacen todos al describirlos es con la etnia, 17 niños en total es su “color de piel”, en ese sentido la diferenciación racial (Rosa, 2008) surge como forma de identificación al relacionarse con los demás, un cuerpo construido bajo la idea de la raza y a partir de allí clasificado: “de piel blanca, blanquito, de color de piel oscura, piel trigueña, piel blanca, color blanco, blanquito, blanco, color trigueño, blanco, color moreno, raza blanca, la piel india, raza afrodescendiente”.⁶³ La segunda relación de gran magnitud fue la forma de ese cuerpo, ya racializado: “tiene cara gordita, es gordito, medio grande, acuerpado, pachoncito, gordito, un poco obeso, labios grasosos, es algo obeso”; la tercera relación, la imagen que proyecta ese cuerpo a partir de un “estilo”: bien vestido y por último, las relaciones que establecen con los demás basadas en aspectos identitarios (Lamas, 2003) de su personalidad como “graciosos, chistosos, recochero, buena gente” y con un menor reconocimiento por dos o una persona, respetuoso, feliz, pacífico, lindo e inteligente. Lo anterior marca una diferencia en cuanto a la manera de percibir las niñas a sus compañeras, ocupando un primer lugar detalles de su cuerpo alrededor del cabello y partes del rostro y en segundo lugar se encuentra la contextura física: normal, acuerpada, gordita. Al igual que en los niños, pero en tercer lugar ocupa las referencias a la piel y, por último, situación que las diferencias de los niños, la referencia al género: “es mujer”. En cuanto a las cualidades, mientras los niños son reconocidos por lo graciosos, las niñas se reconocen por lo “linda, buena, bondadosa, amable” y aparecen con pocas referencias “inteligente, feliz, extrovertida, tímida, graciosa.” Es importante resaltar en las diferencias que surgen en los dos ejercicios, en cómo cambia el cómo me veo y me siento y el cómo me ven o veo a los demás, hay una inversión del orden, de importancia en las partes físicas y en las cualidades, la construcción individual de la personalidad configurada por la historia familiar y otras historias del contexto en el que se desenvuelven y lo que se configura en el intercambio con los compañeros y compañeras, el carácter social de las relaciones (Scott, 1990) que le dan un peso a unas cosas y a otras no.

⁶³ Notas del conversatorio entre los estudiantes del taller “Soy yo”, identificación de conceptos de autoestima. Septiembre 18 de 2017.

2.3.4 Ser hombre, ser mujer...

Las relaciones de género se basan en la construcción cultural (Cobo, 2005) que se ha dado al hecho de ser hombre o mujer, éstas han estado marcadas desde lo biológico donde hay unas características diferenciales en cuanto al “sexo anatómico” más se aprende a ser hombre o mujer según las relaciones que se erigen en los diferentes contextos (Castellanos, 2006), en ese sentido, los estudiantes del grado quinto definen mujer y hombre desde lo biológico, desde sus creencias fundadas en las ideas religiosas y desde los roles (Lamas, 2003) que ocupan en la sociedad. Desde el primer aspecto, los niños identifican al hombre en primer lugar, a partir de las diferencias físicas (Cobo, 2005) “es el sexo masculino y se diferencia por su pene y pelo, por fuerza y voz gruesa”, desde las ideas religiosas “es un género creado por Dios” y desde los roles encontramos las ideas de cabeza de familia, el que responde por los hijos, trabaja para llevar comida, el que ayuda en casa. Por otro lado, las niñas definen al hombre relacionándolo en su mayoría con la idea de alguien “masculino” o de “género masculino”, más no dieron más características en ese sentido. Un segundo grupo lo asoció al igual que los niños, a los roles en cuanto a un papel a desempeñar: padre, tío, abuelo y a la idea religiosa, alguien creado por Dios (Lamas, 2003). Por último, llama la atención la definición de hombre como “alguien importante”.

En el caso del concepto de mujer por parte de ambos grupos, no dista de la forma de clasificación que dieron anteriormente, por parte de los niños desde los roles principalmente: la que cuida a los hijos y todo lo demás, la que hace comida a los hijos, amas de casa, las clases de mujeres: liberadoras y amas de casa, la fuerte. El segundo grupo las definió a partir de la deferencia biológica (Cobo, 2005) en cuanto al sexo de mujer, o sexo femenino con partes diferentes como pelo largo, vagina, cuerpo delgado, la de la voz chillona, y por último se vuelve a referenciar la idea religiosa como alguien al igual que el hombre, creado por Dios. Las niñas definieron a la mujer en primer lugar desde la relación con lo femenino y el género; en segundo lugar, prevaleció la idea de lo religioso, luego referencian a la mujer como dadora de vida y por último desde su rol como luchadora. Teniendo en cuenta lo anterior, vemos como las construcciones del concepto de hombre y mujer en los niños y niñas del grado quinto se basan en una construcción cultural que obedece a órdenes que han sido históricamente reconocidos: la biología, la religión, la repartición del trabajo que asigna unos roles específicos (Cobo, 2005). También en ese reconocimiento vemos algunas opiniones que buscan salirse de ese patrón, como la idea de mujeres luchadoras, liberadoras, fuertes, hombres cuidadores, familias que se reparten las tareas de la casa.

Teniendo en cuenta los hallazgos anteriores y la mención del concepto de género, se buscó indagar sobre la comprensión de esta palabra. Este concepto lo identifican principalmente como sinónimo de “hombre y mujer” u “homosexual”, luego viene los que lo identifican como sinónimo de “masculino y femenino” y por último un grupo pequeño de niñas y niños lo relacionó con un “todo”, lo que es y hace una persona, la forma de ser, las emociones, la diferencia del cuerpo. Si partimos de lo que el grupo reconoce, podríamos observar un acercamiento coherente sobre lo que este concepto implica, sin embargo, con ideas no tan claras respecto unas de otras.

2.3.5 Sobre los conceptos de sexualidad, sexo, roles de género, estereotipos y violencia de género

Se entiende como sexualidad a la "construcción simbólica, hecha a partir de la realidad de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada (Castellanos, 2006). Es una dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética, en sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos para su desarrollo en el plano individual y social" (Ministerio de Educación Nacional, 2008). En ese sentido, los estudiantes del grado quinto, entienden el concepto de sexualidad desde su relación con el cuerpo y su cuidado personal, desde los límites que establecen con su cuerpo, la relación de ese cuerpo femenino en correspondencia con el masculino, desde lo reproductivo como parte de la creación de la sociedad.

Respecto al concepto de sexo (Cobo, 2005), en su mayoría se refieren a que hablar de sexo es hablar de relaciones íntimas entre hombres y mujeres, entre padres y madres con un fin: los hijos. Un tercer concepto gira en torno a sexo como ser hombre o mujer y por último lo ligan al amor, como antesala a una relación sexual. En el caso de los roles de género (Cobo, 2005), se puede observar un desconocimiento del concepto en cuanto a que la mayoría de niños y niñas lo asocian a la idea de “cambiar de sexo” pasar de ser hombre a mujer y viceversa, confundiéndolo con el concepto de identidad de género (Lamas, 2003). También encontramos la confusión del concepto al asociarlo con la idea de orientación sexual: “si es homosexual, gay, lesbiana, mujer y hombre común”. En un menor número lo relacionaron con las actividades, trabajos que realizan cada uno, hombre y mujer. Llama la atención la definición de una de las niñas, quien lo enuncia como “los roles que debemos seguir”, expresión que nos puede llevar a pensar en lo arraigados que están socialmente los roles asignados a los géneros, dejando a un lado la posibilidad de trascenderlos.

Respecto al concepto de estereotipos (Bello & Galdo, 2008), es en el que menos participación hubo, asumiendo que no sabían qué era. Algunos decidieron indagar al respecto y asociaron la palabra con las ideas de tipos de personas, tipos de género o con ser racistas. Sin embargo, el hecho de que no conozcan el concepto, no implica que, en su aplicación, actuar y pensar, no den cuenta de ello, en otro de los ejercicios pudieron tomar consciencia de lo que implica este concepto en relación con el ser y actuar de hombres y mujeres. Siendo así podemos observar un desconocimiento de concepto, pero un conocimiento parcial de su aplicación en los contextos en que el grupo se mueve.

Por último, en el concepto de violencia de género (Rodríguez, 2006) hay una identificación clara en cuanto al concepto de violencia que según ellos implica un daño: ofensa, discriminación, daño físico o emocional, maltrato, violación, agregando la definición del género: por ser gay o lesbianas, homosexuales, mujeres, hombres o por el color de piel. Es uno de los conceptos donde hubo mayor claridad en cuanto a las acciones que ejerce y a quienes afecta, además que emergieron otros conceptos no trabajados explícitamente como el de “machismo”: Es caso de las mujeres y los hombres, en especial es como machismo, a las mujeres las maltratan y les pegan y a veces las matan”. En este punto hubo mayor concordancia entre lo que argumentaron niños y niñas, y una mayor claridad por parte de las niñas al definirlo como “Violencia porque es mujer o hombre; Es cuando discriminan a una persona por ser mujer o hombre; Significa discriminación a otra; Abuso hacia una persona ya sea hombre o mujer”. Una niña se refirió a este concepto como “Es cuando violan a alguien: mamá, mujer, bebé, niño, hay muchos”, Hay una clara definición de lo que implica la palabra y es reiterativo asociarla con otras como: discriminación, abuso, violación. Además de la palabra machismo, surge otra que ha estado ligadas a lo identificado en la mayoría de los ejercicios realizados, la idea de la discriminación por el color de la piel.

2.3.6 Los roles, lo que hacen hombres y mujeres.

Entendemos los roles de género como ya se había dicho, los gestos y conductas asociados a cada uno, hombre y mujer, que aun cuando son atribuidos más a uno que al otro, son intercambiables y flexibles en función de factores de adaptación y acomodo (Amezúa 1999) estos están determinados por patrones culturales, que se transmiten y modifican de una generación a otra (Ministerio de Educación, 2013). En ese sentido, encontramos que respecto a los roles de género (Lamas, 2003) los estudiantes del grado quinto se mueven entre posiciones más flexibles en cuanto

a estereotipos e imaginarios (Ballarín, 2006) y a la vez, reproducen patrones culturales especialmente los ligados a determinadas conductas frente a la idea de la “masculinidad”, siendo los niños quienes demuestran en algunos casos una mayor relación con modelos establecidos de conductas. Hay un reconocimiento del papel de otras personas como por ejemplo la familia, en el momento de dar explicaciones sobre alguna situación planteada, sobre determinada forma de pensar, de actuar, reconociendo incluso imaginarios alimentados por los padres y madres; sin embargo, también podemos observar, que cuando se abre el diálogo, hay una capacidad de reflexión frente a las ideas, que les mueve a cuestionar esas formas de pensamiento que se han construido socialmente. Por ejemplo, encontramos que ante ideas precisas como los colores que se asignan al nacer a los niños y niñas, el rosado y el azul, o el llanto en los hombres, surgen inmediatamente las ideas de masculinidad y feminidad, ser más hombre o menos hombre, sobre la sexualidad, sobre la homosexualidad, sobre el machismo; hay unos casos de flexibilidad donde los niños validan que un hombre pueda llorar y es por ejemplo en caso de una pérdida, aun así, existe entre ellos un temor a ser nombrados como “niñas” o “gay” a pesar que en sus discursos argumentan que el hacerlo no implica esa situación. Otro aspecto relevante es la constante idea de que los hombres deben “ser fuertes”, o “hacerse los fuertes” situación que según ellos los lleva constantemente a “ocultar los sentimientos”, abundan las historias, de aguantar el llanto o de llorar en privado. En conclusión, con las ideas expuestas se puede observar una actitud más flexible frente algunas ideas que aún siguen circulando en la sociedad, que son una construcción desde las raíces y núcleos familiares, que ellos ponen en cuestionamiento a través de sus vivencias y a la vez podemos encontrar una posición enmarcada en las creencias, estereotipos sociales que surgen desde sus hogares y que conviven en la escuela.

En el caso de los roles a partir de las labores y la organización del trabajo, encontramos que hay un reconocimiento de la mujer como cuidadora y trabajadora del hogar comparado con los hombres (Maffia, 2003). Solo se reconoce al hombre en un intercambio de roles cuando este “se queda sin trabajo” y la madre es quien sale del hogar a laborar, sin embargo, se proyecta como algo momentáneo. En el grupo se reconoce que la mujer es quien históricamente ha cumplido con determinados roles en el hogar (Ballarín, 2006), entre ellos la cocina, el cuidado de los hijos, el aseo del hogar, sin embargo, vemos como el grupo reconoce que es una tarea que puede ser repartida y que tanto hombres como mujeres pueden hacerla. En este mismo recorrido, llegamos al concepto de equidad que adquiere un valor importante en el grupo, quienes tienen claras

nociones de las ideas de injusticia, de vulneración de derechos, de las igualdades que existen entre hombres y mujeres en materia de derechos, pero también de la inequidad que ven en algunos escenarios, donde no se les trata de igual forma, argumentando por ejemplo que no se nace con los mismos derechos al ver en algunas partes diferentes tipos de discriminación. En la línea de la organización del trabajo y los roles vemos que las niñas del grupo en la elaboración de su proyecto de vida se inclinan hacia profesiones ligadas con las artes en su mayoría y con la medicina, anexando sus deseos de tener familia. Los niños en sus proyecciones contemplan en su mayoría ser futbolistas y veterinarios, bomberos, policías y posteriormente una serie de profesiones muy variadas, ligadas a la medicina, las ingenierías. Estas profesiones elegidas están ligadas por un lado a un prestigio social y al nivel adquisitivo, y por el otro están ligadas al cuidado desde lo público enmarcando unos riesgos diferentes al de la cuidadora desde la casa. Dos niños hablaron de dedicarse a las profesiones de las madres: chef y estilista. En el caso de los niños es muy marcada la idea del fútbol, del reconocimiento social de esta profesión, al punto que en muchos de los ejercicios se nombraba. Al indagar un poco sobre ello, les llamaba la atención lo que simbolizaba este mundo del fútbol en materia del prestigio social que daba.

2.3.7 Imaginarios, ser hombre, ser mujer...

En el grupo se pueden encontrar algunas ideas preestablecidas sobre cómo piensan que son los hombres y las mujeres, ligadas a los imaginarios de belleza, comportamiento, gustos, roles (Lamas, Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", 2003). Las mujeres son reconocidas físicamente por tener el cabello largo, por ser lindas y estar siempre bien presentadas, maquilladas. Frente a los roles, se les reconoce por las labores del hogar, cocinar, tener hijos y cuidarlos (Ballarín, 2006). Unos pocos niños manifestaron que ellas se pueden dedicar a cualquier cosa que se propongan básicamente con 4 argumentos: porque son inteligentes, si creen en ellas, porque son trabajadoras y si no se dejan manipular de un hombre. En este sentido vemos como se presenta una postura más flexible ante la asignación de roles. Por último, frente a la forma de ser, lo que más reconocen los hombres es que las mujeres son “cariñosas” seguido de inteligentes y luchadoras. El hecho de tener en primer lugar “cariñosas” marca una tendencia que se vivió en las otras actividades donde dentro de sus creencias está la mujer ligada a la sensibilidad, la fragilidad y la expresión de sentimientos a diferencias de los hombres. En el caso de los gustos se identifican a las mujeres con imaginarios como que juegan con “muñecas” y “gustan de hablar y hablar entre

ellas”, ideas que nuevamente confirman que los niños del grupo ven el mundo femenino a través de la mirada de generaciones que han dado unos valores específicos a la mujer. (Tomé, 2002)

En el caso de los hombres, dentro de los imaginarios (Lamas, 2003) más nombrados están que son reconocidos por su fuerza física, por el cabello corto, por no poder tener bebés. En cuanto a los roles, enuncian que es el que trabaja y que no sabe cocinar, encaminando con estas expresiones a un lugar específico con relación a la mujer. Respecto a la forma de ser, concuerda con aspectos anteriormente mencionados, por ejemplo, el hecho de que las niñas son reconocidas principalmente por su inteligencia, brusquedad e infidelidad, aspecto último que no se había abordado antes y que según las niñas marca una diferencia en cuanto a las formas de relacionarse con las mujeres. En este ejercicio es importante comparar la imagen que ambos grupos construyen de los dos géneros, visibilizando que las niñas tienen una imagen o enmarcan respecto a los niños más aspectos negativos: irresponsables, agresivos, comen mucho, solo piensan en fútbol etc., mientras que los niños mencionan de las niñas aspectos positivos: inteligencia, belleza, etc.

Otro imaginario que tiene peso tanto en hombres como en mujeres es la idea de los príncipes y princesas, al punto de tenerlo como modelo de belleza, relaciones, de una construcción masculina de cómo debe ser tratada una mujer “hay que tratarlas como a unas princesas” además del imaginario de belleza ideal que propone tanto para hombres como para mujeres (Tomé, 2002). Los niños y niñas del grado quinto, conviven con imaginarios que se han construido desde hace tiempo motivados por las películas que profundizan en el tema, llevándolos a entenderlo como parte de la realidad y de la cotidianidad desde otras maneras, desde sus ilusiones o ideal de ser mujer u hombre: la mujer, bella, perfecta, pulcra, suave; el hombre caballeroso, fuerte, bello, con poder. Es un imaginario muy marcado en algunos aspectos de sus vidas cotidianas, en su actuar, en sus diálogos, en sus ideales, tanto que al momento de entablar diálogos o entrar en reflexión lo asumen como realidad. Fue solo a través del diálogo y de poner el tema que pudimos observar posiciones más comprensivas al respecto, transitando entre lo construido y lo que pueden construir.

2.3.8 Soy con los otros y otras...

Los vínculos (Sierra, 2002) que existen en el grupo son fuertes, hay solidaridad, confianza, pero también transitan entre diferentes momentos de expresión de emociones y situaciones que los lleva a tomar consciencia de los actos, algunos positivos y otros no tanto. De manera general existe el respeto y las normas claras, sin embargo, cuando estas se transgreden emergen momentos

de tensión, manifestados en agresiones verbales, palabras inadecuadas y gritos. El trabajo en el grupo con la docente, permite que haya espacios de reflexión y confrontación entre las personas que tienen conflictos, prestándose al diálogo y a la reconciliación. Hay momentos de agradecimiento, de reconocimiento de los logros, hay capacidad para trabajar en grupo y para resolver los conflictos que surgen. También en la dinámica diaria se puede observar que existen algunas resistencias entre las niñas, cuyos niveles de aceptación son bajos. La docente media entre esas situaciones con el fin de dar apertura a esta situación que genera incomodidades en el grupo. Respecto a las labores cotidianas existe compañerismo y equidad. Hay una autorregulación en los momentos de participar en las diferentes actividades según el género, la fila, o algún distintivo marcado por la docente.

Capítulo 3

Implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en el marco de las Relaciones de Género

3.1 El Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos: una propuesta educativa consciente para hacerle frente a los retos de la escuela frente a las relaciones de género.

El Modelo dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos es una de las actuaciones educativas de éxito que conforman del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, parte de la reflexión de otros modelos utilizados para la resolución de conflictos – el disciplinar y el experto – que en la misma línea han tenido avances, sin embargo, no han podido obtener los resultados deseados al no analizar la raíz del conflicto y quedarse en el campo de la prevención. *El modelo disciplinar* se centra en la idea de una figura de autoridad que imparte las normas y reglamentos que deben obedecerse. No toma en cuenta la opinión de los otros, no es participativa:

Este modelo, parte de que hay que imponer una autoridad y pautas de conducta que las familias no ejercen o que incluso, si las ejercen, se consideran negativas. Se toman medidas como las sanciones, expulsiones o derivación a otras unidades externas a la escuela. (Flecha y García., 2007, p.73)

El modelo experto, avanza un poco más que el anterior al incorporar a las personas implicadas en el conflicto en la solución:

Se parte de la actuación de una persona que actúa como experta para interactuar entre las partes implicadas. Se considera necesario que esta persona sea ajena a las personas que han generado el conflicto para asegurar una postura crítica y no partidista. (Flecha, Ramón; García, Carme, 2007, p.73)

Este modelo con relación al anterior ofrece cambios significativos ante la solución de problemas, pero argumenta Flecha y García que se queda corto ante la multiplicidad de conflictos que se presentan en la escuela, estos no pueden ser abordados por una sola persona. Por último, se presenta el *modelo comunitario o dialógico*:

A diferencia de los dos anteriores modelos, el modelo comunitario está basado en el objetivo de prevenir la situación de conflicto y no de tratar de resolverla una vez ya ha aparecido (modelo experto) o tratar de eliminarla mediante actuaciones punitivas (modelo autoritario). El modelo comunitario implica que toda la comunidad participe en un diálogo que permita descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan. (Flecha y García., 2007, p.74)

Este modelo ofrece la posibilidad de establecer un diálogo con un sentido más humano y social, abriendo las puertas de la escuela a las familias, al entorno que hacen parte de la formación de toda persona, llevándolas a participar en la construcción de unas competencias sociales que contribuyan a la formación de una comunidad consciente de lo que vive y de cómo puede influir en ello.

Esta actuación educativa de éxito surge a partir de una línea de investigación denominada “Socialización Preventiva de la Violencia de Género” en el grupo de investigación CREA (Community of Research on Excellence for All) que según Álvarez (2017), es el marco contextual que le da sentido de esta actuación educativa. A través de un análisis que se hizo sobre la convivencia en diversos centros educativos, se llegó a la conclusión que los problemas o conflictos que hay en el aula solo son la punta del iceberg, apuntan a que de fondo hay diversas situaciones de violencia en familias, relaciones de pareja, etc., que se manifiestan en el aula de clases a partir de comportamientos que propenden al conflicto y la violencia en el plano afectivo- sexual. Jesús Gómez⁶⁴ inició esta línea de investigación que se centra en “analizar y estudiar las interacciones sociales que provienen no solo del grupo de iguales sino de todos los agentes alrededor de la comunidad educativa” (Álvarez P. , 2017), y estas interacciones traen consigo o están conduciendo a un aprendizaje de relaciones afectivas entre los niños y las niñas.

Ejemplo de ello es la socialización de los modelos de atractivo y violencia que se generan desde los primeros años, potenciados en diferentes escenarios: televisión, películas, medios en general, noticieros, familia, acciones cotidianas: los chicos malos, los chicos buenos, estereotipos de belleza, roles de género etc. En ese sentido, lo que busca esta línea de investigación es generar un diálogo sobre los diferentes modelos culturales, roles, estereotipos, alrededor del género, que propenden en comportamientos generadores de violencia y de relaciones no igualitarias entre hombres y mujeres, que permita una transformación en las relaciones, libres de violencias. La comprensión desde este escenario implica un análisis profundo de las situaciones de violencias, de los contextos y una perspectiva de no validación ni naturalizar estos comportamientos. En esta perspectiva, la escuela es un escenario donde se pueden identificar en los de los niños y las niñas conflictos que parten de experiencias mediadas por imaginarios, creencias etc., producto de la comprensión o asimilación de un contexto violento. Por lo anterior, el trabajo que ofrece esta

⁶⁴ Profesor de la Universidad de Barcelona, y miembro del Centro de Investigación Social y Educativa – CREA.

actuación educativa desde el aprendizaje dialógico es vital para la prevención. Como dice Álvarez (2007), “la clave está en la socialización de la prevención de este tema”.

Tres aspectos son vitales en la actuación MDPRC: *El papel de la comunidad*, todos los agentes representan un rol en la gestión dirigida a prevenir y resolver los conflictos. *La inclusión del diálogo en todo proceso normativo*, llegar a acuerdos, cuáles son las normas que queremos para nuestra escuela, la promoción de entornos libres de violencia. *Participación y aprendizaje*, todas las personas interactúan y participan en la resolución de los conflictos. Para poner en marcha todo lo anterior es de suma importancia el papel del docente como investigador en el aula, para realizar un rastreo de aquellas situaciones que viven los y las estudiantes y que pueden estar desencadenando conflictos. Las actuaciones no deben partir de las ocurrencias o la improvisación, debe abordar una problemática del contexto, para que su aplicación sí contribuya a la transformación de comportamientos que no aportan a las relaciones de igualdad.

Esta actuación educativa se ha trabajado en España con un objetivo claro: la prevención de la violencia de género desde la escuela. La línea de investigación Socialización preventiva de la violencia de género, que lleva más de 10 años tratando de buscar una respuesta a la situación de violencia que viven las mujeres en ese país y en todo el mundo, ha encontrado en esta actuación una forma de hacerle frente a la problemática: “Esta línea estudia las interacciones sociales (medios de comunicación, grupos de iguales, familia, centro educativo...) que generan una socialización y un aprendizaje de modelos amorosos y de atractivo que se vinculan a la violencia de género” (Duque, Prevención de la Violencia de Género, 2012, pág. 1). Esta investigación se centra en cómo los niños, niñas, adolescentes se relacionan, establecen relaciones afectivo-sexuales a partir de modelos establecidos socialmente:

Desde la línea de socialización preventiva se incorporan diferentes teorías como el interaccionismo de Mead (1990) y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987) y el planteamiento de las emociones de Elster (2001) que van explicando cómo se crean nuestros gustos y deseos. Y es con esta línea de investigación que se aporta cómo la atracción es fruto de las interacciones sociales, así como lo son nuestros deseos. El elemento clave identificado en esta línea de investigación es la existencia de una vinculación entre atracción y violencia. Esto significa que socialmente se nos presentan como más atractivas aquellas personas que ejercen el poder, la dominación e, incluso, el desprecio y la violencia; mientras las “buenas personas” se nos presentan como convenientes y adecuadas, pero no como excitantes ni deseables. El ejemplo claro se encuentra en los medios de comunicación. (Duque, Prevención de la Violencia de Género, 2012, pág. 2)

En Colombia no estamos ajenos a esta realidad, cada día vemos como la violencia de género crece hacia las mujeres de todas las edades, vemos una sociedad enferma de violencia y que, de muchas formas, literales y simbólicamente reafirman estas situaciones. Nuestras políticas educativas frente a esto crean dispositivos que buscan generar procesos para la prevención, tenemos el caso del programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, sin embargo, se hace necesario un trabajo más consciente puesto que aún existen muchas limitaciones para hablar del tema:

Si partimos de la realidad de los centros educativos, encontramos que ya existe violencia de género dentro de sus paredes. Está presente no solo en la violencia física, sino en el desprecio y en el maltrato psicológico, el acoso, etc. La falta de reconocimiento de la problemática es el primer impedimento para poder trabajar la prevención de la violencia de género en los centros educativos y, de esta manera, tenemos excusas perfectas para no trabajarlo en cada nivel educativo: “son muy pequeñas y pequeños” en Educación Infantil; “son cosas de niños/ as” en Educación Primaria; es “típico de adolescentes” en Educación Secundaria, y “ya son grandecitos” en educación de personas adultas... el tema siempre es evitable y de esta manera evitamos que suceda y se reproduzca. (Duque, Prevención de la Violencia de Género, 2012, pág. 3)

Esta propuesta se presenta como herramienta para poner en diálogo el género y todo lo que se ha configurado a partir de él en las relaciones sociales, ofrece la posibilidad de hacer un análisis desde varias miradas, la de los y las docentes, las familias, los y las estudiantes y mejor aún ofrece la posibilidad, en un espacio educativo de lograr, por qué no, transformar aquellas relaciones que desencadenan en violencia y desigualdad:

Los recientes desarrollos teóricos de las ciencias sociales indican que nuestras sociedades son cada vez más dialógicas: las personas utilizan más el diálogo para llegar a acuerdos. De hecho, el diálogo es la única alternativa a la violencia y cuando el diálogo se niega es cuando surge el conflicto. Esta tendencia ha sido analizada por diferentes autores, relacionándola con la capacidad de dialogar de todos los actores sociales, como Jürgen Habermas que argumenta que todas las personas tienen capacidad de lenguaje y acción o Paulo Freire que afirma que el diálogo forma parte de la naturaleza humana. Estas concepciones se han venido desarrollando mientras las personas, mujeres y hombres, reclaman más diálogo para consensuar cómo quieren que sean las sociedades y cuáles son las dinámicas que tienen que definirla. Estos cambios han venido acompañados de la transformación de los roles de género, favoreciendo que los estereotipos sobre qué es ser mujer y qué no lo es, vayan siendo superados. Los nuevos modelos femeninos han sido reivindicados a través del

cuestionamiento del rol tradicional de mujer y la imitación del modelo masculino. (Flecha, Puigvert, & Redondo, 2005)

3.2 Descripción del proceso de implementación a partir de los principios metodológicos del MDPRC.

Para llevar a cabo esta actuación educativa se deben desarrollar los siguientes pasos:

1. Organizar una comisión mixta (representada por padres de familias, docentes, estudiantes) de convivencia con el fin de que debata y proponga una norma que busque solucionar un problema que esté afectando a todos en la escuela. Esta norma también debe cumplir con unos parámetros: que tenga relación directa con la vida de los niños y las niñas, que todos estén de acuerdo con ella, que se incumpla reiteradamente a pesar del apoyo para superar la dificultad, que esté encaminada a un comportamiento que se pueda cambiar y que con su superación se pueda dar ejemplo a la comunidad.
2. La norma se debe socializar ante la asamblea, conformada por docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad con el fin de hacer aportes.
3. Los miembros de la comisión mixta deben la norma por todos los salones con el fin de que los representantes recojan todas las inquietudes y aportes al respecto.
4. Los representantes se reúnen con la comisión mixta para debatir y definir la norma según los aportes.
5. Se convoca a una nueva asamblea para donde los representantes explican a la comunidad el resultado de sus deliberaciones y de allí se lleva nuevamente a la comisión mixta con los aportes, el consenso y la decisión.
6. Toda la comunidad debe estar atenta al seguimiento de la norma, para que se respete y se cumpla.
7. Se deben realizar tertulias y diferentes talleres que contribuyan a trabajar la norma desde lo pedagógico.

A partir de lo anterior, se desarrollaron cada uno de los pasos descritos en los siguientes puntos.

3.2.1 ¡Prendiendo motores!

Para iniciar el proceso de implementación de la actuación educativa, se siguieron los pasos:

- a. Presentación de carta al rector y a la coordinadora de la Institución Educativa, donde se solicitó el permiso y se presentó la propuesta.
- b. Presentación de la propuesta a las madres y padres de familia: durante la reunión de entrega de informes del segundo periodo se presentó a las familias la actuación educativa a partir de la exposición del material sobre el MDPRC y de los videos del instituto Natura disponibles en la página de CDA. Anexo a esta actividad se realizó la invitación a los padres y madres de familia que quisieran participar en la comisión mixta de convivencia. Durante esta reunión las madres y padres de familia expresaron estar de acuerdo con la propuesta, preguntaron acerca del video y manifestaron su apoyo.
- c. Presentación al líder de apoyo del proyecto en la sede a partir de una exposición.
- d. Presentación de la propuesta a los niños y niñas del grado quinto: esta se llevó a cabo a través de un conversatorio sobre la secuencia de videos para entender la actuación educativa.

3.2.2 ¡En nuestro grupo existen conflictos!: identificación de conflictos en el grupo.

Luego de la etapa inicial de presentación de la propuesta, se pasó a la organización de las actividades según propone el modelo, para ello se tomaron en cuenta las experiencias previas en otras instituciones educativas⁶⁵, con el fin de encontrar herramientas de apoyo al proceso. Una de ellas fue la actividad inicial donde se le pidió a los estudiantes que tomaran consciencia de los conflictos existentes en el grupo, a partir de la frase “*No me siento bien cuando...*” la idea era que todos debían pensar en situaciones de la vida cotidiana del grupo donde no se sintieran bien. Para ello se les proporcionó un formato en el cual consignaron la información. Una de las preguntas que surgieron al respecto de la actividad fue si debían poner el nombre, ante lo cual se les dijo que no era obligación hacerlo, lo importante era manifestar la situación que hacía que no se sintieran bien. Esta actividad se desarrolló en dos sesiones de una hora cada una, la primera la fase de

⁶⁵ Colegio Santiago Apóstol Cabanyal y el Centro Público de Infantil y Primaria, dos de las instituciones que aplican el proyecto CDA.

reflexión y escritura, donde surgieron dudas sobre lo que había que escribir y segundo, la socialización.

En la segunda parte, organizados en mesa redonda la docente leyó uno a uno los formatos desarrollados por el grupo. Esta parte de la actividad fue muy emotiva tanto para el grupo como para la docente, situación que se pudo observar hacia el cierre de la actividad donde se hizo la evaluación del ejercicio. Respecto a las apreciaciones de los estudiantes, 14 participaron del ejercicio, 3 niñas y 11 niños, se encontró que las emociones que más experimentaron fue tristeza, decepción, impotencia, dolor, “yo me sentí terrible, porque son casos del colegio, son reales y me parece muy triste” “profê, cuando yo escuché esas palabras, yo sentí como un nudo, aquí en la garganta, cómo ganas de llorar, no quiero llorar”⁶⁶. Durante el ejercicio un niño se puso a llorar según argumentó, por todo lo que había escuchado. Un niño y una niña ante la situación acudieron a apoyarlo y reaccionaron ante otros compañeros y compañeras que se empezaron a reír por la situación “que eso tan duro y que es un tema muy serio y que algunos en este momento tan triste, se estén riendo o molestando no me parece”. La docente finalizó el trabajo con la instrucción de pensar en formas para superar las situaciones escuchadas “En el papelito que les pasé, ustedes van a soñar y crear una norma para superar todo lo que han escuchado, por ejemplo, para los gritos qué podemos hacer”. Los niños y niñas iniciaron con la escritura de las propuestas y las entregaron.

3.2.3 Poniéndonos de acuerdo: conformación de la comisión mixta.

La comisión mixta de convivencia estuvo conformada por dos madres de familia, la personera, el representante del salón, 5 estudiantes voluntarios y la docente del grupo. En total se realizaron 5 reuniones. En la primera reunión se dio paso a la explicación de las funciones de cada miembro y del rol que ocuparía en todo el proceso:

Las funciones en esta primera reunión serán las de recoger la información suministrada por el grupo, organizarla y construir algunas normas tentativas, que cumplan con los criterios del modelo: que se incumpla reiterativamente, que sea una norma que está en el manual, pero se incumpla, que sea posible de superar; luego, el representante del grupo las socializará y entre todos nos pongamos de acuerdo para que quede bien construida, y se ponga en votación. La dinámica es de diálogo igualitario, todos nos vamos a escuchar y vamos a participar del proceso⁶⁷.

⁶⁶ Taller de identificación de situaciones problemas en el grupo “No me siento bien cuando...” septiembre 15 de 2017.

⁶⁷ Comisión mixta de convivencia N 1. septiembre 22 de 2017.

En la segunda reunión se leyeron las situaciones problemas del grupo con el fin de organizar la información para priorizar las que más se presentaron, trabajarlas y generar ideas que permitieran superar los conflictos presentes. El grupo las clasificó por temas y éstas a su vez fueron relacionadas con las dimensiones y subdimensiones de la categoría relaciones de género:

Tabla 1 Identificación de situaciones de conflicto en el grupo.

Temas	Número De Veces Que Se Menciona	Dimensión Abordada	Subdimensión
Maltrato Físico /Verbal	10	Vínculos interpersonales	Construcción de ambientes de respeto y equidad
Irrespeto	6	Vínculos interpersonales	Construcción de ambientes de respeto y equidad
Falta de Autoestima	5	Identidad de género	Reconocimiento de la dignidad y valoración de sí mismo
Discriminación Física/ Racial	2	Imaginarios de género	Imaginarios sobre el cuerpo
Ruido Excesivo	2	Vínculos interpersonales	Construcción de ambientes de respeto y equidad.
Poca Amistad	1	Vínculos interpersonales	Establecimientos de vínculos
Falta de Gratitud	1	Vínculos interpersonales	Construcción y cuidado de las relaciones
Indiferencia	1	Vínculos interpersonales	Identificación y manejo de emociones propias y ajenas
Símbolos /Sexualidad	1	Identidad de género	Identidad sexualidad y desarrollo del juicio moral
Desprecio/ Chisme/	1	Vínculos interpersonales	Construcción y cuidado de las relaciones.

Los miembros de la comisión discutieron sobre las situaciones presentadas con el fin de comprender qué estaba pasando en el grupo y cómo podían aportar:

MADRE DE FAMILIA: hay mucha violencia, hay niños violentos porque dicen que pegan y groseros porque utilizan malas palabras, mucha humillación, racismo, lo del derecho que se creen más que los demás, hay orgullo, niños que quieren pasar por encima de los otros, hay discriminación, hay bastantes defectos en el salón.⁶⁸

⁶⁸ Comisión mixta de convivencia N 1. septiembre 22 de 2017.

Luego de la clasificación de los conflictos se pasó a la lectura de las posibles soluciones, las cuales fueron dadas por 20 estudiantes del grupo que cumplieron con el ejercicio, la comisión las leyó, analizó y redactó una lista de posibles normas a aplicar para intentar resolver los conflictos. Entre todas las ideas brindadas por el grupo se tomaron a consideración para votar en la asamblea los siguientes puntos: realizar talleres, hacer un buzón de aspectos positivos y negativos de los compañeros, utilizar el rincón del diálogo. Respecto a la construcción de las normas, se redactaron 5 a partir de los aportes del grupo: Todos debemos respetar para ser respetados, como no gritar, no pelear, respetar las diferencias, físicas y de personalidad. No usar palabras negativas, groseras, usar un tono de voz adecuado, suave. No ofender a los demás por su color de piel. Respetar las cualidades de las personas. Sentirnos bien como somos y por lo que hacemos, aceptarse con sus méritos porque no somos perfectos.

En la tercera reunión se trabajaron los aportes del grupo en cuanto a la construcción de las normas y las ideas para hacerle seguimiento. Se analizaron ideas como las de entregar caritas tristes a los estudiantes que rompían la norma y no utilizaban los canales de diálogo o reincidían, se trabajó en la construcción de una ruta de atención a los casos que se presentaran. Las reuniones 4 y 5 fueron para hacerle seguimiento a los casos que se presentaron durante la aplicación del modelo y para evaluar. Éstas se llevaron a cabo cada 15 días en el espacio de aproximado de 45 minutos y 1 hora.

3.2.4 Dialogando andamos: exposición y aprobación de las normas en asamblea.

En esta parte se pasó a la socialización de las conclusiones de la comisión mixta, con el fin de hacer consenso con el grupo y aprobar las normas y actividades a realizar en el proceso. En primer lugar, la docente explicó el objetivo de la actividad y el paso a paso a seguir. En segundo lugar, el representante del salón leyó en voz alta los acuerdos de la comisión, a la vez que lo hacía, la docente los escribía en el tablero. Posteriormente, se pidió al grupo leer, reflexionar sobre lo escrito y hacer aportes. La participación en la construcción fue importante, la gran mayoría aportaron a la redacción y los que no pidieron la palabra apoyaron en la aprobación de las normas. Cabe resaltar que en el proceso algunos hacían énfasis en que había que cumplir con lo escrito en el tablero. Otro punto importante que se dio en el proceso de participación es que al comienzo no se atrevían a “criticar” las normas dispuestas por la comisión, puesto que una de las niñas consideraba que la crítica era “algo malo”, ante ello la docente interviene y recibe los aportes a una de las normas, que ella consideraba que le faltaba incluir algunas de sus ideas. Otro aspecto

relevante en esta construcción colectiva, fue que la docente repasaba las normas con el grupo cuestionándolos sobre los tipos de comportamientos que buscaba eliminar la norma, caso ante el cuál el grupo respondía. Este proceso hizo que la comprensión de las normas y la posterior votación se hiciera con más consciencia: “yo pienso que esa norma aplica a las personas que no respetan, a las personas groseras” “yo creo que esa norma es de las más principales, porque si nosotros no somos respetados como vamos a respetar”⁶⁹ Otro punto que se destacó en el proceso fue que se dieron cuenta que faltaban más normas, puesto que las que habían no recogían lo que querían. Sus argumentos se centraban en acciones de la vida cotidiana en la escuela. Una vez se organizaba una norma con la opinión de los que participaran se pasaba a votar. En la votación todo el grupo estuvo de acuerdo. Al finalizar la asamblea se aprobaron las siguientes normas, las cuales fueron llevadas nuevamente a la comisión para su revisión final:

Tabla 2: Construcción de normas del MDPRC

GENERAL: DEBEMOS RESPETAR PARA SER RESPETADOS	
1.	Para hablar debemos utilizar un tono adecuado, suave, levantar la mano para pedir la palabra, evitar el uso de palabras vulgares, agresivas o negativas.
2.	Valorar el esfuerzo de todos y todas dando felicitaciones ante los logros.
3.	Agradecer el apoyo y la ayuda.
4.	Comprender las diferencias: características físicas, personalidad, etnia, condiciones socioeconómicas, capacidades físicas e intelectuales.
5.	Promover el buen trato físico: juegos sin agresiones.
6.	Ser felices y sentirnos bien como somos y por lo que hacemos porque no somos perfectos.
7.	Cuando escucho algo negativo de alguien no reproducirlo.
8.	Si escucho un comentario sobre mí que no me agrada ir a la fuente y dialogar sobre la situación.

3.2.5 Tenemos muchos problemas: aplicando la norma

El proceso de implementación de la norma contó con varios instrumentos del seguimiento al cumplimiento, en su orden respectivo fueron: el rincón del diálogo, el buzón de inconformidades, la asamblea, las caritas tristes para los que no cumplían (la acumulación de 10 caritas daban como consecuencia hacer una actividad de desagravio ante el grupo, una acción reparadora mayor, elegida por la asamblea), el trabajo pedagógico (exposiciones, disculpas en la asamblea), el trabajo

⁶⁹ Asamblea 2: exposición y construcción de las normas. Votación. Septiembre 22 de 2017.

preventivo (talleres), el diálogo con las familias, el apoyo psicológico, seguimiento en el observador. Podemos hacer la clasificación de las situaciones de conflicto en tres subgrupos iniciales: primero, situaciones solucionadas a través del buzón del rincón del diálogo, donde pedían este espacio para solucionar sin llevarlas a la asamblea; segundo, aquellas que eran llevadas al buzón de inconformidades y se trataban en la asamblea; tercero, aquellas situaciones de atención inmediata por su gravedad y eran tratadas de forma individual, con las familias y por último llevadas a la asamblea. Las situaciones que se presentaron mediante el buzón fueron 158 de las cuales 113 fueron generadas por niños y 45 fueron por niñas; hay que aclarar que varias de las situaciones correspondían a un mismo conflicto enunciado por las personas implicadas desde diversos puntos de vista, por tanto, hay casos que se repetían; éstas a su vez se han clasificado en las dimensiones que comprende la categoría relaciones de género de la siguiente forma:

3.2.5.1 Conflictos relacionados con la dimensión identidad de género:

En esta dimensión se pudieron clasificar 57 quejas por parte de los niños, 20 corresponden al trato brusco, empujones, golpes en la cabeza, brazos, entre niños y en unos pocos casos por parte de algunas niñas, falta de respeto de límites físicos; 12 quejas tratan sobre la incomodidad que causa el ver a compañeros hacer dibujos de “penes”⁷⁰, en su mayoría, “vaginas y nalgas” en los asientos y cuadernos de algunos integrantes del grupo; 4 quejas corresponden al trato con expresiones en “doble sentido” con connotación sexual; 3 al trato con palabras vulgares; 2 respectivamente a burlas por aspectos físicos del cuerpo, golpes en las partes íntimas, respeto de límites de alguna parte del cuerpo. En el caso de las niñas, de las 16 quejas totales, la de mayor número de incidencia fue el trato brusco, el rompimiento de límites físicos de niño a niña, hacia niños y hacia niñas, con un total de 9 casos, luego le siguen quejas sobre el trato de expresiones en doble sentido con connotación sexual por parte de los niños, los dibujos de “penes” en los puestos con 2 menciones cada una; por último, se encuentra con 1 queja cada tema: burlas referentes a una parte del cuerpo, situación de sentirse ignorada por los integrantes del grupo, referencia a la masturbación y a sonidos de gemidos femeninos.

⁷⁰ Nota del Buzón de Inconformidades, octubre de 2017.

3.2.5.2 Conflictos relacionados con la dimensión roles de género: en esta dimensión podemos encontrar algunas situaciones que se relacionan con la primera, en cuanto a los golpes en las partes íntimas, los dibujos en los asientos de penes, los comentarios en doble sentido, que en su momento se abordarán a través de la subdimensión comportamientos culturales de género; teniendo en cuenta lo anterior, en esta dimensión se presentaron en total 24 situaciones de las cuales 13 pertenecen a los niños y 11 a las niñas. En el caso de los niños, la situación que contó con más número de menciones fue el trato irrespetuoso hacia compañeros hombres, a través de expresiones como “chillona”, “tu puta madre”, “hijo de perra”, “váyase a la verga” con un total de 9 casos; le siguen 3 casos con menciones referentes a la masturbación o a la relación sexual y por último el trato hacia una niña de “chismosa”. En la misma línea, las niñas pusieron un total de 5 quejas referentes al tema de la masturbación, gemidos y movimientos con la mano de carácter sexual; 3 sobre dibujos de penes en los asientos y, por último, 1 caso respectivamente para los golpes en las partes íntimas por parte de los niños, la mención de las drogas y sobrenombres con relación al aparato reproductor masculino.

3.2.5.3 Conflictos relacionados con la dimensión imaginarios y creencias del género: algunas situaciones de la dimensión anterior se encuentran conectadas con ésta, tal es el caso de la utilización de expresiones de tipo sexual de carácter oral o simbólico, o “juegos” entre niños donde terminan golpeándose las partes íntimas. Adicionalmente, encontramos otras situaciones no mencionadas anteriormente, 5 en total, 3 por parte de las niñas y 2 por los niños. En el caso de las niñas hacen referencia a aspectos físicos del cuerpo, una niña que tiene sobrepeso y se burlan de ella diciéndole que es comparable a un “hipopótamo” y otra niña que recibe dos críticas al cortarse el cabello, la cual comparan con la frase “parece un niño”, o “burro”; en el caso de los niños surge un comentario relacionado con la idea del “color de piel”, al responder en un acto de bandera de manera “jocosa” el nombre de un compañero afrocolombiano a la pregunta “a quién esclavizaron” haciendo referencia a su color de piel y otra expresión donde le dicen que haga algo que no quiere hacer y lo incentivan con la expresión “poné la mano si sos macho”.

3.2.5.4 Conflictos relacionados con la dimensión vínculos interpersonales: en esta última dimensión podemos clasificar en total 58 situaciones, las cuales 43 corresponden a quejas de los niños y 15 de las niñas. En el caso de los niños, se mencionaron 18 casos donde predominaron las interacciones de trato brusco físico, juegos que terminaban golpes por no respetar límites, trato con palabras negativas, de esto 6 casos fueron de niños hacia niñas; luego se presentaron 9 casos donde se expresan emociones alrededor de los problemas presentados: enojo, disgusto, desespero, tristeza; 3 casos reflejan situaciones de chismes; le siguen 2 quejas respectivamente, una de burlas ante una situación desafortunada, y deshonestidad en actividades académicas; por último 1 caso donde se “desprecia” el trabajo realizado en una actividad por parte de una niña. De las 15 quejas puestas por las niñas, 6 corresponden a la expresión de emociones frente a conflictos: enojo, disgusto, dolor, tristeza, “mal”. 5 casos corresponden al rompimiento de límites en el trato físico general o en el juego entre niños y niñas; 3 casos responden a gritos y regaños de una compañera a otra o hacia un compañero, por hacer “las cosas mal”. Por último, una de las niñas afirma sentirse ignorada dentro del grupo.

3.2.6 Las normas son para cumplirlas: Asambleas

Teniendo en cuenta el punto anterior, se realizaron un total de 12 asambleas en entre el mes de septiembre y diciembre, que buscaron tres objetivos: primero, poner en evidencia las situaciones de conflicto presentes en el grupo y la elaboración de las normas, desarrolladas en dos sesiones; segundo, poner en funcionamiento el diálogo sobre los conflictos y hacer seguimiento al cumplimiento de los acuerdos de la asamblea; tercero, evaluar el trabajo realizado. La metodología durante esta actividad constó de 4 pasos: lectura de situaciones puestas en el buzón del diálogo, exposición del conflicto por parte de los mencionados en el buzón, intervención del grupo y por último la votación de las decisiones del grupo ante la situación presentada. De los 19 niños del grupo la participación osciló entre 9 y 19 estudiantes por cada asamblea, siendo los números de participación más repetitivos 10 y 11; en el caso de las niñas, de las 11 la participación osciló entre 3 y 10 niñas por sesión, siendo el número 5 el que se repitió constantemente:

Tabla 3: Participación de los estudiantes en las asambleas

PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES EN LAS ASAMBLEAS				
Asambleas	Total Participantes	Niños	Niñas	Número de situaciones trabajadas por asamblea
1	13	10	3	30 (socialización de conflictos iniciales)
2	14	10	4	10 (temas para plantear las normas)
3	17	11	6	10 (opciones para superar los conflictos)
4	18	12	6	3 (conflictos con varios temas a tratar)
5	12	11	1	3 (conflictos con varios temas a tratar)
6	18	13	5	5 (conflictos con varios temas a tratar)
7	21	16	5	15 (conflictos con varios temas a tratar)
8	14	9	5	15 (conflictos con varios temas a tratar)
9	29	19	10	5 (Evaluación grupal)
10	17	12	5	7 (conflictos con varios temas a tratar)
11	20	15	5	4 (conflictos con varios temas a tratar)
12	14	10	4	3 (conflictos con varios temas a tratar)

Las asambleas fueron planteadas para llevarse a cabo una vez a la semana, específicamente los días viernes, sin embargo, debido a situaciones propias del quehacer en la escuela, hubo algunas modificaciones en cuanto a la fecha y el horario de realización, trayendo como consecuencia en una ocasión el aplazamiento de la asamblea a 15 días. Otra situación que se presentó como consecuencia de no realizar la asamblea en el tiempo estipulado fue la acumulación de conflictos en el buzón del diálogo, por tal motivo se recurrió a una actividad de apoyo a la asamblea, donde se dividió el salón en subgrupos conformados por personas entre las cuales existían conflictos y por otras que estarían escuchando y aportando en la situación. El objetivo fue utilizar la herramienta del diálogo para poner en discusión lo sucedido. Al finalizar la actividad, debían quedar claros los compromisos con el fin de que en la asamblea se expusieran cada uno de los casos. Solo hubo una situación que decidieron llevar a la asamblea en pleno para darle solución. Otro aspecto a destacar en las asambleas fue el tiempo de diálogo para los conflictos tratados, el cual no fue exacto debido al número el número de participantes por situación, es por ello que hubo deferentes situaciones que no se trataron en la asamblea plena y que se tuvieron que abordar a través del rincón del diálogo. En las asambleas se pudieron nombrar y trabajar las situaciones presentadas en la tabla, entre planteamientos de normas y conflictos, otras las resolvieron los niños y niñas personalmente. Hubo algunos casos que no se pudieron tratar, especialmente los que

corresponden a la última semana del proyecto por situaciones de tiempo. A continuación, se relacionan la cantidad de conflictos por semanas de ejecución del modelo:

Tabla 4 Número de quejas a través del buzón de inconformidades.

	Semana	Nº de conflictos		Semana	Nº de conflictos
1	Sep. 11 al 15	Socialización de conflictos (30)	7	oct. 23 al 28	15 quejas
2	Sep. 18 al 22	Elaboración norma	8	oct. 30 a nov 3	20 quejas
3	Sep. 25 al 29	Elaboración norma	9	nov 6 al 10	13 quejas
4	oct. 1 al 6	31 quejas (puesta en marcha del buzón)	10	nov 13 al 17	15 quejas
5	oct. 9 al 13	20 quejas	11	nov 20 al 24	12 quejas
6	octu16 al 20	18 quejas	12	nov 27 a dic 6	14 quejas

3.2.7 Reflexionemos sobre nuestros actos: tertulias dialógicas, talleres, exposiciones.

Como séptimo paso de implementación del Modelo se encuentran las actividades de acompañamiento, formación y sobre los temas que surgieron a partir de las necesidades del grupo en cuanto a las relaciones de género y la resolución de conflictos. Se realizaron tertulias dialógicas alrededor de los temas de imaginarios, roles y estereotipos de género, sobre la autoestima y el autoconcepto. Adicionalmente presentaron exposiciones de tipo formativo a partir de los conflictos que se generaron en el grupo; un taller en el área de ciencias naturales donde se abordaron temas como la reproducción humana, el aparato reproductor femenino y masculino, el ciclo menstrual. Se estableció también diálogo con las familias de algunos estudiantes que presentaron situaciones de convivencia, con el fin de que participaran del proceso formativo de los niños y niñas ante los cambios que se empezaron a vivir en la escuela. En un caso se trabajó de la mano de sicología por petición de la familia, para profundizar en la situación presentada.

3.3 ¿Cómo nos fue? Evaluación

El proceso de evaluación del proyecto se llevó a cabo en 6 momentos: el diligenciamiento de la plantilla de monitoreo propuesta por el proyecto, una encuesta sobre la frecuencia del uso de las normas, una encuesta sobre el proceso de implementación de las herramientas de aplicación del modelo, una evaluación en términos de fortalezas y dificultades por cada norma, una evaluación

abierta sobre la oportunidad de participación en las asambleas, las normas, la igualdad y el respeto, y una evaluación sobre el aprendizaje a partir de los talleres implementados para acompañar la propuesta.

3.3.1 Plantilla de monitoreo propuesta por el proyecto CDA.

Contó con la participación de 28 estudiantes. La encuesta consta de 10 preguntas divididas en dos partes, la definición y la aplicación. En la primera, encontramos que los ítems relacionados con la elaboración de las normas, la ejecución de las asambleas, la participación del grupo en las mismas, la visibilidad de las normas, su revisión y establecimiento a partir de conflictos que habitan en la escuela, contaron con la aprobación de los 28 participantes. El ítem sobre la relación de las normas con la vida de los niños y niñas del grupo, contó con la aprobación de 27 estudiantes y la desaprobación de 1. La parte de aplicación que contó con 4 preguntas, primero aborda la idea de la existencia de la comisión mixta de convivencia en la escuela la cual fue aprobada por todo el grupo. Las siguientes relacionadas con los espacios para discutir sobre modelos que fomentan la violencia, contó con la aprobación de 17 y la no aprobación de 1; la siguiente relacionada con la participación de todos los estudiantes en las reuniones, contó con la desaprobación de 3 y la aprobación de 25, por último, la correspondiente al monitoreo de las normas por parte de los actores que la construyeron, contó con la aprobación de 26 estudiantes y la desaprobación de 2.

Tabla 5: Encuesta de monitoreo al MDPRC

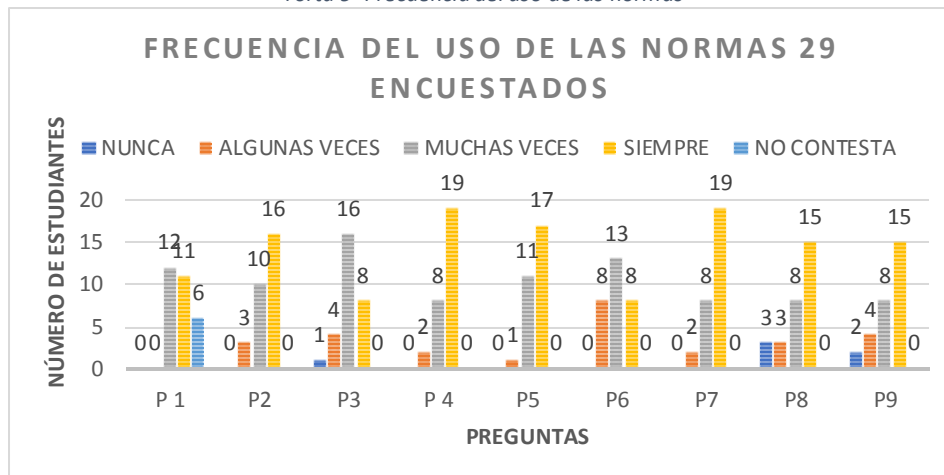
RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE MONITOREO MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON LA PARTICIPACIÓN DE 28 ESTUDIANTES DEL CURSO.			
DEFINICIÓN		SÍ	N0
P1	Las reglas de la escuela fueron establecidas y consensuadas por toda la comunidad escolar (gestión, coordinación, profesores, alumnos, padres funcionarios etc.)	28	
P2	Ocurren las asambleas para toda la comunidad escolar para debatir las normas de convivencia	28	
P3	Hubo espacio en las asambleas para que los actores se posicionaran	28	
P4	Las normas de la escuela están disponibles a todos los actores	28	
P5	Las normas de convivencia están directamente relacionadas a la vida de los alumnos de aquella escuela	27	1
P6	Las normas de convivencia fueron revisadas/ establecidas a partir de los conflictos que surgen en la escuela	28	
APLICACIÓN			
P7	Hay en la escuela una comisión de convivencia	28	
P8	Hay espacios en la escuela (tertulias literarias, de películas etc.) para que se discutan modelos que fomentan la violencia	27	1
P9	Todos los alumnos participan por medio de reuniones en la clase	25	3
P10	El monitoreo de las reglas es hecho por los mismos actores que las construyeron	26	2

Elaboración de CDA

3.3.2 Encuesta sobre frecuencia del uso de las normas.

Se realizó a 29 estudiantes del curso y su objetivo fue analizar el grado de asimilación y frecuencia del uso de las normas acordadas en la cotidianidad del grupo. Respecto a la norma general “Todos y todas debemos respetar para ser respetados”, la opción “muchas veces” obtuvo un total de 12, seguido de “siempre” con 11. 6 estudiantes no contestaron, y las opciones “nunca” y “algunas veces” no fueron elegidas. En la primera norma, “Para hablar debemos utilizar un tono adecuado, suave, levantar la mano para pedir la palabra, evitar el uso de palabras vulgares, agresivas o negativas”. La opción con más aprobación fue “siempre” con un total de 16, seguida de “muchas veces” con 10 y “algunas veces” con tres y “nunca” con 0. En la segunda norma “Valorar el esfuerzo dando felicitaciones ante los logros” contó con 16 estudiantes en la opción “muchas veces”, 8 en “siempre”, 4 en “algunas veces” y 1 en “nunca”. La tercera norma “Agradecer el apoyo y la ayuda de todos” contó con 19 en “siempre”, 8 en “muchas veces” y 4 en “algunas veces”. La cuarta norma “Comprender las diferencias: características físicas, personalidad, etnia, condiciones socioeconómicas, capacidades físicas e intelectuales”, contó con 17 estudiantes en “siempre”, 11 en “muchas veces” y 1 en “algunas veces”. La quinta norma, “Promover el buen trato físico”, contó con 13 estudiantes en “muchas veces”, seguido de 8 respectivamente en “Siempre” y “algunas veces”. En la sexta norma, “Ser felices y sentirnos bien como somos y por lo que hacemos porque no somos perfectos”, el ítem con mayor número fue “siempre” con 19, seguido de “muchas veces” con 8 y “algunas veces” con 2. La séptima norma, “Cuando escucho algo negativo de alguien no reproducirlo”, la opción más elegida fue “siempre” con 15, luego “muchas veces” con 8 y con 3 respectivamente “algunas veces” y “nunca”. Por último, la octava norma “Si escucho un comentario sobre mí que no me agrada ir a la fuente y dialogar sobre la situación” obtuvo 15 en “siempre”, 8 en “muchas veces”, 4 en “algunas veces” y 2 en “nunca”.

Torta 9 Frecuencia del uso de las normas



3.3.3 Encuesta sobre los canales de aplicación de las normas.

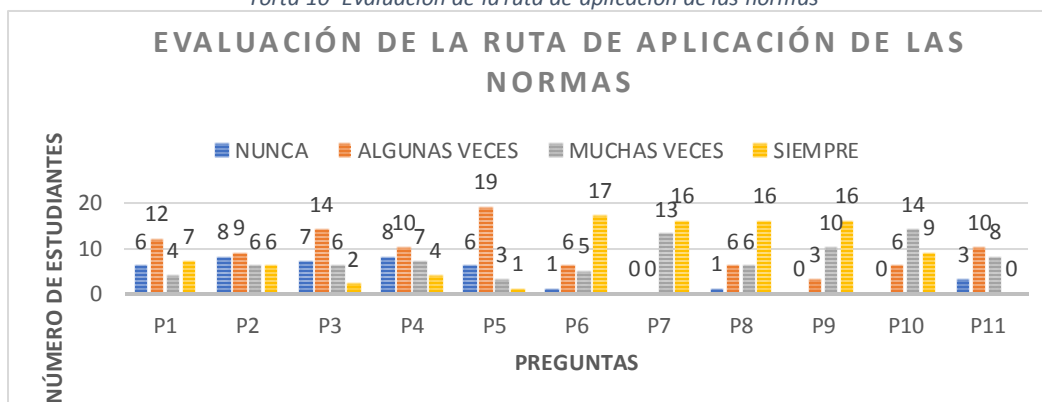
Se tomaron en cuenta 3 canales de aplicación de las normas, el buzón de inconformidades, el rincón del diálogo y las asambleas. Respecto al primero, en cuanto, utilizar el buzón para manifestar el rompimiento de las normas hacia ti, el promedio más alto es “algunas veces” con 14, seguido de “siempre” con 7, “muchas veces” con 4 y “nunca” con 6. En la pregunta sobre utilizar el buzón para manifestar el rompimiento de la norma hacia otros, “algunas veces” contó con 9 estudiantes, “nunca” con 8 y “muchas veces y siempre” con 6 respectivamente. En la pregunta sobre el ser mencionado en el buzón, 19 estudiantes manifestaron que “algunas veces”, 6 “nunca”, 3 “muchas veces” y 1 “siempre”. Sobre la utilización del buzón en lugar del rincón del diálogo, 10 estudiantes manifestaron hacerlo “algunas veces”, 8 “nunca”, 7 “muchas veces” y 4 “siempre”. En cuanto a la segunda herramienta, la utilización del Rincón del diálogo como primera medida para solucionar un conflicto, 14 manifestaron hacerlo “algunas veces”, 7 “nunca”, 6 “muchas veces” y 2 “siempre”. En la tercera actividad, las asambleas, en la pregunta sobre la participación, 10 estudiantes afirman que algunas veces, 8 respectivamente que “muchas veces” y “siempre” y 3 estudiantes indican que “nunca”. En cuanto a la mención de los problemas en la asamblea, 17 afirman que “siempre” fueron tratados, 6 “algunas veces”, 5 “muchas veces” y 1 “nunca”. En la pregunta sobre la mejora de las relaciones luego de tratar los conflictos en la asamblea, 16 afirman que “siempre” y 13 que “muchas veces”. En el ítem sobre los cambios positivos en los compañeros luego de trabajar los conflictos, 14 afirman que “muchas veces”, 9 “siempre” y 6 “algunas veces”.

Sobre la toma de decisiones de la asamblea frente a los conflictos, 16 estudiantes afirman que “siempre” se tomaron, 6 que “siempre y algunas veces” y 1 manifestó que “nunca”. Por último, frente al trato respetuoso durante las asambleas, 16 estudiantes indicaron que “siempre”, 10 “muchas veces” y 3 “algunas veces”.

Tabla 6: Evaluación sobre la ruta de aplicación de las normas del MDPRC

RUTA DE APLICACIÓN	
1.	¿Utilizaste del buzón para manifestar el rompimiento de las normas hacia ti?
2.	¿Utilizaste del buzón para manifestar el rompimiento de las normas hacia tus compañeros?
3.	¿Utilizaste en primer lugar el rincón del diálogo para solucionar los conflictos?
4.	¿Utilizaste el buzón en lugar de dialogar antes sobre el conflicto?
5.	¿Fuiste mencionado en el buzón de inconformidades?
6.	¿Tu problema o el de tus compañeros fue tratado en la asamblea?
7.	¿Mejoraron las situaciones luego de que se trataron en la asamblea?
8.	¿La asamblea tomó decisiones frente a mi situación o la de otros?
9.	¿Hubo respeto en el trato entre el grupo durante las asambleas?
10.	¿Observaste cambios positivos en tus compañeros luego de que se tratara el conflicto?
11.	¿Participaste en las asambleas?

Torta 10 Evaluación de la ruta de aplicación de las normas



3.3.4 Evaluación sobre fortalezas y dificultades de la aplicación de las normas.

Para realizar esta evaluación se organizaron grupos de trabajo para que dialogaran sobre el proceso de implementación del modelo en cuanto a fortalezas y dificultades que consideraran vivieron durante su ejecución. Posteriormente se hizo una tertulia al respecto donde cada uno expuso sus argumentos. En cuanto a las fortalezas, cada uno de los niños y niñas llegaron a conclusiones generales respecto a la construcción de las normas, las asambleas y el buzón. En el caso de la primera, destacan la importancia de las normas en la vida cotidiana, argumentando que

son necesarias para una convivencia sana, trayendo como fortalezas un cambio en la forma de tratarse, si bien describen que aún falta mejorar diferentes situaciones visibles en las normas, son conscientes de que han tenido mejoría con relación a un “antes” que nombran en diferentes ocasiones, dicen frases como “ahora ya no hay tantos problemas”. De las asambleas resaltan la oportunidad de ser escuchados, de que los problemas no se queden quietos, sino que tengan la oportunidad de tomar un rumbo con miras a la solución, un rumbo mediado por el diálogo, resaltan el hecho de que un problema pudiera ser tratado por varias personas, con el ánimo de ayudar a resolverlo. El aspecto que más resaltan como fortaleza, es que, con el buzón de inconformidades, pudieron nombrar situaciones que comúnmente no se trataban, eran invisibles. Como fortaleza también destacan la forma de solucionar los conflictos, la cual anteriormente algunos resolvían a través de los golpes y ahora piensan en primer lugar en el diálogo. Hablan de una disminución de gritos, de “malas palabras”, de cómo lo aprendido lo pueden utilizar en la vida cotidiana; del respeto y la igualdad.

De los aspectos a mejorar, el que más número de menciones tiene es el del compromiso por parte de algunas personas para cumplir las normas, resaltan que algunos no toman la actividad “en serio”; Posteriormente, pasan a resaltar algunas de las normas en las que más falta trabajar y mejorar: los gritos, las palabras vulgares, el no tomar con seriedad el buzón, querer más el cuerpo para no pegarse en las “parte íntimas”, pedir la palabra, entender por qué se felicita a alguien, el jugar brusco. En cuanto a la metodología de las asambleas, resaltaron que “pasa mucho tiempo para hacer las asambleas y la persona que está agrediendo a la otra persona puede seguirlo haciendo hasta que se pueda hacer la asamblea y se pueda solucionar”. Al revisar la actividad, se puede observar que fueron más las fortalezas nombradas que las dificultades.

3.3.5 Evaluación sobre la oportunidad de participación en las asambleas, las normas y avances en igualdad y respeto.

En esta encuesta se realizaron 4 preguntas sobre los temas anteriormente mencionados y se organizaron las repuestas a partir de lo que decían los niños y las niñas. En el caso de la participación se les propuso la pregunta: ¿Sientes que los niños y las niñas tuvieron las mismas oportunidades de participación en la asamblea?, en la cual debían contestar sí o no y tenían la posibilidad de argumentar la respuesta. En el caso de las niñas, de las 10 que participaron, todas respondieron sí, argumentando principalmente el hecho de tener tanto niñas como niños los

mismos derechos de participar; el hecho de que la docente era equitativa y a todos les daba la palabra y la oportunidad; era parte de la metodología de la asamblea. En el caso de los niños, de los 19 que participaron, 16 dijeron que sí, argumentando en mayor número el papel de la maestra al “asignar la palabra”, “al ser muy equitativa con hombres y mujeres” “a la lista que la profe maneja”, también mencionan que en el salón “siempre somos equitativos y tenemos igualdad”. Otro argumento es el reconocer que sí porque ambos son seres humanos que cometen errores, el hecho de tener ambos los mismos derechos, entre ellos el derecho a hablar. 3 niños respondieron que no, en cuanto a que algunas personas no participaron porque “eran tímidas”.

La siguiente pregunta referente al cumplimiento de las normas: ¿Cuál o cuáles de las normas te costaron más trabajo cumplir y por qué?, la norma más nombrada, con tres menciones, fue “Promover el buen trato físico: juegos sin agresiones”, argumentando que les pegan por accidente o porque las molestan y se vuelven agresivas. Luego le sigue la norma 4 “Comprender las diferencias: características físicas, personalidad, etnia, condiciones socioeconómicas, capacidades físicas e intelectuales”, sin argumentos, y dos niñas que dijeron que no les costó cumplir ninguna. Respecto al resto de las normas, obtuvieron un punto cada una, argumentando que no la cumplían al tratar de defenderse de alguna situación donde se sintieran que eran molestadas. En el caso de los niños, de los 19, 9 argumentaron que la norma que más le representó dificultad cumplir fue la 1, “Para hablar debemos utilizar un todo adecuado, suave, levantar la mano para pedir la palabra, evitar el uso de palabras vulgares, agresivas o negativas”, brindando argumentos como la frustración o el estrés que los hace gritar, el no sentirse respetados que los obliga a defenderse y en algunas ocasiones donde han tenido que comportarse de esa forma, sin dar detalles concretos del por qué. La segunda norma con más votación fue la 5, “Promover el buen trato físico: juegos sin agresiones”, con 7 menciones, argumentando que siempre han jugado brusco y en un caso que es sin culpa. 2 niños argumentaron que no les costó cumplir ninguna, ya que cuando tenían un problema lo resolvían. Las normas 2, 6 y 8 recibieron un voto cada una, con razones como “porque a veces irrespeto las diferencias, porque fui grosero con mis compañeros, porque no me siento a gusto con mis quejas, porque una vez escuché algo sobre mí y me quedé callado”.

La tercera pregunta fue ¿Qué opinas acerca del tratar los problemas del grupo en la asamblea y que todos hagan parte de las soluciones?, pregunta que no obtuvo apreciaciones negativas por parte del grupo, tanto niños como niñas comentaron que esta forma de trabajo permitió fortalecer los lazos de solidaridad, al sentirse parte y apoyo en el momento de tratar los conflictos de los demás.

Resaltaron la oportunidad de aprender más, de dialogar, escuchar, ayudar, de que por medio de este trabajo no “se regaña” sino que se “aconseja”, la comprensión, la participación, la prevención, el respeto y la oportunidad de mejora.

La última pregunta, ¿Crees que este trabajo aporta o no a la igualdad, la convivencia y el respeto?, el grupo en general estuvo de acuerdo en que sí, en tanto que sienten que se respetan más, pueden escuchar las diferentes opiniones, porque a pesar de los conflictos entre niños y niñas, estos pudieron ser solucionados. Valoran de manera general el aporte que la actuación le ha brindado a las relaciones y sus diferentes matices.

3.3.6 Evaluación sobre el aprendizaje a partir de los talleres de socialización de temas sobre género.

En este punto se preguntó a los niños y las niñas sobre lo que aprendieron en los talleres propuestos, para ello, se tomaron como referencia las temáticas o dimensiones que se abordaron en la categoría relaciones de género. Teniendo en cuenta lo anterior, se preguntó sobre lo aprendido en relación con la *autoestima, identidad y amor propio*, donde las niñas enunciaron tener aprendizajes como el deber amarse y aceptarse como son, ayudar a los demás en cuanto a ser cuidadoso con los comentarios para “no hacer decaer su autoestima”, respetar a los demás y no prestar atención ante el juzgamiento de otras personas respecto a su forma de ser o físico; en el caso de los niños, aprendieron que la autoestima es cuando se sienten felices y se quieren cada día más a pesar de los defectos, también tiene que ver con el cuidado y el respeto por el cuerpo.

Respecto al tema *mi cuerpo y el de los demás*, las niñas mencionaron aprender sobre tratarlo bien, con cuidado, al igual que al cuerpo de los demás, puesto que le pueden hacer daño, que sólo ellas pueden tocar su cuerpo, que lo tratan con mucho respeto y amor al igual que a los demás. También reconocieron verse imperfectas o perfectas en algunas ocasiones.

En el *manejo de las emociones*, reconocen cuáles sienten, indican que las manejan, las controlan y tienen el cuidado para no hacerle daño a los demás cuando las expresan; algunos niños mencionaron algunas estrategias para aplicar en momentos de enojo. Hubo un caso donde un niño manifestó que no las puede controlar y otro que indica que hace todo lo posible para que sus compañeros no se den cuenta del estado en el que se encuentra. En el caso del respeto por las diferencias, los aprendizajes se centraron en querer y respetar a las personas como son, con sus

puntos de vista diferentes, sin juzgar en diferentes sentidos, raciales, religiosos, aspectos físicos, discapacidades.

En el *proyecto de vida*, tanto niños como niñas lo definen como una actividad centrada en ellos y ellas, donde escriben una información personal y unas metas que desean cumplir, dentro de las cuales hace parte la familia. Sirve para “organizar la vida” y para “conocerse a sí mismo”. En el *cuidado de las relaciones*, tanto niños como niñas afirman tratar a sus amigos y amigas con respeto, cariño y amor, mencionan el cuidado que deben tener con las palabras, las acciones y las diferencias de pensamiento, también dos niños afirman que respetan, hasta que les “sacan el malgenio”.

En el caso de la *igualdad entre hombres y mujeres*, se encuentra muy marcada la idea de igualdad, en tanto que la mayoría, considera que tanto los hombres como las mujeres poseen los mismos derechos. Niños y niñas argumentan esta idea con ejemplos de la vida cotidiana como el hecho de que en la casa ambos, hombres y mujeres, así como deben trabajar también deben hacer las labores del hogar; resaltan la idea del respeto mutuo entre ambos, en la idea del respeto porque ambos son seres humanos, la idea de ser iguales como hijos de Dios y también la idea de ser diferentes, pero con igualdad de derechos. Reconocen que en el grupo frente a esta idea se apoyan y se quieren.

En los *roles de género*, la idea más reiterativa es de la división de roles en el hogar, donde ubican a la mujer en lo doméstico y el cuidado y al hombre como proveedor, sin embargo, surgen ideas encaminadas a la repartición de labores respecto al hombre, o a un “deber ayudar” en la casa, la de que la mujer no es la única que se debe dedicar a las labores domésticas y que ambos pueden hacer lo que deseen. En los *componentes de la sexualidad*, resaltaron en mayor medida la idea del respeto por el género, el no avergonzarse por la sexualidad puesto que lo consideran algo normal, ante las dificultades que se presentaron en el salón, mencionaron que habían mejorado, lo niños, en el “morbo” que le ponían al tema. Relacionan también la sexualidad con la forma de sentirse, pensar y relacionarse con los demás, con la función biológica de cada uno, la reproducción, el aseo personal, los cambios del cuerpo con el crecimiento. En un caso mencionaron como el tema se relaciona con como los demás no respetan el cuerpo del otro y se burlan por sus diferencias.

Respecto al *trato hacia los demás* refieren tratarlos con respeto del mismo modo que desean que las traten. En el caso de los niños, en el trato hacia los demás, la gran mayoría afirma hacerlo con respeto, cariño, bien, y un menor número habla de algunas ocasiones donde los tratan brusco,

con peleas. En el caso de cuerpo, hablaron de cuidarlo a través de la alimentación y el aseo personal, de tratarlo con respeto, cariño, al igual que el de los demás, a valorar las “cosas bonitas, feas y normales”, en un caso hablaron del respeto y de no hacer sentir “acosado” el cuerpo de otros. En el caso del *cuidado de las relaciones*, reconocen cambios en cuanto a la forma de relacionarse, las califican como buenas, y ratifican cambio de actitudes: ya no peleo tanto, hay que tener cuidado con las palabras y acciones, hay que ponerse de acuerdo, hay que ser cordial, respetuoso, solidario, amoroso; en uno de los casos reconocen los cambios como una forma de mantener la relación ante el temor de perder esa amistad.

En la misma medida, otro punto transversal en el trato con el otro y el cuidado de las relaciones es el *respeto por las diferencias*, donde según indican reconocen que existen diferencias de tipo físico, étnico, de pensamiento y opiniones, religiosas, capacidades. Ante estas diferencias en su totalidad muestran una posición donde se deben comprender y actuar ante ellas con respeto, sin juzgamientos:

Aprendí que uno debe respetar las diferencias de los demás porque no somos perfectos y este mundo está lleno de diversidad y por eso debemos aprender a convivir con los que son diferentes a mi porque nadie debe pensar como yo.⁷¹

3.4 Análisis

El proceso de implementación de la actuación educativa Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, que se llevó a cabo con los estudiantes del grado quinto, cumplió con los parámetros dispuestos desde el proyecto: sus principios pedagógicos y metodológicos, en tanto que se presenta como una propuesta viable y transformadora, desde unos niveles específicos de desarrollo, de las relaciones de género, en cuanto a que ofrece una metodología que aporta al docente y al grupo la posibilidad de construir un conjunto de estrategias y posibilidades de vivir un espacio con principios que motivan acciones encaminadas a la solidaridad, la igualdad, la equidad, la autorregulación, el autoconocimiento, la reflexión, la crítica, la expresión de las ideas y la capacidad argumentativa de las mismas, a partir de un trabajo colaborativo e intencionado por parte del docente. Esta actuación se presenta para la construcción de relaciones de género más equitativas, como una estrategia para poner en discusión el tema, para observar y escuchar detenidamente las voces que surgen en la escuela y que muchas veces no son escuchadas.

⁷¹ Evaluación de las subdimensiones de la categoría relaciones de género. Diciembre 6 de 2017.

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de esta implementación se enfoca desde dos aspectos: primero, el seguimiento de principios metodológicos y pedagógicos del MDPRC; segundo, el abordaje del tema de investigación, las relaciones de género en relación con el MDPRC.

3.4.1 Principios Metodológicos y pedagógicos del MDPRC.

Cada uno de los pasos propuestos por el modelo se desarrollaron totalmente teniendo en cuenta las directrices generales para ello, atendiendo a sus siete principios pedagógicos: Solidaridad, Igualdad de diferencias, Creación de Sentido, Dimensión Instrumental, Inteligencia Cultural, Diálogo Igualitario y Transformación. Dentro de los hallazgos que se encontraron en la primera fase fue el apoyo del grupo y las familias frente a la propuesta y la implementación,

En una institución educativa, el diálogo igualitario se da cuando todas las personas participantes, ya sean profesionales de la educación, administradores, familiares o estudiantes tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes. (Aubert, Duque, Fisas y Valls., 2006, pág. 125)

Situación donde se presenta como hecho importante la realización de un trabajo de sensibilización para poner en perspectiva al grupo, a partir de ponerse un sueño o meta: superar las situaciones de conflicto que se presentan en el grupo. En ese sentido, la fase diagnóstica fue un camino confrontador, emotivo, entre la docente y los mismos estudiantes, al poner en evidencia algunas situaciones que no eran visibilizadas y que por tanto la docente no había tenido la oportunidad de trabajar. Es aquí donde es importante el proceso de sensibilización, el cómo se trabajó al grupo para que sintieran la confianza de enunciar aquellas situaciones que no habían podido verbalizarse:

Significa hacer posible un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas. Cuando la escuela respeta las individualidades de sus alumnos, garantizando su éxito en el aprendizaje, el estudiante encuentra sentido en aquello que está aprendiendo. Fomentar la creación de sentido mejora visiblemente la confianza y el empeño de los alumnos en la búsqueda de sus realizaciones personales y colectivas. (Comunidades de Aprendizaje, 2017)

En ese sentido se encontró un grupo con diversos conflictos a partir de las relaciones que establecían en la cotidianidad, que, a la vista del género, responden a conductas, creencias, costumbres, emociones que vivían cada día los niños y niñas. A partir de esta primera clasificación

de conflictos, donde la comisión mixta cumplió con el propósito de reflexionar y pre clasificar los conflictos, se encontró que la dimensión donde más existían diferencias fue la relacionada con los vínculos interpersonales, en la forma como establecían las relaciones con los otros y otras, dimensión que podemos decir es transversal a las demás en cuanto a que, al relacionarnos con los otros, lo hacemos a partir de una construcción de un yo. Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos que en el grupo el maltrato físico y verbal es el conflicto que más se menciona, lo que ocasiona relaciones basadas en el irrespeto, la poca amistad, la indiferencia, el chisme. La segunda dimensión que se puede analizar a partir de esta fase inicial fue la identidad de género, a partir de situaciones de falta de autoestima y sobre la sexualidad; por último, encontramos la dimensión imaginarios de género, al identificar situaciones de discriminación física y racial. Esta primera parte nos habla de un grupo cuyas relaciones no son lineales y donde el trato con el otro en algunos casos se teje a partir de expresiones y actos “violentos” que se podrían nombrar naturalizados, al no contar anteriormente con evidencias de haberlos pensado como conflictos.

En la fase de construcción de las normas, encontramos a un grupo dinámico y propositivo dirigido por la docente que orientaba la palabra y los procesos de redacción de las normas a partir de un trabajo previo hecho por la comisión mixta. En esta etapa el grupo propuso normas que no fueron contempladas en la comisión. Fue en proceso participativo, respetuoso de la opinión, llegaron a acuerdos sobre las palabras a utilizar para una mejor redacción con el objetivo de sentirse incluidos en todas ellas. En la construcción de instrumentos para la implementación de la propuesta, hubo discusiones sobre cuáles eran las formas más adecuadas para llevar a cabo la actuación. Algunos aportes de las madres de familia se inclinaban hacia responder con castigos en lugar de dar apertura a la reflexión comprensión de los actos, por ello, durante las comisiones para hacer esta parte, los argumentos de los integrantes fueron clave en el momento de tomar una decisión al respecto. Hay una tendencia a tratar el conflicto con un castigo similar, situación que lleva a los afectados a comportarse a partir del miedo ante una consecuencia y no se evidencia un aprendizaje basado en la reflexión y replanteamiento de los actos en relación a los demás. Esta situación nos lleva a pensar también en como la escuela aborda los conflictos, les da salida, aspecto donde la propuesta adquiere un peso importante al estar toda la comunidad participando en el proceso de construcción de las normas y en el seguimiento de las mismas, al ser un proceso colectivo, incluye a todos para lograr ese bienestar común.

Los instrumentos creados y elegidos para llevar a cabo la actuación educativa: el rincón del diálogo, el buzón de inconformidades, la asamblea, la acumulación de caritas tristes con acción reparadora, el trabajo pedagógico (exposiciones, disculpas en la asamblea), el trabajo preventivo (talleres), el diálogo con las familias, el apoyo psicológico, seguimiento en el observador, cumplieron un papel vital en el proceso.

3.4.1.1 Instrumentos de aplicación del MDRPC: El buzón de inconformidades.

Abrió la puerta para enunciar situaciones de la vida cotidiana que, aunque parecían pequeñas, nunca eran puestas en discusión, la evidencia muestra que el impacto que tuvo este mecanismo las primeras semanas donde el número de quejas alto, en relación a la última semana, a medida que se desarrollaba el proyecto las quejas fueron disminuyendo. De las 158 quejas puestas, 113 correspondieron a niños y 45 a niñas, dato que nos muestra una tendencia de los niños a presentar más conflictos en relación a las niñas. Estas quejas se clasificaron a partir de cada una de las dimensiones, obteniendo los siguientes resultados:

Respecto a la dimensión identidad de género, el mayor número de quejas la presentaron los niños, con una relación de 57 por 20 de las niñas. Éstas confirman el poco establecimiento de límites sobre su cuerpo y el de los otros, basan sus relaciones con los compañeros en el contacto físico “violento” considerado y nombrado como “juego brusco”. Otros “juegos” que se presentaron son los golpes en las partes íntimas, los dibujos de penes y las vaginas en los puestos y comentarios con connotación sexual que hacen a compañeros y compañeras, ocasionando en algunos niños risas y en otros, incomodidad al igual que en las niñas. Se puede observar que, para algunos y algunas, a pesar de que es una situación incómoda, entran en el “juego” como una forma de validación del grupo. Adicionalmente se halló un repentino interés por el tema de la sexualidad y de aspectos relacionados con ella, como la masturbación, los noviazgos, las relaciones sexuales. Las quejas de las niñas correspondían al trato brusco y a la incomodidad que sentían con sus compañeros al recibir comentarios en “doble sentido” y expresiones simbólicas referentes al “sexo”. Aunado a lo anterior en los roles que asumen en el salón tanto niños como niñas en relación con los conflictos anteriores podemos observar como hay una tendencia a ser más visib les los hombres en relación a las mujeres, a guardar silencio por parte de las niñas en cuanto a la incomodidad que sienten con comentarios y juegos de los compañeros. El buzón y el trabajo realizado a partir de los talleres fue una fortaleza que posibilitó que las niñas manifestaran su sentir

y lo enunciaran, a pesar de no querer hacerlo puesto que se sentían cohibidas al considerar a los niños como “sus amigos”.

Otro hallazgo nos muestra algunos imaginarios y creencias alrededor de la idea de masculinidad construida (Duque, 2012) y la utilización de expresiones que agreden o ponen en cuestión la idea de masculinidad, feminizándolos, expresiones como “chillona”, “poné la mano si sos macho” “tu puta madre”, “hijo de perra”, “váyase a la verga” fueron las más comunes utilizadas para ofender al compañero en las situaciones de conflicto, éstas generaron conflictos especialmente entre los niños, quienes mostraban un enojo incontrolable argumentando que “se estaban metiendo con la madre”. Encontramos en estas acciones, conductas que se reproducen continuamente en el ámbito social. Otras situaciones encontradas evidencian profundas relaciones con las ideas estandarizadas de belleza, donde niñas eran víctimas de críticas y burlas por aspectos de su cuerpo como “la obesidad”, el corte de cabello donde la comparaban con “un niño”; otro conflicto que surgió y que ha estado presente desde la caracterización del grupo es el relacionado con la etnia, dónde se utilizan expresiones que se entienden en términos de racismo (Curiel, 2014) y que son naturalizadas en lo cotidiano de la escuela a través de “chistes” que logran incomodar a quien se refiere.

3.4.1.2 Instrumentos de aplicación del MDRPC: El rincón del diálogo.

Funcionó como una forma de que los niños y niñas se apropiaran de las situaciones y de los actos, generando un empoderamiento al poner en evidencia el daño o molestia que la otra persona estaba ocasionando. Fue una primera oportunidad de argumentar las razones de ese conflicto, en ese sentido este instrumento motivó en el proceso del *diálogo igualitario* (Flecha & García, 2007), como uno de los principios del aprendizaje dialógico,

El aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son sólo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan. (Valls, 2010)

Ambos ejercicios, tanto el buzón como el rincón del diálogo, tuvieron una influencia positiva en el grupo, permitieron visibilizar conflictos que antes no eran tenidos en cuenta porque ni siquiera se reconocían como tales.

3.4.1.3 Instrumentos de aplicación del MDRPC: Las asambleas.

12 en total, presentaron un grado de participación mayor por parte de los niños en relación a las niñas, los niveles de participación oscilaron entre la misma cantidad durante todo el proceso, con pequeñas variaciones. El proceso de participación de las asambleas fue significativo, los niños y niñas mostraron un interés sobre situaciones propias y particulares y se comprometieron con el aporte de soluciones. En algunas ocasiones, este proceso movió emociones en el grupo, en algunos estudiantes, llevándolos a confrontar sus actos ante todos, situación que los comprometía aún más con el cambio o transformación de determinada actitud. Si bien estas asambleas se desarrollaron semanalmente, tuvieron como dificultad en el proceso de implementación el no abordaje de todos los conflictos que se presentaron, ya que las intervenciones de los niños y niñas comprendieron tiempos diversos. Ante esta situación, se aplazaban situaciones y se recomendaba como segunda opción utilizar el rincón del diálogo para poder llegar a un acuerdo. En otras oportunidades la docente convocó a reunión alterna con las personas que estaban implicadas en situaciones de carácter más privado, estableciendo un diálogo con las familias. La primera evaluación de este proceso a partir de la plantilla de monitoreo de CDA, dio como resultado el reconocimiento por parte de todo el grupo de la ejecución según el tiempo acordado para cada sesión, del abordaje de los problemas de convivencia en cada una de las sesiones, y en el caso de la participación del grupo, de 28 estudiantes que afirman que, si participaron en total, 3 dicen que no. En la segunda evaluación de este proceso, con un instrumento piloto, al hacer la trazabilidad con el instrumento de evaluación oficial, encontramos concordancia en cuanto al número de participación de estudiantes en las asambleas, de 29 estudiantes, 26 afirman haber participado entre algunas veces y siempre, mientras que 3 afirman no haberlo hecho nunca, al indagar sobre el por qué no participan algunos estudiantes, se halló que dentro de los argumentos se encuentran la pena de hablar en público, o el hecho de no estar relacionado con los conflictos.

Teniendo en cuenta lo anterior, estamos ante una herramienta que permite la intervención de la gran mayoría de estudiantes a través de sus argumentos frente a las situaciones presentes en el grupo; en esa medida, al indagar sobre la percepción frente a los problemas abordados en la asamblea, conforme al grado de participación, 28 afirmaron que sus problemas fueron tratados, entre siempre, muchas veces y algunas veces y 1 dijo que nunca. En este sentido, encontramos que, a pesar de las situaciones ya mencionadas, la gran mayoría del grupo encuentra que sus situaciones fueron abordadas lo que nos lleva a pensar en la efectividad de la aplicación y en el

significado para el grupo a nivel de los procesos internos de relaciones, lo que lleva a el siguiente ítem sobre los cambios positivos a partir de este trabajo. En consecuencia, frente a los cambios la evaluación arroja como resultado que 23 estudiantes afirman cambios positivos y transformación de las actitudes a partir del diálogo de los problemas en las asambleas y a los compromisos que esta planteó, mientras que 6 dicen que algunas veces se lograron observar cambios. Al indagar sobre esta decisión, argumentan que los pocos cambios en algunas personas se deben a la falta de compromiso de algunas personas. La evaluación muestra una mejora de las relaciones, situación en la que está de acuerdo todo el grupo y ello se debió a las tomas de decisiones que se dieron y al trato respetuoso que se estableció para entablar el diálogo.

Adicionalmente, se pudo indagar sobre la percepción frente a la oportunidad de participación de los niños y niñas, arrojando como resultado una participación equitativa gracias a los mecanismos de control de la palabra aprobados por todo el grupo y moderados por la docente, además, llama la atención el reconocimiento que los niños y niñas le dan a este trabajo y al hecho de la participación. Frente a ello podemos observar un reconocimiento de los derechos a la libre expresión, la equidad que muestra la docente al darle el turno a niño y niña respectivamente y al reconocer la participación como un mecanismo de la asamblea. De igual forma se puede observar un fortalecimiento de valores como la solidaridad, al tener la oportunidad de aprender más, de dialogar, escuchar, ayudar, comprender y mejorar a través de los consejos y aportes, una construcción colectiva del bienestar en el grupo.

En cuanto a la *aplicación de las normas*, encontramos que las que tienen que ver con el trato físico y verbal y el respeto por las diferencias, son las que más les costaron trabajo cumplir a las niñas, mientras que a los niños la que tenía que ver con el tono de voz y el uso de palabras vulgares, y en segunda línea, el trato físico. Frente a esto se hace necesario profundizar en las actividades de prevención y socialización del tema, no en vano, son las situaciones que presentaron más conflictos en el buzón.

Finalmente, respecto a los temas que se socializaron, los cuales emergieron de las dimensiones, con el fin de comprender mejor los conflictos y buscar nuevas actitudes, encontramos en el caso de las niñas y los niños un mayor entendimiento sobre temas como la autoestima, el amor propio, donde consideraban estos como partes importantes de su vida y mostraron un grado de preocupación frente al hecho de no “dañar la autoestima a los demás, lo que nos lleva a pensar en una toma de consciencia en doble vía, de adentro hacia a fuera, nuevamente emerge el concepto

de solidaridad al pensar en lo que mis actos pueden ocasionar a los otros. En este tema hay un reconocimiento frente al concepto de autoestima como estar bien, cuidar el cuerpo mío y el de los otros, respetarlo; hay un reconocimiento sobre la idea de intimidad y de la protección de sus cuerpos y los límites sobre este y el de los demás. Reconocen que su cuerpo siente emociones y hay un reconocimiento de cuándo éstas le hacen daño a los demás y a sí mismos. Encontraron en su diálogo herramientas para controlar sus emociones con el fin de no hacer daño a los demás. Hay una consciencia del proyecto de vida como una actividad de autoconocimiento y de proyección ante lo que desean ser. En el caso del tema sobre la igualdad de hombres y mujeres, a través de los ejercicios lograron reconocer que hay casos donde la igualdad no se evidencia, generando pensamientos como el hecho de tener los mismos derechos y de poder hacer las mismas cosas. Hay una tendencia a enlazar las ideas de los derechos y la igualdad con el discurso religioso de la creación al hacernos Dios iguales.

En el caso de los roles de género (Sierra, 2002) encontramos que, si bien hay una mayor consciencia respecto a las labores que desempeñan hombres y mujeres, y de cómo, en el caso del hogar puede haber una repartición de tareas, sin embargo, al preguntarles sobre estas dos palabras: roles de género, la primera impresión los lleva a ubicar a la mujer en lo doméstico, y al hombre como persona que “le puede ayudar”, reafirmando la responsabilidad de la mujer en las labores domésticas. En cuanto al concepto de sexualidad, hay una mirada más amplia de lo que comprende, incluyendo al cuerpo, su cuidado, las emociones, la reproducción; el aprender a verlo como algo natural y no con morbo, situación que se presentó en el salón, lo cual nos puede llevar a concluir que el hablar de este tema lleva a ir derrumbando los prejuicios y barreras que se tienen sobre el tema y que llevan a los niños y niñas a tomar actitudes inadecuadas al no encontrar cómo enfrentar la información que poseen y los cambios que van experimentando en su crecimiento.

3.4.2 El rol del docente frente a la construcción de las relaciones de género y en el Aprendizaje Dialógico.

Este proceso de investigación en mi rol de docente me llevó por caminos antes no transitados, como persona, como mujer, como docente, como investigadora. Hablar de *género* en la escuela, un lugar que históricamente ha estado allí en función de una sociedad que ha avanzado manteniendo sistemas de poder y opresión, resulta la tarea inmediata para una escuela que tiene la

responsabilidad ética y política de educar personas capaces de responder a los retos de la sociedad actual.

Referente al tema de las *relaciones de género*, el trabajar esta categoría en la escuela implica un proceso de concientización del docente, empezando por considerar su propia construcción del género (Ballarín, 2006) y posteriormente analizar el tipo de relaciones que ha tejido en la escuela, relaciones de poder verticales y muchas veces violentas, opresoras, antidialógicas (Freire, 1970) que no permiten generar un diálogo constructivo o por el contrario, relaciones que dan pie a la apertura de ideas y de formas de entender nuestros contextos, nuestras relaciones. En ese sentido podemos ver cómo en la escuela se moldean los cuerpos, se asignan los espacios, se perpetúan estereotipos desde la adquisición del conocimiento, se asignan roles, se evaden conflictos, se entiende la sexualidad desde alguno de sus enfoques no desde la transversalidad en las relaciones afectivas que se generan en este espacio. Entender las relaciones de género es apostarle al análisis de las experiencias que llegan a este espacio, a las construcciones de familia, de las ideas de ser mujer, hombre, de rastrear las desigualdades y ponerlas en evidencia para transformarlas en oportunidades donde prevalezca la igualdad y el respeto (Aubert, Duque, Fisas y Valls., 2006). Es perder el miedo a la palabra sexualidad, es comprenderla y mirar sus implicaciones en las relaciones que como sociedad hemos establecido por muchos años. Es romper estereotipos, es escuchar, revisarse todos los días en su papel de constructor de herramientas de aprendizaje con un propósito específico. La primera persona a transformarse en la escuela es el docente.

El género y el aprendizaje dialógico (Aubert, García y Racionero., 2009) son dos conceptos que van de la mano. El uno lleva a una comprensión más profunda del otro. El diálogo debe ser la herramienta del docente en todo el proceso de implementación del proyecto de CDA y específicamente del MDPRC y es este el que nos pone en función del análisis de la realidad en materia de las relaciones de género en la escuela. El docente que le apueste a la implementación del CDA, debe hacer una toma de consciencia de sus prácticas educativas y especialmente de las relaciones que ha construido con toda la comunidad, de las relaciones que surgen en el aula de clases, con los estudiantes, las familias, directivos. La vivencia de los principios dialógicos en su quehacer en la escuela debe ser la apuesta inicial para el proceso de transformación real en sus prácticas.

Capítulo 4

Conclusiones y Recomendaciones

4.1 Conclusiones

Según el camino recorrido en esta investigación las conclusiones se centran en los objetivos planteados en tres sentidos: la mirada a las relaciones de género de los niños y niñas del grado quinto de una Institución educativa de Santiago de Cali, la implementación de la actuación educativa Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos y el rastreo de cambios en las relaciones de género entre los niños y niñas:

4.1.1 Primer objetivo: las relaciones de género

En el primer objetivo, *caracterizar las relaciones de género entre los y las estudiantes del grado quinto de la institución*, encontramos que las relaciones de género de los niños y niñas del grado quinto, a nivel general están fuertemente relacionadas por unos valores inculcados y reproducidos desde la familia, valores que son mediados por la religión que en gran medida permean las posturas sobre el cuerpo, la belleza y la identidad; por los roles en la familia, contruidos y asignados generacionalmente a hombres y mujeres, los cuales en el momento de ponerlos en diálogo se convierten en mandatos a seguir o en puntos de desencuentros.

En este descubrimiento, los niños y las niñas pudieron poner en evidencia diferentes características heredadas de padres y madres que los ubicaban en lugares y construcciones simbólicas comunes, frente a la idea de ser hombre o mujer, encontramos un relevo generacional que trae consigo un sistema de creencias e imaginarios definidos. Al mismo tiempo, al momento de poner en discusión el tema, observamos en el grupo que tanto los niños como las niñas entran en el diálogo con la capacidad de pensarse esta construcción de ser hombre y mujer de otras maneras, y de poner en cuestionamiento aquellas historias que hacen parte de su construcción de identidad, que entran en contravía con sus propias creencias e ideas. Teniendo en cuenta lo anterior, hallamos una relación en el caso de la composición familiar y la forma de percibir los roles de hombres y mujeres, en tanto que en los casos de familias tradicionales (padre madre, hijos) reconocimos una postura más conservadora frente a los roles asignados a la mujer (cuidado, casa, hijos) y al hombre, (proveedor). Los niños y niñas en familias donde existía alguna situación de maltrato hacia la madre, encontramos que tenían posturas igualmente conservadoras que ubicaban a la mujer desde un lugar de inferioridad frente al hombre (Cobo, 2005); aquellas familias cuya

constitución era la madre, hijo/hija, el común era tener unas posturas más liberales frente al rol de la mujer en el escenario público, dando en el caso de las niñas más independencia y empoderamiento en las relaciones en el salón. Una situación similar la encontramos en algunas familias tradicionales, donde pudimos hacer una lectura donde el hombre asumía la paternidad desde el cuidado de los hijos, la repartición de los oficios del hogar, la provisión, acciones que se veían reflejadas en el actuar de algunos niños que eran capaces de expresar sus sentimientos y emociones sobre su padre, siendo modelo de sus acciones en el grupo. La construcción familiar del género marca profundamente las relaciones entre niños y niñas en el grupo: una construcción de hombre y mujer que fluctúa entre los roles tradicionales, profundamente desiguales y los que propenden hacia las ideas de equidad e igualdad, sin embargo, más el primero que el segundo (Castellanos, 2006).

Como factor constitutivo de la identidad, encontramos niños y niñas con ideas generalizadas sobre los cuerpos y la construcción de los mismos, vemos que la idea de belleza está asociada a características específicas como un cuerpo delgado, el cabello liso, un rostro específico, un color de ojos. A partir de lo anterior tenemos un grupo que en el proceso de construcción de su identidad está en una constante búsqueda de responder a unos estereotipos de belleza, llevándolos al deseo de tener sus cuerpos de otra forma y de manifestar incomodidad con los que tienen, reconociéndose por ejemplo como obesos y obesas, feos, desear tener ojos azules o rostro de príncipe y en un único caso, desear cambiar el “color de piel”. Encontramos ideas muy arraigadas frente a una belleza dominante, aceptada y racializada (Curiel, 2014), donde se establecen condiciones de superioridad e inferioridad a partir de esta relación. En este punto emerge una idea que acompañó las ideas frente al género: *la religión*, con el concepto de creación de los cuerpos tal y como son y considerar “pecado” al querer cambiarlos (Maffia, 2003), por tanto, es una aceptación a partir de unas creencias fundamentadas por la familia. Esta misma idea acompañó las percepciones de la identidad de género, al contemplar por parte de algunos niños como algo pecaminoso aquellas que no están en el binomio hombre-mujer.

En el mismo componente anterior, *la identidad*, emergen ideas que describen el carácter tanto de niños como de niñas. En ese sentido podemos determinar elementos en común, que consideran importantes para la vida en colectivo y que constituyen a ambos géneros como lo son la alegría, la inteligencia, el cariño, la amistad y la solidaridad, mientras que aparecen otras que los diferencian y que han sido tradicionalmente asignadas a hombres y mujeres. Vemos entonces cómo continúan

en estos comportamientos patrones culturales que determinan relaciones al momento de convivir. En el caso de las niñas destacan características que las relegan a una posición sujeta a la obediencia, a la tranquilidad y sumisión, mientras que en los niños encontramos características que lo ligan al cumplimiento de lo normativo. En ese mismo camino encontramos que hay un reconocimiento de otras actitudes que los definen y que consideran deberían cambiar algunas de ellas, por ejemplo, en los niños prevalecen el enojo, las palabras vulgares, la brusquedad, lo llorón, lo mentiroso, algunas de estas características asociadas principalmente a los hombres, naturalizadas, aceptadas socialmente en muchos casos y las cuales los ubican en lugares dominantes en relación a la mujer. En el caso de las niñas, las características que desearían cambiar tienen que ver con “lo critica, perfeccionista, terca, gritona” las cuales las ubican en el plano donde el carácter de las mujeres es reconocido por estas características, tejiendo imaginarios por ejemplo de las rivalidades entre mujeres, el afán de perfección y sobre su actuar ante diversos espacios y personas.

Teniendo en cuenta lo anterior, ya en el plano colectivo, donde se ponen en diálogo todas las identidades, vemos que en el grupo las relaciones que se tejen entre ellos están mediadas por todas las construcciones individuales al rededor del género. Ven y describen los cuerpos en términos de etnia principalmente, luego en términos de forma anatómica y de género (Scott, 1990), posteriormente su imagen a partir de un estilo y por último las cualidades. En el último aspecto hay una diferencia marcada entre cuáles características utilizan para hombres y mujeres, siendo los hombres identificados mayoritariamente como graciosos y recocheros y en menor cantidad respetuosos, lindos pacíficos e inteligentes, mientras que las niñas son reconocidas principalmente como lindas, buenas, bondadosas y en menor cantidad como inteligentes, felices, graciosas.

En el caso de los roles, el grupo ubica mayoritariamente al hombre y a la mujer en actividades y papeles tradicionalmente asignados: el hombre es padre, proveedor de la familia y la mujer dadora de vida, es cuidadora de los hijos y destinada a lo doméstico, lugar donde el hombre “puede ayudar” mas no es su obligación. Respecto al proyecto de vida y los roles, podemos concluir que las metas de los niños y las niñas están ligadas a una vida profesional en el ámbito de lo público, sin embargo, al momento de reconocer profesiones encontramos que estas se inclinan por género, en el caso de los niños, las relacionadas principalmente con el fútbol, la fuerza pública (policías, bomberos) y en menor elección la ingeniería, medicina y veterinaria; mientras que las niñas se

inclinan por las artes, la medicina y el deseo de tener familia, reafirmando un estereotipo frente a los índices de elección profesional de hombres y mujeres.

Los imaginarios sobre el género están presentes en las relaciones en el grupo. En lo cotidiano surgen miradas alrededor de lo que las niñas y niños consideran son los hombres y las mujeres. Por parte de las niñas hay una mirada negativa con relación a los hombres en tanto que numeraron características ligadas a la agresividad, la infidelidad, la pereza. La cualidad positiva que más resaltan es la inteligencia; los asocian con los balones, el fútbol y la comida. Una mirada muy cerrada que deja por fuera otras construcciones de masculinidad, donde el hombre puede ser reconocidos en su rol de padres, cuidadores, construcciones más igualitarias. Mientras que, en el caso de las niñas, estas son descritas por los niños como lindas, cariñosas y juegan con muñecas. En ambos casos, vemos que hay unos imaginarios muy arraigados, que responden a una mirada fija, estereotipada, culturalmente aceptada frente a lo que es la construcción del hombre y la mujer. Los imaginarios frente al género también se encuentran definidos por la idea de los príncipes y princesas (Ballarín, 2006) que determinan los tipos de bellezas aceptadas y los comportamientos tanto de hombres como de mujeres; los niños y las niñas tienen en sus imaginarios la idea de belleza, perfección, lo que es bonito y lo que no, un príncipe y una princesa no pueden ser feos. Asocian el trato, especialmente los niños, a la idea de tratar a las mujeres como princesas, lo cual en sus imaginarios es tratarlas bien, con respeto.

Por último, encontramos que hay poco conocimiento y confusión frente a los conceptos que aborda el tema de la educación para la sexualidad como integradora de los componentes anteriormente mencionados: identidad de género, roles de género, estereotipos, sexualidad, género; sin embargo, podemos ver un mayor arraigo de algunos frente a otros, por ejemplo, hay un reconocimiento bien formulado sobre lo que es la violencia de género, donde la asocian directamente con el machismo, la violencia hacia los géneros, principalmente hacia la mujer.

4.1.2 Segundo objetivo: implementación del MDPRC

En el segundo objetivo, implementar el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, se llevó a cabo teniendo en cuenta los lineamientos generales dispuestos por el proyecto. Nos encontramos con una propuesta que es posible trabajar en la escuela y que contribuye a los procesos que esta emprende. Su ejecución dependió de un trabajo cooperativo entre las y los estudiantes, las familias y la docente. Metodológicamente se pudo desarrollar en

su totalidad, atendiendo a las necesidades del grupo y de la investigación; es una herramienta versátil, que se puede abordar desde múltiples temas, según el contexto; promueve una construcción de relaciones entre el grupo, donde el diálogo, la participación equitativa, los acuerdos, la igualdad en cuanto a los derechos dentro del espacio son su eje; los argumentos y puntos de vista son válidos a partir de sus pretensiones de validez y no con imposiciones, fomenta relaciones horizontales entre ambos géneros y entre los entes institucionales. Atendiendo a sus fases de implementación se puede concluir de cada una lo siguiente:

La figura del *docente como persona que implementa el proyecto* comprende una serie de pasos precisos que permitan que la propuesta pueda llevarse a cabo. En el caso de la educación primaria donde las y los docentes son los responsables de todas las asignaturas y procesos del grupo, es adecuado organizar la propuesta a partir de la integración curricular, los proyectos de aula, donde teniendo en cuenta las situaciones que se presenten y los temas que se vayan a abordar se puedan plantear objetivos claros frente a las competencias que se desean alcanzar con los estudiantes. Tener en cuenta áreas como lenguaje, ética, ciencias sociales, artística, ciencias naturales y proyectos como Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Convivencia y Cátedra de Paz, permiten que el proyecto esté bien articulado al quehacer diario de la escuela. En ese sentido los procesos adquieren un significado mayor para los y las estudiantes, docentes, familias y se evidencian los principios del aprendizaje dialógico: creación de sentido, diálogo igualitario, inteligencia cultural, solidaridad, la dimensión instrumental. Este proceso de integración permite una posibilidad más de llevar a cabo el desarrollo de competencias y su posterior evaluación a partir de la integración del proyecto en el currículo.

El docente que asuma el proceso de implementación debe pasar primero por una revisión de su quehacer a partir de la reflexión de su actuar en el grupo, de la forma de poner en evidencia las relaciones, y para hablar de temas de género, de sexualidad, debe haber un acercamiento y entendimiento de este proceso, debe haber una consciencia de las relaciones que se tejen en el grupo, de las situaciones de inequidad que muchas veces reproducimos desde nuestros lugares de enunciación y de las cuales no somos o somos conscientes. Para hablar de género en la escuela, desde la reflexión y con pretensiones de transformaciones de las relaciones, el primer llamado a transformarse o tomar consciencia de ello es el educador (Mogarde, 2009).

El trabajo de preparación para la propuesta se puede hacer desde diversas estrategias con las familias y los estudiantes. Metodologías como los talleres, las tertulias, la exploración de posturas,

estrategias que generen confianza, motiven y que muevan profundamente a quienes hacen parte del proceso; lo anterior, para crear lazos de confianza que permitan explorar las diversas situaciones - problemas en el grupo (Flecha & García, 2007).

La *comisión mixta de convivencia* cumplió con las funciones establecidas, tomó decisiones claves en los procesos de creación de instrumentos para operacionalizar la actuación. En este punto vale la pena anexar que es necesaria la formación de las familias en estos temas, a pesar que en el diálogo se argumentaba sobre por qué eran positivas unas estrategias ante otras y las representantes se convencían ante ello, se podía observar que prevalecían ideas que arraigaban formas de violencia como estrategias para solucionar conflictos. Es por ello que si vamos a hablar de género en la escuela y el propósito de la actuación es la transformación de las relaciones, debemos entender que los niños y niñas en su gran mayoría se encuentran reproduciendo modelos aprendidos principalmente por las familias, por ello, en la formación es importante abordarlo.

La fase de *construcción de normas* fue orientada por la comisión de convivencia y posteriormente por la docente. Contó con la participación de todos los miembros del grupo, hubo consenso y aceptación de todas las normas planteadas. Éstas según la evaluación, cumplían con las condiciones que plantea la actuación, que fuera una situación que se incumpliera constantemente, que pudiera transformarse con el apoyo de toda la comunidad.

La *ruta de aplicación* de las normas fue coherente con lo dispuesto en el Manual de Convivencia, en tanto que nunca se pasó por encima de lo que el mismo contemplaba en cuanto a las situaciones y la ejecución de las normas. Lo nuevo giró en torno al proceso de prevención y de concientización de manera colectiva, para que las normas quebrantadas se pusieran en discusión y dar paso a un principio de oportunidad monitoreado por el grupo. En casos específicos se tuvo que llevar la ruta de atención más allá de la asamblea, estableciendo un diálogo con las familias y con asesoría de profesionales de apoyo, sin embargo, aun así, tuvo un efecto positivo en las personas afectadas.

De los instrumentos de implementación, en el caso del *buzón de inconformidades*, tuvo como aspecto positivo que en su mayoría se sintieron en confianza de utilizarlo, encontraron en él una forma de sacar a la luz situaciones que pasaban por alto. Uno de los puntos que favorecieron este proceso era la premisa de que todo lo que había en el buzón sería abordado en la asamblea y en los espacios de formación. Ante ello, el buzón sirvió para poner en evidencia situaciones muy sencillas que afectaban la convivencia y a la vez situaciones muy delicadas que afectaban en gran

medida la integridad. Cabe mencionar que al inicio de la implementación de este instrumento el número de quejas fue alto, en comparación con las semanas intermedias y finales, esto es muestra de los cambios positivos en las relaciones (Álvarez P. , 2017).

Del *rincón del diálogo* permitió que tanto los niños como las niñas tuvieran la oportunidad de exponer argumentos de forma individual ante una situación que los hiciera sentir mal. Fue una herramienta que motivó a los niños y niñas a asumir responsabilidades ante los actos que rompían las normas y que incentivó el hecho de no guardar silencio ante situaciones que los hicieran sentir vulnerables (Rodríguez, 2006). También funcionó como forma de filtro ante las situaciones que pasaban a la asamblea.

En las *asambleas* que se llevaron a cabo, la participación fue equitativa y respetuosa según las situaciones que se abordaron. En esta dinámica apareció como aspecto a mejorar los tiempos de ejecución ya que consideraron que pasaba mucho tiempo entre cada una. Adicionalmente se encontró como dificultad el alcance del abordaje de los conflictos, debido a que en algunas semanas eran muchos los conflictos y poco el tiempo para abordarlos. Los niños y niñas revisaban continuamente antes de llegar a las decisiones y no se planteó un límite de participaciones ni de tiempo para cada intervención, esto se hace necesario para que el proceso no se dilate.

Sobre las *caritas tristes* asignadas a quienes no cumplían con las normas, a los pocos que se les entregaron, no volvieron a reincidir en estas acciones; en algunos casos motivó el afloramiento de sentimientos de tristeza y enojo, situación que lleva a pensar en la idea del castigo como forma de aprendizaje, en el daño que esto puede significar para el proceso de los niños y las niñas quienes se sienten condicionados a actuar de alguna forma para evitar esta situación y no toman conciencia del proceso educativo que se quiere lograr con las normas. Ante ello es una herramienta que se debe reconsiderar para llevar a cabo el proceso.

El *trabajo pedagógico* como forma de hacer reflexionar a quienes quebrantaban las normas motivó la idea de la reflexión y la formación entre los niños y niñas. Tuvo como fortaleza el acompañamiento de las familias, la toma de conciencia de los actos, la participación activa del grupo al preguntar sobre lo expuesto. El *trabajo preventivo* como una de las últimas fases de la implementación, llevado a cabo a partir de los talleres y las tertulias literarias dirigidas por la docente, con los temas que surgían en el buzón, tuvieron un efecto positivo en el grupo en tanto que reflexionaron, comprendieron y se posicionaron frente a las ideas y temas que se estaban presentando en referencia a las relaciones de género.

En el proceso de *identificación de conflictos* afines con las relaciones de género, llegamos a la conclusión que éstas atraviesan todos los procesos que surgieron en el grupo. El relacionarse con los demás lleva consigo un conjunto de saberes, unos comportamientos aprendidos, unos imaginarios y creencias (Bello & Galdo, 2008) sobre el otro o la otra que hacen que actúen de determinada manera y que media en el diálogo y en los conflictos que se dan en el grupo. Siendo así, en la ejecución de la actuación, pudimos identificar que, de los 158 conflictos denunciados en el buzón de inconformidades, 113 corresponden a niños y 45 a niñas, teniendo en cuenta que los niños eran casi el doble de las niñas, marcando una tendencia en el grupo, donde los niños presentaron un mayor número de conflictos. De las dimensiones que formaron parte de la categoría relaciones de género, la que contó con más número de conflictos fue la de identidad de género, seguida de vínculos interpersonales, roles de género y creencias e imaginarios. En este proceso se pudo observar que las relaciones tendían a desconocer los límites del cuerpo; también se encontró una profunda curiosidad y manejo poco respetuoso frente al tema de la sexualidad, los cambios físicos, hormonales, emocionales experimentados por niños y niñas, situación que generó conflictos al no encontrar la forma de manejar toda la información que de diversas partes llegaba al grupo. Esto se vio reflejado en la forma de relacionarse, causando incomodidad en algunos niños y principalmente en las niñas.

4.1.3 Tercer objetivo: Identificación de cambios

En el tercer objetivo, establecer los cambios en las relaciones de género a partir de la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, podemos identificar que el modelo, de la forma que se desarrolló en el grado quinto de la sede María Perlaza, presentó avances importantes en los temas de equidad e igualdad de género (Duque, Prevención de la Violencia de Género, 2012), en la identificación y prevención de conflictos sobre este tema, en el fortalecimiento de aspectos de la identidad (Lamas, 2003), el autoconcepto, la autoestima, en las formas de establecer vínculos afectivos y en el fortalecimiento de la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Estos cambios se hicieron evidentes en la fase de evaluación de la propuesta, apostándole al principio dialógico de *transformación*. El hecho de generar una construcción colectiva de las normas a partir de la identificación de problemas hizo que el grupo reconociera este trabajo y se comprometiera con su seguimiento, apropiando aquí principios del aprendizaje dialógico como la *creación de sentido* y el *diálogo igualitario*; la

convivencia, el conflicto y la solución no eran asunto de los que discutían y la docente, ahora era asunto de todos y todas, privilegiando el principio de la *solidaridad*, la *igualdad de diferencias* y la *inteligencia cultural* por tanto, hubo una asimilación de la norma que llevó al compromiso, trayendo como consecuencia en muchos casos la reflexión en el trato físico y verbal hacia los demás, la regulación de las acciones, el fortalecimiento de valores y el fomento de competencias para resolver conflictos de forma individual y colectiva. Una de las evidencias más claras está en la disminución de conflictos comparados con el estado inicial. Con el establecimiento de las normas se enmarcó un compromiso social además de individual. Hubo un posicionamiento por parte de los niños y las niñas en las oportunidades de participación en tanto que se regulaban equitativamente teniendo en cuenta la diferencia de género, situación que trascendió a diferentes espacios en la escuela. Uno de los aportes más valiosos es que se sintieron en confianza de hablar, de enunciar las situaciones que estaban viviendo, con ánimos de llegar a una solución (Flecha & García, 2007).

El proceso formativo, a partir de los conflictos presentados permitió dar respuesta a muchas dudas que los niños y niñas tenían respecto al cuerpo, su funcionamiento, a los temas relacionados con la sexualidad y a una disminución en la forma de manifestar este tema a través de expresiones que hacían sentir incómodas a niños y principalmente a las niñas. En este aspecto se pudo observar que las niñas vivieron un proceso que les permitió identificar acciones por parte de sus compañeros que no eran adecuadas al atentar con su integridad física y emocional y encontraron las herramientas para reconocer que no era algo normal, que no debían aguantárselo poniéndolas en evidencia y en diálogo. Se llegó en este caso a una consciencia sobre el respeto por el cuerpo y los límites al relacionarme con los demás, a reconocer qué acciones referentes a la sexualidad (comentarios, chistes, relacionados con la sexualidad) son irrespetuosas y traspasan dichos límites. Se logró que ellos identificaran la sexualidad como parte de la vida diaria, que conforma nuestro ser y no solo desde los aspectos reproductivos, considerando la sexualidad desde cómo me siento, me veo, me cuido, hasta las relaciones que establezco con los demás. Otro aspecto valioso que permitió la identificación de los conflictos fue el hecho de visibilizarlos a través del buzón, como parte del principio de la *dimensión instrumental* que permitió organizar el proceso atendiendo a la propuesta pedagógica de la escuela, diferencia importante, debido a que antes de la aplicación del modelo, muchas de estas situaciones no tenían espacios de diálogo, en tanto que los niños y niñas

preferían no nombrarlas. En el trato respetuoso hubo una disminución en el uso de palabras vulgares y en los gritos, fomentando así un trato respetuoso y digno.

Respecto a la igualdad de derechos se logró una comprensión en tanto que hombres y mujeres tienen los mismos derechos ante la ley. También se comprendió que todos tienen las mismas oportunidades de conformar un proyecto de vida basado en sus deseos y desempeñando roles diversos, compartidos. Aunado a lo anterior, los niños y niñas pudieron identificar en diversos contextos, incluso en sus hogares, cómo afecta la inequidad en los trabajos, en las reparticiones de labores del hogar, cómo existen espacios donde los niños y niñas, hombres y mujeres no cuentan con los mismos derechos (Cobo, 2005), logrando ubicarse en posturas que propenden hacia la reflexión y la conciencia de una organización diferente en estos aspectos inclinados hacia la igualdad (Duque, Prevención de la Violencia de Género, 2012). Finalmente, el proceso de implementación del MDPRC se presentó como la oportunidad de pequeñas transformaciones en las relaciones entre niños y niñas con miras a comportamientos sociales que propendan hacia el respeto, la equidad y la igualdad, aportando al trabajo de la escuela en su misión de educar para la vida.

4.2. Recomendaciones

4.2.1 Alternativas para mejorar el impacto del MDPRC con miras a la igualdad y equidad de género.

El rol del docente es vital en el proceso de implementación de la propuesta, en tanto que debe cumplir con unas características que permitan la vivencia de los principios dialógicos del modelo. En el mismo sentido, debe haber una preparación, acercamiento y entendimiento de los temas de género, orientados hacia unas relaciones equitativas y de igualdad en la escuela, que permita una mirada más comprensiva y reflexiva de los problemas sociales que afectan a los niños y niñas en materia de desigualdades sociales. Esta formación debe ser constante, acompañada y puesta en práctica a través de propuestas pedagógicas que permitan fortalecer el modelo. Del mismo modo la capacidad investigadora del docente en el aula le va permitir tener un mapeo completo de lo que sucede en el grupo. Por ello llevar esta propuesta a cabo exige por parte del docente la reflexión pedagógica que pueda realizar de las prácticas educativas alrededor de la implementación. Con la investigación se pueden generar nuevas formas de llevar a cabo la actuación, atendiendo a la

diversidad de los grupos y de las situaciones de conflicto que se presentan. No se puede pretender que los mismos instrumentos y herramientas funcionen en diferentes grupos, por ello, el Modelo deja la puerta abierta para buscar las estrategias adecuadas para operacionalizar la actuación.

El *rol de las familias*, es de mucho valor en el proceso de implementación de la propuesta, esta participación se debe contemplar más allá de la comisión de convivencia, a partir de la integración en actividades con sus hijos, como por ejemplo las tertulias dialógicas, la formación en espacios como escuelas para padres y madres con temas de género, teniendo en cuenta que los niños y niñas reflejan en la escuela los modelos sobre ser hombre y mujer que se fomentan consciente e inconscientemente en el hogar, además de actitudes y formas de socialización muchas veces basadas en tratos violentos. Asimismo, en el tema de educación para la sexualidad (Greco, 2009), encontramos que la gran mayoría de las familias están alejadas de las situaciones, las curiosidades y cambios que sus hijos e hijas viven en la escuela en materia de este tema. Esto puede pensarse a partir de las resistencias y miedos que produce hablar de sexualidad, género, sexo, etc.

El proceso *preventivo* (Valls, 2010) con miras a la concientización, identificación y prevención en temas de género (Duque, Prevención de la Violencia de Género, 2012) son vitales en este proceso de implementación. Estos surgen a partir de los conflictos generados en el grupo y cuentan con una diversidad de propuestas para llevarlos a cabo según la metodología que el/la docente considere para el grupo según sus edades y formas de trabajo. Este proceso debe ser permanente y debe permear todos los entes de la institución. Una propuesta posible es integrarlo en el trabajo con las áreas, como parte de la propuesta educativa de la escuela al ser una comunidad de aprendizaje, en los proyectos transversales, como por ejemplo el de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Seguridad Escolar, Convivencia y Valores, PRAES, Cátedra de Paz, Escuela para Padres y Madres.

Otro de los aspectos claves con miras al mejoramiento de la implementación de la propuesta surgió por parte de los y las estudiantes del grado quinto, donde planteaban una forma de dialogar sobre los conflictos a través de la asamblea en el *tiempo* preciso en el que suceden, debido a que, al dejar pasar el tiempo para el encuentro, los conflictos continúan afectando las relaciones entre los implicados. En esa medida, es importante revisar con los grupos las herramientas de ejecución de la propuesta y contemplar la posibilidad de crear una estrategia que permita dar salida a las situaciones en un tiempo pertinente para el proceso. Del mismo modo, son necesarios los mecanismos de regulación para la extensión de la palabra durante las asambleas, con el fin de

atender todas las situaciones que se presenten. Aquí resulta efectivo el desarrollo de las otras actuaciones educativas donde se busca el afianzamiento de competencias como el pensamiento crítico y la argumentación, tal es el caso de las tertulias literarias y los grupos interactivos, donde se promueve el diálogo con el otro a partir de los argumentos; esto ayuda en el proceso de adquisición de competencias que fortalecen el MDPRC al momento de buscar soluciones a los conflictos siendo más claros y precisos.

La *evaluación* constante de los procesos, más allá de la plantilla de monitoreo de implementación, permite lograr un panorama más amplio de lo que sucede en el grupo, en cuanto a que recoge los sentires de cada uno a partir de su experiencia y de los argumentos para darle validez a su proceso, esto permite estar en constante revisión de las estrategias que se están aplicando y también aporta para realizar cambios adecuados en el camino, teniendo en cuenta que muchas de las estrategias pueden dar diversos resultados dependiendo de los grupos con los que se apliquen.

El proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía y el Programa de Convivencia Escolar son claves para el fortalecimiento de la prevención de los temas de género en las escuelas, cómo son las violencias, los abusos sexuales, el respeto por las diversidades, la vivencia de las ciudadanías responsables y críticas (Duque, Prevención de la Violencia de Género, 2012), en ese sentido el MDPRC es una herramienta eficaz para realizar el trabajo que piden estos dos proyectos, atendiendo que ambos buscan la consolidación de unas escuelas libres de violencias, con competencias para resolver conflictos, y con miras a aportar en el cierre de brechas de desigualdades sociales.

En el camino de transformación de la escuela en una CDA, el MDPRC debe estar articulado al Manual de Convivencia de la institución, en tanto que como herramienta metodológica contempla unas rutas de atención a los procesos que se construyen de forma colectiva y que se transforman según las experiencias, sin embargo, no debemos olvidar que nos regulan unas normas que se materializan en la escuela a partir del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, por tanto, ambas estrategias deben entrar en diálogo para que vayan en el mismo sentido y que la una no sobrepase a la otra y viceversa, es importante dar claridad a los procesos de la escuela en materia de los conflictos y las posibilidades de resolverlos, así como contemplar las situaciones que no se logren trabajar con el MDPRC y que deban seguir la ruta de atención.

El papel de la literatura (Puppo, 2009) como herramienta para abordar el género es muy importante en el proceso de implementación de la propuesta. La literatura parte como una representación del mundo que tenemos, y en ella vemos reflejadas épocas, costumbres, ideas, que reproducen modelos frente a las formas de ser hombres y mujeres, frente a los roles, imaginarios y creencias, en ese sentido, la elección de materiales que permitan visibilizar y fortalecer los procesos reflexivos en temas de género, de la transformación de los roles, de la vivencia de ser hombres y mujeres desde la equidad, la igualdad y el respeto. Este tipo de trabajo puede enfocarse desde las tertulias, los grupos interactivos, en los talleres para la prevención de situaciones de conflicto, en los planes lectores, en los proyectos de lectura y escritura.

El apoyo institucional para el proceso de implementación de la propuesta en general es vital para el desarrollo y la permanencia del proceso, en tanto que debe articularse al PEI y en consecuencia a todo lo que se deriva de él, planes de área, aula, proyectos institucionales. Teniendo en cuenta lo anterior, el recorrido que ha tenido la propuesta en la sede, debe fortalecerse en ese sentido y además debe pensarse en la continuidad del proyecto, en tanto que los estudiantes que dejan la sede en el grado quinto, puedan encontrar en la básica secundaria el fortalecimiento de su proceso, así podríamos obtener un resultados más completos y complejos frente al desarrollo de la propuesta a lo largo de su vida escolar en la institución.

5. ANEXOS

5.1 Anexo 1: Caracterización del contexto / Revisión documental

Objetivo: reconocer el funcionamiento de la Institución Educativa en relación con su contexto.

Para ello se pasó a la revisión de varios documentos: *Proyecto Educativo Institucional* de la institución, documento *Cali en Cifras 2016*, el documento *Una mirada descriptiva de las comunas de Cali*, el documento *Comportamiento de las violencias contra niñas y mujeres en Colombia a partir del informe Forensis 2016* del Instituto Nacional de Medicina Legal (Sisma Mujer, 2017). También se tomaron en cuenta documentos institucionales para documentarse sobre las familias. Para ello se analizaron los siguientes aspectos:

Caracterización de la institución educativa

- Historia de la institución.
- Relación con la comunidad.
- Relación con la ciudad.
- Proyecto educativo.
- Número de estudiantes.
- Docentes y directivos.
- Horarios de funcionamiento.

Caracterización del barrio

- Relación con la escuela.
- Estratificación.
- Condiciones sociodemográficas.
- Situaciones de vulnerabilidad.

5.2 Anexo 2: Caracterización del contexto de la sede y del proyecto CDA a partir de la mirada de la coordinadora de la fundación y de CDA Colombia/ Entrevista

Objetivo: Conocer el funcionamiento de los procesos en la sede en relación a la corporación María Perlaza.

Conocer el desarrollo del proyecto Comunidades de Aprendizaje con relación a Colombia y a la sede.

Respecto al primero objetivo la entrevista se realizó a la coordinadora de la Corporación y se indagó sobre los siguientes aspectos:

- Historia de la fundación María Perlaza.
- Relación con la Institución Normal Superior Farallones de Cali.
- Relación con el PEI.

- Relación con el proyecto CDA.

Respecto al segundo objetivo, la entrevista se realizó a la directora de CDA Colombia, se indagó sobre los siguientes aspectos:

- Llegada del proyecto a Colombia.
- Financiación del proyecto.
- Dirección y seguimiento.
- Relación con la Normal Superior Farallones de Cali.
- Objetivos.
- Fortalezas, dificultades, apuestas.
- Contribución a las relaciones de género.
- Implementación del MDPRC en Colombia.
- Investigaciones en Colombia.

5.3 Anexo 3: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC

TALLER: “COMO UNA NIÑA”
OBJETIVO: identificar los imaginarios e ideas acerca de lo que es ser niño y ser niña.
Metodología: Inicio: se les presentará una diapositiva con dos preguntas ¿para ti qué es hacer las cosas como niña? ¿Para ti qué es hacer las cosas como niños? Para ello se les pasará un papel para que puedan escribir ambas respuestas. Se les motivará con preguntas como: cómo corren, como juegan, como hablan, como caminan. Posteriormente se les pedirá que se organicen en grupos de 5 personas para dialogar sobre las ideas escritas y puedan hacer una socialización. 20 minutos. Desarrollo: se les proyectará el video “¿qué significa hacer algo como niña?” A partir de la presentación del video se les pedirá que participen exponiendo sus ideas sobre lo que más les llamó la atención y por qué. Algunas preguntas motivadoras para plantear en la tertulia 1. ¿Alguna vez has utilizado la expresión ____ como niña con el fin de hacer una crítica a alguien? 2. ¿Es malo hacer las cosas como niñas? 3. ¿Las mujeres tienen la capacidad de hacer las mismas cosas que los hombres? 4. ¿Por qué creen que utilizan estas expresiones para referirse a cosas que sus compañeros hombres hacen mal? 5. ¿Crees que utilizar estas expresiones trae consecuencias? 6. ¿Qué decisiones crees que deberías tomar frente a este tipo de acciones? Cierre: Se les proyectará el video sigue jugando como niña, para dejar abierta la reflexión sobre el tema.

5.3.1 Anexo 4: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC

TALLER: MI CUERPO ¿Cómo me veo?
Tiempo: 2 horas.

Productos: dibujos de sus cuerpos, reflexiones escritas, grabación del conversatorio.
Objetivo: conocer la relación que niños y niñas tienen con su cuerpo y conocer los imaginarios y estereotipos alrededor de ellos.
Materiales: Música variada, video, papel periódico, marcadores, hojas de block, espejo.
1. Para iniciar con la actividad se les pondrá música de diferentes ritmos con el fin de que empecemos a bailar al compás de los sonidos. Se les irá dirigiendo frente a los movimientos de los cuerpos, pasos lentos, pasos rápidos. 2. Posteriormente se les pedirá que se hagan con el compañero/a más cercano. Se les pedirá que se tomen de las manos y que se miren fijamente sus rostros, su cuerpo, sus ojos hasta recordarlos. Luego uno va a ser espejo idéntico del otro, y posteriormente cambian y el otro va a ser el espejo distorsionado, contrario. Deben seguir los pasos que hagan. 3. Se les pondrá música nuevamente y cuando esta se detenga buscarán otro compañero/a y realizarán la misma acción 2 veces más. 4. Luego a cada uno/a se les pasará una hoja para que describan lo que observaron de sus 3 compañeros/as. 5. Por último, se les pasará un último papel donde cada uno/a va a escribir cómo se ve a sí mismo físicamente, se va a dibujar y va a escribir lo que le gusta o no de su cuerpo, lo que le gustaría cambiar o no, cómo se siente con su cuerpo. 6. Posteriormente cada uno buscará a los compañeros que describió en los papeles y le va a entregar las hojas, las pegará en el dibujo y comparará lo escrito con la percepción de los demás. Por último, se les pedirá que dibujen como debería ser el cuerpo de un hombre y de una mujer, de un niño o una niña o cómo les gustaría que fuera su cuerpo. 7. Se recogerán las impresiones de la actividad por medio de un conversatorio. 8. Se les proyectará el video: “Si pudieras cambiar una sola parte de tu cuerpo - ¿Qué cambiarías?” pero antes se tomarán unas ideas previas sobre la pregunta. 9. Una vez visto el video se les pedirá que compartan sus impresiones del video de forma oral. 10. Se realizarán unas preguntas para generar el diálogo: •Cuál es la diferencia entre cómo ven sus cuerpos los adultos y los niños. • Quiénes están más a gusto con sus cuerpos. • Por qué creen que pase esto. 11. Luego que comparen lo dialogado con el trabajo y realicen una reflexión escrita. 12. Por último cerramos con la autoevaluación de la actividad a través de un círculo y un abrazo colectivo.
OBSERVACIONES:

5.3.2 Anexo 5: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC

TALLER: IDENTIDAD ¿QUIÉN SOY YO?
OBJETIVO: comprender la mirada de los y las estudiantes del grado quinto alrededor de la diversidad, el cómo me veo y cómo veo y valoro a los demás, la autoestima, la toma de decisiones frente a mi cuerpo.
Materiales: video, computador, celular para grabar, papel para escribir, papel periódico, hojas de block, colores, ega.
1. Para iniciar se les pondrá la canción para que bailen al ritmo de la música en el salón, con el fin de activar el grupo.

2. Análisis del video a través de las imágenes: personajes, roles, imágenes. Se les preguntará que pueden observar en cada imagen, como son los niños, las niñas, cómo la miran, cuál es la actitud de los que participan en la historia, qué significa soy yo para la protagonista del video. 3. Conversatorio. 4. Al final se deben hacer la pregunta ¿quién soy yo? 5. Plasmar en el papel la respuesta como lo deseen, con imágenes, escrito, canciones etc.
--

5.3.3 Anexo 6: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC

TALLER: IMAGINARIOS
Objetivo: conocer cuáles son las creencias que los niños y niñas del grado quinto tienen alrededor del género y los roles de los hombres y mujeres.
Materiales: papel periódico, marcadores.
1. En el salón se pondrán tres estaciones con los siguientes enunciados: Totalmente de acuerdo, medianamente desacuerdo, totalmente en desacuerdo. 2. Posteriormente se les pegarán en el tablero unas oraciones “mitos” que han circulado en la cultura al rededor del género, lo roles, los estereotipos. 3. Los estudiantes deberán trasladarse a las estaciones según lo que crea. 4. Una vez en la estación deberán conversar con sus compañeros sobre su forma de pensar. 5. Luego entre todos explicarán por qué tomaron esa decisión. La idea es dialogar sobre los imaginarios que tienen los niños al respecto del tema.
FRASES PROVOCADORAS 1. Todos los seres humanos nacen iguales en dignidad y derechos. 2. Desde que nacemos a los niños hay que vestirlos de azul y a las niñas de rosado. 3. Las tareas domésticas, lavar planchar, cocinar, son cosas tanto de mujeres como de hombres. 4. Tanto hombres como mujeres pueden bailar ballet. 5. La igualdad hace más felices a las personas. 6. Las niñas lloran por todo. 7. Los niños son fuertes, las niñas débiles. 8. Los hombres son inteligentes y las niñas hermosas. 9. Las mujeres son más sensibles que los hombres. 10. Los hombres son más violentos que las mujeres. 11. En la casa quien debe hacer el oficio es la mujer. 12. Los hombres no lloran las que lloran son las mujeres. 13. Las niñas juegan con muñecas y los niños con carros. 14. Los niños deben tener el pelo corto y las niñas largo. 15. Las niñas sueñan con ser princesas. 16. Los niños quieren ser súper héroes. 17. Los niños sueñan con ser futbolistas. 18. Los hombres son los que cocinan y cuidan los hijos. 19. Las mujeres deben estar en la casa y los hombres en la calle.
OBSERVACIONES

5.3.4 Anexo 7: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC

Representaciones de género	
Objetivo: Identificar cuáles son los roles que asumen los niños y niñas acerca de cómo funciona el mundo a través de los roles.	
Materiales: ropas, juguetes, etc.	
La idea es que nos organicemos por grupos y realicen las representaciones que se les indica. Para organizar los grupos se les repartirá unas caritas de colores, la idea es que los grupos queden equilibrados entre niños y niñas. Antes de iniciar se realizarán calentamiento de voz y ejercicios de teatro. Con anticipación se les pedirá traer ropa, accesorios para hacer la obra.	
1.	Los padres y madres enseñan cómo se deben comportar las niñas y los niños.
2.	Un fin de semana en la casa con la familia.
3.	Una reunión en una empresa muy importante.
4.	Un hospital en una urgencia médica.
5.	Un partido de fútbol.

5.3.5 Anexo 8: Caracterización de las relaciones de género en las dimensiones: identidad, imaginarios y creencias, roles y vínculos / socialización preventiva del MDPRC

Taller: conocimientos sobre la sexualidad	
Objetivo: reconocer las ideas que tienen los y las niñas sobre los conceptos alrededor de la sexualidad.	
1.	A cada niño/ niña se les pedirá que en una hoja de block escriban las definiciones sobre las palabras: Sexualidad, género, estereotipos, igualdad de género, sexo, roles de género, violencia de género, machismo, discriminación.
2.	Posteriormente en grupos, deberán hacer un dibujo o collage que representen las ideas que expresaron y lo presentarán al grupo para hacer un conversatorio al respecto, el cual partirá de las preguntas y respuestas que ellos mismos formulen.
3.	Por último, se les pasará un pliego de papel para que plasmen las ideas alrededor del tema de la reproducción.

5.4 Anexo 9: Implementación del MDPRC: Comisión Mixta de Convivencia

ACTA No. <u>1</u>					
COMITÉ/GRUPO PRIMARIO	HORA INICIO	HORA FINAL	FECHA		
GRADO 5	1:00	2:00	12	09	2017
Se anexa lista de asistencia del grado quinto correspondiente al 12 de septiembre.					
AGENDA					
1. Socialización de la propuesta.					
2. Conformación de la Comisión mixta de convivencia					
DESARROLLO DE LA AGENDA					
1. El día 12 de septiembre se presenta la propuesta del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos a través de unas diapositivas donde se explicó la finalidad de la					

propuesta y un video del Natura donde explican en qué consiste la actuación y el paso a paso a seguir. Se hizo una ronda de preguntas al respecto. Los estudiantes manifestaron estar interesados en la propuesta.	
2. Se convoca a la formación de la comisión mixta de convivencia, se explicó cuál va a ser la función de este organismo. Las siguientes personas se comprometen a participar:	
	Estudiante
	Estudiante
	Estudiante
	Estudiante
	Estudiante
	Estudiante
	Estudiante
	Representante del salón
	Personera
	Madre Representante del Salón
	Madre
	Docente
Teniendo en cuenta lo anterior se conforma la comisión mixta de convivencia, la cual se reunirá los días miércoles cada 15 días a las 7:15 am en la institución.	

5.4.1 Anexo 10: Implementación del MDPRC

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
Objetivo: Implementar el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos en el grado quinto a partir del enfoque de género.	
Materiales: Salón, humano, papel, lápices, videos, computador, proyector, tiempo de las clases. Actuación integrada: proyecto de Educación para la sexualidad, proyecto de vida, religión, ciencias sociales, ciencias naturales, ética, lenguaje, competencias ciudadanas, artística.	
METODOLOGIA	
1. Construcción de la norma: - Existencia de normas que sean respetadas y cumplidas por toda la CE. - Consenso para crear estas normas. - Compromiso de todos para cumplirlas. - Esta norma debe tener relación directa con la vida de los niños y niñas y debe ayudar a resolver problemas de convivencia. - La norma precisa incidir en algo para lo que hay una regla pero que no se cumple. - Todos deben estar de acuerdo verbalmente y deben pensar en una norma para la solución del problema. - La norma debe especificar claramente el conflicto para que sea más fácil de identificar y cambiar.	
2. Constitución de la COMISIÓN MIXTA: Representante del salón, personera, representante de las madres de familias, docente. Su función es debatir la norma y proponerla por escrito.	
3. Discutir la norma en una asamblea con el fin de recoger propuestas para mejorarla.	
4. Miembros de la comisión mixta difunden la norma escrita por todo el salón, donde los representantes escucharán las propuestas de cambio que aseguren el cumplimiento de la norma.	
5. Se hace una nueva comisión mixta para recibir las impresiones y construir nuevamente la norma.	
6. La nueva propuesta de norma se entrega en el aula de clases y se socializa.	

7. Todos hacen parte la aplicación y del seguimiento de la norma.
8. Si se verifica que se incumple la norma, se verifica nuevamente enfocándose en los puntos problemáticos, para ello cada semana finalizando, se debe hacer una asamblea donde se evalúe el proceso.
9. Se deben hacer semanalmente reuniones donde se hagan talleres de prevención respecto a los temas de la norma, regidos por sus tres principios: ética, democracia y diálogo igualitario.
Normas para la construcción: • Todos tienen la misma oportunidad para expresarse. • Todos participan en la creación de las normas. • Todos participan en la solución de los conflictos. • Todos deben lograr el mayor entendimiento del problema y de los involucrados.
IMPLEMENTACIÓN
1. Presentación de la actuación educativa al grupo a través del video de natura. (miércoles 13 de septiembre) 2. Para dinamizar el proceso de construcción de la norma se iniciará con una dinámica: A. Se realizarán dos dinámicas que buscan poner a prueba el trabajo en equipo. La primera consiste en que por medio de un lazo del cual todos estarán atados, deberán lograr una meta, la cual será poner un lapicero en una botella. La segunda consiste en que por medio de unos cartones todos deberán llegar a una meta sin soltarse. B. Dinámica de grupo con el fin de socializar el tema de la convivencia. Se parte con la pregunta ¿Qué comportamientos les molestan más en este grupo, que sea habitual, que no se dice, sin poner nombres? Se debe hacer énfasis en que se debe apuntar un comportamiento, nada de adjetivos ni generalizaciones. Para ello se les entrega un papel para que contesten la pregunta. Posteriormente se van metiendo en el buzón del diálogo y por último se ponen en una cartelera en el tablero y se leen en voz alta. C. Analizar el problema, encontrar cuáles son las causas que están generando ese problema, cuáles son las ventajas y desventajas que trae ese problema al grupo. Para ello, se propone dividir las apreciaciones por tipos y devolverlas a un trabajo por grupos, para después socializar. D. Buscar información que nos ayude a encontrar una solución a los problemas. E. Evaluar las posibles soluciones. F. Identificar alternativas, se diseñan una o varias soluciones. G. Elegir una decisión. H. Implementarla. I. Revisar resultados.
3. Reunión comisión mixta para leer el trabajo con el grupo, clasificar las apreciaciones y formular una norma. (jueves 14 de septiembre)
4. Presentación en asamblea de la norma trabajada en la comisión mixta y trabajo por grupos (Viernes 15 de septiembre)
5. Cronograma de Asambleas y talleres y tertulias con temas de género

5.4.2 Anexo 11: Construcción de las normas.

miércoles / 1.2017. Construcción del partido / rabia que se sienten cosas algo negativo sobre alguna persona, no repudiando la misma. ni a la fuente de diálogo, sobre el asunto.

1. Todos debemos respetar para ser respetados. No decir malos malos testimonios de los demás
2. No gritar. Para hablar usar un tono de voz adecuado / suave. Levantar la mano para hablar.
3. Utilizar un lenguaje adecuado: No vulgar, ni negativo. Agredir siempre por el apoyo de los demás
4. Respetar las diferencias: Físico, personalidad, etnia, condiciones económicas, funcionalidad física o mental, capacidades intelectuales. No agredir a los compañeros/as físicamente.
5. Sentirnos bien como somos y por lo que hacemos utilizando un lenguaje porque no somos perfectos.

→ Hablar sin agresiones verbales como vulgar, ni negativo.

6. Valorar el esfuerzo de los demás y felicitar los logros o méritos de los demás.
7. Ser educados.

22/09/2017

Comisión General

Objetivo	Revisar	Terapia
1. Todos debemos respetar para ser respetados.	Buzón Sugerencias Aspectos Posi / Negati De nuestros compañeros	
2. Respetar las diferencias.		
3. Usar un tono de voz suave.		
4. No ofender a los demás por su color de piel.		
Sentirnos bien como somos y por lo que hacemos porque no somos perfectos.		

Soluciones.

- ***Grillos** Utilizar todo de voz, delicado o adecuado para todos.
- ***Burlas** Respetar las cualidades de los demás y sus opiniones.
- ***Desorden** Si vemos un papel o una cosa de nosotros en el suelo recogerlo.
- ***Humillación** Pensar primero nuestros defectos y circunstancias antes de decirle en la cara lo que no tiene.

ESTRATEGIAS PARA

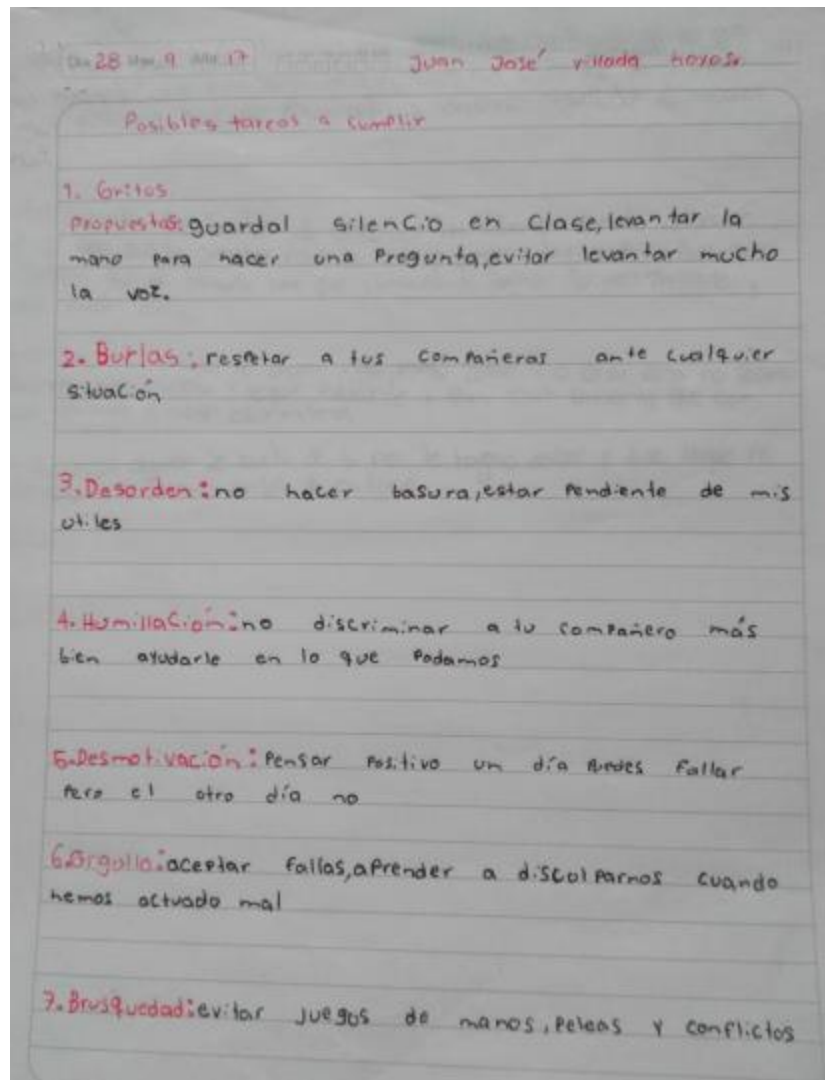
1. **los grillos** • podemos hablar en dialogo tratar de enfocarse con los demás retener los malos pensamientos si estamos que gritamos contarnos hasta 10.
2. **Burlas** • Tratar de no reírnos de nuestros compañeros si alguno se cae o se equivoca en una presentación no reírnos sino apoyarlo.
3. **Desorden** • Tratar de no hacer mucha basura no tirar basura, echarla en el bote correspondiente.
4. **Humillación** • si algún se equivoca no reírnos no hacerlo quedar mal si alguien se equivoca no reírnos no burlarnos.
5. **Desmotivación** • si alguien quiere salir no decir a o es que usted no va hacerlo bien no puede no apoyarlo.
6. **Ogullo** • Esta bien sentirse orgulloso de uno mismo pero no para irle a mostrarle o burlarse a los demás podemos • no burlarse de él en la cara no afectar sus sentimientos.

Humillación: Decirle a la persona que no ofenda y que nadie es perfecto.

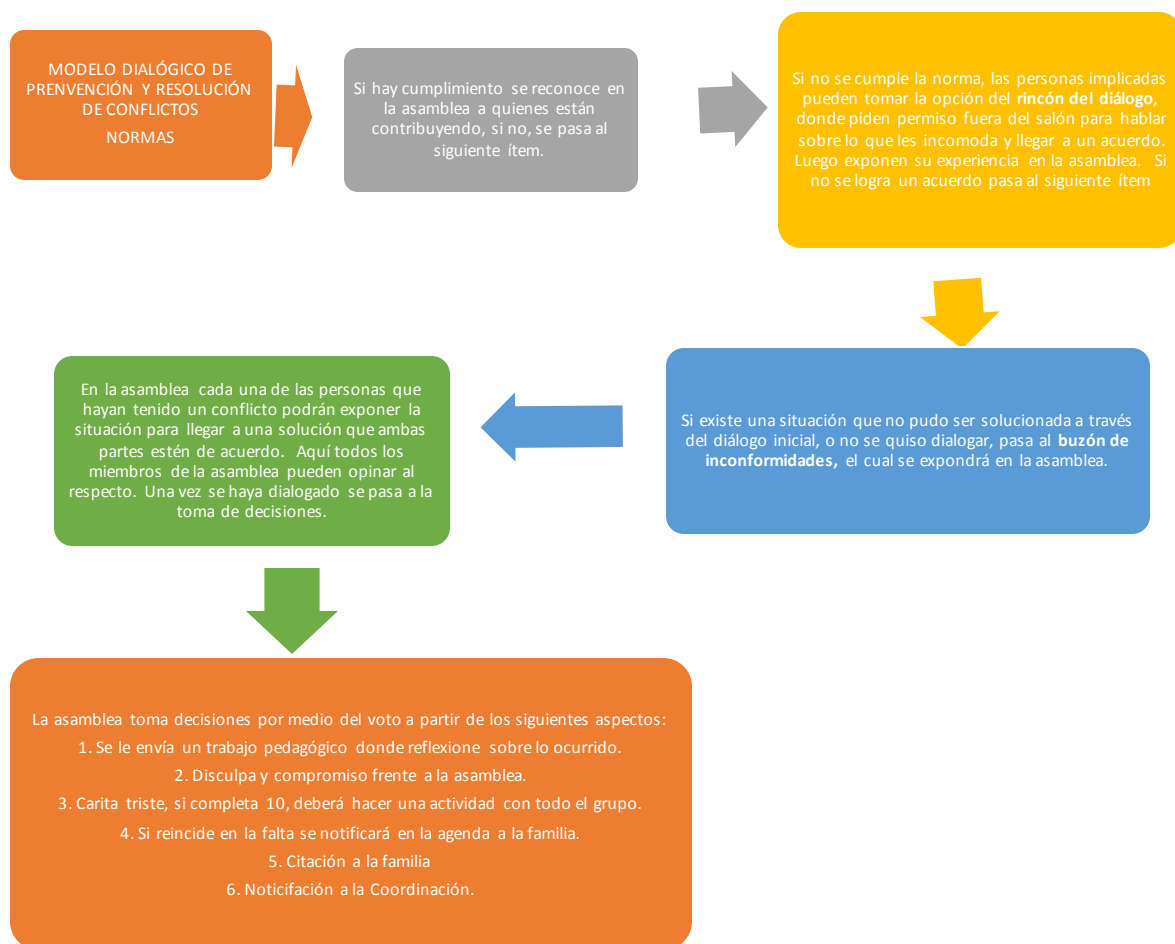
Desmotivación: Decirle que primero se revise el o ella antes de rechazar.

Orgullo: No está mal sentirse orgulloso, esto bien, y si otra persona ya sea familiar, amigo etc te felicita, está bien, pero si se pone a humillarte o hacerte sentir mal, lo más probable es que tenga envidia.

Brusquedad: Hay que ser brusco o bruta por que si una juega con brusquedad puede pasar un accidente.



5.4.2 Anexo 12: Implementación del MDPRC



5.5 Anexo 13: Evaluación de Implementación del MDPRC: Comisión Mixta de Convivencia

SESIÓN EVALUATIVA DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
NOMBRE:	
FECHA: NOVIEMBRE 27 DE 2017	
1.	Revisa cada una de las normas y escribe cuáles han sido las fortalezas o aspectos positivos en su desarrollo, cuáles han sido las dificultades y qué falta para que se pueda aplicar mejor.
2.	¿Siente que con la implementación del Modelo ha mejorado la convivencia en el salón? Argumentar.
3.	¿Qué es lo que más te ha gustado y lo que no te ha gustado de este trabajo?
4.	¿En qué aspectos de tu vida sientes que este trabajo ha sido útil o te ha fortalecido?
5.	Teniendo en cuenta los puntos anteriores dialoga con tu grupo y presenten sus respuestas al salón a través de una cartelera, canción, etc., lo que el grupo considere.

5.5.1 Anexo 14: Evaluación de Implementación del MDPRC: Comisión Mixta de Convivencia

SESIÓN EVALUATIVA 2 DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
NOMBRE:	
FECHA: NOVIEMBRE 28 DE 2017	
6. Teniendo en cuenta los talleres realizados durante la implementación del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, qué aprendizajes obtuviste alrededor de los siguientes temas:	
La autoestima – identidad- amor propio	Cómo me veo y cómo me ven los demás.
Cómo trato a los demás.	El respeto hacia las diferencias, hacia la diversidad.
Cómo veo y trato mi cuerpo y el de los demás.	Componentes de la sexualidad.
Proyecto de Vida.	Relaciones con mis compañeros.
Trabajo en equipo.	Cómo me relaciono con los demás.
Cómo cuido mis relaciones con los miembros del grupo.	Identificación y manejo de mis emociones y las de los otros.
La igualdad entre hombres y mujeres.	Roles de los hombres y las mujeres en la sociedad.

7. Luego de dialogar con tu grupo sobre el punto 1, elaboren una presentación sobre este punto para compartir con el grupo.

5.5.2 Anexo 15: Evaluación de Implementación del MDPRC: Comisión Mixta de Convivencia

SESIÓN EVALUATIVA DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DIALÓGICO DE PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	
NOMBRE:	
FECHA: NOVIEMBRE 27 DE 2017	

1. Teniendo en cuenta cada una de las normas, señala con una x el grado de tu participación en ellas, es decir con qué frecuencia seguías su uso:

Normas	nunca	algunas veces	muchas veces	siempre
General: todos y todas debemos respetar para ser respetados				
Para hablar debemos utilizar un todo adecuado, suave, levantar la mano para pedir la palabra, evitar el uso de palabras vulgares, agresivas o negativas.				
Valorar el esfuerzo de todos y todas dando felicitaciones ante los logros.				
Agradecer el apoyo y la ayuda de todos y todas.				

Comprender las diferencias: características físicas, personalidad, etnia, condiciones socioeconómicas, capacidades físicas e intelectuales.				
Promover el buen trato físico: juegos sin agresiones.				
Ser felices y sentirnos bien como somos y por lo que hacemos porque no somos perfectos.				
Cuando escucho algo negativo de alguien no reproducirlo.				
Si escucho un comentario sobre mí que no me agrada ir a la fuente y dialogar sobre la situación.				

2. TENIENDO EN CUENTA LOS CANALES DE APLICACIÓN DEL MODELO CONTESTA

Ruta De Aplicación	Nunca	Algunas Veces	Muchas Veces	Siempre
¿Utilizaste del buzón para manifestar el rompimiento de las normas hacia ti?				
¿Utilizaste del buzón para manifestar el rompimiento de las normas hacia tus compañeros?				
¿Utilizaste en primer lugar el rincón del diálogo para solucionar los conflictos?				
¿Utilizaste el buzón en lugar de dialogar antes sobre el conflicto?				
¿Fuiste mencionado en el buzón de inconformidades?				
¿Tu problema o el de tus compañeros fueron tratados en la asamblea?				
¿Mejoraron las situaciones luego de que se trataron en la asamblea?				
¿La asamblea tomó decisiones frente a mi situación o la de otros?				
¿Hubo respeto en el trato entre el grupo durante las asambleas?				
¿Observaste cambios positivos en tus compañeros luego de que se tratara el conflicto?				
¿Participaste en las asambleas?				
3. SEGÚN EL PUNTO 1 ¿CUAL O CUÁLES DE LAS NORMAS TE COSTARON MAS TRABAJO CUMPLIR Y POR QUÉ?				
4. ¿QUÉ OPINAS ACERCA DEL TRATAR LOS PROBLEMAS DEL GRUPO EN LA ASAMBLEA Y QUE TODOS HAGAN PARTE DE LAS SOLUCIONES?				
5. ¿SIENTES QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS TUVIERON LAS MISMA OPORTUNIDAD DE PARTICIPACIÓN EN LA ASAMBLEA Y POR QUÉ?				
6. ¿CREES QUE ESTE TRABAJO APORTA O NO A LA IGUALDAD, LA CONVIVENCIA Y EL RESPETO? ARGUMENTA.				

6. Referencias

- Aubert, Adriana; García, Carme; Racionero Sandra. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 129-139.
- Congreso de la República. (14 de octubre de 2016). Obtenido de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. *Ley 1620 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá, Colombia. Obtenido de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm
- Abramo González, G. (18 de octubre de 2016). *Propuesta de intervención didáctica basada en la prevención y resolución de conflictos en Grupos Interactivos y clases ordinarias en el área de Educación Física*. Obtenido de Biblioteca UVa Repositorio Documental: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/17736>
- Aguilera, Antonio; Mendoza, Marlen; Racionero, Sandra; Soler, Marta. (2010). El papel de la universidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31-44.
- Alcaldía de Santiago de Cali. (s.f.). *Cali en cifras 2016*. http://www.cali.gov.co/publicaciones/107143/cali_en_cifras_planeacion/. Obtenido de http://www.cali.gov.co/publicaciones/107143/cali_en_cifras_planeacion/
- Alonso C, J. C., Arcos, M. A., Solano, J. A., Vera Llanos, R. V., & Gallego, A. I. (2007). *Una Mirada Descriptiva a las Comunas de Cali*. Santiago de Cali: Feriva S.A.
- Alonso, Julio César; Arcos, Mauricio Alejandro; Solano Julieth Alejandra; Vera, Rocío; Gallego, Ana Isabel. (29 de Noviembre de 2007). *Una Mirada Descriptiva a las Comunas de Cali*. Obtenido de Universidad Icesi: (<http://hdl.handle.net/10906/65107>)
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*.
- Álvarez, P. (20 de mayo de 2017). *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos #CdASevilla 1/2*. Obtenido de <https://youtu.be/yF4qaDaoxxs>
- Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 144-148.

- Aubert, Adriana; Duque, Elena; Fisas, Monserrat; Valls, Rosa. (2006). *Dialogar y Transformar: Pedagogía Crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, Adriana; Flecha Ainhoa; García Carne; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra. (2010). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., & Lleras, J. (1994). *“Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar”*. Barcelona: Grao.
- Ballarín, P. (2006). La educación "propia del sexo". En R. M. Carmen, *Género y Curriculum: Aportaciones del género al estudio y la práctica del currículo* (pág. 37). Madrid: AKAL .
- Bello, A., & Galdo, A. (2008). Curriculum oculto en el aula: Estereotipos de Acción. En C. B. Rosa, *Educación en la Ciudadanía: Perspectivas Feministas* (pág. 132). Madrid: Catarata.
- Beltrán, Y., Martínez, Y., & Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 52-72.
- Buscà Donet, F., Ruiz Eugenio, L., & Rekalde Rodríguez, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 156-161.
- Calderón, I. (2013). La Mediación en la Resolución de Conflictos en los Contextos Escolares. *Acción Pedagógica*, 42-57.
- Cameros, Myriam; López, Nunila. (2009). *La Cenicienta que no Quería Comer Perdiges*. España: Planeta.
- Castellanos, G. (2006). Sexo, Género y Feminismo: Tres Categorías en Pugna. *La Manzana de la Discordia*, 1-36.
- Cobo, R. (1995). GÉNERO. En C. Amorós, *10 Palabras Claves Sobre Mujer* (pág. 55). Estella Navarra: Verbo Divino.
- Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. Cuadernos de Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*.
- Comunidades de Aprendizaje . (21 de mayo de 2017). *Comunidades de Aprendizaje*. Obtenido de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/creacion-de-sentido>
- Congreso de la República de Colombia. (14 de Octubre de 2016). Ley 1620 Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

- Bogotá, Colombia. Obtenido de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm
- Curiel, O. (2 de junio de 2014). *Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos*. Obtenido de Universia : <http://www.urosario.edu.co/Subsitio/Catedra-de-Estudios-Afrocolombianos/Documentos/13-Ochy-Curiel---Genero-raza-y-sexualidad-Debates-.pdf>
- Currie, J. (2001). *Prácticas Óptimas: Tratamiento y rehabilitación de la juventud con problemas de consumo de drogas*. Canadá: Ministro de Salud . Obtenido de http://www.cat-barcelona.com/pdf/biblioteca/adicciones/4_-_best_pract_youth_sp.pdf
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo xxi*. Madrid: Ediciones Santillana UNESCO.
- Departamento Administrativo de Planeación. (29 de noviembre de 2017). www.cali.gov.co. Obtenido de http://www.cali.gov.co/publicaciones/107143/cali_en_cifras_planeacion/
- Duque, E. (2012). Prevención de la Violencia de Género. *Herramientas de Trabajo para el Profesorado*, 1.
- Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *Hipatia Press*, 176-204.
- Flecha García, J. R., & Puigvert Mallart, L. (2002). La Comunidades de Aprendizaje una Apuesta por la Igualdad Educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 12.
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., & Pulido, C. (2010). Socialización Preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89-100.
- Flecha, A., Puigvert, L., & Redondo, G. (2005). Socialización Preventiva de la Violencia de Género. *Feminismo/s*, 107-120.
- Flecha, R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las Comunidades de Aprendizaje. *Idea*, 72 -76.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. España: Siglo Ventiuno.
- Greco, M. (2009). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela, reflexiones sobre la experiencia de educar. . En A. Villa, *Sexualidad, relaciones*

- de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación.* (págs. 51-83). Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía, Método, Campo y Reflexibilidad.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación.* México D.F: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A de C.V.
- Hincapié, A. (2015). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanística*, 79, 15-40. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH79.rccg>
- Instituto Colombiano de Medicina Legal. (3 de noviembre de 2017 de Diciembre de 2017). *Violencia Intrafamiliar Tableros Año 2016.* Obtenido de <http://www.medicinalegal.gov.co/>: <http://www.medicinalegal.gov.co/observatorio>
- Instituto Nacional de Salud. (3 de noviembre de 2016). www.derechoshumanos.gov.co. Obtenido de www.derechoshumanos.gov.co
- Lamas, M. (1995). La perspectiva de género. *La Tarea*, 14-20.
- Lamas, M. (2003). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En M. L. (compiladora), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 327-366). México: Programa Universitario de Estudios de Género.
- Maffia, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero.* Argentina: Feminaria.
- Martín, N., & Casabona, I. (2002). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 300-319.
- Ministerio de Educación. (2013). *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.* Bogotá, Colombia. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. *El Proyecto Pedagógico y sus Hilos Conductores, Guía 2.* Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2011). *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias Ciudadanas: Cartilla 1 Brújula.* Bogotá: Amado Impresores S.A.

- Ministerio de Educación Nacional y Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2008). *Guía 1: Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. Bogotá.
- Mogarde, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En A. (. Villa, *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en la educación* (págs. 46-47). Argentina: Noveduc.
- Puppo, M. L. (2009). Lengua y literatura. (Re)pensar el mundo a partir de los textos. En S. Elizade, K. Felitti, & G. Queirolo, *Género y sexualidades en las tramas del saber: revisiones y propuestas* (págs. 59-98). Buenos Aires: El Zorzal.
- Ramos, D. (2009). Discursos que construyen sexualidades en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. En A. (. Villa, *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en la educación* (págs. 142-143). Buenos Aires: Noveduc.
- Rodríguez, C. (2006). *Género y currículo*. Madrid: AKAL.
- Rosa, C. (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. En R. Cobo, *Educación en Ciudadanía: Perspectivas Feministas* (págs. 30-31). Madrid: Catarata.
- Scott, W. J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang, & M. Nash, *Historia y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Alfons el Magnanim.
- Senado de la República de Colombia. (20 de julio de 1991). Constitución política de Colombia. *Gaceta Constitucional*(116).
- Serra, C. (2004). ETNOGRAFÍA ESCOLAR, ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN. *Revista de Educación*, 165-176.
- Sierra, C. (2002). El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la desigualdad curricular. En *Género y Educación: la escuela coeducativa* (pág. 14). Barcelona: Graó.
- Sisma Mujer. (18 de julio de 2017). *Comportamiento de las violencias contra niñas y mujeres en Colombia a partir del informe Forensis 2016 del Instituto Nacional de Medicina Legal*. Obtenido de Sisma Mujer: <http://www.sismamujer.org/violencias-2016-a-partir-de-forensis-18-07-2017/>

- Tomé, A. (2002). El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa infantil y primaria. En F. López, *´Género y Educación. La escuela coeducativa*. (pág. 49). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia Escolar y Resolución pacífica de conflictos*. Andalucía : Consejería de Educación y Ciencia.
- UNICEF. (23 de mayo de 2008). *IDENTIDADES DE GÉNERO. RELACIONES DE GÉNERO EN LAS FAMILIAS*. Obtenido de <https://www.unicef.org/argentina/spanish/Modulo2.pdf>
- Unidas, N. (1994). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. El Cairo: Naciones Unidas.
- Valls Carol, M. R. (1999). *COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: Una Práctica Educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Barcelona, España.
- Valls, R. (2010). Las Claves del Aprendizaje Dialógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*., 11-15.
- Vargas, Laura; Bustillos, Graciela. (1887). *Técnicas Participativas para la Educación Popular/ Grupo Alforja*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Vasco, C. E. (1985). *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Villa, A. (2009). Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación. En V. A. (Compilador), *Cuerpo, relaciones de género y de generación: perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación* (págs. 85-135). Buenos Aires: Noveduc.
- Vizcarra, M.-T., Macazaga, A.-M., & Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 281-302.