



**Representaciones sociales de la comunidad
educativa, frente a la educación con perspectiva de
género, en un colegio rural de Santander de
Quilichao, Cauca.**

Autoras

Lina Marcela Claros Acalo
Ángela Patricia Chepe Piñacué
Paula Andrea Ocoro



**Universidad Del Valle
Facultad De Humanidades
Escuela De Trabajo Social y Desarrollo Humano
2020**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, FRENTE A LA
EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO, EN UN COLEGIO RURAL DE
SANTANDER DE QUILICHAO, CAUCA.**

AUTORAS

**LINA MARCELA CLAROS ACALO
ÁNGELA PATRICIA CHEPE PIÑACUÉ
PAULA ANDREA OCORO**

DIRIGIDO POR

DIANA LORENA ARIAS CUELLAR
Trabajadora Social

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Trabajadora social

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
2020**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	9
1.1 Antecedentes	11
1.2 Justificación	16
1.3 Planteamiento del Problema.....	18
1.4 Diseño Metodológico.....	20
1.5 Plan operativo	22
CAPÍTULO II	26
2. MARCO CONTEXTUAL.....	26
CAPÍTULO III.....	32
3. REFERENTES TEÓRICOS.....	32
CAPÍTULO IV.....	43
4. ANALISIS DE HALLAZGOS.....	43
4.1 Actividades escolares desde una perspectiva de género.....	44
Proyecto Educativo Institucional	45
Del PEI al manual de Convivencia.....	52
Hacia los planes de área.....	58
4.2 Subjetividades de la comunidad educativa desde una perspectiva de género.....	61
Los Estereotipos y creencias.....	62
Acudientes frente a la perspectiva de género.....	75
La mirada de los docentes frente a la perspectiva de género.....	79
4.3 Relaciones de poder en la cotidianidad escolar.....	84
La importancia de la familia en la educación.....	85

La familia en la educación.	100
La cotidianidad escolar de la docencia.....	109
CAPÍTULO V	117
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	117
BIBLIOGRAFIA.	122
ANEXOS.	129
Anexo N°1 (pág. 17) Cuadro categorías analíticas	130
Anexo N°2. (Pág.21) Consentimiento informado estudiantes, docentes y acudientes.	131
Anexo N° 3. (pag.21) Protocolos revisión documental y entrevista.	133
Anexo N°4. (Pág. 21) Taller docentes y Acudientes “educación con perspectiva de género”.....	134
Anexo N°5. (Pág. 22) Taller estudiante “educación con perspectiva de género”.	137
Anexo N°6. (pag.22) Taller “cotidianidad escolar, con perspectiva de género”.	147



AGRADECIMIENTOS

Primeramente, a Dios por ser quien nos inspiró el transitar por esta profesión tan maravillosa, dándonos la sabiduría necesaria para sobrellevar todas las adversidades que se nos presentaron, así como también disfrutar de todos los momentos compartidos.

A nuestras madres, padres, hijos, compañeros, familiares y amigos que en todo momento nos apoyaron, con una voz de aliento, con su paciencia y confianza.

Y finalmente agradecer a la docente Diana Lorena Arias, por su acompañamiento, y dirección en esta investigación, por su paciencia, tolerancia, sus consejos y momentos compartidos. Gracias por ese apoyo incondicional.

INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación, fue realizada en la Institución Educativa José María Córdoba, sede Secundaria de Mondomo, Cauca, en el periodo académico 2019; en ella se contempla el tema de educación con perspectiva de género, abordando a Docentes, acudientes y estudiantes, con el fin de comprender las representaciones sociales que la comunidad educativa tiene, frente a la educación con perspectiva de género.

Para dar respuesta al objetivo se trazaron tres objetivos específicos los cuales fueron, primero, explorar las actividades institucionales con perspectiva de género realizadas en el colegio y reconocidas por la comunidad educativa, segundo, indagar las posturas individuales de estudiantes, docentes y acudientes sobre la educación con perspectiva de género, y tercero, identificar las valoraciones de la comunidad educativa acerca de las relaciones de poder presentes en su cotidianidad escolar desde una perspectiva de género.

La investigación fue relevante para la profesión de Trabajo Social, puesto que, permitió reflexionar sobre las dinámicas y conflictos en torno al tema de género que cada vez son más coyunturales en las sociedades contemporáneas, dado que, esta perspectiva colocó en evidencia como la realidad social ha configurado espacios, en donde se ha legitimado la desigualdad de género, en escenarios como las instituciones educativas, reflejando así la importancia de abordar este fenómeno social desde el Trabajo Social, con el fin de reconocer las implicaciones de esto en la actividad profesional.

Para ahondar en lo anterior, la presente investigación, se desarrolló desde un ejercicio comprensivo del fenómeno social, enfocándose en la hermenéutica, lo que posibilitó un diálogo entre la teoría y los sujetos de la investigación, para ello, el proceso investigativo se enmarco en la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, la cual permitió comprender como en el ámbito educativo, acudientes, estudiantes y docentes construyen sus representaciones

sociales frente a la educación con perspectiva de género, visualizando así, el papel de la institucionalidad y las subjetividades de la comunidad educativa, en sus relaciones sociales cotidianas en la Institución Educativa José María Córdoba del corregimiento de Mondomo, Cauca.

Para llevar a cabo la investigación, se realizó un diseño metodológico de carácter cualitativo y de tipo interpretativo, desarrollado con el uso de técnicas interactivas las cuales se complementaron con la revisión documental y entrevistas semiestructuradas. La muestra seleccionada de la comunidad educativa estuvo conformada por docentes y estudiantes de los grados décimos y once de bachillerato, asimismo, se invitó a las y los acudientes, para hacer parte de la investigación, dando como resultado la participación de acudientes mujeres en los talleres, abordados en las instalaciones de la institución educativa.

Por consiguiente, los hallazgos encontrados en el proceso investigativo, se abordarán en tres apartados, el primero “Actividades escolares desde una perspectiva de género” el cual presenta las directrices y actividades aprobadas por la institución educativa que influyen en el concepto de educación con perspectiva de género de la comunidad educativa y que por ende desemboca en la construcción de representaciones sociales; en el análisis de la revisión documental y las entrevistas realizadas sobre los lineamientos de la Institución permitió reconocer la transcendencia que tiene y cómo influyen estos parámetros en los procesos de enseñanza del colegio, encontrando algunos vacíos sobre la definición de perspectiva de género, lineamientos que en cierta medida no soportan las actividades curriculares frente al tema, por lo que es un factor determinante para que los docentes no incluyan en su cátedra, la perspectiva de género, de igual manera generando el desinterés de las instituciones por impartir una educación de calidad basada en la equidad.

El segundo capítulo, “Subjetividades de la comunidad educativa, desde una perspectiva de género” hace referencia a las creencias y estereotipos de las y los acudientes, estudiantes y docentes, respecto a la educación con perspectiva de género. Dentro de este se pudo identificar como la influencia de la religión, la educación está muy marcada en las relaciones cotidianas tanto en el ambiente escolar, a nivel familiar y en la interacción docentes estudiantes, relaciones

en las cuales se ve reflejados creencias y estereotipos que tienen como punto de partida, normas y modelos heteropatriarcales, que moldean y presentan un “deber ser” para cada persona.

Y el tercer capítulo “Relaciones de poder en la cotidianidad escolar” alude a las valoraciones de la comunidad educativa frente a las relaciones de poder que identifican en su contexto escolar y familiar. Fue así como se encontró que las relaciones sociales que se dan en la cotidianidad escolar, se ven permeadas por elementos de la cotidianidad familiar, de modo que, las valoraciones de las y los acudientes, estudiantes y docentes, respecto a las relaciones de poder que se presentan en el día a día de las y los sujetos, se enmarcaron en valores y principios morales, que se fundamentaron en las creencias y estereotipos que posee la comunidad educativa, lo cual a su vez, legitima aquella estructura jerárquica y asimétrica, la cual determina preceptos para el “deber ser” de hombres y mujeres.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DISEÑO METODOLÓGICO.

El siguiente capítulo contempla los elementos principales que permitieron desarrollar el planteamiento del problema y la ruta metodológica de la investigación. Por ende, se iniciará presentando el estado del arte, el cual permitió identificar los estudios realizados acerca de la educación con perspectiva de género, posibilitando, establecer los puntos de ruptura para la presente investigación.

No obstante, es relevante presentar el papel que cumplen dos grandes instituciones en la vida de todo ser humano, la educación y la familia, esto con el fin de plantear la importancia de pensar en género y comprender las configuraciones que han creado las familias en torno a la educación con perspectiva de género en el contexto escolar. En esta línea, se llevó a cabo una revisión de artículos científicos relacionados con el tema de la educación con perspectiva de género, para ello, se realizó la búsqueda en bases de datos tales como Jstor, Redalyc, Scielo, Dialnet, Clacso, y bibliotecas digitales. Las investigaciones encontradas fueron principalmente de los países: Colombia, España y México, las cuales fueron efectuadas entre los años 2008 y 2016, y que evidenciaron el momento coyuntural y el fenómeno social que afrontan en sus contextos al abordar la perspectiva de género en el ámbito educativo.

En los últimos años la educación ha enfrentado una serie de debates, dado que su estructura se ha enmarcado en la reproducción de patrones sociales, culturales, económicos y políticos, que desconocen las luchas y las reivindicaciones del género, la pluralidad y la diversidad, de modo que, se ha cuestionado su campo de acción y el poder que este tiene sobre el ser humano. Por lo tanto, siendo el género el resultado de una construcción social, histórica y cultural, es necesario preguntarse por el vínculo que existe entre dos instituciones fundamentales y que han contribuido en la pervivencia de este modelo social, la familia y la educación.

La importancia de la educación radica en que es un proceso vital e inherente al ser humano, dado que se sustenta en la importancia de formar e integrar a todos los sujetos dentro de un orden social establecido, estimulando valores, derechos y deberes, como garantía para el pleno desarrollo cognitivo y emocional de todos los sujetos. Asimismo, cabe destacar el papel de la familia, debido a que está inmersa en la educación y en la formación de los sujetos, de modo que, la familia y la escuela configuran los pensamientos, ideas y creencias de las y los estudiantes,

desde una edad muy temprana a través del proceso de socialización, por ello es de vital importancia comprender, cómo en el sector de la educación, la perspectiva de género está configurada y qué representa para la familia la categoría de género en el ámbito educativo.

1.1 Antecedentes

Para ahondar en lo anterior, a continuación, se abordarán los hallazgos de las investigaciones, los cuales fueron agrupados en tres aspectos: el primero hizo referencia al rendimiento académico de las y los estudiantes desde una visión binaria del sexo, el segundo aludió a la relación que se establece entre la perspectiva de género y la convivencia escolar, y el tercer aspecto, se enmarcó en la concepción de la perspectiva de género desde los modelos de familia.

En relación al primer aspecto, se encontraron dos investigaciones las cuales señalan la conexión que se establece entre el rendimiento académico y la visión binaria del sexo (hombre - mujer). Fue así como Inglés et al. (2012), en su investigación “Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria” encontraron que las y los alumnos atribuyen su éxito o fracaso escolar principalmente a sus características femeninas y masculinas, señalando como sus expectativas en cuanto a su rendimiento académico se ligan a la construcción de su auto concepto, autoestima y desempeño escolar, de esta forma los investigadores tomaron al género (hombre – mujer) en función de definir las características para hombres y mujeres con el fin de demostrar el éxito académico por el esfuerzo y dedicación a las mujeres, mientras que a los hombres se les atribuye a su capacidad intelectual, de este modo, se observan que ambos incorporan y comparten creencias sociales cómo: los hombres son más intelectuales, mientras que las mujeres son más emocionales.

Asimismo, Julià (2016), en su investigación “Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora”, expone la desigualdad de género en cuanto a las habilidades que se le atribuyen a hombres y mujeres con respecto a la comprensión lectora que desarrollan las y los estudiantes, por lo cual contrasta como las mujeres desarrollan habilidades no-cognitivas como su capacidad de atención, habilidades organizativas y la autodisciplina para

su éxito académico, mientras que los hombres al presentar dificultades respecto a estas habilidades no-cognitivas, tienden a desarrollar comportamientos antisociales que refuerzan estereotipos de mal comportamiento y disciplina de estos, señalando así, que la vigencia de estos estereotipos de género en función del rendimiento académico y capacidad lectora, propician escenarios favorables o adversos en donde la determinación de estas habilidades a partir de una visión binaria del sexo, conlleva a la construcción de identidades estereotipadas y brechas educativas, de modo que el autor afirma que dicha desigual de género influye en el éxito o fracaso académico de las y los estudiantes.

Revisando el primer aspecto, que aludió a la relación entre el rendimiento académico y la visión binaria del sexo, se encontró en las anteriores investigaciones dos elementos puntuales que desarrollaron los autores, por un lado los constructos del género en el ámbito educativo, dado que al hacer referencia al género en el ambiente escolar solo se concibe el binarismo hombre - mujer, reflejando así como se permea y fomentan relaciones interpersonales que resultan desiguales y que generan identidades estereotipadas, conduciendo al segundo punto, el cuál presenta como en el contexto educativo se otorga unas características para hombres y mujeres, en donde se hacen visibles los discursos frente a los roles que deben asumir hombres y mujeres, sustentados en la diferencia del sexo y la distribución de características para niñas y niños en el ambiente escolar, y por ende, se enmarcan los estereotipos de género en cuanto a la determinación de habilidades para cada sexo con respecto al éxito en la educación.

En lo que se refiere al segundo aspecto, se abordarán dos investigaciones que presentan la relación entre la perspectiva de género y la convivencia escolar. Nava & Lopez (2010) en su investigación “Educación y discriminación de género, que está relacionado con el sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez”, exponen como en el interior de la escuela existe un curriculum oculto el cual permea las relaciones entre estudiantes y docentes, resaltando así que, dentro del constructo de lo escolar se ocultan múltiples códigos de género que reproducen enseñanzas y prácticas culturales sexistas, que perjudican al alumnado, y establece posiciones desiguales en donde las niñas se ubican en un lugar económico y socialmente desvalorizado, enmarcado en roles de sumisión y dependencia emocional, y en el caso de los

niños, se les ubica en una posición de poder, la cual les adjudica roles de imposición e independencia, impidiéndoles asumir valores a partir de sus propios constructos sociales.

De esta manera, las autoras afirman como la educación ha sido permeada por estos constructos que parten de una estructura social, en donde los maestros al estar en contacto con las niñas y los niños en sus labores cotidianas, replican estos comportamientos sexistas, por ejemplo *“por costumbre o tradición, los primeros grados están atendidos por maestras, mujeres consideradas como ideales para atender a los alumnos que inician su educación primaria y que requieren de mayor vigilancia y de un trato amable y amoroso”* (Nava & López, 2010, p. 50). Es así como las autoras a través de su investigación resaltan la existencia de costumbres y castigos de los docentes hacia sus estudiantes, naturalizando el uso de la voz fuerte para los hombres y el trato cariñoso para las mujeres, en este sentido la investigación refleja cómo el sexismo *“es un problema que no afecta solamente a un grupo sexual, sino que perjudica a todo el alumnado”* (Nava & López, 2010, p. 51), ya que la socialización está permeada por valores y estereotipos que tanto niñas como niños interiorizan y asumen, reforzando roles y características propias de la feminidad y de la masculinidad, enmarcado en los valores tradicionales social y culturalmente instaurados.

Dentro de este mismo aspecto se puede agregar la investigación realizada por Segura (2015) *“Masculinidad gay en la escuela. Educación, sujeto y subjetividad”*, quien indica la importancia de reconocer las relaciones de poder entre docentes y estudiantes en la institución educativa, por lo que es en el ambiente escolar, que se reproducen comportamientos basados en diseños tradicionales que definen las formas de ser y actuar de las y los estudiantes. Incluso, el autor sostiene que, la escuela es un escenario de confrontación en el que se enfrentan niñas y niños por su sexo, posición social y edad, espacio en el cual los docentes se centran en el contenido académico más que los valores que generan un ambiente de respeto y cuidado en las relaciones interpersonales de estudiantes y docentes.

Además, Segura (2015), resalta como en la cotidianidad escolar se regulan las identidades sexuales, indicando que *“Las manifestaciones de la sexualidad constituyen un importante recurso y una valiosa moneda de cambio en las relaciones diarias de la vida escolar”* (p.110),

por lo cual, estas manifestaciones ocasionan situaciones contradictorias dado que se presentan al interior de la institución educativa pero éstas son prohibidas, dada la existencia de las relaciones de poder entre docentes y estudiantes, lo cual se enmarca en el control y la censura, debido a que estas manifestaciones no solo se presentan al interior de la escuela, sino también se reflejan en el modelo social actual.

En efecto, las y los autores de estas investigaciones, vinculan la perspectiva de género y la convivencia escolar, a partir del análisis que realizaron sobre las relaciones de poder que se han instaurado entre docentes y estudiantes, de modo que se logró reconocer cómo las posiciones de dicha jerarquización, contribuyen a la definición de comportamientos, de ser y de actuar de las y los estudiantes y docentes, siendo así, la convivencia escolar un espacio donde se evidencian aquellos códigos de feminidad y masculinidad en su cotidianidad, replicando este modelo en los diferentes ámbitos de la vida social.

Por último, se abordará la concepción de la perspectiva de género desde los modelos de familia. Por lo anterior, Martínez (2008) en su investigación “Educación e igualdad de género. El papel de la escuela ante la nueva realidad social de las mujeres en España”, manifiesta que es el ámbito educativo el lugar en el cual las relaciones sociales conservan roles tradicionales que, a su vez, conllevan a imponer elecciones académicas y profesiones estereotipadas donde las mujeres asumen un rol doméstico y profesional, negándoles su vínculo en procesos de participación y de toma de decisiones.

De acuerdo a lo anterior, Martínez (2008), sostiene que la escuela es un microcosmo en el cual profesores y estudiantes representan lo que existe socialmente, referente a los constructos de identidades femeninas y masculinas, frente al tema de la profesionalización de estas personas, por lo cual resalta la importancia de la escuela y los mecanismos de socialización que se dan dentro de ésta, ya que reproducen los roles tradicionales, en donde las interacciones se dan a partir de las funciones que hombres y mujeres deben realizar según su sexo. Sin embargo, la autora reconoce que *“la falta de acomodación del sistema escolar a la nueva realidad de una generación de alumnas que han traspasado la barrera del espacio privado al público”* (Martínez, 2008, p.91), ha generado la estereotipación de las elecciones académicas y

profesionales tanto de los hombre como de las mujeres, reflejando así, como la profesionalización -específicamente- de las mujeres, debe responder a los valores, roles e ideales tradicionales, según el modelo de familia patriarcal, para mantener así, el orden social, cultural y político, sin importar, que de esta manera, se legitime que las mujeres tienen la obligación de cumplir una doble jornada, de modo que interiorizan la responsabilidad de encontrar un equilibrio entre ambos espacios, el profesional y el doméstico.

No obstante, Ceballos (2009) en su investigación “La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente”, presenta la concepción de familia de padres homosexuales y madres lesbianas y cómo éstos les inculcan a sus hijas e hijos, que la familia se fundamenta en la diversidad y la pluralidad, de forma que, para estos padres y madres de familia, la realidad familiar es heterogénea y múltiple. A partir de esto, la autora expone cómo en el ámbito educativo, el dilema que encuentran estas familias es en cuanto al tipo de valores que se les transmite a los hijos e hijas sobre la diversidad familiar, ya que las relaciones sociales que se establecen en la escuela reproducen un solo modelo de familia, el hetero - parental, lo cual entra en contradicción con los valores que estas familias homo - parentales han transmitido a sus hijas e hijos. En definitiva, la autora afirmó que *“las parejas participantes declaran que la diversidad familiar debe ser un tema obligatorio a abordar en las aulas, especialmente cuando hay niños y niñas con familias que no son heteroparentales”* (p.73), resaltando, la importancia de contemplar al interior de la escuela la diversidad familiar que actualmente se vive.

Fue así como, las autoras a través de sus investigaciones presentaron la perspectiva de género a partir de la influencia de modelo de familia heteroparental, el cual se ha universalizado y ha determinado posiciones contradictorias no solo entre mujeres y hombres, sino también entre la diversidad y la pluralidad de los modelos de familia, reforzando valores y principios tradicionales de lo que se ha definido para cada sexo, negando así, la posibilidad de la construcción de nuevas identidades u orientaciones sexuales, por lo cual lo tradicional y lo actual se ubican en un punto de quiebre en donde prima la concepción del modelo de familia patriarcal, lo que ha conducido al señalamiento de las nuevas formas de identidad. Estas investigaciones permitieron vislumbrar el discurso del modelo de familia heteropatriarcal en función de las relaciones que se mueven en los centros educativo.

Tras el análisis de las investigaciones referente a educación, familia y perspectiva de género, se identificó que éstas se han trabajado en ciudades principales, en instituciones educativas específicamente de zonas urbanas, quedando interrogantes frente a estudios realizados en zonas rurales, poniendo en consideración una concepción generalizada de la educación con perspectiva de género, y que agudiza las brechas que históricamente han sostenido la desigualdad entre los géneros en estos dos sectores, desdibujando, la importancia de investigar cómo el ámbito familiar y educativo perciben la perspectiva de género en el contexto rural, para así reconocer los elementos culturales, económicos, políticos y sociales que permean sus realidades.

1.2 Justificación

De hecho en la actualidad, la educación rural colombiana ha afrontado cambios que se han enmarcado en asuntos económicos, dado que, como lo expone Arias (2017) *“La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, que es sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdidas de identidad y de la tradición cultural”* (p. 60). De manera que, la ruralidad y la educación con perspectiva de género no han sido tomadas como prioridad, legitimando *“lo masculino con lo humano y al varón como portador de una serie de privilegios en el sistema educativo”* (Arias, 2017, p. 11). En todo caso, al situar la importancia de la perspectiva de género en el ámbito educativo, su pertinencia radica en que *“cuestiona los estereotipos y elabora nuevos contenidos que permiten incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad”* (Hendel, 2017, p. 14).

Además, cabe destacar que, las investigaciones que sirvieron como antecedentes, se desarrollaron desde la voz de uno de los tres actores involucrados, es decir, los estudios se enfocaron en estudiantes, docentes o padres de familia, de forma individual, dejando de lado las ideas y realidades de estos en conjunto. Es aquí, donde se propone presentar la comprensión de este fenómeno social, a partir de la teoría de las representaciones sociales, pues ésta permite vislumbrar al sujeto desde lo individual, lo relacional y lo estructural, dicho de otra manera, se logra comprender los elementos que influyen en los sujetos para la construcción de sus

representaciones sociales teniendo en cuenta su contexto, sus relaciones sociales y sus subjetividades. Al resaltar esto, se busca comprender los constructos de la comunidad educativa, en donde es necesario indagar en los discursos de cada sujeto, para así esbozar sus representaciones sociales sobre la educación con perspectiva de género.

Por ende, es necesario aclarar que la educación no solo comprende conceptos formales para el desarrollo de competencias y habilidades de los individuos, sino que, paralelo a esto, la educación es una institución que, a través de sus procesos de socialización e interacción, logra incidir en la construcción y el reconocimiento de cada sujeto, pues le permite formar de manera individual y grupal, una serie de constructos referente a los comportamientos y las formas de ser y de actuar.

Como se ha mencionado, la educación ha logrado mantenerse con sus principios y bases tradicionales, y pese a los debates de movimientos como el feminismo, esta institución aún reproduce y legitima un modelo tradicional, desde lo ético, lo moral, lo religioso y las políticas conservadoras, que refuerzan las brechas sociales, culturales, económicas, políticas y de género, legitimando el sistema desigual entre hombres, mujeres y nuevas formas de auto-reconocimiento, imposibilitando el derecho a acceder a una educación con calidad.

De esta manera, se consideró pertinente abordar este tema de investigación debido a que el género como categoría de análisis, cuestiona el sistema desigual entre géneros, en donde la jerarquización y el poder permean las relaciones sociales de la cotidianidad, puntualmente en el sector educativo. Siendo la etapa escolar un ambiente de socialización y aprendizaje, en la cual niñas y niños adoptan e incorporan ideales concretos de la masculinidad y la feminidad, es de vital importancia comprender, cómo está configurada la perspectiva de género en el ámbito educativo; primero porque estas configuraciones están implicadas en acciones y competencias relacionales no solo en la escuela sino en otros contextos sociales que la rodean. Y segundo porque en Colombia, las instituciones educativas deben implementar la Ley 1620 de 2013, que estipula el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, señalando que la política de género debe estar implícita en los escenarios

educativos, con el fin de promover la igualdad de género como prerequisite para la plenitud y desarrollo individual, ya que de no ser así, serían escenarios de desigualdad, exclusión y discriminación (Ley 1620 de 2013).

En relación a lo anterior, se afirma la pertinencia de esta investigación para las ciencias sociales debido que, al abordar la perspectiva de género desde la teoría de las representaciones sociales, se comprendió los constructos sociales que giran alrededor de la perspectiva de género en un contexto educativo, en donde es relevante la construcción de convivencia, ambientes de respeto y equidad dentro de las relaciones de la comunidad educativa. Asimismo, en aras de la intervención social, es necesario partir del conocimiento de las y los individuos para que se puedan construir herramientas sólidas que fortalezcan el abordaje de la especificidad de la profesión. Por lo que, para el Trabajo Social esta investigación fue relevante, dado que construyo un diálogo entre las y los sujetos y la teoría, desde un ejercicio comprensivo, y que, a la luz de la hermenéutica, logró realizar un proceso de reflexión frente a las y los sujetos, su contexto y sus realidades familiares, desde una perspectiva de género.

1.3 Planteamiento del Problema

El desarrollo de este estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa José María Córdoba, sede secundaria del corregimiento de Mondomo, perteneciente al municipio de Santander de Quilichao (Cauca). Con el fin de comprender las representaciones sociales de la comunidad educativa, se realizó la investigación con las y los acudientes y estudiantes de los grados décimo y undécimo de bachillerato, y las y los docentes de dicha institución educativa, alrededor de sus comprensiones sobre la educación con perspectiva de género.

Por ende, para abordar el tema de educación con perspectiva de género en esta investigación se planteó la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales de la comunidad educativa (acudientes, docentes, estudiantes) frente a la educación con perspectiva de género, en la Institución Educativa José María Córdoba sede secundaria, del corregimiento de Mondomo, en el año lectivo 2019?

En este sentido, esta investigación se efectuó desde un ejercicio comprensivo del fenómeno social, de modo que al hacer uso de la hermenéutica se logró construir un diálogo entre esta y la teoría de las representaciones sociales, puesto que los planteamientos de Moscovicci facilitaron la comprensión del fenómeno desde la retroalimentación de dos miradas, la primera, desde el sujeto y la relación con los otros, y la segunda desde el sujeto y su relación con el contexto, es a través de la teoría de las representaciones sociales, que Moscovicci citado en Araya (2002) indica que en la interacción sujeto –objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, por lo cual Moscovicci plantea un esquema triádico, en donde prima la relación sujeto – grupo (otros sujetos) puesto que estas personas son mediadoras en el proceso de construcción de la realidad y de conocimiento, dado que la relación entre estos permite que se dé una relación con lo físico, social e ideas, conllevando así a la construcción de las representaciones sociales.

Por esta razón, se planteó como objetivo principal, comprender las representaciones sociales de la comunidad educativa (Acudientes, docentes, estudiantes) frente a la educación con perspectiva de género, en la Institución Educativa José María Córdoba sede secundaria, en el corregimiento de Mondomo, de Santander de Quilichao, Cauca.

Por consiguiente, para dar respuesta al objetivo principal se esbozaron tres objetivos específicos:

- Explorar las actividades institucionales con perspectiva de género realizadas en la institución educativa y reconocidas por la comunidad educativa.
- Indagar las posturas individuales de estudiantes, docentes y acudientes, sobre la educación con perspectiva de género.
- Identificar las valoraciones de la comunidad educativa, acerca de las relaciones de poder presentes en su cotidianidad escolar desde una perspectiva de género.

1.4 Diseño Metodológico

Por lo que se refiere al tipo de investigación, la presente se enmarcó en el tipo de investigación interpretativa, la cual buscó dar respuesta y comprender las razones por la que se presenta un fenómeno social, teniendo en cuenta lo cualitativo y las reflexiones de las investigadoras. En esta medida, fue necesario hacer explícito cómo el contexto representa la realidad social, y por ende un asunto de indagación, dando la posibilidad de un acercamiento con los sujetos, a través del método cualitativo en donde el uso de técnicas como la entrevista, la revisión documental y talleres, permitió un diálogo entre el sujeto y el contexto. Se elaboró un cuadro para conceptualizar y definir las categorías de análisis propuestas para el desarrollo de la investigación, esto se estableció para cada objetivo, orientando el proceso por medio del cual se llevó a cabo la ruta metodológica. (Ver anexo. N°1).

Ahora bien, se presentarán las técnicas desarrolladas que permitieron la participación y el acercamiento de las investigadoras con los sujetos y su contexto, por lo que, para la elaboración de la ruta metodológica de la investigación se hizo uso de un conjunto de técnicas interactivas enmarcadas desde la hermenéutica, teniendo en cuenta los planteamientos de Sandoval (2002) quien presenta como *“la óptica hermenéutica, ha construido su propia ruta, tanto en lo que atañe a la delimitación de su objeto como al desarrollo de su propuesta metodológica”* (p.67), evidenciando, como se puede construir conocimiento a partir de un diálogo con los sujetos, su contexto y la comprensión del fenómeno social desde sus realidades.

Sumado a esto, al hablar de las técnicas interactivas, (Quiroz et al., 2002) , exponen la importancia de acercarse a la realidad de los sujetos, con el fin de *“emprender propuestas alternativas, de reflexionar y ser críticos ante las dinámicas socio – económicas y políticas que configuran su contexto”* (Quiroz et al., 2002, p. 11) el contexto de los sujetos de estudio. De manera que, estos autores sostienen que no se puede tomar al sujeto como un objeto de laboratorio, resaltando la pertinencia del uso de técnicas interactivas dado que:

“Esta perspectiva crítica de la investigación reconoce y asume el lugar central del sujeto y la subjetividad de la investigación social, donde el sujeto investigado cobra sentido y se concibe

como un sujeto social, como aquel ser humano que se reconoce y es reconocido por otros, que se nombra y es nombrado por otros el cual hace parte del mundo de lo humano, del lenguaje, de lo simbólico, de lo cultural, partícipe y constructor de su propia realidad y no como objeto ahistórico, anónimo, perteneciente al mundo físico de lo controlable y manipulable” (Quiroz et al., 2002, p. 14)

Para dar respuesta al primer objetivo de la investigación, se efectuaron dos técnicas, la entrevista y la revisión documental, la entrevista según Corbetta (2007) hace referencia a uno o varios encuentros con sujetos determinados, entre los cuales se da una conversación teniendo en cuenta un plan de preguntas con el fin de conocer temas, opiniones específicas, esta herramienta de tipo cualitativo permitió recoger los datos que son de tipo primario, y fueron realizadas por las investigadoras. La Segunda técnica para desarrollar la investigación fue la revisión documental, el desarrollo de esta técnica permitió conocer información institucional a nivel académico-disciplinaria, frente a esta (Hurtado, 2000 citado en García, 2012) plantea que *“es una técnica en la cual se recurre a información escrita, ya sea bajo la forma de datos que pueden haber sido producto de mediciones hechas por otros, o como textos que en sí mismos constituyen los eventos de estudio”* (p.7). Con las anteriores técnicas se recolectó y se exploraron las diferentes actividades reconocidas y aplicadas por la institución educativa, y que se encontraban vinculadas con perspectiva de género.

Otra técnica que se desarrolló fue el taller, el cual permitió indagar posturas individuales e identificar valoraciones de cada uno de los actores respecto a la educación con perspectiva de género, para (Ghiso, 2001, como se citó en Quiroz et al., 2002)

“El taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes. Es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento” (p. 95).

En este sentido el taller promovió la participación de cada uno de los sujetos permitiendo atender, escuchar y hacer visibles las voces de las y los participantes. De acuerdo a lo anterior

para el desarrollo de esta técnica se hizo uso de cuatro técnicas que complementaron el desarrollo de la técnica del taller: Zoom, cartografía, el cuento y foto lenguaje.

El Zoom, como técnica, se basa en la exposición de imágenes secuenciales las cuales motivan a los sujetos dar diferentes interpretaciones propiciando el debate y relacionando estas con sus respectivos contextos (Quiroz et al., 2002).

Cartografía Social, esta metodología en la investigación permitió la participación de las y los sujetos de manera colaborativa mediante el dialogo, reconociendo diferentes perspectivas y llegando a la reflexión y acción de acuerdo al espacio físico y social dentro de la institución educativa (Veléz et al., 2012).

El Cuento, como técnica ha sido utilizada como una herramienta didáctica que focaliza el desarrollo de competencias, al aplicarlo permite útilmente despertar sentido de algún tema en particular, para este caso, su importancia radica en que permitió a los participantes pensar de forma analítica, para la construcción de ideas de acuerdo a su contexto y en clave de la educación con perspectiva de género (Díaz, citado en Jaramillo, 2012).

El Foto lenguaje, como técnica ubica la presentación de fotografías, que permiten evocar recuerdos o momentos de carácter significativo, el uso de esta técnica permitió describir la cotidianidad de los sujetos y sus experiencias vividas, reconociendo su propia realidad (Quiroz et al., 2002).

1.5 Plan operativo

Ahora, se presentarán los criterios de selección y el plan operativo que se desarrolló para el proceso de investigación. Para este estudio se contó con la participación de quince docentes, seis hombres y nueve mujeres, de un total de veintisiete docentes inscritos a la institución educativa José María Córdoba, sede secundaria, y quienes participaron con la autorización previa del rector de dicha institución educativa, la invitación se realizó a través de un encuentro personal con

ellos, en donde se socializó el objetivo del proyecto. Por otra parte, contando también con las respectivas autorizaciones institucionales se convocó a las y los estudiantes a participar de este, y de un total de ciento veinte estudiantes matriculados de los grados décimo y once, estuvieron dispuestos a participar; seis hombres y siete mujeres. De la misma manera, se invitó a las y los acudientes, a participar en la investigación, de manera voluntaria y anónima, conformando así un grupo de seis acudientes mujeres, quienes participaron en ambos talleres, los cuales fueron llevados a cabo en las instalaciones de la institución educativa.

De acuerdo a lo anterior, los criterios de selección que se tuvieron en cuenta para la ejecución de los talleres y entrevistas fueron: que las y los estudiantes se encontraran cursando décimo y undécimo de bachillerato, así mismo se consideró su trayectoria, por lo cual fue importante que estos hayan cursado los años anteriores en la institución educativa. Que las y los acudientes figuraran como los representantes o responsables de sus hijas e hijos en el registro académico de la institución educativa. Y por último que las y los docentes pertenecieran a la Institución educativa José María Córdoba, sede secundaria (Bachillerato).

Otro aspecto relevante y que fue necesario abordar, alude al manejo de la información recopilada y la confidencialidad sobre la información dada por las y los participantes, así como lo expone Mondragón (2009).

“El consentimiento informado es un proceso, no solo un formato, que consiste en la manifestación expresa de una persona competente (cuya capacidad física, mental y moral le permite tomar una decisión) de participar en una investigación, en condiciones tales que pueda conocer los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se puedan presentar durante el desarrollo de la investigación en la cual participan” (p.2).

Por lo cual, como grupo de investigación, se presentó el consentimiento informado a cada uno de los participantes del proceso para su respectiva autorización, adicional a ello se explicó cuál era el objetivo de la investigación, indicando que los videos, fotografías y elementos recolectados, serían utilizados sólo con fines académicos y que se mantendría su nombre e identidad en el anonimato (Ver anexo N°2).

Para la ejecución de las técnicas en el proceso de investigación, se llevó a cabo el siguiente plan operativo; para explorar las actividades institucionales con perspectiva de género realizadas y reconocidas por la institución educativa, se dio en un momento dividido en dos actividades correspondientes a: la revisión documental teniendo en cuenta una plantilla base de preguntas, los documentos consultados fueron el manual de convivencia, el Plan Educativo Institucional (PEI en adelante) y los planes de área. Por otra parte, se realizaron entrevistas a las y los docentes de la institución educativa sede secundaria, De acuerdo al primer objetivo se analizó lo estructural de la institución educativa de la siguiente manera (ver anexo N°3):

Lo Estratégico ¿Qué hacen?: esto hizo referencia a la estructura del sistema educativo que establece las formas y los medios por los cuales se desarrollan las diferentes actividades programadas para el funcionamiento de la institución, enmarcado en la disciplina, el orden y la libertad. **Lo Operativo** ¿Cómo lo hacen?: (Aludió a todas las actividades planeadas para el año escolar) las actividades que la comunidad educativa fomenta para la participación y el desarrollo de estudiantes, maestros, administrativos, tales como: conmemoraciones de fechas nacionales, izadas de bandera. Con el fin de generar un ambiente escolar sano, en donde hombres y mujeres desarrollen habilidades y competencias para la formación de las y los estudiantes.

Para abordar el segundo y tercer objetivo se planearon talleres; realizados en diferentes fechas para cada uno de los grupos participantes. En este sentido, para indagar las posturas individuales de la educación con perspectiva de género de las y los docentes y acudientes se trabajó la técnica zoom teniendo en cuenta preguntas orientadoras para cada imagen (Ver anexo N°4). Con el grupo de estudiantes las técnicas de zoom y el cuento, haciendo uso de elementos como juguetes para la construcción de la historia (Ver anexo N°5).

Para identificar las valoraciones de la comunidad educativa, acerca de las relaciones de poder presentes en su cotidianidad escolar desde una perspectiva de género, se desarrolló la técnica de foto-lenguaje, con las y los acudientes y docentes. (Ver anexo N°6) y la cartografía social como metodología de trabajo con las y los estudiantes, teniendo en cuenta una planeación previa y

ambientación del salón como un escenario que permitió a los diferentes sujetos su interacción en un ambiente sano, tranquilo y dispuesto de cada una de las actividades. Propuestas.

A continuación, se dará paso al marco contextual, el cual hace referencia a la actual situación de la educación con perspectiva de género en el municipio de Santander de Quilichao, Cauca, enfocándose en el corregimiento de Mondomo, ofreciendo así un panorama legal, social y cultural en donde se encuentra situada la Institución Educativa José María Córdoba.



CAPÍTULO II

2. MARCO CONTEXTUAL.



El Norte del Cauca está conformado por 15 municipios, de los cuales 13 pertenecen al departamento del Cauca (Buenos Aires, Caldon, Caloto, Corinto, Guachené, Jambaló, Miranda, Padilla, Puerto Tejada, Santander de Quilichao, Suárez, Toribio y Villa Rica) y 2 al departamento del Valle (Candelaria, y Jamundí). De acuerdo a la proyección estadística poblacional del DANE (2005 - 2018) 628.988 personas se encuentran en la zona del Norte del Cauca.

En la revisión documental de los Planes de Desarrollo de los Municipios del Norte del Cauca entre los años 2016-2019 se evidenció que en esta zona se encuentran territorios indígenas, afrodescendientes y campesinos, lo cual da una diversidad étnico – racial, en la que se mezclan creencias, culturas, saberes y costumbres. Este territorio históricamente ha sufrido de violencia (desde el colonialismo, grupos armados, monocultivos de caña, tráfico de drogas e inseguridad social) que han traído varias implicaciones al campo educativo. Algunos ejemplos de esto son: 1. el proceso de evangelización de las comunidades indígenas en donde se les prohibía la lengua Nasa Yuwe, 2. los desplazamientos forzados de sus territorios debido al interés particular de explotación del suelo y sus recursos (mono cultivos, minería), 3. Actos de violencia ejercida por grupos armados al margen de la ley que por años han reclutado a los menores de edad, generando deserción escolar y tomas a planteles educativos.

Según el Ministerio de Educación (2002) en la actualidad se suman y se consolidan nuevas problemáticas tales como: analfabetismo, el tráfico de drogas desencadenador del consumo y micro tráfico de SPA en los jóvenes, delincuencia juvenil, actos de sicariato, embarazos a temprana edad, enfermedades de transmisión sexual, violencia escolar, entre otras; estas implicaciones no sólo derivan de la violencia que ha acompañado al país, sino de la desintegración del tejido social y las brechas sociales.

En respuesta a las problemáticas socio – históricas colombianas, el Norte del Cauca a través de la adopción e implementación de políticas públicas, pretende mitigar dichas problemáticas implícitas en el campo educativo. En este sentido el Ministerio de Educación en el año 2017 presentó el Plan Nacional Decenal de Educación Ministerio de Educación (2017) de los años 2016-2026 llamado “El camino hacia la calidad y la equidad” que tiene como objetivo la

implementación de las jornadas escolares complementarias (actividades extra clase), programas etnoeducativos (para la atención de los grupos étnicos del país), modelos educativos flexibles o pedagógicos, y por último la educación para la sexualidad (Busca trabajar este tema en conjunto con la familia y las instituciones educativas).

Este Plan Nacional Decenal de Educación está sustentado en los principios de la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991) en donde se consagra el Artículo 67 postulando la educación como un derecho de todas las personas y como servicio público de calidad con función social, en donde el Estado y la familia son responsables de ésta; además, especifica que es obligatoria entre los cinco y los quince años de edad comprendiendo como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Por otro lado, en la revisión de los PDM de Santander de Quilichao y Caloto (2016 – 2019) (Alcaldía Municipal de Santander de Quilichao, 2016) se encontró que los municipios del Norte del Cauca no se encuentran certificados en el sector educativo, lo cual implica que los servicios administrativos del personal directivo, docente y administrativo que labora en el sector dependen directamente de la Secretaria de Educación del departamento del Cauca, quien tiene en el territorio una oficina de coordinación de Núcleo Educativo, que maneja el personal humano que presta el servicio en las instituciones que dependen directamente del departamento. (El 100% de los rectores dependen de la autoridad del jefe de núcleo). Los rectores de las instituciones educativas indígenas dependen directamente de la ACIN (Asociación de cabildos indígenas del Norte de Cauca). Este trabajo se complementa con la Secretaria de Educación Municipal.

Según el Ministerio de Educación (2002) en Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se justifica en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Este sistema se basa en la Constitución Política de Colombia en donde están los lineamientos de la naturaleza del servicio educativo; tal sistema funciona de manera descentralizada para lograr el control y reconocimiento oportuno de las necesidades y demandas de la población, lo cual implica a su vez, la existencia de una organización sectorial diferenciada, donde cada nivel de gobierno

(nacional, departamental, distrital y municipal) debe ejercer sus funciones de manera coordinada con las de los otros niveles de gobierno y se hace responsable de ciertas tareas.

La organización sectorial de la educación se conforma por: 1. El nivel nacional donde el ente rector de las políticas educativas es el Ministerio de Educación Nacional (MEN) quien cumple la función de postular los lineamientos generales para la prestación del servicio educativo y 2. El nivel territorial en el cual las Secretarías de Educación departamentales, distritales y municipales son las entidades territoriales certificadas que realizan la administración de la prestación del servicio educativo en el territorio de su jurisdicción; las secretarías de educación departamentales son las responsables de la prestación del servicio educativo de todos sus municipios no certificados, dichos municipios deben tener un trabajo coordinado con sus respectivos departamentos, Ministerio de Educación (2009).

En cuanto a la educación rural, predominan las instituciones educativas rurales en comparación con el número de instituciones urbanas, puesto que solo en cuatro municipios (Santander de Quilichao, Puerto Tejada, Candelaria y Miranda) priman las I.E. urbanas. Se observa que, al presentarse mayor número de instituciones rurales, muchas de ellas están inscritas en la jurisdicción especial indígena y afrodescendiente, dado que el Norte del Cauca cuenta con un número de 77 resguardos indígenas y 2 territorios afrodescendientes, que le apuestan a la etnoeducación.

En este sentido la institución educativa José María Córdoba (Jomaco), está ubicada en el corregimiento de Mondomo, zona rural del municipio de Santander de Quilichao, Cauca. Inició sus labores en el año 1980, actualmente ofrece el ciclo educativo en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media con énfasis en Educación Ambiental y Empresarial. Constituido en el año 2015, como la única Institución de carácter público, mixta y de servicio gratuito dentro del territorio mondomeño. En la actualidad no se encuentra certificada a nivel municipal, por lo tanto, todas sus directrices son recibidas por el departamento.

Comprometida con los cambios e innovaciones pedagógicas, en el año 2015, inicio, el trabajo de acompañamiento en el marco del proyecto Desarrollo de habilidades para la vida, la paz y la reconciliación, donde se evidenció la necesidad de darle una mirada al área de gestión académica, especialmente en su componente del modelo pedagógico institucional.

Para la zona de Santander de Quilichao, el tema educativo está bajo la cobertura del Plan de Desarrollo Departamental Cauca (Goberación del Cauca, 2016) Territorio de paz (2016 – 2019), donde se establecen qué acciones se proponen en materia de educación; en especial en el tema de género, se encontró que, se estableció un plan estratégico para abordar el eje “territorio de paz y para el buen vivir” y en el componente “Recuperación del tejido social, construcción de paz y posconflicto” se establece que se realizará un programa para la transversalización del enfoque de género y fortalecimiento institucional, en el cual:

“Busca incorporar un ejercicio de planificación, que permita tanto a hombres como a mujeres sentirse integrados de manera equitativa en las decisiones y programas desde todas las esferas tanto políticas como económicas y sociales, a fin de que se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad. A su vez busca el posicionamiento de la Secretaría de la Mujer cómo estrategia para visibilizar a las mujeres del Cauca y el fortalecimiento institucional local y regional” (Gobernación del Cauca, 2016, p. 49)

La Institución se encuentra inmersa A nivel educativo y a través del enlace con la ley 1620 de 2013, del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, tiene como objetivo contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad “democrática, participativa, pluralista e intercultural”; que inmersa en la ley general de educación (Ley 115 de 1994), busca la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y la mitigación de la violencia escolar. Es así como los sectores educativos adoptan la construcción de sus manuales de convivencia, que contiene el tema de género como un eje fundamental para propiciar el respeto y el derecho a un ambiente sano (Manual de Convivencia Escolar, 2017).

La razón por la cual, el ministerio de educación estableció la revisión y fortalecimientos de los manuales de convivencia con relación al género, se debe a la Sentencia T-478 de 2015, expedida por la Corte Constitucional (Sala Quinta de Revisión), la cual pone de manifiesto el caso del estudiante Sergio David Urrego Reyes (quien fue discriminado a causa de su orientación sexual en un colegio de Bogotá), en el capítulo III. Decisión, Resuelve ordenar al Ministerio de Educación Nacional lo siguiente:

En un plazo máximo de un (1) año a partir de la notificación de la presente sentencia, implemente acciones tendientes a la creación definitiva del sistema Nacional de Convivencia Escolar. Particularmente se ordena que, en el plazo señalado, se adopten las siguientes medidas: Una revisión de todos los manuales de convivencia en el país para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y para que incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos (Corte Constitucional, 2015).

En este sentido, para entender la perspectiva de género en la educación, es importante señalar algunas eventualidades que se han dado en el País sobre el tema. En Colombia ha cobrado fuerza la posición frente a lo que se conoció como “Ideología de género” lo cual generó un debate político. En el año 2016 el presidente Santos dijo que su gobierno no promovería la “ideología de género” y esto como resultado de una gran polémica que se generó por la difusión de las cartillas “Ambientes escolares libres de discriminación” promovida por el Ministerio de Educación Nacional según Sentencia T-478 de 2015, dichas cartillas buscaban “enseñar educación sexual en las escuelas” al igual que fomentar escenarios libres de discriminación (Zuñiga, 2017). Los sectores conservadores, liderados por la iglesia católica han cuestionado al género como construcción social y cultural, pues afirman que los planteamientos de los derechos sexuales y reproductivos que convergen con las formas de identidad sexual y de género fracturan la estructura, el orden social, ya que deslegitima las instituciones de familia y religión (Cornejo & Pichardo, 2017).

CAPÍTULO III

3. REFERENTES TEÓRICOS.

“Es importante identificar las diversas cosmovisiones de género que coexisten en cada sociedad, cada comunidad y cada persona. Es posible que una persona a lo largo de su vida modifique su cosmovisión de género simplemente al vivir, porque cambia la persona, porque cambia la sociedad y con ella pueden transformarse valores, normas y maneras de juzgar los hechos ” (Lagarde, 1996, p. 2).

En los últimos años, la perspectiva de género ha adquirido un reconocimiento en el ámbito educativo, ya que este tema ha propiciado el debate desde diferentes ámbitos de la sociedad colombiana sobre la necesidad de hablar de género en las escuelas y colegios. En consecuencia, se han creado diversas representaciones sociales de ¿qué es la educación con perspectiva de género?, por lo cual, es de suma relevancia, reconocer las representaciones sociales para comprender la visión de las personas que se encuentran inmersos en el ámbito educativo, de modo que esta investigación tiene como objetivo comprender las representaciones sociales de una comunidad educativa frente a la educación con perspectiva de género en una institución educativa de secundaria.

De esta manera, el presente capítulo abordará los referentes teóricos – conceptuales en los que se sustentó el trabajo investigativo, haciendo explícito el plano ontológico en donde se utilizó la hermenéutica, enfocada en un proceso de comprensión de la vida social; a nivel epistemológico la investigación se enmarcó en la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, y como conceptos a desarrollar dada su importancia: la educación, género y perspectiva de género.

A nivel ontológico, la investigación tomó elementos de la hermenéutica, ya que ésta representa la posibilidad de comprender el fenómeno social. En este sentido, Gadamer (1999) plantea que la hermenéutica a través de la comprensión, orienta un proceso de reflexión, a partir de comprender el entorno y la naturaleza de lo que ocurre alrededor del hombre, dando así una interpretación desde un punto de vista más humano. En esta línea, Simmel (citado en Hernández & López, 2002) expone que el término de comprensión tiene una resonancia psicológica y tiene una forma de empatía o identificación afectivo-mental que reactiva la atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores y pensamientos de su objeto de estudio.

Fue necesario reconocer la importancia de la hermenéutica, dado que les permitió a las investigadoras la capacidad de comprender e interpretar la relación existente entre el sujeto, su contexto y el momento en que éste se encuentra. Dentro de las ciencias humanas el investigador se inserta en el mundo investigado enfocado en un momento histórico, para (Gadamer, 1999. P. 370) *“la hermenéutica adecuada debe mostrar en la comprensión misma la realidad de la historia”*. Un mundo cultural e histórico del hombre, su época. Esto permite una unidad sujeto-

objeto, donde la comprensión sea capaz de crear nexos o vínculos del individuo con su mundo histórico.

La hermenéutica tomó sentido en ésta investigación, ya que permitió realizar un ejercicio de comprensión de los elementos que se encuentran alrededor del sujeto, como su contexto cultural, histórico y relacional, reconociendo así el entramado que marca la cotidianidad de éste. Con lo anterior, se encontró como Moscovicci (1984) en su teoría de las representaciones sociales, indica que en la interacción sujeto–objeto intervienen otros sujetos, destacando así, la relación sujeto – grupo (otros sujetos), dado que estas personas son mediadoras en el proceso de construcción de la realidad y de su sistema de pensamiento, siendo esta relación una parte fundamental para la comprensión de las representaciones sociales, *“Así es como se crean interiormente, pues es en esta forma que el propio proceso colectivo penetra, como factor determinante, en el pensamiento individual”* (Moscovicci. 1984, p.12). En este caso, frente a la educación con perspectiva de género.

Jodelet et al. (2007) Exponen que las representaciones sociales son descriptibles para el uso que hacen de ellas los grupos y las instituciones, destacando de esta forma, la importancia de la comunicación ya que *“los aspectos afectivos que intervienen, propios a la orientación socio-cognitiva de los sujetos, se manifiestan a través de las prácticas sociales”* (p.77), estas prácticas sociales, aluden a la acción social que es expresada al interior de las instituciones, grupos o relaciones cotidianas. En este sentido, es preciso señalar como la propagación de la información (respecto al proceso comunicativo de la representación social), se encuentra relacionada con el “aparato ideológico” de las instituciones quienes modifica las actitudes de la población, reflejándose la representación social, en la estructura de lo institucional, a través del deber ser de los individuos, *“de esta manera, la representación se integra a una red de significaciones creadas a partir de una jerarquía de valores impregnados de la sociedad y de sus diferentes grupos”* (Jodelet et al., 2007, p.64).

Moscovicci (1984), hace ver como las representaciones casi materializadas son producto de las acciones y comunicaciones de los sujetos, y en un caso especial provienen de acciones profesionales, es decir:

“Aquellos pedagogos, ideólogos, divulgadores de la ciencia o sacerdotes, es decir, los de la ciencia, las culturas y la religión, cuya tarea es crearlos y transmitirlos, a menudo, ay, sin saberlo ni desearlo. En la evolución general de la sociedad, estas profesiones están destinadas a multiplicarse y su labor será más sistemática y explícita. En parte por esa razón, y en vista de todos, esto implica que esta era se conocerá como la era de la representación, en todos los sentidos de ese término” Pág. 12.

En este orden de ideas, se pudo evidenciar como el sentido común se enlaza con la teoría de las representaciones sociales, ya que a través de este conocimiento las personas organizan sus pensamientos y acciones de su cotidianidad, lo cual se refleja en sus formas de comunicación y de relación con los diferentes grupos sociales de su medio. Por esta razón, las representaciones sociales *“constituyen los sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa”* (Araya, 2002, p.11). Para continuar, fue necesario abordar los conceptos de creencia y estereotipo, dado que se evidenció como las representaciones sociales son construidas en relación a estos ya que son *“conocimientos preexistentes propios al grupo social de donde ella ha salido”* (Jodelet et al., 2007, p. 64).

Así pues, Rokeach (Citado en Araya, 2002, p. 44) presenta el concepto de creencia como:

“proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen. El contenido de una creencia puede: describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; o evaluarlo como bueno o malo... La creencia es uno de los elementos que conforman el campo de representación, sin que ello signifique que los estudios sobre las creencias sean estudios de representaciones sociales”.

De igual modo, Araya (2002), expone que *“los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez... Los estereotipos son el primer paso en el origen de una representación; cuando se obtiene información de algo o de alguien se adscribe en el grupo o situación a*

las cuales ese grupo o situación pertenece, o sea los estereotipos cumplen una función de “economía psíquica” en el proceso de categorización social” (p.44).

De esta manera Moscovici (1984), expone que “las representaciones sociales son un dispositivo explicativo, y se refieren a un conjunto general de ideas y creencias (ciencia, mito, religión, etc.) como fenómenos específicos que están relacionados con un modo particular de comprensión y comunicación” (p.19). Para Jodelet et al., (2007) al reconocer los vínculos del sujeto - grupo, se observa que la representación no es un sistema cerrado sino un sistema capaz de integrar nuevas informaciones que permite la construcción de ideas particulares y la reconstrucción de nuevas representaciones en relación a valores y creencias propias del sujeto, *“permitiendo una articulación mental y afectiva de lo nuevo con lo antiguo”* (p.64).

Es así que desde la teoría de las representaciones sociales, categorías como creencias, estereotipos, valores y normas, se entrelazan con la perspectiva de género, dado que se vislumbra la correlación entre el sujeto y lo social, permitiendo ahondar en un campo de acción en donde se reconoce la representación social al profundizar en *“los vínculos existentes entre un sistema de conocimiento práctico (estereotipos, creencias y valores) y los contextos de interacción interindividuales o intergrupales”* (Moscovici, Citado en Jodelet et al., 2007).

En este sentido, Lagarde (1996), expone como *“es factible también que en una persona converjan cosmovisiones de género diversas y que, por ejemplo, algunas de sus concepciones, valores y juicios provengan de fuentes tradicionales religiosas de origen milenarista”* (p.2), en relación a esto, es oportuno abordar la categoría de género y la perspectiva de género, para así esbozar su papel en la educación, puesto que, al ahondar en estas categorías, se comprenderá aquellas representaciones sociales que se han reproducido a través de los procesos académicos que generan las instituciones educativas.

En esta medida, Fandiño (2013), expone que el género

“Es una construcción social por medio de la cual se define lo apropiado para el sexo femenino y masculino. Comprende imaginarios, que simbolizan y dan sentido a la diferencia sexual, a la

manera como se explican, valoran y establecen normas a cerca de la masculinidad o la feminidad” (p.155).

En este sentido, la autora afirma que la construcción social que efectúa cada sujeto, responde a las características culturales de su entorno, las cuales predeterminan las relaciones de género de los individuos, encasillándolos a partir de su diferencia biológica, e incidiendo en la formación de sus identidades, sus formas de comportamiento y de socialización *“por tanto, los seres humanos se convierten en hombres y mujeres que responden a las características femeninas y masculinas establecidas por la cultura”* (Fandiño, 2013, p. 155).

En relación a lo anterior, Scott (2011), expone que el género y el sexo no es un binomio, pues ambos son una construcción social y cultural que se han naturalizados, por lo cual el género se ha visto desprovisto de contenido, dificultando así su comprensión, ya que el género *“no puede codificarse en un diccionario, ni sus significados pueden ser presupuestos o traducidos”* (p.100), afirmando así que, el género debe ser tomado como una categoría analítica, pues esta permite comprender cómo las relaciones sociales se ven atravesadas por la diferencia entre los sexos, el poder y jerarquización que se establece en las relaciones sociales.

En consecuencia, la autora propone que al hacer referencia al género se debe discutir sobre:

“un conjunto de cuestiones analíticas, sobre cómo y bajo qué condiciones se habían definido los diferentes roles y funciones para cada sexo; como varían los diversos significados de las categorías hombre y mujer según la época, el contexto, el lugar, como se crearon e impusieron las normas regulatorias, del comportamiento sexual, como las estructuras simbólicas afectan las vidas y prácticas de personas comunes y corrientes y como se forjaban las identidades sexuales dentro de las prescripciones sociales y contra ellas” (Scott, 2011, p. 97).

Por consiguiente, al tratar de comprender al género como categoría analítica, se reconoce su importancia en el plano de lo relacional, dado que éste cuestiona los dispositivos de poder, los cuales ha naturalización social e históricamente las desigualdades entre los sexos, esto es evidenciado en las formas de comunicación y de relación entre los sujetos, pues se encuentran

mediados por el poder y el estatus (Millan & Estrada, 2004). En este sentido, el género evidencia las posiciones asumidas por los sujetos en sus contextos relacionales, pues ahí sus expresiones de masculinidad y feminidad, se encuentran sujetas a la estructura social y cultural, que a su vez reflejan cómo el sistema capitalista ha conllevado en los diferentes ámbitos sociales a la “jerarquización valorativa de la diferencia” (Millan & Estrada, 2004, p. 20).

Lo anterior, permite profundizar en el planteamiento de Lagarde (1996) , respecto al debate que origina la noción de género frente a la construcción de modelos de desarrollo y democráticos, en clave a la perspectiva de género.

“La problemática de género en que estamos inmersos mujeres y hombres forma hoy parte sustantiva en la construcción de la democracia y la redefinición de los modelos de desarrollo, así como de la resignación de la vida personal y colectiva. La propuesta va de lo macro a lo micro, de la formación social a la persona, de la casa al Estado, del Estado al mundo, del género a cada quien, de cada persona a diversas organizaciones y a la sociedad civil” (Lagarde, 1996, p. 6).

Precisamente, la perspectiva de género busca contribuir en la resignificación de los constructos sociales, históricos, culturales, políticos y económicos, “desde las mujeres y con las mujeres” (Lagarde, 1996, p.1), criticando así, el orden patriarcal y androcéntrico, lo cual ha perpetuado la reproducción de un orden social basado “en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basada en el género” (Lagarde, 1996, p.3), en este sentido, es ineludible abordar la perspectiva de género dado que:

“Esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica de la concepción androcéntrica de humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres... ésta permite analizar y comprender las características y las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar” (Lagarde, 1996, pp. 2–3).

Esta perspectiva, logra evidenciar como *“las instituciones civiles y estatales, tradicionales, educativas, de comunicación, religiosas, de gobierno, judiciales... son encargadas de lograr el consenso al orden de géneros, es decir, ejercen la coerción social para sancionar a quienes incumplen con las normas, los deberes y los límites de género”* (Lagarde, 1996, p. 15).

De modo que, al evidenciar que cada sujeto posee un esquema cognitivo construido a partir de su relación con los otros y su entorno, también se reconoció como éste a su vez se encuentra permeado por símbolos y valores que social y culturalmente se han mantenido según las estructuras sociales de su contexto, y de aquellas alianzas que han perdurado generacionalmente, como es el caso de la educación y la familia, ubicándolas como las encargadas directas de la formación y el desarrollo de los sujetos.

En esta medida, es de suma relevancia abordar la perspectiva de género en las instituciones educativas, pues son contextos permeados por el poder cultural, el cual influye no sólo en las pautas de relaciones entre los géneros, sino que también en la construcción del desarrollo diferencial, es decir *“los estudiantes, mediante su participación activa, asumen o controvierten las reglas y códigos que pautan las relaciones entre los géneros y su estatus diferencial, subyacentes o implícitas en las culturas escolares”* (Millan & Estrada, 2004, p. 20).

Frente a este panorama es inevitable comprender la perspectiva de género como un término basado en la teoría de género, lo cual permite generar intereses, crítica y análisis de los individuos frente a su responsabilidad educativa al transmitir los valores, actitudes y conocimientos que perpetúan la inequidad entre los géneros. Es partiendo de las y los docentes cómo se logra irrumpir con la reproducción de roles, estereotipos que por años han instaurado el sexismo, la discriminación y la desigualdad de género (García et al., 2010).

En este sentido, se conceptualizará la educación, y el papel de la perspectiva en el ámbito educativo, es así como Craig & Baucum (2009), afirma que la noción de educación tiene su inicio en el factor psicológico como aspecto esencial en el desarrollo humano; por lo que es necesario reconocer que la educación se da en diferentes contextos sociales y culturales, en los cuales los individuos interactúan y se relacionan entre sí; en esta línea, Carpy (2011) sostiene que

mediante este proceso los jóvenes, niños y niñas van adquiriendo usos, costumbres, prácticas, hábitos, ideas y creencias, en donde se ve reflejada la formación del hombre en diferentes culturas y tiempo.

El sistema educativo se ha enfrentado a cambios generacionales, pasando de contemplar a los individuos como objetos contenedores de normas y valores según el orden social, a forma sujetos y no objetos, esta construcción depende de cada cultura que se puede considerar digna de mantener o no en un lugar o tiempo determinado (León, 2007).

Un mundo que no es otra cosa que vivir en el marco de la libertad y la igualdad, que se puede construir partiendo de una educación igualitaria, tema que ha sido de debate en el transcurrir de la historia. La educación para ambos sexos ha estado precedida por unos cambios significativos marcados por la desigualdad y exclusión frente a las mujeres que no habían tenido la misma oportunidad de los hombres a ingresar a la escuela secundaria y superior. Después de muchas luchas en su mayoría emprendida por ellas, es a finales del siglo XIX donde se logra debatir la necesidad de que las mujeres sean instruidas y reciban una educación de calidad igual a la que recibían los hombres y en los mismos centros, de aquí surge la escuela mixta, aunque con algunas oposiciones (Garcia et al., 2010).

Pero es solo hasta 1970, a raíz de las transformaciones sociales y económicas, que se condujo a generalizar la enseñanza básica con un currículo para niños y niñas, de esta manera la escuela mixta se fue estabilizando, volviéndose un derecho ineludible para hombres y mujeres. UNICEF (2004), en la actualidad las prácticas coeducativas aún se hacen presentes en los centros, sin embargo, se continúan conservando diferencias entre los sexos como por ejemplo el acceso al estudio técnico por parte de las mujeres y por ende desenvolverse en el mercado de trabajo.

“La coeducación propone la formación y desarrollo de la persona trascendiendo los presupuestos tradicionales del género y valores jerarquizados en función del sexo; promueve el respeto a la diversidad social, el fortalecimiento escuela-familia y la utilización de metodologías que permiten la reflexión crítica” (p.12).

La educación, como derecho público, debería estar presidida por el principio de la equidad. Para ello, las estrategias compensadoras tendrían que ser reforzadas para conseguir una mayor igualdad y el desarrollo pleno e integral del estudiantado, sin renunciar a la calidad educativa. Este principio debería estar garantizado en todo momento por un sistema educativo que fomente una escuela inclusiva que cuente con los medios y recursos necesarios para hacer efectiva las finalidades establecidas.

El tema de la inequidad se ve manifestado en distintas situaciones como por ejemplo la deserción escolar de las niñas y adolescentes; lenguaje entre docentes – Alumnos/alumnas; Cuando las niñas sobresalen en asignaturas como matemáticas y ciencias, las cuales se le han atribuido más a los hombres; En los estilos de aprendizaje; En los proyectos de vida-vocacionales que han sido más de tendencia masculinos; e inclusive en acoso sexuales de docentes y padres a alumnas y que tienden a favorecer más al victimario. Otra de las prácticas sexistas con mayor influencia dentro del aula de clase está relacionada con el lenguaje, ya que este se convierte en el medio por el cual la discriminación social, refleja y reproduce actividades sexistas y discriminatorias. Aún ese lenguaje genérico masculino presente en el discurso del profesorado y directivos que vienen de la universalidad, presentes aún en los materiales escolares y el lenguaje iconográfico (UNICEF, 2004).

En este sentido, Lagarde (1996) la perspectiva de género ha permitido cuestionar y analizar aquellas prácticas, creencias, y estructuras que idealizan una concepción del mundo, a partir de valores, que se han naturalizado en las formas de vida, y que ha legitimado del mundo patriarcal.

De modo que, como lo expone Lagarde (1996)

“la perspectiva de género implica una mirada ética del desarrollo y la democracia como contenidos de vida para enfrentar la inequidad, la desigualdad y los oprobios de género prevalecientes. Es decir, la perspectiva de género es una toma de posición política frente a la opresión de género, es una denuncia de sus daños y su destrucción y es, a la vez, un conjunto de acciones y alternativas para erradicarlas” (p. 19).

Para concluir, este marco teórico – explicativo permitió comprender las representaciones sociales de la comunidad educativa (del colegio José María Córdoba), que se construyeron en torno a la educación con perspectiva de género, y cómo estas se ven permeadas por la relación con los otros, en donde lo cultural y las estructuras sociales del contexto influyeron en el sujeto (Araya, 2002). Como lo expone Araya (2002) a través de las representaciones sociales se visualiza la construcción de la realidad social de los sujetos, ya que *“las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone”* (Araya, 2002, p. 13). Es decir que, en el proceso de construcción de esta realidad, los sujetos anudan en sus discursos elementos que social y culturalmente se les ha impuesto a través de sus relaciones con los otros.

Por lo anterior, a continuación se presentará el análisis de los hallazgos en tres apartados, el primero aludirá a las actividades escolares de la institución educativa con perspectiva de género y que son reconocidas por la comunidad educativa, el segundo, hará referencia a las subjetividades que las y los estudiantes, acudientes y docentes, han adoptado en su discurso, ahondado así, en las posturas individuales de estos, y el tercer y último apartado, presentará las relaciones sociales en la cotidianidad escolar, centrándose en las valoraciones que tiene la comunidad educativa frente a las relaciones de poder desde una perspectiva de género.



CAPÍTULO IV

4. ANALISIS DE HALLAZGOS.

4.1 Actividades escolares desde una perspectiva de género.

Las dinámicas sociales y culturales que se tejen alrededor de la institucionalidad y en el caso de esta investigación, al interior del ámbito educativo, permiten dar cuenta de una serie de representaciones sociales con relación a lo que significa para toda una comunidad educativa, la educación con perspectiva de género.

A través de un proceso comprensivo que lleve a interpretar la construcción de estas representaciones, ha sido importante abordar desde el marco de la hermenéutica, la comprensión de los elementos que rodean al sujeto, su contexto cultural, histórico y relacional que hacen parte del entramado que marca la cotidianidad de éste, y que construye la representación social.

Para el caso de este primer capítulo abordar la institucionalidad es muy importante, porque al estar está enmarcada en la acción social, explorar las actividades institucionales, que puedan estar relacionadas con la educación con perspectiva de género, permite reconocer aquellas que se han reproducido a través de los procesos académicos que genera la institución.

Por lo tanto al tener un acercamiento con las actividades reconocidas por la comunidad educativa y al explorar los registros documentales por el cual se rigen estas actividades, permitieron dar cuenta de aquellas representaciones sociales relacionadas con el tema de perspectiva de género desde dos ejes: eje estratégico y eje operativo, donde el estratégico se respondió con la revisión de documentos como el Plan educativo institucional (PEI), manual de convivencia y planes de área; y el operativo con la elaboración de entrevistas a directivos y docentes, para así, para poder determinar desde esa postura epistemológica como la institucionalidad, tiene un lugar a la hora de la representación social.

La institucionalidad son documentos pero también las prácticas que están instituidas como parte del ejercicio formativo del colegio y de lo que está escrito en la ley. Esta estructura es tangible en términos documentales y términos prácticos. En el caso del colegio José María Córdoba, esta

institución está regida en forma general por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del cual se desprenden el Manual de convivencia y los Planes de área.

Proyecto Educativo Institucional

El PEI es la carta de navegación sobre la cual trabajan escuelas y colegios; establece una filosofía que comprende misión, visión, principios, objetivos generales y específicos, y la ruta teórico-pedagógica, sobre la cual se desarrollan todas las actividades institucionales. Como documento que direcciona el trabajo educativo, debe contemplar todos los asuntos pertinentes que guían el proceso de formación, esto implica por ende que todas las actividades de la institución están sumergidas en su contenido y comunicadas al interior de los centros educativos; es por ello que a partir de su revisión se buscó la relación frente a las representaciones sociales que tiene la comunidad educativa con relación a la educación con perspectiva de género, como lo manifiesta Moscovici (1984) indicando que la comunicación juega un papel fundamental a la hora de construir la representación social, debido a que los individuos y los grupos se fusionan en una cooperación comunicativa y uno de esos modos es a través de la propagación la cual se encuentra sujeta al campo ideológico de las instituciones con el fin de formar las actitudes de los sujetos, o como lo menciona más claramente Rouquette citado en (Jodelet et al., 2007): “*su objetivo es provocar una conducta en todos los miembros del grupo*” (p.79)

Se inicia este capítulo haciendo un breve recorrido por la historia en términos educativos, siendo el modelo de una educación separada y diferenciada, el que ha prevalecido, marcado específicamente por los roles entre hombres y mujeres, donde eran ellos quienes poseían el total derecho a ir a la escuela y pensar en una formación profesional, mientras ellas eran instruidas para las labores domésticas. Es a lo largo del siglo XIX, donde la educación y el acceso de las mujeres a la escuela comienza a ser un tema que, si bien les permitió a algunas mujeres principalmente a las de clase social alta, educarse como maestras, también generó un campo de controversia y polémica pues resultó siendo un derecho para muy pocas. Es a finales del siglo XIX, donde se comienza a plantear la escuela mixta como una necesidad de que las mujeres reciban una educación más sólida y de calidad, igual que la que recibían los hombres, por ende,

se comenzó a hablar de la escuela mixta, es decir centros educativos asistidos por hombres y mujeres que recibieron al tiempo la enseñanza escolar (R. García, 2012).

A pesar de los retrocesos que tuvieron los logros alcanzados por algunas mujeres, como ya se mencionó de la clase alta, por la lucha para el acceso a la educación, es a partir de los años 70' que, en Colombia a raíz del origen de las luchas y las transformaciones sociales, liderada en su mayoría por mujeres, provoca en gran medida construir un currículo de enseñanza para mujeres y hombres, logrando así que la escuela mixta se fuera consolidando. Sin embargo, es importante reconocer lo que expresa UNICEF (2004) al decir que: “este modelo de escuela, donde estudiantes de ambos sexos comparten el mismo espacio, cuenta con un currículo único centrado en la experiencia de uno: el masculino” (p. 19). Es por ello que a partir de la perspectiva de género lo que se pretende es buscar un modelo coeducativo que involucre e integre a ambos sexos, de forma igualitaria (R. García, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior y revisando el contenido del documento se encontró que la Institución educativa es de tipo mixta, que, desde su funcionamiento, en 1980, ha sido guiada por un solo currículo para hombres y mujeres. Sin embargo reconociendo los cambios que ha tenido la educación en los últimos años y que está relacionada precisamente con la implementación de un sistema coeducativo, el cual propone “*la formación y desarrollo de las personas trascendiendo los presupuestos tradicionales del género y valores jerarquizados en función del sexo*” (UNICEF, 2004, p.12), permite evidenciar que el tema de educación mixta es aún más relevante que el tema coeducativo, principalmente porque este término no solo cubre a las mujeres incluidas en un modelo por tradición masculino (Subirats, 1988, como se citó en Solís, 2016) “*No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros*” (p. 102).

Por lo tanto el hecho de hablar de educación mixta, no representa una garantía de inclusión, ya que el género para la institución es visto desde las dos polaridades, donde lo masculino es nombrado, encontrándose ahí inmerso ambos sexos, continuando así con una modalidad de educación con pautas tradicionales; cabe señalar que durante su historia quienes han guiado las directivas de la Institución han sido solo hombres, con nombre propio, mencionados en el PEI, y

en ningún momento se menciona la participación femenina. Este hecho puede dar cuenta de que los modelos educativos aún guardan un sentido androcéntrico donde sus contenidos dan pie para la continuación de modelos tradicionales patriarcales, como lo plantea (Díez et al., 2002).

“El acceso de la mujer a puestos de dirección es una de las condiciones esenciales de la práctica de la igualdad en el seno de las organizaciones. Si esto no es habitual en las organizaciones educativas, el modelo de educación que se transmitirá contribuirá a desarrollar una educación no acorde con los planteamientos de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres” (p. 486).

Otro factor importante es que el señalamiento que se describe, hacia quienes va dirigido el modelo educativo es nombrado como “alumnos”, y en la descripción de su misión y visión en la forma de “educandos”, que cuentan con valores, principios, que fortalecen la convivencia, la tolerancia y el respeto por las personas. Esta descripción es de tipo ¹androcéntrico, donde no se especifica que está dada para hombre y mujeres, sino que se sobreentiende que los incluye a ambos. Al androcentrismo se le cuestiona su sentido excluyente, que, aunque lo desmiente, es en las prácticas donde se ofrecen las pruebas cotidianas de lo contrario, o como diría el adagio popular *“lo que no se dice no existe”* (Serret, 2008, p. 66).

Para el momento de la investigación se encontró que El Plan educativo institucional (PEI), se formuló por primera vez en el año 2015 y desde la fecha no se le ha realizado ningún cambio que esté relacionado con los nuevos abordajes educativos, entre ellos la perspectiva de género. Es importante especificar que este documento que se solicita a las Instituciones educativas es un requisito establecido por el decreto 1860 de 1994 del MEN, en el cual este debe ser construido con la participación de toda la comunidad educativa, y en su contenido debe especificar los fines de la educación definidos por la ley y que son específicos para cada Institución de acuerdo a su contexto; sin embargo, es un documento que no se le hace ningún tipo de seguimiento por parte del MEN. Frente a este panorama y de acuerdo al contenido del PEI, La Institución no ha incluido en su directriz principal el tema de género, a pesar de ser un requisito de ley y una cátedra que permite deconstruir aquellos valores de inequidad de género que se presentan al interior de los colegios.

No, lineamiento como tal curricular no, así como de manera explícita no, tal vez hay documentos o escritos que pueden soportar lo que tú dices, pero así de manera explícita no" (Joaquín, docente, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

"Eee No! Aquí en la institución no, no conozco eee un lineamiento que este ee fundamentado en la perspectiva de género, en realidad nos falta ahondar en ese aspecto, no" (Teresa, docente, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

A pesar de que los docentes reconocen la importancia del tema de género, también dan cuenta de que no hay un lineamiento Institucional que soporte sus actividades curriculares, lo que puede ser un factor de riesgo para el no fortalecimiento de actividades encaminadas a promover la equidad de género en el ámbito del contexto educativo, y este hecho puede estar asociado al desinterés que muestran muchas Instituciones por ir transformando sus currículos, hacia una educación de calidad o como lo dice (García, 2012) :

"La educación, como derecho público, debería estar presidida por el principio de la equidad. Para ello, las estrategias compensadoras tendrían que ser reforzadas para una mayor igualdad y el desarrollo pleno e integral del alumnado, sin renunciar a la calidad educativa. Este principio debería estar garantizado en todo momento por un sistema educativo que fomente una escuela inclusiva que cuente con los medios y recursos necesarios para hacer efectiva las finalidades establecidas" (p. 2).

Buscando un poco en el modelo pedagógico, se encontró un componente teórico basado en los paradigmas humanista, cognitivo y sociocultural. Los dos últimos hacen referencia al aprendizaje a través de la interacción con el entorno, *"el estudiante forma un mapa mental de lo que el docente le dice o expresa y lo compara con lo que sabe"* (PEI, 2015, p.15) también planteando que los estudiantes deben ser partícipes de su ambiente escolar.

Desde lo humanista se expone cómo el alumno es una persona que siente, que tiene sueños, con muchas capacidades y que debe ser activo dentro de su propio aprendizaje. Este es un paradigma que se sale de la estructura tradicional, reconociendo en parte que el humanismo fue y sigue

siendo una corriente iniciada en la edad media en oposición a una iglesia muy ortodoxa, cerrada y centrada únicamente en Dios como generador de todo pensamiento e ideas que el hombre pueda tener (García, 2004). Sin embargo, este paradigma está más asociado con la metodología de enseñanza planteada a través de un currículo flexible y ya no centrada en el maestro, pues este debe motivar a los estudiantes a la exploración, creatividad y construcción de su propio conocimiento. En lo que sí, es importante puntualizar es que estas teorías expresan la importancia de la participación de los educandos en los procesos de enseñanza, por lo que se puede pensar que en la construcción del PEI, estarían en el tintero, si los y las estudiantes, los docentes y acudientes, comprenden los que es la perspectiva de género, o si para ellos el género está sumergido tan solo en un sentido binario del sexo, que al parecer es lo que se muestra en el documento.

Lo anterior unido a la definición que revela el PEI sobre quién es el estudiante, pues lo describe como un ser integral con fortalezas y debilidades, conocedor de su identidad y problemáticas de su contexto y capaz de contribuir en la solución de las mismas; si se compara este contenido desde la perspectiva de género, la definición aún continúa siendo muy generalizada y sesgada hacia el rol que también asumen las mujeres. Siendo el género un tema de coyuntura es necesario visibilizar dentro de la educación y como un derecho fundamental, hablar específicamente de hombres y mujeres y más aún cuando se trata de los centros educativos mixtos. Es por ello que “la perspectiva de género desarrolla una visión explicativa y alternativa de las relaciones de género, proyectando su potencial en los ámbitos académicos” Instituto Jalisciense de las Mujeres (2008).

Por lo tanto, al no estar incluida en la cátedra, es mucho más complejo describir o entrever los roles implícitos y explícitos que divagan en la cotidianidad de los y las estudiantes y/o en su defecto como a través de la institucionalidad los hace ver el colegio.

Pasando al concepto de educación, el PEI lo define como un proceso de participación, guiado y asistido, de conceptos claros y concisos y además explicativos por parte del docente, desde la experiencia y la apropiación de los conocimientos disciplinares como base fundamental para la implementación de las diferentes estrategias de enseñanza. Aquí el modelo pedagógico cumple la

función de ofrecer al docente una posición frente a los diferentes paradigmas educativos y orientar las acciones de enseñanza. Al no estar la perspectiva de género inmersa en el documento guía de la institución, el docente no sustenta las herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar temas tan relevantes como este, en ello podría justificarse el hecho de que maestros no asuman la cátedra de perspectiva de género y más aún se cuestione un poco el conocimiento que tiene frente al tema.

“Por ejemplo, lo podríamos colocar con el tema de la sexualidad también, ehh, lo podríamos tocar, como, ehh, ¿cómo lo puedo llamar?Cuál sería el término... cuando hablamos de lesbianas, homosexuales transexuales ehh, los del programa LB, los de LGTBI; ummjumm”.

(María, docente, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

Por otro lado en los procesos educativos, se busca definir el tipo de educación que se debe ofrecer, quién o quiénes deben impulsar el proceso educativo, qué docentes y qué estudiantes se requieren para su desarrollo, es decir institucionalizar y darle identidad a la comunidad educativa, sin embargo las concepciones previas que tienen los maestros, maestras y directivos sobre la jerarquización socio-cultural de los géneros, son transmitidos a través del currículo oculto reproductor en muchas ocasiones de prácticas y creencias educativas discriminatorias. “El currículo oculto define un conjunto de normas y valores que, si bien desaparecen del discurso escolar explícito, están presentes en las prácticas educativas y naturalizando las relaciones de poder” (UNICEF, 2004, p.13).

“Si los niños son más bruscos en tratarse con ellas y las niñas en parte más delicadas en cuanto al trato”. (Martha, docente, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

“Sí, así como te contaba que en algunas clases se da como ese trato a la diferencia entre los niños y las niñas en los ejercicios, en asignarles cosas, oficios cosas así” (Hugo, docente, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

Cada docente tiene su propia historia y conocimiento, y este se ve reflejado en la trasmisión de la enseñanza. ¿Cómo saber que les gusta a hombres y mujeres?, por el bagaje histórico y cultural,

con el que cuenta cada maestro. Frente a ello entonces la subjetividad son transmitidas a través del currículo oculto, y lo que hace es perpetuar roles discriminatorios entre hombres y mujeres.

También se encontró inmerso en estos discursos el tema de roles, donde está implícito un valor dicotómico al referirse a ellos y ellas; ellos son los fuertes, ellas las débiles; se habla de una validez, de unos valores con los cuales los y las estudiantes se deben identificar, es decir, lo que es correcto, ¿A los ojos de quién? ¿Del maestro? Los y las estudiantes deben guiarse por la obediencia a la norma, por el deber ser, y mantener la continuidad de la autoridad del maestro. Martínez (2008) hace entrever como en la escuela entran en funcionamiento las relaciones entre el docente y el alumnado y lo que ahí se emerge se ve reflejado fuera del espacio educativo, estas interacciones están sumergidas en las subjetividades de los individuos y aunque a veces se dan de forma inconsciente, se relacionan de forma directa con la visión que cada uno tiene de los sexos y de las tareas entre hombres y mujeres.

Otro punto importante es que entre los docentes aún existen brechas para definir la educación con perspectiva de género, puesto que para algunos no es claro, y para otros es fácil relacionarlo con diversidad de género. Es por ello que hay que reconocer que en Colombia en su legislatura a partir de la ley 823 de 2003, relacionada con la ejecución de la políticas de género establece como principio fundamental en el Artículo 4: generar los criterios para la adopción de las políticas de igualdad de oportunidades para las mujeres y el fortalecimiento de las instituciones responsables de su ejecución por lo cual el gobierno adopta los *“criterios de género en la política, decisiones y acciones en todos los organismos público nacionales y descentralizado; así como adoptar las medidas administrativas para que las instituciones responsables cuenten con instrumentos adecuados para su ejecución”*. (Congreso de Colombia, 2003, p.2), Sin duda este sería la base sobre la cual la Institución Jomaco puede comenzar a implementar el tema de perspectiva de género.

Es también por ello que dentro de este proceso las Instituciones educativas juegan un papel fundamental para el desarrollo de la ley, pues *“en la educación se crean las condiciones primarias para el empoderamiento de las mujeres, una educación que refleja y reproduce el sexismo presente en nuestras sociedades, limita el desarrollo de las capacidades de las*

mujeres” (UNICEF, 2004, p. 7), “pero también es una perspectiva que permite ver y denunciar los modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa y obligatoria que excluye” (Hendel, 2017, p.14).

Los anteriores elementos hacen visibles primero la trascendencia que tiene para las Instituciones el contenido estructural (teórico-pedagógico y curricular) que poseen los PEI, estos son divulgados con la mayor rigurosidad en los centros educativos para que toda la comunidad educativa tenga acceso a su contenido y de ahí reciba las pautas para el proceso de formación. Segundo la influencia que tienen las subjetividades que traen los docentes y que son puestas sobre la mesa a la hora de impartir la enseñanza. Estas características tienen un peso a la hora de hablar de la representación social lo cual el sentido de comunicar a los y las estudiantes los parámetros institucionales visible o no, están sumergidos en el término de la propagación como una forma de comunicar, que modula las actitudes de quien recibe la información.

Lo que ha mostrado el PEI, en su contenido se acerca más a una educación tradicional basada en una postura masculina, en la cual sus directrices desconocen la perspectiva de género, mostrando así, un sentido binario del sexo, que se refleja en su estructura institucional y trasciende a los pensamientos y actitudes de la comunidad educativa, contribuyendo en las representaciones sociales que las y los docentes poseen frente a la educación con perspectiva de género.

Del PEI al manual de Convivencia.

Del PEI, se desprenden dos documentos que son vitales para el funcionamiento de la Institución; el primero, el manual de convivencia que contempla obligaciones de la comunidad educativa, deberes, derechos, rutas de atención y el debido proceso referente a situaciones de carácter disciplinario o de convivencia. Es un documento que lo realiza toda la comunidad educativa, es decir la participación de docentes, estudiantes y acudientes, de acuerdo al contexto; a este documento se encuentran sujetos los derechos, principios y valores de carácter institucional.

En el marco legal se encuentra fundamentado en la Constitución Política de Colombia, el código de infancia y adolescencia Ley 1098 de 2006, Ley 1620 de 2013 los derechos humanos y la ley General de Educación y sus decretos reglamentarios 366 y 1290 de 2009, se ve obligado a establecer a diferencia del PEI, la asignación “educandos”, por el de niños, niñas y adolescentes (NNA), aunque más hacia un sentido de clasificar las edades de los y las estudiantes, que por hacer un nombramiento específico de hombres y mujeres.

Haciendo una comparación entre El PEI y el manual de convivencia del colegio José María Córdoba, documentos que tienen una relación muy estrecha, y en el margen de buscar su relación con la perspectiva de género, se encuentra que el manual de convivencia, se configura el discurso androcéntrico, ya que siempre se hace alusión a la palabra estudiante que tiene una connotación más masculina sino va acompañado del artículo “el ó la”, sumado a ello el estudiante es definido como “una persona indagadora, crítica, creativa, respetuosa, con gran identidad cultural” (Manual de convivencia, 2017, p.14) pero este estudiante con todas estas capacidades, no ha sido participe de la construcción del manual, puesto que algunas Instituciones, contratan empresas consultoras para que los elaboren, como es el caso del colegio José María Córdoba, cuyo manual de convivencia fue elaborado por la empresa consultora, “German Acevedo”, en año 2017 y a partir de la fecha no ha sido actualizado.

De esta situación también parten muchos vacíos que en cuanto a perspectiva de género se refiere, puesto que la Institución es quien debe propiciar espacios y oportunidades para que en el proceso educativo se incorpore la perspectiva de género en las prácticas de gestión escolar, pero es fundamental que estas se construyan de manera real, con la participación de los actores y de acuerdo al contexto en que se vive.

El tema de género es abordado en el documento, tras dar cumplimiento a la sentencia T-478 de 2015, expedida por la Corte Constitucional (Sala Quinta de Revisión), la cual pone de manifiesto el caso del estudiante Sergio David Urrego Reyes (quien fue discriminado a causa de su orientación sexual en un colegio de Bogotá), en el capítulo III. Decisión, Resuelve ordenar al Ministerio de Educación Nacional lo siguiente:

“En un plazo máximo de un (1) año a partir de la notificación de la presente sentencia, implemente acciones tendientes a la creación definitiva del sistema Nacional de Convivencia Escolar. Particularmente se ordena que, en el plazo señalado, se adopten las siguientes medidas: Una revisión de todos los manuales de convivencia en el país para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y para que incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos” (Corte Constitucional, 2015, p.86).

Es así como en el artículo 106 del manual, se habla sobre la **atención a estudiantes con diversidad de género**, aludiendo que *“el enfoque de género significa profundizar en las formas como se construyen las relaciones entre hombres y mujeres, y cómo son determinadas por el sistema de creencias sociales del contexto en el que se encuentran”* pág.53. Igualmente se menciona que: *“El respeto por las diferencias y la aceptación de ellas. (Ideología- pensamiento- género-raza- religión-política y demás que se hallen en la institución educativa)”* (Manual de convivencia, 2017, p-32).

Es aquí donde lo mencionado en el manual hace alusión más al campo de la diversidad sexual y adherido a ello, el contenido de su reglamento, se convierte en un instrumento para normalizar el tema de género entre la comunidad educativa, al punto que se ve más como una medida correctiva, que preventiva, en el momento que una situación lo requiera.

“El hecho de que nosotros no estemos capacitados en el tema de género, pues es poco lo que podemos hacer, por ejemplo, a mí me pasó en clase un niño le dio un beso a otro niño, pero fue a la fuerza, del grado decimo entonces yo qué hice le llamé la atención, más me fui porque lo estaba molestando, que por el hecho de haberle dado el beso. no lo cogí por ese lado, pero en ese momento no sabía qué hacer, entonces yo qué hice le llame la atención y me fui para las cámaras porque a veces puede ser que se ve o no se ve, pero lo vimos con el coordinador que si era así , entonces ahí mismo fui y lo reporte a la orientadora para que ella tomarán las medidas; entonces son cosas que yo no sé cómo trata; si él me dice a él le gusta entonces yo no sé, si le llamo la atención me va a decir no se meta, eso es problema de nosotros, o como lo hacemos o desde el manual” (Roberta, docente, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

Por otra parte, en el artículo 107, queda establecido que los directivos y docentes promoverán campañas para mitigar el daño a la personalidad de los niños, niñas y adolescentes en cuanto a prácticas de segregación y exclusión, pero con la especialidad de que solo en el caso de que estas se presenten de forma repetitiva. Según el discurso del documento este tipo de acosos se presentan más hacia las personas que no cumplen con los estereotipos sociales, asociados al género o a la orientación sexual. (Manual de convivencia, 2017, p. 47), *pero en sí, dejando de nombrar las actitudes y comportamientos que también se presentan en las relaciones entre hombres y mujeres, y que están relacionadas con factores de discriminación y relaciones de poder.*

En este orden de ideas, con lo que se ha encontrado en el documento, se presenta confusión a la hora de definir la perspectiva de género, pues se involucra en este sentido con otras categorías como identidad de género y diversidad sexual, orientación sexual; por lo que al tratar de unificar esas tres categorías los que se hace es tergiversar el significado de cada una.

En las entrevistas que se hacen a los docentes y el rector, encontramos evidenciado que en su discurso tratan de unir el tema de diversidad sexual, al de educación con perspectiva de género, pero al no tener en claro que es género y perspectiva de género, ellos tocan la diversidad sexual como si fuera la parte más importante de esta educación, dejando a un lado la importancia de la equidad, el sistema igualitario entre hombres y mujeres y la posibilidad de que todas las personas logren tener una educación y mejorar sus condiciones de vida y todo esto de lo que habla la perspectiva de género.

¿Perspectiva de género?... es el tema de igualdad de género, pues no sé si sea lo mismo perspectiva a igualdad de género, tú me puedes explicar eso, porque la verdad no lo tengo claro.
(Miguel, docente, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

“Pues que se refiere a sexualidad no se para ustedes a que se refiere con eso. Pues si son heterosexuales, bisexuales... como esa parte del género, pero no sé, eso es como lo que alcanzo a captar ahí” (Maritza, docente, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

El hecho de que ellos hayan asociado la diversidad sexual como un enfoque prioritario de la perspectiva de género, está relacionado también a la coyuntura que se ha dado en los últimos años en el tema de diversidad sexual. Por ejemplo, en Colombia la coyuntura política que atraviesa el país se convierte en una oportunidad para reflexionar las implicaciones que tiene el tema de diversidad sexual y género, relacionada también con el conflicto armado, en un margen de diálogos de paz, pues es reconocer que la violencia a causa de la orientación sexual también está unida a las problemáticas sociales que vive el país, y más aún ha estado inmersa también en el conflicto bélico, como lo menciona Giraldo (2018)

“Los asuntos de diversidad sexual y de género tomaron mayor relevancia a comienzos de las décadas posteriores a los años 90, la cual fue, justamente, una etapa fundamentada para la institucionalización de la agenda LGBT en el país. Este proceso se evidencia en la conformación de organizaciones sociales y en los reconocimientos jurídicos por parte de la Corte Constitucional. Aquellas organizaciones son, precisamente, las que desde su nacimiento emprenden la tarea de denunciar la victimización diferencial de esta población en el marco del conflicto armado” (p. 4).

Por lo tanto, es común escuchar en los distintos canales de comunicación el tema de la igualdad de derechos para la diversidad sexual; como el *“Movimiento lgtbi replicó las estrategias de los grupos de derechos humanos con el fin de dignificar a sus muertos y producir un cambio institucional que impactará en la prevención, investigación y sanción de estos hechos”* (Giraldo, 2018, p. 3), son hechos que han marcado la vida de los colombianos.

Tomando todo este panorama es que se puede deducir por qué cuando se pregunta por educación con perspectiva de género, casi que inmediatamente se asocia a la aceptación de la diversidad sexual. Por lo que desde el manual de convivencia, pero más que ello en su forma de trabajarlo en el proceso educativo, es visto como un tema de aceptación a las distintas identidades sexuales, desviando totalmente el factor más importante que trata la perspectiva de género como es el de mejorar la calidad de vida de los y las estudiante, la convivencia y el ambiente escolar, con énfasis en las relaciones entre hombres y mujeres Pero cobra aún más importancia teniendo en

cuenta que se habla de un colegio mixto y que por ende el tema es muy relevante de acuerdo al contexto.

Los comportamientos validados por la Institución, están mediados por unos deberes y derechos en cuanto al comportamiento; algunos de ellos aluden al libre desarrollo de la personalidad, siempre y cuando esta no afecte su propia integridad física, moral y los derechos de los demás, también habla sobre ser protegidos de toda discriminación, amenazas y violencia de los derechos fundamentales, sexuales y reproductivos, a la igualdad de sexo y de género, al reconocimiento y aceptación de sí mismo como hombre, como mujer y como ser sexuado. En este sentido el manual hace un fuerte énfasis en proteger, quizá reconociendo el riesgo que se presentan en los centros educativos como focos de discriminación y violencia de género, es por ello comprensible que cuando ellos sienten una situación de amenaza, buscan inmediatamente la ayuda a psicoorientación, pues algunos no se consideran capaz de manejar la situación.

“La verdad, ese tema lo aborda la orientadora ¿no?, Luz, ella es la encargada de, digamos de tratar ese tema, que temor hemos tenido y en lo que me baso yo, pues esto es un sector rural, si en el sector urbano a veces esos temas traen las consecuencias digamos de la separación, de que porque tocamos ese tema, acá lo hemos tratado de hacer, en la parte rural es un poco más complicado eso es un proceso nosotros no podemos llegar de una digamos, a tocar temas tabúes, que inclusive no solamente está aquí en lo rural sino también en lo urbano, pero yo sí creo que hemos avanzado, sabes cuál ha sido la clave para tratar esos temas... los padres de familias, los padres de familia inclusive a veces, digamos, se ha armado la discusión aquí de que “bueno, y si mi niña de pronto le guste la niña que puede ser” tanto con la orientadora actual como la anterior se pasaban películas y se mostraban situaciones buscando siempre el respeto de las decisiones sexuales” (Pedro, docente, comunicación personal, 16 de octubre de 2019).

Por otra parte, la institución es enfática en establecer la importancia del uso del uniforme establecido en los deberes de los y las estudiantes. Al observar esos roles femeninos y masculinos se ven reflejados en su vestir; hombres pantalón y mujeres falda, a las chicas se les permite usar aretes y maquillaje y el cabello largo, mientras que los hombres no pueden usarlos porque son sancionados. El colegio es un escenario donde se promueve esas diferencias marcadas entre hombres y mujeres, pues nadie dice que son iguales, claro que son diversos, pero

esos constructos sociales como lo menciona Prado (2013): “*como nos tenemos que comportar, pensar, sentir los hombres y las mujeres, se aprenden no solo en casa, sino también en las escuelas*” (p. 96), formas que generan relaciones de poder que se convierten en situaciones de discriminación y algunos casos en violencia. Bourdie (2009) también llamo a las escuelas como el centro donde se reproducen patrones culturales dominantes a través de su accionar pedagógico, convirtiéndolas en transmisoras de un comportamiento donde legitiman y refuerzan las desigualdades.

El manual de convivencia cumple como función establecer las normas, e inducir a comportamientos y actitudes con el fin de mejorar las relaciones de la comunidad educativa, de esta forma se hace tangible las representaciones sociales, pues la propagación del manual al personal, lo que hace es que ellos vayan adoptando actitudes en sus relaciones, y que estén acordes a la norma que rige la sociedad, pero también reforzando algunas creencias y valores que se encuentran implícitos en quienes intentan hacerla cumplir. En sí la perspectiva de género está anclada a un sistema educativo tradicional que no ve el tema igualitario de hombres y mujeres, como un derecho, sino como una situación a la cual con el hecho de aplicarle la “ley” o “norma” es suficiente.

Hacia los planes de área.

Siendo de vital importancia conocer los parámetros y metodologías que utiliza cada docente en su área, no solo para lograr objetivos de aprendizaje sino para el desarrollo de las clases, se solicitan los planes de cada área para revisar su contenido temático y las actividades programadas que estén relacionadas con perspectiva de género. Al solicitarle estos documentos al coordinador académico, manifiesto que tan solo cuatro docentes le habían entregado los planes, por lo que se procedió a revisarlos, entre ellos: las áreas de Ética y valores, Informática, Ciencias naturales, y Matemáticas.

Se inició dando un vistazo a los métodos de enseñanza que utiliza cada área; encontrando que ninguna de las asignaturas revisadas cuenta con una metodología para el desarrollo de las clases,

tan solo contienen la temática que se trabajara en el año lectivo. Y solo dos de ellas intenta articularse con las directrices del PEI y el manual de convivencia, y por ende no se encuentra inmersa una cátedra con perspectiva de género, o al menos no se puede evidenciar.

Evidenciando un poco lo anterior y al revisar las áreas que siempre se han catalogado como pertenecientes a las ciencias exactas, como es el caso de matemáticas, informática y ciencias naturales, se encontró que en ellas no difieren hacia quienes va dirigido su contenido puesto que hace explícito que es a “estudiantes”, sin aludir si son hombres o mujeres. Por lo que no es extraño que en un área de las ciencias exactas se piense en encontrar específicamente un tema relevante de género, ya que esta ha sido una asignatura como señala Barrera & et., 2011: *“masculinizada, vista siempre como una enseñanza dominada por la visión masculina, al ser mayoritariamente hombres quienes se educan”*, (p.3) En el área de informática está descrito el enfoque pedagógico a utilizar, que hace alusión al Socio-cultural, que busca que el estudiante utilice sus saberes previos, unido a su creatividad, sin embargo, el tema de género sigue estando totalmente ausente.

Es importante reconocer que el hecho de que las mujeres se relacionarán con los números sólo fue posible a finales del siglo XIX, pues el aprendizaje para hombres y mujeres era diferente; ellas se educaban para los oficios del hogar y a ser madres, mientras que ellos sí tenían la posibilidad de estudiar y más en las ciencias exactas. Algunos estudios intentaron justificar las diferencias entre hombres y mujeres a nivel neurológico y a través de algunas pruebas para decir que los hombres eran más inteligentes o en sí con mayor facilidad para aprender los números, que las mujeres y por ende la razón de su rendimiento académico, concluyendo que aunque para muchas mujeres no sea una opción los estudios con contenido matemático, si es importante destacar que los problemas de aprendizaje se dan tanto para hombres como para mujeres (Aguiar et al., 2011).

El área de informática, busca acoplarse a las directrices del PEI; este plan, expone el enfoque pedagógico Socio-Cultural, con el cual se les permite a los y las estudiantes con sus conocimientos previos, espacios de aprendizaje a través de la creatividad y la práctica, pero estos no están relacionados con perspectiva de género. Para la docente, la Institución no ha

expuesto ningún lineamiento que soporte su catedra: *"No, lineamiento como tal curricular no, así como de manera explícita no, tal vez hay documentos o escritos que pueden soportar lo que tú dices, pero así de manera explícita no"* (Pilar, docente, comunicación personalizada, 16 de octubre de 2019). Por lo tanto, aquí se justifica de cierta manera que no los lleve a incluir el tema en su asignatura.

Por otra parte, el área de Ética y valores, está más relacionada con el contenido del manual de convivencia, pero no expone una metodología de enseñanza; además, considerándose esta asignatura como aquella que promueve los derechos y deberes de los estudiantes a nivel organizativo y a nivel individual no tiene impresa la perspectiva de género en su contenido. Por lo tanto, a pesar que se argumenta el trabajo educativo desde una metodología y un marco pedagógico impreso en el PEI, el manual de convivencia con sus directrices y en algunos planes de área, en la práctica y en los tipos de evaluaciones que se hacen, no se ve reflejado ningún tipo de competencias en cuanto al tema de género.

Recogiendo los tres elementos anteriores, se hacen presentes las representaciones sociales en torno a la perspectiva de género, las cuales se hacen tangibles en los documentos, puesto que están permeados por concepciones y formas tradicionales de nombrar a hombres y mujeres, configurando entornos de desequilibrio entre ambos sexos. En los docentes sus discursos, dirigidos a reconocer y propagar la perspectiva de género a través de sus currículos ocultos¹ que se transmiten de forma inconsciente, pero que se deben tener en cuenta desde la óptica educativa pues estos desencadenan actitudes en los y las estudiantes que conllevan igualmente a desigualdades, discriminación y relaciones de poder. Por lo tanto, el siguiente capítulo permitirá conocer desde las subjetividades de los tres actores institucionales los estereotipos y creencias que emergen en la cotidianidad y en las formas de relación de los y las estudiantes, siendo igualmente un reflejo de las relaciones familiares y culturales que caracterizan a cada uno (Docentes, acudientes y estudiantes) y que están relacionados estos, con la perspectiva de género.

¹ El currículo oculto son aquellas normas y valores que a pesar de que no están explícitos en los discursos escolares, si se hace notar en las actitudes y prácticas que emergen en la cotidianidad estudiantil, naturalizando las relaciones de poder. (UNICEF, 2004)

4.2 Subjetividades de la comunidad educativa desde una perspectiva de género.

El siguiente capítulo tuvo por objetivo indagar las posturas individuales de las y los estudiantes, docentes y acudientes sobre la educación con perspectiva de género en el contexto educativo. La importancia de comprender las posturas individuales de estos sujetos se originó, al explorar los elementos de la estructura del sistema educativo respecto a la educación con perspectiva de género, *“la cual cuestiona el papel del docente y la modulación del aprendizaje y de la enseñanza”* (Echeverri, 2015, p. 104) que se da al interior de las instituciones educativas, ya que son espacios donde no solo se enseña un contenido académico, sino que es un lugar donde las subjetividades de la comunidad educativa se reflejan en los procesos académicos.

En este sentido, fue necesario comprender, cómo los sujetos construyen su sistema de conocimiento práctico, dado que, como lo afirma (Jodelet et al., (2007), es a partir de la *“apropiación de la realidad”* como el sujeto, *“a través de un proceso mental”*, incorpora en sus discursos elementos sociales y culturales que se encuentran en su contexto, dándose así un *“contexto de producción colectiva, teniendo como medio de transmisión las comunicaciones compartidas”* (p.54). Es así que, abordar las posturas individuales, permitió reconocer la vigencia de estereotipos y creencias que social y culturalmente han permeado la construcción de la realidad de los sujetos (Moscovici citado en Araya,2002), ya que estos elementos han mediado en la manera en cómo los sujetos se comportan, se relacionan y actúan en determinado contexto, así como lo afirma Araya (2002) *“la presencia de estereotipos y creencias suelen dar una orientación actitudinal...lo cual rige con fuerza normativa, en tanto instituye los límites y las posibilidades y la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo”* (p.11). Con lo anterior, el presente apartado ahondará en las posturas individuales enmarcadas en dos subcategorías que se identificaron en la comunidad educativa frente a la educación con perspectiva de género: los estereotipos y las creencias.

Los Estereotipos y creencias.

Al indagar en las posturas individuales de las y los estudiantes, se identificó la importancia de la trayectoria familiar de éstos, dada su influencia en los entornos escolares, familiares y sociales, en los cuales permanentemente confluyen sus subjetividades. Es así como, en la cotidianidad, las y los estudiantes comparten y construyen su sistema de conocimiento práctico, el cual vislumbra aquellos estereotipos, creencias y valores Jodelet et al. (2007), que social y culturalmente se han transmitido en el ámbito familiar y educativo, permitiendo así, la comprensión de este conocimiento como una *“forma de expresión social compartida por los grupos, y que algunas veces, no se conocen personalmente, sino que se ha heredado ese conocimiento colectivo”* (p. 54).

De esta manera, se evidenció que, las y los estudiantes son portadores de mandatos familiares², los cuales se han construido a partir de estereotipos culturales, y establecidos desde un modelo social patriarcal, el cual ha determinado formas de actuar, comportarse y relacionarse para hombres y mujeres, ya que la noción de estereotipo ha reforzado el *“conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura o grupo acerca de los atributos o características que posee cada género”* (Castillo & Montes, 2014, p.1) Reconociéndose así, la presencia de estereotipos en el diario vivir escolar, a través de una relación basada en supuestos familiares que dan cuenta de formas de convivencia que moldean el reconocimiento del otro evidenciando cualidades que se les atribuyen a hombres y mujeres.

“Uno de niña siempre quiere jugar a princesas y todo, y con esto se podía... no con un carro” (Clara, estudiante, comunicación personal. 2 de Octubre de 2019).

² Los mandatos constituyen una suerte de disposición que se escribe con la sangre del clan y que se oye como si se gritara, pero es un mensaje oculto y sinuoso; un decreto callado que emana de un superior —al que tal vez no conocimos—, pero escuchamos; un mandato determina las expectativas sobre el cumplimiento de esa orden familiar que cala hondo en los descendientes. Es un mandamiento casi en el sentido religioso (o sagrado) del término, que los más jóvenes de una familia reciben de las manos de sus antepasados como una ofrenda (muchas veces a modo de “caja de Pandora”), es decir, algo imposible de soltar, algo que no terminamos de comprender. (Paris, 2016, p.34)

“A mí me regañaban que, porque cogía cosas de hombres... pero a mí me gustaban” (Juanita, Estudiante, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Hablar de género implica hacer un ejercicio de reflexión de reconocimiento del otro y del reconocimiento de sí mismo donde las trayectorias de vida tienen un lugar, de ahí que los y las estudiantes relacionen este tema con elementos importantes de la infancia, entre ellos el juego. Dado que, en esa etapa se propicia la asignación de características para los sujetos a partir de la visión binaria del sexo (hombre – mujer), diferencias que les va dando un lugar en la vida social.

En relación a lo anterior, las y los estudiantes expusieron que, en sus primeras formas de socialización, el juego y sus elementos (colores y juguetes), les permitieron aprender características de lo femenino y de lo masculino. Evidenciando así los estereotipos que marcan la dualidad de hombres y mujeres, en donde *“el juego infantil constituido por las actividades lúdicas en las que el niño representa algún papel e imita aquel aspecto más significativo de las actividades adultas y de su contacto con ellas”* (Meneses & Monge, 2011, p. 113), convirtiéndose en un espacio en donde se fortalecen características estereotipadas para cada género, debido a que se le asigna un color, un juguete, un personaje para él o la niña. De esta manera (Villanueva, 1997, p. 34) señala que *“los principales aprendizajes del niño y la niña en su relación con los mayores, es su ubicación en las dos grandes particiones aceptadas en su sociedad: lo femenino y lo masculino”* perpetuándose así las grandes diferencias asignadas por el sexo, fortaleciendo así, los estereotipos de la familia alrededor de cómo deben actuar o comportarse los sujetos según su asignación biológica.

En este sentido se evidenció que los estereotipos presentes en el discurso de las y los estudiantes, reflejan la influencia de la estructura social del patriarcado, el cual desde la infancia a través del juego ha promovido un sexismo que se encuentra interiorizado en los sujetos, reforzando estereotipos para los comportamientos de hombres y mujeres. De modo que, el juego representa la forma de socialización que hace énfasis en los comportamientos desde una dualidad biológica y complementaria del sexo, y que resulta relevante para sus cuidadores, haciendo referencia a que: *“quien no responde a las expectativas en el juego de lo tierno para las niñas y lo fuerte*

para los niños, se le llamara la atención para que se comporte de la manera correcta” (Le Breton, 2012).

“No pues que me gustaban y era mi problema jugar con eso, o sea no tenía nada que ver si, eso <risas> solo me gustaba jugar con el carro, uno no siempre tiene que ser...que... niña –muñecas, no... uno tiene como variedad de jugar... Experimentar cosas que los hombres también juegan” (María, estudiante, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

De acuerdo a lo antes expuesto, se evidencio un primer estereotipo, el cual se refirió a los comportamientos que van forjando los niños y las niñas a partir del juego y los elementos que se les asigna según su sexo, dado que el sexo ha determinado la forma en que estos deben comportarse y socializar. De hecho, aunque las y los estudiantes vivieron su infancia en un contexto rural, el campo y el trabajo en este lugar legitimaron aún más la visión binaria del sexo, pues se evidenció en el discurso de los y las estudiantes explícitamente aquellos estereotipos culturales en donde a las mujeres se las relaciona con actividades referentes a lo doméstico, al cuidado y a la maternidad, naturalizando a través del juego estos comportamientos, así como lo afirma Maffía (2004) quien define algunas características que sitúan en la esfera de lo público al hombre y lo privado a la mujer, en las subjetividades para ellas y lo objetivo para ellos, definiendo así lo que se conoce por dicotomía *“estos pares de conceptos exhaustivos y excluyentes han dominado el pensamiento occidental, siguen dominando nuestra manera de analizar la realidad como ámbitos separados que se excluyen mutuamente y por fuera de los cuales no hay nada”* (p.3).

De esta manera, se pudo observar en las manifestaciones de los y las estudiantes cómo el pensamiento occidental está presente en las personas referido a sus relaciones con el otro, quienes constantemente se encuentran en la búsqueda de encajar y de cumplir las expectativas de un orden social patriarcal, en el que a los hombres se les reconoce atributos como la autoridad y a la mujer la pasividad. Maffía (2004), son estas dicotomías que permanecen en el tiempo y están presentes en la orientación y la educación instruida por las familias, aspecto que lleva a identificar que en el acompañamiento de la familia en la infancia se empiezan a infundir polaridades entre hombres y mujeres.

“Este carro, en la infancia jugaba mucho con carros, me encantaba, no sé, me decían que yo parecía niño porque me gustaba y yo a veces hasta a mis tíos les robaba los carros chiquitos y me los llevaba para mi casa para yo jugar” (Ana, estudiante, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

Villanueva (1997), manifiesta que los comportamientos propios de un niño o una niña se presentan en la socialización infantil, por lo cual se adquiere una identidad en la mayoría de las veces, y a su vez indica que esta puede variar de acuerdo al contexto o la cultura, para el caso de los y las estudiantes del colegio José María Córdoba, el juego como espacio de socialización enfatiza en que se proyectan relaciones futuras, permeando a su vez las comprensiones de la vida social, moldeando estereotipos y estilos de relación.

Fue así como, las y los estudiantes al hablar de género, expusieron que en el ámbito escolar los docentes le inculcan al sujeto una forma de ser o de actuar, ratificando así estereotipos que determinan las formas de comportamiento y de acción de hombres o mujeres, interfiriendo en la concepción del ser, de la identidad y del auto-reconocimiento de cada sujeto.

“Las personas aprenden su status sexual y los comportamientos apropiados a ese status. Dentro de esa línea se concebía a la masculinidad y a la feminidad como status instituidos que vuelven identidades psicológicas para cada persona. La mayoría del tiempo las personas están de acuerdo con el status asignado, pero ocurre que a veces alguna persona no lo está” (Linton citado en Lamas, 1986, p. 176).

Es desde este lugar que se identifica como la construcción social del sujeto está influenciada por la educación que se imparte a las y los estudiantes, debido a que los docentes traen consigo construcciones acerca de las masculinidades y feminidades que les permite hacer una asignación sexuada para los comportamientos de ellas o de ellos, estas construcciones culturalmente han estado permeados por ideales políticos, sociales, económicos y familiares que llevan en sus relaciones cotidianas, realizando así las actuaciones validadas por la sociedad. Fue así como, las y los estudiantes reconocieron en la educación un modelo sexista en el que los comportamientos y las actitudes están valoradas y validadas en función de patrones definidos desde lo tradicional, que hacen de la institución educativa un lugar en donde las interacciones entre estudiantes y

docentes está marcada por unos ideales patriarcales, en cuanto a características específicas de los sexos, dando lugar a la participación de los sujetos en un ambiente en el que inconscientemente se reproducen roles asignados y modelos tradicionales, que se ven naturalizados y reflejados en las relaciones con el otro.

“Ellas lo veían mal, que, porque él tira como más a mujer que a hombre, que, si él le gustaba los hombrecitos, que no se acercara a los otros niños porque de pronto los podía volver así” (Sebastián, estudiante, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

“Eh... yo conocí un pelao, yo no lo he visto con hombres, pero si es como... como explicarlo, raro; diferente a los demás, ósea él es más delicado como tirando a mujer, pero es hombre” (César, estudiante, comunicación personal, 2 de octubre de 2019).

De esta forma, se evidenció que, en la cotidianidad, los comportamientos de las y los estudiantes están moldeadas a partir de una educación sexista la cual tiene en cuenta las diferencias sexuadas, dejando de lado la función real de *“la educación centrada en la persona y orientada al desarrollo de sus potencialidades y capacidades como ser humano”* (García, 2014, p.440) dificultando así, el abordaje de la perspectiva de género en el ámbito de la educación. Esto evidenció como, estructuralmente el modelo patriarcal y heteronormativo ha llevado a que la educación sea el medio en donde se va reproduciendo esa visión binaria y lo que atañe esta visión, dado que las mujeres y los hombres tienen que cumplir con determinados comportamientos; es decir, la educación fundamentada en una sociedad patriarcal y androcéntrica, ha legitimado el poder del hombre, y naturalizado en mayor medida los estereotipos que culturalmente establecen cómo se tienen que comportar los hombres y las mujeres.

Con lo anterior se pudo comprender como el sistema educativo del colegio José María Córdoba, ha legitimado y naturalizado estereotipos culturales a través del manual de convivencia de la institución, situación que, como lo expone Millan & Estrada (2004), no pretende señalar *“a la escuela y a los docentes como responsables de las prácticas de las chicas y chicos... sino cuestionar la reproducción y esencialización de los estereotipos con los cuales los chicos/as son*

socializados en ese lugar” (p. 34), ya que son estereotipos social e históricamente compartidos y que, pese a los avances en términos legales de la educación en Colombia éstos se mantienen explícitos en las relaciones cotidianas y se hacen implícitos en los documentos, como los manuales de convivencia en donde se idealiza la imagen de un/una estudiante, sustentados en patrones patriarcales como los principios, valores y normas morales que estos deben seguir.

“La atención a estudiantes con diversidad de género: el enfoque de género significa profundizar en las formas como se construyen las relaciones entre hombres y mujeres. Y cómo son determinadas por el sistema de creencias sociales del contexto en el que se encuentran” (Manual de convivencia, 2017 p. 47).

Ya que se busca educar un sujeto que logre construir un proyecto de vida con *“autonomía intelectual, moral y social”* (Manual de convivencia, 2017. Pág. 14), dejando de lado la posibilidad de incorporar la perspectiva de género para mejorar no solo la educación sino la calidad de vida de las personas, puesto que se plantean los estereotipos desde el ser hombre o mujer dejando de lado la diversidad de género y sobreponiendo el sistema de creencias sociales ante la comunidad educativa y no como en el sentido en que

“La incorporación de la perspectiva de género en la educación, es prioritaria para el logro de la equidad, de la democracia y de la paz. La igualdad de oportunidades es parte de la equidad, pero la equidad es más amplia... la equidad implica tomar medidas de acción positivas para que la igualdad formal se convierta en real” (Londoño citado en Castellanos, 2004, p 87).

Para concluir este primer momento, al hablar de estereotipo como el origen de la representación social de la educación con perspectiva de género, se pudo comprender como las relaciones sociales, desde la infancia están permeadas por las y los acudientes y docentes, quienes inculcan actitudes de comportamiento a los y las estudiantes, conformando los estereotipos que en el contexto escolar, social y familiar, se fortalecen en la cotidianidad con los sujetos, de modo que adoptan ideas que incorporan en su discurso de una manera inconsciente y que a partir de sus relaciones con los otros, estos elementos elaboran conscientemente repertorios que enmarcadas en la subcategoría de las creencias, perfila modelos para los y las estudiantes con valores

religiosos y normas morales, consolidando un ejercicio de poder que invisibiliza otras posibilidades de ser hombre o ser mujer.

De este modo, al analizar los estereotipos presentes en la cotidianidad escolar de las y los estudiantes, se indagó por las creencias de las y los estudiantes con respecto a la educación con perspectiva de género, ya que fue necesario comprender la creencia como *“un elemento que conforma el campo de la representación social”* (Araya, 2002, p. 44), el cual posibilitó entrever el sistema de creencias propio del sujeto en el marco de la construcción de las representaciones sociales. En este sentido, se evidenció como las creencias que se hallaron en el grupo de estudiantes, se basaron en el contenido de los medios de comunicación, la religión, y desde una ambivalencia moral. A continuación, se abordará cada una, puesto que, en conjunto permite comprender cómo las creencias influyen en la construcción social que las y los estudiantes realizan frente a la educación con perspectiva de género. De esta manera, se indagó en un primer momento sobre cuáles eran las comprensiones que las y los estudiantes asumían sobre el género, ya que fue importante reconocer, aquellas ideas en torno a esta categoría.

“sí, si en la novela la nocturna el muchacho gay es respetado por sus compañeros del salón, así como él se viste y habla y nunca le hacen burlas ni esas cosas” (María, estudiante, 6 de noviembre de 2019).

Respecto a lo anterior se encontraron dos hallazgos, el primero aludió en como las y los estudiantes reconocen la existencia de géneros diferentes al femenino y el masculino, y el segundo hallazgo se centró en cómo los y las estudiantes visualizan más la homosexualidad que otros géneros o identidades pertenecientes a la comunidad LGTBIQ, esto fue relevante debido a que se evidenció que los medios de comunicación hacen alusión de manera constante, al tema de la homosexualidad como una forma de género diferente, cuestionándolo y señalando, debido a que la homosexualidad hasta la actualidad ha sido un tema que genera controversia, dado que cuestiona el modelo social androcéntrico, en donde el hombre debe ser varonil, fuerte y dominante. A partir de estos dos hallazgos, se presentará las creencias basadas en el contenido de los medios de comunicación.

“pues en las noticias uno ve que pasan a los hombres y los pasan como un hombre que se visten de colores y con plumas y van a las marchas para exigir sus derechos, eso a mí gusta mucho cuando luchan por lo que les gusta” (Sara, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

De esta manera, fue necesario traer a colación lo afirmado por Jodelet, et al. (2007), quien afirma que *“los intercambios comunicacionales participan no solamente en la transmisión de mensajes, sino que también regulan las relaciones entre mentalidades y los individuos o grupos que los transforman activamente acordándoles el sentido a sus conductas”* (p. 55), en esta línea, estos intercambios toman relevancia, dado que esto influyen en la construcción de la representación social *“en tanto que el conocimiento práctico, se nutre de conocimientos previos”* como las creencias y estereotipos *“de contextos ideológicos, políticos o religiosos, que permiten a los sujetos actuar sobre el mundo y el otro, asegurando, al mismo tiempo, su función y su eficacia sociales”* (Jodelet et al., 2007, p.55). De este modo, fue necesario precisar el papel de los medios de comunicación al reconocerse como medio de difusión y propagación de información, influyendo así en el proceso de socialización de las y los estudiantes, ya que *“al difundir mensajes basados en estereotipos sociales, refuerzan y reproducen la división sexual”* (Perez et al, 2012. p. 973).

“En la tele pasan un comercial de no hacer burlas a las niñas que son así que le gusta otra niña, yo vi eso en un canal de de esos del cable, que se deben respetar por como ellas son y se visten” (Cristian, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

“En los videos que vi por you tube, que me gusta mirar y cuando uno ve, le sale como creo que es comercial, muestran a dos hombres que son lo papas de un niño y a mí no me molesta yo respeto eso de como ellos son” (María, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

“A mí me gusta ese tema, porque he visto videos donde ellas hacen de todo por defender sus derechos, por ellos ser como son... pienso que uno tiene que luchar, ahí como están luchando por su género y todo” (Camilo, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

En relación a esto, se encontró que *“las representaciones sirven, para regular la vida de los hombres y de las mujeres, marcando los códigos de nuevos intercambios e interacciones”*

(Jodelet et al, 2007, p. 56), evidenciando esto, en el discurso de las y los estudiantes, ya que se logró comprender cómo a lo largo de la vida *“permanecemos bajo el sometimiento a un sistema de creencias interiorizado tan profundamente, que luego no somos capaces de distinguir entre lo que es adquirido o innato”* (Londoño, 2002, p.40). Al aludir que los sujetos adoptan creencias a partir del intercambio que tiene con los otros, se reconoce la importancia de los medios de comunicación ya que ha sido el medio por cual se han generado patrones de consumismo, de acuerdo al orden social capitalista y patriarcal, demostrando así, como los medios de comunicación han sido una fuente que legitima los estereotipos y creencias culturales que, por generaciones han señalado al género como algo anómalo, siendo así objeto de crítica y discusión.

“Una vez vi un en las noticias que hablaban sobre las personas que salían a reclamar sus derecho, con banderas de colores, pero mi mamá dijo que esas cosas no estaban bien porque eso no debía ser así, porque ellos son otros géneros y así no es dijo ella”(Claudia, estudiante, Comunicación Personal, 6 de noviembre de 2019).

En este sentido las y los estudiantes reconocieron que la homosexualidad hoy en día ha permitido nuevas formas de ser, destacando, así como en la cotidianidad el género ha propiciado una nueva moda, en donde hombres y mujeres adoptan formas de vestir, de actuar y de relacionarse independiente a su sexo biológico, reconociendo asimismo como, pese a los cánones de belleza, el género ha contribuido en el desarrollo de la personalidad de los sujetos.

“No, pues que hoy en día se está viendo mucho la homosexualidad, bueno eso ya no es noticia, en todas partes ves que las personas están luchando por sus derechos, que están haciendo marchas, incluso han llegado al punto que mueren para hacer respetar sus derechos, luchan por ellos” (Felipe, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

“Ósea respetando los que son del género, o sea yo digo está bien... pueden hacer lo que quieran y si lo va a ser que no lo haga por decirlo solo por moda, porque eso se ha visto en la televisión, o sea... que lo tenga por su comodidad, que diga bueno yo me siento bien siendo así... la idea no es hacer algo guiándose por lo que los demás hagan. Es más que todo por lo que yo quiera hacer... cada quien puede hacer lo que quiera o sea no hay que meterse en eso. El derecho al libre desarrollo de personalidad”
(Manuel, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

Sin embargo, lo afirmado por las y los estudiantes, permitió comprender como éstos construyen sus representaciones sociales respecto al género, teniendo en cuenta, la información que reciben de los medios masivos de información, como el internet por you tube y otro ejemplo los programas televisivos, tales como los comerciales nacionales, o series como “la rosa de Guadalupe”, y novelas como “la nocturna”, y por ultimo las noticias nacionales que informan sobre las marchas y defensa de derechos de la comunidad LGTBIQ, en ese sentido las y los estudiantes reconocen, que el género ha permitido un cambio, en donde las personas no solo exigen sus derechos, reconociendo como a través de la reivindicación de estos, se ha logrado el reconocimiento de la personalidad, el género y la libertad de expresión, sino que también expusieron como esto ha posibilitado la existencia de nuevos estilos de moda, presentando así como, una vez más, los medios de comunicación han mediatizando las distintas formas de vivir el género, globalizándolo y convirtiéndolo en un nuevo estándar de moda, incentivando así el consumismo de esto a través de la industria de la moda.

“Pues así como en ese programe de la tele, que ya uno se puede expresar libremente, como en ese de la nocturna, allí hay un muchacho gay que es un buen amigo de una muchacha y allí él va a las clases como ropa como él quiere y el pelo como él quiere y nadie le dice nada, ni los profesores” (Sofía, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

“En la rosa de Guadalupe yo mire un día que allí unos niños le pedían al rector del colegio que ellos querían que, que, que los respeten su forma de ser, porque a ellos le hacían bullying por que les gustaba otros niños y eran como decir, más delicados” (Ana, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre 2019).

“Si... pienso que uno tiene que luchar, ahí como están luchando por su género y todo, y pues si uno teniendo el apoyo de los padres, no le debe importar los demás, lo que digan, lo que opinen, igual somos personas, y todos tenemos los mismos derechos de ser como queramos y no darle importancia a los demás” (Jessica, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

En contraste a ello, se presentarán las creencias que las y los estudiantes manifestaron desde el ámbito religioso, ya que como lo expone Londoño (2002) “Una forma de interpretar la sumisión

ante algunas creencias religiosas, es que estas parecen ofrecer determinada seguridad (falsa o no) con lo cual facilitan concluir la búsqueda, tal vez sin fin, de nuestro propio reencuentro y trascendencia. En otros términos: nos ayudan a construir un piso y a visualizar nuestros límites” (p. 95).

En relación a lo mencionado, se evidenció las comprensiones de las y los estudiantes, acerca de las luchas feministas y los logros que estas han tenido en la historia, haciendo así explícito, como la religión ha estado en contravía de esto. Dado que, como lo afirma (Carlos, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019) *“las iglesias juzgan y discriminan a las personas, bueno... a los niños que les da miedo salir del closet, o algo así, por el miedo que le han metido sus padres y la religión”*.

“No hay que meter a Dios en esto, como dice una canción que dice que si nosotros creemos que Dios ama y recibe a los homosexuales y también dice que el ama, el ama a la persona homosexual más no al sexo, es diferente, o sea si la persona es homosexual y si una persona dice: es que si usted es gay no va al cielo, yo digo que desde mi punto de vista es mentira. Dios ama a todas las personas, así como son. Así sean malas, ¿sí o qué?... pero lo que importan son las acciones que uno hace en la tierra si deciden cambiar o no y si es gay pues a él no le va a importar pues a él le importa la persona más no el sexo”
(Felipe, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

“Pues yo tan de acuerdo con ellas pues no estoy, yo sé que cada quien tiene su derecho... pero a mí me dicen que Dios creo al hombre y a la mujer y así debe ser para toda la vida” (Adrián, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

Por ello se puede señalar que las y los estudiantes discuten sobre el papel de la iglesia y de la religión dado que cuestionan el desarrollo de la personalidad y la libertad de expresión de las personas, sin embargo, los estereotipos demuestran la ambivalencia que estos tienen respecto a la diversidad de género, aludiendo a frases como, *“lo acepto, pero no lo comparto”*, por lo cual para concluir se abordará la ambivalencia moral, de las y los estudiantes dado que su sistema de conocimiento práctico ya ha interiorizado dichos estereotipos y creencias, que para concluir se presentan en cómo la influencia de la familia ha hecho que las y los estudiantes se encuentren en medio de las normas y valores morales y la reivindicación de los derechos ya mencionados.

Inclusive los y las estudiantes identifican que dentro de las luchas por los derechos, se permiten cuestionar lo relacionado a la religión ya que asumen esta como una forma de manipulación, debido a que hay establecidas normas y valores, los cuales determinan la institución de la familia, el matrimonio (hombre - mujer), reforzando así por generaciones creencias en las que se basa la religión, que se encuentran ligadas al poder del hombre, el papel de sumisa de la mujer, y la no existencia de otros géneros, cabe entonces:

“anotar que, en el espectro de manipulación de conciencia de las mujeres, los conceptos de familia, de hogar de pareja heterosexual, han sido elementos de violencia disfrazada. Por ejemplo, sacralizar un solo estilo de familia ha ayudado a proteger no su armonía, sino los abusos al interior de la misma. De allí que desactivar la violencia ideológica es clarificar los embustes, creencias y valores tradicionales en torno a la misma. Son innumerables las violencias, como aquella de hacer creer que las relaciones sexuales de la mujer contrarias a su deseo, son valiosas porque dan estabilidad a la pareja. Violencias todas mimetizadas y revestidas de valores”(Londoño, 2002, p. 209).

En otras palabras hablar de género desde las creencias que tienen los y las estudiantes, implica comprender cada una de las construcciones que traen consigo los sujetos, además de las valoraciones que tienen a la hora de cuestionar las ideas de la religión, debido a que estas se encuentran implícitas desde la infancia y se han promovido desde sus hogares y se estimulan en el ámbito educativo, fortaleciendo creencias en torno a la perspectiva de género, dado que *“El desarrollo moral implica una estrecha relación entre juicio moral y conducta”*, (Kolhberg 1992 citado en Vargas, 2004, p 99), es en este desarrollo en donde la relación docente-estudiante y acudientes-estudiantes, se ve permeada por las subjetividades de cada persona, en donde desde su actuar manifiesta realidades propias y construcciones que representan valores morales influenciando la conducta con relación a la perspectiva de género, es en esta relación que:

“La acción formadora desde la moral supone el acompañar permanentemente al individuo en su proceso de crecimiento en un contexto interpersonal y social, en donde introyecte a través de la vivencia concreta, de la observación de otros legítimos y de su propio actuar, los valores que se espera sustenten su desarrollo personal y comunitario” cabello 1999 (citado en Vargas, 2004, p . 99).

“Yo solamente digo que uno puede respetar las decisiones más no aceptarlas. ¿Yo respeto a lo que digamos son diferentes más no acepto...es mi opinión, yo siempre he creído que desde el comienzo fue un hombre y una mujer y creo que así fue establecido cierto? ... ese el orden natural de las cosas, ósea son un complemento mutuamente, una mujer necesita de un hombre y un hombre de la mujer para hacer una buena relación y yo lo creo... yo tengo un primo que yo amo y es gay y él sabe que yo no estoy de acuerdo más respeto su opinión, definitivamente es un hombre y una mujer y ese es el orden natural de las cosas” (Adrian, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

“Pero yo pienso que si uno quiere hacer su género como piense, como quiere, pues pienso que uno no debería darle importancia a los demás, ¿porque si tu familia está contigo tú tienes que seguir... pues pienso yo no? Y además mucha gente que quiere luchar por sus sueños y es así del género contrario y hay muchas personas que es así abobado, por ejemplo; y pues yo pienso que sería muy normal, tienen su derecho de lo que piensen de lo que quieren, así...” (Felipe, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

“Pero en realidad un hombre y una mujer se complementan, o sea la mujer y el hombre mentalmente están diseñados de diferentes maneras, la mujer piensa más creo que con el lado izquierdo y el hombre con el derecho... por eso es que somos tan femeninas, tan sentimentales y los hombres están basados para ser lógicos, por eso siempre hay más inventores, técnicos hombres que mujeres porque fueron diseñados para eso desde el comienzo así tienen que serlo desde su genética por eso digo que se complementan porque usted se imagina un hombre viviendo solo?... es que son básicos por eso es bueno que un hombre tenga a una mujer al lado porque se ayudan mutuamente, es un balance”. (Jessica, estudiante, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

Después de analizar lo anterior es importante comprender las indagaciones identificadas por las acudientes, referente a estereotipos y creencias en los ámbitos familiares y respecto al ambiente educativo, escenarios en el cual confluyen las relaciones entre estudiantes y acudientes; en primer lugar, porque es en el ámbito familiar en donde se inculcan valores morales y religiosos frente al género. En segundo lugar, porque es en la institución educativa donde la relación del acudiente está presente con las y los estudiantes, un espacio en donde el acudiente es la figura protectora y cuidadora, siempre en la búsqueda de que a sus hijos e hijas estén educados en la fe, en un marco de respeto por el otro, sin dejar de lado los valores religiosos.

Acudientes frente a la perspectiva de género.

Al hacer referencia a los estereotipos validados por las acudientes, se evidencia como estos en el ambiente familiar están influenciados por un modelo de familia porque *“buena parte del origen de la desigualdad de género se deba a la estructura de la familia patriarcal que existe en casi todas las sociedades conocidas”* (Casares, 2008,p 4), en este sentido la mirada las familias cumplen con funciones diferentes a lo social y político, que para el caso a estas se les atribuye el cuidado de los hijos e hijas, la limpieza del hogar, el cuidado de adultos, pero específicamente relacionando a la mujer con emocional dentro del hogar. Con lo anterior al interior de la familia patriarcal se da una construcción de imaginarios a cerca de los comportamientos y valores para asumir las relaciones validados para hombres y mujeres, valorando a los sujetos en el sentido en el que *“las constricciones culturales e institucionales hacen que las mujeres sean débiles y expresivamente sumisas en relación con su marido, que con su competitividad instrumental en la economía obtiene para su familia un nivel de seguridad económica.”* (Casares, 2008, p. 4) se evidencia un primer estereotipo establecido por la familia en el que se le atribuye papeles específicos en los entornos familiares a hombres y a mujeres, a la mujer se le atribuye lo emocional, el cuidado de los hijos y para el hombre valorado como proveedor y fuerza de trabajo al interior del hogar.

” Un muchacho maquillado, vestido como una mujer, y yo creo que como siempre hemos dicho, la ropa se hizo para la mujer, su hombre debe tener su pantalón”. (Rosa, acudiente, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

Con lo anterior se comprende que al interior de las familias existe el modelo de familia patriarcal en el cual los acudientes ubican comportamientos para hombres o mujeres desde la infancia a sus hijos e hijas, promoviendo en ellos estereotipos que son tradicionales y validados socialmente, siguen la línea de lo correspondiente a lo femenino y lo masculino, respecto a atributos como formas de vestir, de acuerdo a su sexo; si es mujer, falda; si es hombre pantalón movilizand así los comportamientos para ellas o ellos, sin dar cabida a la diversidad, por lo tanto *“si no cumple con las condiciones comportamentales que se esperan de él aparece el conflicto familiar, pues*

no hay coincidencia con algo que se legitima como un acuerdo social”.(Viveros,2010, p.395), moldeando así comportamientos para los y las estudiantes los cuales se ven reflejados en sus relaciones con los otros, en donde asimilan que hay formas específicas de actuar para ellos o ellas.

“que mujer con mujer, hombre con hombre, si tú me preguntas a esas cosas, yo te diría que esa cosa no es normal, para mí, no es normal y que, ¡si lo veo con agrado! no, no lo veo con agrado” (Rosa, acudiente, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

“ósea se ha ido como, llevando esa parte a otras cosas que ya, no es lo normal de que hombre, mujer ¡no!, no, sino que ahorita ya hay una mezcla de todos, y se hablaba de que uno ¡tenía que respetar!” (Sara, acudiente, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

Frente a esto, las acudientes indican que respetan la diversidad, y consideran importante que sus hijos e hijas respeten la diferencia de otros, pero a su vez no comparten, ni validan otros comportamientos diferenciados para hombres y mujeres o diversidades de género, aceptando las diferencias en un marco definido por normas morales y religiosas en el cual asientan que *“la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; o evaluarlo como bueno o malo”* (Rokeach, citado en Araya, 2002, p.44) es lo que les da la razón para catalogar como incorrecto las diferentes expresiones de género que puedan presentarse al interior del colegio de Mondomo, en este sentido las acudientes valoran la importancia de la convivencia escolar como norma en la cual se debe enmarcar en un margen de respeto entre los y las estudiantes y en la comunidad educativa en general, por ello consideran que los valores morales y construcciones a cerca del género les impide la aceptación de la diferencia sexual y de género al interior de la institución, en relación a compañeros y compañeras de estudio y docentes - estudiantes.

Por otra parte se evidencio que esta aceptación a la que hacen referencia acudientes, está ligada al respeto, un respeto que está en construcción, porque en el *“discurso reconocen que en los últimos años las asignaciones para hombres y mujeres”* (Saldívar et al., 2015) ha tenido un cambio del cual ellas son testigos, debido a que al participar de las actividades realizadas fueron acudientes madres, tías, abuelas y hermanas quienes acudieron al llamado realizado por las

investigadoras, es en esta lógica que *“las mujeres gozan de una cantidad considerable de libertades que no tenían hace treinta o cuarenta años, mismas que son visibles en diversas áreas de la vida social”* (Saldívar et al.: 2015, p. 2125).

De acuerdo a lo anterior se comprendió en el discurso de las acudientes, que en la actualidad el papel de la mujer ha pasado de lo privado a lo público, lugar desde donde se reconocen como: cuidadoras, madres y encargadas del hogar y responsables de la economía en sus hogares, destacándose en una sociedad en la que priman valores morales y religiosos por los cuales están fuertemente influenciados los sujetos de este contexto rural, en este lugar se enmarca el papel del hombre como proveedor y la mujer en lo doméstico, en este sentido se resalta que en la comunidad mondomeña la mujer se acepta en el ámbito público, pero a su vez los hombres continúan valorando a las mujeres desde el ámbito cuidador y protector para el contexto valorado en la investigación, puesto que fueron solo acudientes mujeres a la aplicación de los talleres.

“pero pues, de todas maneras, uno sabe que no es normal, pero de todas maneras se respeta esa, esa libre expresión” (Juana, acudiente, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

“pues uno piensa y uno siempre desea que un hijo no vaya a salir así o una hija y si algún día, uno no sabe, pues tiene que tomarlo con calma” (Luciana, acudiente, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

“yo nunca de enamorarse de una mujer, no, ella si tiene sus amigas y todo, pero ella relacionarse con una mujer y otra mujer, no, ella en eso si ha sido muy, muy discreta con eso. Ella dice que pa eso dios hizo al hombre y ella no tiene por qué enamorarse de una mujer, hay muchos hombres en el mundo, para ella meterse con una del mismo género de ella.” (Sara, acudiente, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

Respecto a ello se hace referencia a la ambivalencia de las acudientes, en donde se hacen presentes las creencias, las cuales están relacionadas desde un contexto religioso, haciéndose evidente en el discurso, que se promueven valores morales, que desde su subjetividades expresan en un marco de los comportamientos y actitudes validadas en su vida social, de esta manera se evidencia la *“perspectiva de género como un tema relevante en los nuevos paradigmas que*

enfrenta la sociedad hoy en día, en el cual la mujer es reconocida como sujeto, viviendo la experiencia religiosa desde su propia subjetividad, desde un lugar sin fronteras en un espacio donde no hay lugar para la diferencia del otro”(Tamayo, 2011).

Ante lo anterior los acudientes manifestaron que hay un margen de respeto para cada una de las actuaciones que se presenten en la vida escolar, ya sea respecto a comportamientos no validados socialmente, o frente a la diversidad de género que se presente al interior de la institución educativa, indicando que *“el hombre no está obligado biológicamente, ni socialmente a ser de ninguna forma”* (Valcuende del Rio et al., 2003, p.205) en este sentido admitieron que la diversidad sexual y de género, debe ser respetada y validada por sus hijos e hijas, partiendo desde una escala de valores en donde es el respeto por la diferencia la que destacan frente a las relaciones entre los sujetos, promoviendo así la aceptación por la diversidad. Desde lo verbal se identifica que hay una aceptación, sin embargo, hay una contradicción, en tanto que hay un discurso en el que manifiestan *“respeto, pero no acepto”* (Luciana, acudiente, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019). *Es en esta valoración adoptada por los acudientes desde donde la “creencia religiosa implica asumir una forma de vida y una imagen del mundo de una manera muy particular”* (Rivera, 2017, p.27) esta imagen particular está ligada a la construcción que traen acudientes en su desarrollo a nivel personal, social y que se encuentra en el contexto de donde crean formas de vivir en el mundo y de compartir con otros sujetos teniendo en cuenta creencias basadas en la religión y la espiritualidad, promoviendo estereotipos y creencias con respecto al género, que van en contra vía a lo relacionado con la diversidad y la perspectiva de género, asumiendo formas de comportarse, vestir, relaciones afectivas, desde la concepción que se tiene de un hombre sobre su autoridad y una mujer marcado por la pasividad y el cuidado, promovido desde el ámbito religioso el modelo de familia patriarcal.

“no, casi no la dejo, porque pues es una niña, y las niñas se deben vestir bonito, con vestidos, sin mucho maquillaje ni esas cosas, que se vea delicada y bonita como debe verse una niña” (Sofía, acudiente, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019).

“Pues el niño, siempre le digo que se porte bien juicioso como la ley de dios manda, y que a las mujeres se deben cuidar, ella son delicadas y los hombres están es pa cuidarlas” (María, acudiente, comunicación personal, 5 de noviembre de 2019)

La mirada de los docentes frente a la perspectiva de género.

Finalmente se tienen en cuenta las indagaciones a cerca de la educación con perspectiva de género de los docentes de la institución educativa, lugar desde el cual los educadores hicieron visibles sus subjetividades en las relaciones con los y las estudiantes del colegio de Mondomo, poniendo de manifiesto sus estereotipos y creencias desde su lugar como educadores, en la relación con los y las estudiantes. Es por ello que, desde la mirada del educador, sobre el “ayudo” en la labor del hogar o “a pesar de que soy hombre” frases como estas que ponen de manifiesto que existe actividades definidas para hombre y para la mujer y que cada quien actúa de acuerdo al rol y el lugar que tiene en la familia. En ello ponen a consideración desde sus profesiones, ya sea formas de pensar, expresar y a su vez la forma con la que relacionan la perspectiva de género.

“función del hogar, yo personalmente, yo vivo con roles, y a pesar de que soy hombre, trabajo y ayudo con las labores de la casa, entonces, en estas cosas, sabiendo que el ejemplo es del papá y de la mamá, desde allá es que debe venir eso” (Mario, Docente, comunicación personal, 1 de noviembre de 2019).

Cuando el docente hace referencia a los roles, en este sentido (Saldívar et al., 2015) señalan que los roles de género son: el género no solo asignado a las funciones, sino también al papel, a las expectativas y lo que se espera de como actué una mujer y un hombre de acuerdo al contexto en el que se encuentre. Dentro de ellas caben las normas de comportamiento aceptadas social y culturalmente para hombres y para mujeres; de acuerdo a lo citado por los autores cada quien tiene una característica que desempeñar de acuerdo al rol que se le asigne socialmente, ya sea para mujer el de la emocionalidad y el hombre la racionalidad.

En este sentido, (Saldívar et al., 2015, citando a García y Barragán); indican que los roles de género son transmitidos a través el entorno familiar, los medios de comunicación, la escuela; mostrando a los y las niñas cuales deben ser sus comportamientos o actitudes frente a la sociedad. En ello se ve reflejado como los estereotipos marcan nuevamente la pauta en el lugar que le se da o se le asigna a un hombre o a una mujer, debido a que de acuerdo a la concepción

que se tenga del rol de él o ella, así mismo se le estará indicando cómo comportarse o cómo actuar en determinado espacio o lugar.

Por otra parte, el educador atiende las transformaciones que se han generado sobre el género a través del tiempo y como están presentes en la cotidianidad, pero que esta a su vez no es asimilada, no le encuentra explicación a lo que causa o generan dichos cambios y no se explica el como si existen una cantidad de hombres y mujeres, cuestionando el porqué de las relaciones entre los mismos sexos, manifestado así:

“y, hombres y la mayoría son hombres, si, eh, es algo que se está dando hoy en día, que no se ha hecho un estudio de fondo de cuáles son las causas de ese eh, movimiento mmm, de porque se da ese caso de que, habiendo tanta mujer y tanto hombre, se ven esos, esos espacios de lesbianismo y de, gay, tanto en instituciones públicas como en colegios ¿sí?, todo; miren que se habla de igualdad de género, se habla de normas, que, algunos benefician, legalmente, a favor de grupos y personas, que se dan unas luchas, porque, unos quieren que se dé y otros que no ¿sí? umm, la verdad es que hay pensamientos que hoy en día establecen responsabilidades ¿no?, y es ahí donde surgen todas estas situaciones que se están presentando, que son serias y se ríen ¿no?”. (Lucia, docente, comunicación personal, 1 de noviembre de 2019).

En este sentido Rodriguez & Patiño (2016) plantean desde la masculinidad tradicional que las ideas sobre las características del comportamiento, las formas de pensamiento, las tradiciones siguen vigentes y son transmitidas y reforzadas de forma natural entre las familias, haciendo referencia a que lo masculino está ligado a la fuerza, el dominio, el control, por medio de la humillación al más débil, en este sentido los actores plantean que esto ratifica la identidad masculina reforzando ciertas conductas que le permiten así el reconocimiento entre el grupo de pares.

Las creencias referentes a la perspectiva de género las relacionan con la forma de comportarse, lo que consumen, lo que piensan pero que no comparten en relación a los géneros. Los estereotipos asignados son ideas que se tienen y que a su vez transmiten en el aula de clase o en las conversaciones de lo cotidiano en el entorno escolar.

“por ejemplo ahí una cosa, por ejemplo, la droga, yo pienso que es mucho más grave, y es un incidente que está provocando también la homosexualidad, porque el muchacho que coge la drogadicción se vuelve débil de carácter y hasta lo último hasta se vuelve homosexual por necesidad de la droga” (Mario, Docente, comunicación personal, 1 de noviembre de 2019).

Malaver (2009) propone en su investigación la concepción del docente desde sus creencias que:

“Transmitir significa motivar al alumno, trasladarle la posibilidad de pensar la realidad desde otro lugar, distinto al que trae y lo apresa, producto de que la ideología dominante cambiaría, por consiguiente, ya no sería transmitir contenidos socialmente significativos, sino transmitir la posibilidad de generar un pensamiento propio” (p. 90).

La información, la construcción, los conocimientos previos que trae consigo el docente, juega en este sentido un papel importante debido a que el trae las enseñanzas, las expresa, las comparte y el estudiante esta generalmente en la disposición de atender y comprender las orientaciones dadas. Al hacer referencia a la atención del estudiante, se habla del grado de atención que propone en el salón de clase, lo que se lleva después de una jornada escolar, teniendo en cuenta que en el ámbito escolar se tienen en cuenta que el o la estudiante van a aprender y recibir conocimientos de una persona, profesional, preparado para atender y enseñar para la vida, de esta manera se puede evidenciar que el estereotipo no solo lleva a la construcción de un modelo de comportamiento, sino de lo que representa socialmente para una persona en el caso del docente de acuerdo a lo que este informando e implantando desde su lugar de trabajo.

“ejemplo el caso de un niño que llego de otro colegio de caché, entonces según cuentan, ¡no! el niño era amanerado, y como siempre no falta el cansón del grupo, eh, ese cansón del grupo era el que lo molestaba ¿sí?, y ese cansón lo cogía, lo abrazaba, le daba besos, eh, bueno, todo le hacía, el muchacho era amanerado, no declarado así pero <<se le veía en el caminar>> mmm, sino que al final del caso, el muchacho ya de tanto molestarlo, como que sí, salió ya con su, con su problema sexual” . (Pedro, Docente, comunicación personal, 1 de noviembre de 2019).

“pues también partiendo de la igualdad de género, para mí, es algo que viene el libertinaje, la igualdad de género mal entendida ¿no?, el cambio del machismo a la igualdad de género pero que se ha tomado

por otro lado de la mujer, se ha tomado como que << la mujer, se echó todas las riendas, toda la carga encima, de trabajar, cuidar los bebés, cuidar la casa al mismo tiempo, cosa que es muy imposible, y que con el salario es muy difícil>>”. (Leyda, docente, comunicación personal, 3 de octubre de 2019).

Ante lo expresado por los participantes, estos coinciden que en cada uno de los roles asignados para hombre o para mujer está dado como las niñas juegan a las princesas, la labor domestica para la mujer y la forma de vestir para uno o para otro, dentro de estas manifestaciones dadas. Cortazar (2018), indica que *“tanto a mujeres como a los hombres se les otorga distintos lugares en la sociedad”*, (p. 12). teniendo en cuenta roles y comportamientos diferenciados para cada uno, promoviendo que a los hombres se les inculca estereotipos sobre las mujeres, para así juzgar la feminidad, dando lugar a la delicadeza y la organización para mujeres y la fuerza y el control para lo masculino.

“la verdad es que el Estado ha creado normas, nuevas leyes ¿sí?, y que dentro de esas normas y leyes pues, uno lo dice con mucho respeto y en un tono de voz bajo, pues, si está en la constitución hay que acogerlo y hay que tomarlo como ley” (Mario, docente, comunicación personal, 3 de octubre de 2019).

En este sentido (Buxó 1978 citado en Gonzalez, 1998), analiza *“proyecciones del inconsciente profundo de la cultura cuya función social consistiría en mantener de forma tradicional estructura asimétrica que gobierna las relaciones entre ambos sexos”* (p. 52) en este sentido ella indica que para explicar esto se deberá tener en cuenta los mitos, los cuales buscan preservar el poder de lo masculino y que si al darse ese poder la dominación de uno sobre el otro garantizara su propios intereses , prevaleciendo y manteniéndose en el tiempo dichas posturas que se convierten en simbólicas dentro de la sociedad.

Los ambientes escolares son un escenario en el que las interacciones entre los y las estudiantes y docentes se ve permeados por creencias y estereotipos que marcan estas relaciones, que una vez en contacto con las diferentes culturas e ideas en relación a la perspectiva de género, se esclarecen otras subjetividades de los sujetos, dando como resultado la construcción de la representación social comprendida desde unas prácticas sociales que se destacan en esta relación docentes-estudiantes en la cual hay mensajes incorporados que modifican actitudes con

referencia a la educación con perspectiva de género reflejándose así en las relaciones interpersonales entre los sujetos.(Jodelet et al., 2007).

De acuerdo a cada una de las anteriores apreciaciones con relación a la indagación de las subjetividades de estudiantes, docentes y acudientes, se comprendió que estas se encuentran vinculadas desde sus subjetividades teniendo como punto de partida las nociones tradicionales desde la religión, la educación en la familia como un conocimiento propio y fuerte que deja en los y las estudiantes ideas acerca de la educación con perspectiva de género, a la que se le atribuye en gran medida un deber ser de las personas y un modelo a seguir, en este sentido permitirá ahondar en la identificación de las valoraciones particulares de la comunidad educativa, que se presenta al interior de las relaciones presentes en su cotidianidad escolar, en donde se da el intercambio de representaciones subjetivas para cada uno de los actores desde cada una de sus propias realidades, por consiguiente el siguiente apartado permitirá comprender desde sus discursos y prácticas las valoraciones que se tienen a cerca de la educación con perspectiva de género.

4.3 Relaciones de poder en la cotidianidad escolar.

“la educación es clave para la evolución de la sociedad y para mejorar la calidad de vida; permite desarrollar la curiosidad intelectual y fomenta hábitos de reflexión; ayuda a las personas a resolver sus problemas e incluir la difusión de los valores tanto en los programas de enseñanza pública como en el aprendizaje de lo cotidiano” (Castellanos, 2004, p. 86).

El apartado anterior, indagó las posturas individuales que la comunidad educativa presenta frente a la educación con perspectiva de género, exaltando así, la vigencia de creencias y estereotipos que social y culturalmente, han obstaculizado el abordaje de la perspectiva de género en el ámbito educativo. Es así como, hasta este punto se logró identificar la articulación entre dos elementos que han sido primordiales en los apartados anteriores, lo estructural del sistema educativo y las subjetividades de la comunidad educativa, evidenciando así, el vínculo existente entre *“el sujeto y lo social, así como la articulación entre los procesos psicológicos y los procesos sociales”* (Jodelet et al., 2007, p.52). Sin embargo, queda por comprender un tercer elemento, las relaciones sociales de las y los estudiantes, acudientes y docentes, de la institución educativa José María Córdoba. De este modo el siguiente apartado tiene por objetivo, identificar las valoraciones de estudiantes, acudientes y docentes, respecto a las relaciones de poder que sostienen en su cotidianidad escolar desde una perspectiva de género.

Por lo anterior, es necesario traer a colación lo expuesto por Araya (2002), quien afirma que la teoría de las representaciones sociales, permite comprender *“el pensamiento y la acción”* (p. 9) del sujeto, en clave a lo histórico, lo social y lo colectivo que permea a éste, de modo que las representaciones sociales, posibilita no sólo comprender la vigencia de las subjetividades y las estructuras sociales, culturales y políticas, sino que también, evidencia el marco en que se construyen las relaciones sociales, lo cual influye en la construcción de las representaciones sociales en este caso, acerca de la educación con perspectiva de género. En este sentido, fue necesario comprender cómo *“la representación, el discurso y las prácticas sociales se generan mutuamente”* (Araya, 2002, pág. 12), reflejándose en las relaciones sociales que se presentan en

la cotidianidad de los sujetos, por ende, es preciso señalar que, el presente apartado ahondará en el plano de las relaciones sociales teniendo en cuenta la noción de acción social, más que de prácticas sociales, puesto que como lo expone Lutz (2010)

“la acción social, como sinónimo de fuerza colectiva, tiene una dimensión negativa (esfuerzos, sacrificios, privaciones) pero también posee una dimensión positiva al ser parte integrante de nuestro ser, elevándolo y engrandeciéndolo. De hecho, la libertad y la educación moral son resultados de la acción social, la cual puede ejercerse solamente en el marco de una relación de reciprocidad e intercambio mutuo entre la sociedad y el individuo” (p. 204).

Con lo anterior, fue necesario reconocer que la educación es un escenario que propicia y moldea las relaciones sociales de la comunidad educativa, en donde la acción social de estos, evidenció la coexistencia de las relaciones de poder con las relaciones sociales en la cotidianidad escolar, resaltando, la influencia de la familia en el ámbito educativo, la religión como mecanismo de control en las relaciones familiares, y el modelo tradicional de la educación enmarcada en una educación bancaria. Así, para comprender lo anterior, a continuación, se presentarán tres momentos, en los cuales se abordarán las valoraciones de las y los estudiantes, acudientes y docentes sobre su cotidianidad escolar, desde las subcategorías de la comunicación verbal y no verbal, el contexto y las relaciones de poder, a partir de la perspectiva de género.

La importancia de la familia en la educación.

Al explorar las valoraciones de las y los estudiantes, se evidenció como su vida familiar se encuentra latente en su cotidianidad escolar, debido a que evocaron continuamente el papel de las costumbres familiares en el momento de relacionarse con docentes y estudiantes. La relevancia de esto radica en que, sus discursos reconocen que la familia, les ha infundado diferentes “costumbres”, las cuales se han mantenido a lo largo de generaciones; reflejando así, la influencia de elementos de su contexto como la cultura, lo social y lo religioso.

“Siempre comienza en casa porque nos han acostumbrado así, y se pasan a nosotros, las costumbres se pasan y nos dicen ustedes tienen que hacer esto” (María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Respecto a lo que dicen los compañeros yo lo respeto, pero un hombre y una mujer se complementan eso es como...ligado al sexo, o sea que si un hombre y una mujer se complementan es porque el hombre es hombre y la mujer es mujer” (Manuel, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Pues yo tan de acuerdo con ellas pues no estoy, yo sé que cada quien tiene su derecho... pero a mí me dicen que Dios creo al hombre y a la mujer y así debe ser para toda la vida” (Felipe, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

Es así como, las y los estudiantes manifestaron la vigencia de símbolos y valores socio – culturales, que se han transmitido a partir de las costumbres en el ámbito familiar, de hecho, como lo expresa Geertz (1973) *“la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, tradiciones, conjuntos de hábitos–, sino como una serie de mecanismos de control –reglas, instrucciones – que gobiernan la conducta”* (p. 51), evidenciando así como, en la cotidianidad escolar, las y los estudiantes asumen aquellas conductas, costumbres y conjuntos de hábitos dado que han interiorizado aquellos mecanismos de control que la visión binaria del sexo a establecido no solo en el ámbito familiar sino también en el ámbito educativo, propiciando de esta forma, la pervivencia de estereotipos y creencias en la cotidianidad escolar, es decir que, las y los estudiantes asumen por costumbre, las creencias, estereotipos y roles asignados según el sexo, lo cual direcciona las formas de comportamientos de hombres y mujeres, tanto en lo público como en lo privado.

“Las costumbres se pasan y nos dicen ustedes tienen que hacer esto, y por ejemplo eso yo no lo acepto, un hombre él también puede, tiene manos y puede hacer sus cosas, no tiene que ser la mujer, la mujer, la mujer” (María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Es algo que ahora se ha comenzado a tratar porque antes era un tema que no se tocaba, la mujer solo servía para tener hijos y cuidarlos, pero ahora se han visto las capacidades que tenemos su inteligencia, su poder” (Ana, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

Ahora bien, al abordar las valoraciones de la cotidianidad escolar de las y los estudiantes, se identificó el papel que representa la familia para estos, luego que ellos, afirmaron que las costumbres han sido algo que se les ha impuesto socialmente, de manera que no cuestionaron la influencia que ha tenido la familia para la continuidad de ésta en sus relaciones afectivas, de amistad y familiares, ubicando así, a la familia como una figura alejada de los valores sociales. De hecho, esto evidenció cómo las y los estudiantes en su cotidianidad escolar viven sus relaciones sociales en dos niveles, el primero alude a la normalización de las relaciones de poder al interior de sus relaciones familiares, por lo que es evidente la influencia de creencias y costumbres familiares en sus relaciones sociales, de modo que las y los estudiantes no cuestionan estos supuestos, esta situación en el segundo nivel, reflejó como por el contrario, las y los estudiantes cuestionan los supuestos sociales que reconocen en el interior de la institución educativa, es decir que, critican el orden social, específicamente el “*deber ser*” que el discurso institucional les ha establecido.

Para comprender lo anterior, se debe señalar cómo las y los estudiantes, reconocieron a la familia como un apoyo vital y como fuente de aprendizaje, ya que es la familia quien los ajusta “*a un mundo en que las posiciones están relativamente definidas... La familia ha sido durante mucho tiempo una correa de transmisión de la socialización y de la cultura*” (Le Breton, 2012, p. 45). Situación que reflejó la influencia de la familia en la cotidianidad escolar de las y los estudiantes, puesto que, al ubicarla de esta manera, presentaron que constantemente su cotidianidad escolar, se mueve entre los supuestos familiares y lo establecido por la institucionalidad.

“*La familia es lo primero*” (Manuel, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“*Es el apoyo más grande que uno tiene*” (Beatriz, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“*Uno no debería darle importancia a los demás, porque si tu familia está contigo tú tienes que seguir*”
(Lucía, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Los padres pueden ayudar porque ellos ya han tenido una experiencia, ya han vivido no como uno”

(Juanita, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

De hecho, es innegable cómo la familia permea las relaciones que a diario las y los estudiantes construyen en su contexto escolar, ya que reconocen el vínculo que los une con sus familiares, destacando así la importancia de ésta para su construcción como sujeto, así como Le Breton (2012) expone que *“la identidad se construye primero en la familia, a través de una multitud de micro actitudes”* (p. 57), asimismo, es la familia quien infunde en los sujetos, las forma en que deben relacionarse, actuar y comportarse, y ésta a su vez se apoya en la educación para reforzar principios y valores del modelo patriarcal. En este punto, cabe destacar como la familia desde su modelo de familia patriarcal, ha reforzado y sostenido a través del tiempo aquellos valores y principios que promueven un “deber ser” para hombres y mujeres, así como lo expone Meza & Páez (2016) *“nótese cómo se reproducen estereotipos y roles de género afianzados en la cultura patriarcal desarrollada desde el ámbito familiar y reforzados por las prácticas pedagógicas discriminatorias en las escuelas”* (p. 38).

Sin embargo, es la escuela, un lugar que con el tiempo ha tratado de convertirse en un espacio en donde se pueda cuestionar esos constructos del “deber ser” de hombres y mujeres, claro está, que la educación se ha sostenido desde un modelo de educación tradicional, y que desde una perspectiva de género han sido pocos los logros en este ámbito, puesto que la influencia de figuras como la familia, han hecho que la cotidianidad escolar se mueva en dos niveles, es así como Meza & Páez (2016) afirman como estas transformaciones paulatinas en la educación han permitido

“El inicio de la formación progresiva de un nuevo modelo de familia y escuela asentado en la igualdad y la justicia social; lo anterior en oposición, al modelo patriarcal tradicional, basado en la privatización y la socialización sexista que genera exclusión y segmentación educativa” (Meza & Páez, 2016. p. 43).

Fue así como, se observó que las y los estudiantes incorporan en sus discursos aquellas formas de relación asimétricas, lo que los conduce a realizar señalamientos y críticas específicamente a situaciones en su contexto escolar, sin cuestionar esas situaciones en su contexto familiar.

“Una cosa es lo que te dicen tus papás, porque toca hacerles caso, porque respeto, o porque son tus papás, por lo que sea... pero si un profesor te pide lo mismo, depende de cómo te lo pida” (Adrián, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Es que aquí hay profesores que son groseros con uno, y se supone que ellos deben dar el ejemplo” (Juanita, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

Al evidenciar esto, fue necesario aludir a la noción del patriarcado dada su importancia, dado que éste *“exagera las diferencias biológicas entre hombres y mujeres para garantizar que los hombres siempre tengan papeles dominantes o masculinos, y las mujeres papeles subordinados o femeninos”* (Millett, citado en Millan & Estrada, 2004, p. 70). En este punto radicó su relevancia, debido a que existen valores y principios morales que han sido normalizados por las y los estudiantes en sus familias, pero que cuestionan en el ámbito educativo. De esta forma, los valores y principios morales como el respeto, la disciplina y la obediencia, ratificaron la vigencia e influencia de estos en la cotidianidad familiar y escolar de las y los estudiantes, resaltando, así como, es en la cotidianidad escolar que estos valores y principios son cuestionados y criticados por el grupo estudiantil.

“Eso viene de uno, de la casa, ahí sí creo que de la educación que a uno le enseñan los padres, creo que por eso... mis papás siempre me han enseñado que uno tiene que respetar a las personas” (María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Cuando de respeto se trata es todo lo del ámbito del ser... entonces pienso que también tiene que ver eso, o sea, así uno no esté de acuerdo siempre sabes que debes de respetar” (Clara, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“El respeto se gana, no se exige” (Felipe, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

En relación a esto, frases como *“si... es según la educación que le den los padres a los hijos”* (Manuel, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019), o *“la educación viene desde la casa”* (Laura, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019), reflejan la influencia de la familia en el ámbito educativo, en razón que, las y los estudiantes reconocieron la influencia de la familia dentro de su proceso de formación y de relación, legitimando así, el modelo educativo tradicional que a pesar de ser cuestionado sigue latente en el aula de clase, en donde se resalta su importancia al incentivar valores y normas, como el respeto, la disciplina y la obediencia, como elementos de mediación en las relaciones cotidianas.

Teniendo como precedente el papel de la familia, a continuación, se presentará los elementos representativos de las y los estudiantes frente a la relación con sus docentes, referidas al lugar que ocupan los valores como el respeto o la igualdad en la configuración de las relaciones de poder entre docentes y estudiantes.

“Nosotros hemos recibido unos tratos de verdad de ellos, que nos afectaban tanto moral... y uno decía bueno si son profesores porque nos dicen eso” (Juanita, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Ahora desde el colegio, le dicen ‘ustedes no sirven para nada’ y uno se queda callado, porque es mejor no decir nada y guardárselo para uno” (María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

Lo anterior, fue una situación que llevó a enfocar la mirada en elementos de la comunicación que tuvieron que ver con lo verbal y no verbal, para así comprender aquellas confidencias que las y los estudiantes realizaron, evidenciando cómo el grupo estudiantil, optó por exponer su relación docentes – estudiantes, desde una relación vertical, en donde el poder, se enmarcó por la autoridad, la superioridad y la disciplina, elementos representativos que reflejaron una ambivalencia en la relación docente – estudiante en su cotidianidad escolar. Se afirmó que esta relación es ambivalente dado que, las y los estudiantes cuestionaron las formas en que las y los docentes hacen uso de su autoridad y poder, pero, asimismo, las y los estudiantes reconocieron la

necesidad de que sus docentes ejerzan figuras de autoridad para el control y el orden no solo en las aulas de clase sino en toda la institución educativa.

Recapitulando, según Watzlawick (Citado en Marín & Garrido, 2003) afirma que, no sólo se concibe dentro de la comunicación la utilización de palabras, sino que comprende un conjunto de elementos paralingüísticos y no verbales que se expresan en determinado contexto, por lo que, se observó cómo las respuestas dadas por las y los estudiantes enlazaban lo cognitivo, afectivo y emocional, puesto que reconocieron las repercusiones del uso de gestos y palabras despectivas, a nivel personal y grupal, ya que en primera medida, afirmaron la manera en que las agresiones verbales son normalizadas por lo cual son calladas, y en segunda medida, colocaron al descubierto las relaciones desiguales instauradas desde la estructura del sistema educativo.

“Uno les podía estar diciendo palabras, así como filosóficamente, pero ellos decían que ya uno les estaba tratando mal” (Carlos, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Hay unos profesores que tienen poca ética profesional” (Laura, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Por lo menos hay unos profesores que uno no les pide ayuda, pero ellos llegan ahí a apoyarnos” (Clara, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“¡Ay no! Pa’ que pero eso sí, aquí hay unos muy buenos, contados...como un 5%” (Juanita, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Es que hay coordinadores y también profesores que, no les gustan que les digan la verdad y se enfurecen... y lo suspenden a uno” (Adrián, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

La relevancia de esto, se basa en cómo las relaciones de poder han instaurado y legitimado relaciones desiguales en el contexto escolar, dicho de otro modo, en la escuela se han establecido escenarios en donde la jerarquización y las relaciones de poder han tomado fuerza, al punto en que son reconocidos por los mismos estudiantes y docentes, pero estos no han logrado romper este sistema cíclico en sus relaciones sociales y cotidianas, dado el arraigo de la educación

tradicional en donde las relaciones se han establecido de manera vertical, porque de lo contrario, el sistema educativo tendría que ajustar sus bases haciendo uso de las perspectivas y enfoques pedagógicos, que posibilitan un cambio no solo en la estructura sino en las formas de enseñanza, de comunicación y de relación.

En relación a lo anterior, es necesario recordar el primer capítulo de este apartado “Actividades escolares desde una perspectiva de género”, dado que fue de suma relevancia explorar aquellos elementos de la estructura del sistema educativo en Colombia, en relación a la educación con perspectiva de género, puesto que aún *“Pulula en la actual visión ampliada de la educación una serie de retóricas centradas en el aprendizaje, la evaluación y la calidad, que dificultan y banalizan la opción conceptual por la enseñanza y por la pedagogía”* (Echeverri, 2015, p. 103), en este caso, la perspectiva de género como opción conceptual, permite pensar una manera de transformar aquellos elementos que han construido y reafirmado brechas sociales, culturales, económicas, políticas y de género, desde hace décadas, así como lo afirma (Londoño citado en Castellanos, 2004) *“la educación con perspectiva de género posibilitará la construcción de sujetos femeninos y masculinos capaces de participar plenamente en la vida económica, social, política y cultural de la sociedad”* (p. 83).

No obstante, se encontró como la institución educativa es atravesada por la cultura tradicional y conservadora de su contexto, lo cual acentúa y legitima las relaciones de poder y la dominación que esta institución ejerce sobre los sujetos, esto se puede comprender de acuerdo a lo expuesto por (Echeverri, 2015) quien sostiene que *“la educación como un lugar de disputa supone relaciones estrategias, técnicas de gobierno y espacios de dominación”* (p. 102), en donde se le otorga importancia a valores y virtudes (racionalidad, jerarquización, dominación, entre otras) que culturalmente se han asociado con una sociedad patriarcal (Millan & Estrada, 2004), y por ende, normalizan aquellas relaciones de poder en cualquiera de los ámbitos sociales.

“El profesor arriba el estudiante abajo... nosotros no tenemos el mismo poder que tiene el profesor, entonces ellos se sienten más sólo por ser profesores, nosotros solo estamos en esa capacidad de aprender de ellos” (Clara, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Entonces uno dice si son la autoridad, es nuestro segundo hogar (gesto señalando comillas), ¿por qué a veces recibimos ese trato?, uno dice es un colegio y es una persona que o sea (gesto señalando con las manos que están más arriba), porque es que, aquí ellos lo dicen ‘nosotros somos los superiores’” (María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

En este punto, es necesario ahondar en tres elementos que resultan específicos en la relación estudiantes – docentes: la superioridad, la autoridad y la disciplina. La importancia de esto se derivó del vínculo de estos con los valores, creencias y estereotipos, que han subsistido a través de las costumbres familiares y las cuales se reflejan en el escenario educativo. Por lo cual, estos tres elementos, consolidan así, las representaciones sociales que tienen las y los estudiantes sobre las relaciones de su cotidianidad escolar, dado que estos elementos evidenciaron la existencia de relaciones de poder que desde una mirada patriarcal presenta como

“La sociedad patriarcal usa algunos hechos que tienen que ver con la fisiología masculina y femenina como base para construir un grupo de identidades y comportamientos masculinos y femeninos que sirven para dar el poder a los hombres y subordinar a las mujeres. En el proceso de llevar a cabo esta tarea ideológica, la sociedad patriarcal logra convencerse de que sus construcciones culturales de alguna forma son naturales y que, como consecuencia, la normalidad de un individuo depende de su habilidad para desplegar las identidades y los comportamientos de género que la sociedad, por cultura, asocia con el sexo biológico de ese sujeto” (Millan & Estrada, 2004, p.69).

Por consiguiente, es claro como en la escuela se reproduce la visión binaria del sexo, dada las construcciones culturales que la sociedad patriarcal ha mantenido en el ámbito educativo y familiar, siendo así las relaciones de poder algo normalizado, en donde las relaciones de dominación y sumisión varían no solo por el sexo, sino por la posición que se les otorga a los sujetos. Al comprender esto, se logró reconocer cómo el poder, es un elemento recurrente e implícito en la cotidianidad escolar, por lo que, se partirá de la noción de poder de Piedra (2004) quien afirma que

“El poder está en todas partes —en el espacio y en el tiempo—, en toda relación humana, en la medida en que existen contextos históricos específicos que se definen a través de los discursos, instituciones, normas, valores, etc. Así, el sujeto es subjetivizado a través del discurso. Se trata del discurso dominante, el discurso de poder y saber” (p.125).

De esta manera, se pudo afirmar como las relaciones de poder, reflejan el dominio o poder presente en los niveles social, personal y grupal, de los sujetos, y cómo estas se fundamentan en la superioridad del hombre; es así cómo se observó que las y los estudiantes destacaron que su cotidianidad escolar está marcada por la existencia de relaciones asimétricas entre docentes y estudiantes, en donde la concepción de superioridad, representa para el grupo de estudiantes, una forma con la cual se degrada su papel como estudiante, sin embargo, la superioridad va más allá de la afirmación *“nosotros somos los superiores”* (María, 16 años), esta expresión tiene un trasfondo, y es que, la superioridad radica del discurso androcéntrico, el cual solo reconoce la existencia de dos sexos hombre – mujer, ubicando al hombre como centro del mundo, otorgándole así un poder y dominio sobre el otro sexo, las mujeres. En este sentido, la superioridad, hace parte de los *“estereotipos culturales acerca de lo femenino y lo masculino”* Maffía, (2004), los cuales niega la existencia de otras formas de identificación y de auto-reconocimiento, desconociendo así, las habilidades, cualidades y atributos de cada sujeto.

“Pero no es así, la palabra... ¿qué?... ¿Alumno?” (Felipe, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Que significa sin conocimiento alguno. Yo prefiero que me digan el nombre o estudiante porque es una forma de que respeten mis capacidades y de que yo pienso que no se puede medir superioridad ni inferioridad” (Manuel, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Es que nosotros tenemos claro que aquí nadie es superior... Lo digo en la forma en que ellos lo expresan hacia nosotros” (Beatriz, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Inequidad” (Manuel, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“El profesor arriba y el estudiante abajo, por lo que también explicaban, ellos pueden hacer cosas que nosotros no” (Felipe, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

De esta manera, cuando las y los estudiantes aluden al término de superioridad/inferioridad, exponen cómo en su cotidianidad escolar son frecuentes las relaciones inequitativas, en donde el uso reiterativo de palabras y gestos despectivos por parte de las y los docentes, generan desconcierto en el grupo de estudiantes, dado que (ambas partes) cuestionan y comparan los comportamientos de docentes y estudiantes, en la medida que estos comportamientos, socialmente cuestionan el principio de obediencia.

“¡Sí! a veces ellos son groseros con nosotros y dicen que nosotros somos los irrespetuosos, entonces ese es el problema de los profesores contra nosotros y de nosotros contra ellos” (Beatriz, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

Frente a lo anterior, como lo presenta Hilario, (2015), *“Foucault hace referencia a que en el proceso histórico el poder de control y sometimiento se ha centrado en el control del cuerpo, en el control del individuo, del hombre, llevándolo a que este obedezca al reconocer la superioridad del otro”* (p.128).

Lo anterior, expone cómo el término de superioridad, no sólo se ha ligado al poder que la figura masculina representa, sino que también demuestra que, una persona enmarca su superioridad, haciendo uso de elementos con los cuales la pueden legitimar, de modo que esto elementos pueden variar desde el uso de palabras despectivas hasta hacer referencia a su edad o al conocimiento que un sujeto tiene frente a los otros, trascendiendo así de una figura de superioridad a una imagen de autoridad.

“Ellos se sienten más por ser profesores... los hombres” (María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Las profesoras no son así” (Beatriz, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Nosotros no lo respetamos a él... porque es un profesor que no se merece nuestro respeto” (Lucía, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“A veces recibimos un trato que uno dice, es un colegio... nos tratan como, ustedes son unas brutas”

(María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Aja. Según solo servimos para criar hijos... ja! si fuera así no vendríamos a clases... según él lo dice que porque uno ha sido grosera con él.... y luego dice que nos va rebajar la disciplina” (Ana, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

Frente a esto, se evidenció cómo los docentes para valerse de su autoridad, optan por hacer uso de frases despectivas con las que se subestima lo femenino, particularmente hacia lo que socialmente se ha designado como femenino, es decir que, el uso de estos comentarios despectivos refleja un mecanismo de poder y control, que es cuestionado por las estudiantes, pero que es normalizado por los docentes dado que esto les permite cobrar el orden y la disciplina en las aulas de clase. Es así que, dentro de la figura de autoridad, la hegemonía masculina, se encuentra vinculada con el ejercicio de poder patriarcal en las relaciones cotidianas escolares.

Pese a que las y los estudiantes cuestionaron estas frases despectivas que en últimas, se encuentran dentro de los “estilos pedagógicos” que las y los docentes implementan en su cotidianidad, se pudo observar como la autoridad genera una ambigüedad en las y los estudiantes, ya que por otro lado, afirmaron la necesidad de una figura de autoridad al interior de la institución, dado que ésta figura en las y los docentes contribuyen para el control, orden y disciplina de la población estudiantil, de modo que el escenario escolar, reproduce un conjunto de subjetividades (creencias y estereotipos), que normalizan el modelo social hetero-patriarcal, lo cual legitima aquellas relaciones de poder docentes – estudiantes, y afecta las relaciones de convivencia escolar.

Dicha ambigüedad, se pudo comprender al encontrar como la noción de autoridad se ha vinculado con lo moral, así como lo afirma Nash (1968), la iglesia se ha considerado como la autoridad eclesiástica con la cual, “*el niño... puede ser salvado mediante el control estricto, la contradicción y la autoridad*” (p.119), de esta manera, el autor, expone que la autoridad como

doctrina, se fundamenta en *“la iglesia y su autoridad absoluta...”* (Nash,1968, p 120), afirmando así la necesidad de ésta para la educación de todo sujeto. Con lo anterior, se afirma que ésta figura normativa y reguladora, es vista por el grupo de estudiantes como necesaria dado que socialmente se busca un orden y control al interior de toda institución (la familia, la educación, la iglesia, etc.), por lo cual frases como *“ellos deben hacer sentir la autoridad aquí en el colegio”* (Clara, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019) denotan lo representativo de esto para las y los estudiantes, aún sin darle el valor que conceptualmente se le ha asignado a la noción de autoridad, reflejando así, como históricamente estos valores han sido reforzados por la educación y la familia, para que los sujetos adopten e incorporen estos discursos, asumiendo así una posición de sumisión de acuerdo al orden jerárquico establecido socialmente.

“Ellos deben hacer sentir la autoridad aquí en el colegio, porque aquí no hay autoridad” (Clara, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Es como si les diera igual” (Juanita, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

Hasta este punto, se puede afirmar como al explorar en las relaciones sociales de estudiantes - docentes, se logra entrever el refuerzo de estereotipos y creencias, desde una mirada patriarcal, dado los dos elementos que las y los estudiantes destacaron como representativos de sus relaciones escolares cotidianas, el poder y la autoridad, elementos imprescindibles con los que se reconoció el ejercicio de poder en el contexto educativo, los cuales han sido cuestionados al abordar la educación con perspectiva de género, dado que representan uno de los desafíos en el devenir de la sociedad, así como lo expone Castellanos (2004), existe un *“panorama de múltiples desafíos del porvenir, y la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad avance hacia los ideales de la paz, libertad y justicia social”* (p.86), es así que, al evidenciar cómo las y los estudiantes aludieron a estos elementos, se encontró que su aceptación refleja la existencia y la adopción de estos en sus sistemas de pensamiento y de conocimiento, dado que socialmente se ha negociado la importancia y lo perjudicial de esto en las relaciones sociales que se construyen en la cotidianidad tanto escolar como familiar.

Al afirmar la existencia de una negociación socialmente de estos dos elementos, se reconoció la importancia y el papel de la disciplina entre estas nociones, revelando como, este término posibilitó que las y los estudiantes interiorizaran las relaciones de poder en el escenario educativo, pues éste, se ha tomado como un valor y un principio ineludible para la formación y el desarrollo de todo ser humano.

“Pero cada profesor es distinto, por ejemplo, con Carlos eso es una recocha y estamos iguales, en cambio con Rosa es a otro precio...” (Manuel, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Porque ella si tiene reglas, creo que si hubiera más profesoras como Rosa en este colegio... sería mucho mejor... habría disciplina, orden...” (María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Ella hace respetar su clase, nadie le llega tarde, en silencio si hay alguna pregunta se levanta la mano, las reglas se aceptan y se hacen las reglas, porque ella si tiene reglas, le llegan temprano porque todos saben que si no hay problemas con ella...” (María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

Foucault (2003), afirma que *“la disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio”* por lo que *“la disciplina exige a veces la clausura, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo”* (p.145), así, mostró cómo los colegios, han representado un lugar de monotonía disciplinaria, es decir, el espacio propicio para regular desde la disciplina a los individuos, dado que *“se fijan unos lugares determinados para responder no sólo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil”* (Foucault, 2003, p.147).

En este sentido, las y los estudiantes destacaron que la disciplina también es un elemento representativo en su cotidianidad escolar. En efecto, se encontró que las y los estudiantes constantemente evocan la disciplina como un principio para el desarrollo de las relaciones escolares, ya que se asumió como referente para la preservación del orden y el control al interior de la institución educativa, exponiendo así su demanda, sobre el cumplimiento de reglas por

parte de los directivos, docentes y estudiantes, sin embargo, afirmaron el desagrado de seguir las normas para la consecución de su demanda.

“No nos gustan las reglas... pues así como tan al pie de la letra, no” (Ana, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Los profesores son los primeros en saltarse la ley” (Juanita, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Es verdad lo que ellas dicen, los profesores dicen que nosotros los irrespetamos, pero ellos también irrespetan, llegan tarde y uno no les puede decir nada, y si somos nosotros ya nos la montan” (Manuel, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

“Que les vamos a rebajar en disciplina” (María, Estudiante, comunicación personal, 6 Noviembre de 2019).

Frente a lo anterior Castellanos (2004), afirma que *“no es aceptable reivindicar actitudes culturales de aceptación pasiva de la subordinación en nombre de la identidad cultural”* (p. 34), situación que ha llevado al reconocimiento tanto implícito como explícitamente de las relaciones de poder en la cotidianidad de la comunidad educativa, en este caso puntual, las y los estudiantes reconocieron y exigieron la presencia de valores, principios y normas en las relaciones sociales de su contexto escolar y familiar, con esto, se logró comprender cómo la disciplina ha contribuido para ajustar y modelar los comportamientos de las y los estudiantes, puesto que cultural y socialmente se ha tomado a la disciplina como un elemento prescindible para la consecución del “deber ser” de los sujetos.

Al afirmar que, la disciplina se conecta con el “deber ser” que promueve instituciones como la educación y la familia, se pretende resaltar como la disciplina se encuentra en medio del ejercicio del poder y autoridad que vive el grupo estudiantil en sus relaciones escolares y familiares, puesto que, en primera instancia, de acuerdo a la etapa en la cual se encuentran las y los estudiantes, el adulto representa aquella figura de control y dominio, que materializa *“las responsabilidades de la edad adulta”* (Le Breton, 2012, p. 29), por lo que, las valoraciones de las

y los estudiantes respecto a sus relaciones sociales en la cotidianidad escolar, giran en torno a los elementos de su contexto, así como lo expone Le Breton (2012) *“las referencias sociales y culturales se multiplican, se relativizan unas a otras, inducen interferencias, confusión. A esto se agrega para el joven la dificultad de tener que apoyarse en ellas para elaborar una matriz de identidad propicia y consistente”* (p.30). Conllevando así a que las y los estudiantes normalicen y adopten estos valores en su cotidianidad, por consiguiente, se visualiza el trasfondo de la disciplina en las relaciones de poder entre estudiantes y docentes, porque es a través de ésta que las y los estudiantes se comprometen a dar cumplimiento del “deber ser” que se ha planteado socialmente, en palabras de (Jimeno et al., 2007)

“Tenemos y mantenemos en el hogar y la sociedad patrones culturales profundamente arraigados que se sustentan en un sistema de relaciones jerarquizadas y desiguales en donde predomina el poder masculino autoritario y violento, y en donde las principales víctimas son los miembros en mayor situación de vulnerabilidad de las familias como los niños, las niñas, los jóvenes, las mujeres y los viejos” (p. 2).

En conclusión, se logró comprender como las y los estudiantes se ubicaron en dos niveles respecto a sus relaciones escolares, el primero presentó como éstos frente a sus relaciones familiares no cuestionan aquellos mandatos, creencias y costumbres familiares, dada su influencia en las relaciones cotidianas que estos establecen en el ámbito educativo, conllevando así al segundo nivel, en donde se evidenció el cuestionamiento que las y los estudiantes realizan a los docentes dado el ejercicio de poder que efectúan en su cotidianidad escolar, reflejando el refuerzo de estereotipos, que permitió reconocer como dicha cotidianidad se enmarca desde una mirada patriarcal, lo cual conduce a que las y los estudiantes tomen una posición instaurada por lo institucional, moviéndose entre normas, valores y principios morales, que determinan en últimas como hombres y mujeres deben comportarse, actuar y ser.

La familia en la educación.

Como se ha presentado hasta el momento, la familia históricamente ha tenido un papel relevante en la formación, desarrollo y socialización de los sujetos, por lo cual, a continuación se ahondará

en las valoraciones de las acudientes respecto a las relaciones sociales que se construyen en la cotidianidad familiar y escolar desde una perspectiva de género, dado que, como lo afirma (Belando et al., 2014) *“la familia se nos muestra como una comunidad de generaciones garante de un patrimonio de tradiciones, que comprende no sólo a padres e hijos, sino también a los abuelos y antepasados”* (p. 29), resaltando así, como la familia ha tenido la función de educar, ya que, la familia en este sentido contribuye a *“la trasmisión de valores, signos y tradiciones que representan el propio patrimonio cultural, que identifican la historia y las tradiciones”* (Belando et al., 2014, p. 30).

No obstante, fue necesario comprender aquellos elementos del contexto, que influyen en las relaciones sociales cotidianas de las acudientes, dado que, como lo afirma Jodelet et al., (2007), la teoría de las representaciones sociales permite comprender como los sujetos al apropiarse elementos de su realidad, deja entrever la *“producción colectiva”* que estos realizan, destacando así esta *“forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, teniendo una visión práctica y concurrente a la construcción de una realidad común a un conjunto social”* (p. 54). Fue así que, se evidenció la religión como un elemento del contexto afín entre las acudientes, dada su cotidianidad en sus relaciones sociales y su reconocimiento como costumbre familiar.

“Yo voy a mi cuarto me pongo a leer la biblia, las lecturas, yo tengo esa costumbre” (Sofía, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“... El pequeñito pues el colabora en la iglesia, como yo, él es monaguillo, y el otro pues a veces canta... tenemos esa costumbre” (Sandra, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“Ella se acuesta temprano, entonces ya nos despedimos, ella hace su oración, hacemos oración y luego ella va y se acuesta, nos despedimos le doy la bendición, que dios la bendiga y que amanezca bien” (Sara, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“Así transcurre nuestro día, ellos van y me piden la bendición...” (Luciana, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

La religión y la familia han estado vinculadas históricamente desde épocas atrás, dado que las creencias religiosas y las costumbres familiares, se han unido de una forma explícita, en donde el discurso de ambas instituciones reflejan dicho vínculo, pues, como lo afirma Londoño (2002), *“dada la incidencia de la religión católica en la cultura occidental”* está ha tenido mayor *“impacto en los pueblos latinoamericanos”* (p. 129), dado que, *“la religión ha sido, una de las formas con las que la familia... tratan y resuelven los problemas más fundamentales para su supervivencia”* (Fromm, 1998, p.107) Esto resulto ser representativo ya que, las acudientes manifestaron como en su cotidianidad, la religión les ha permitido construir sus relaciones sociales fundamentadas en creencias, costumbres, valores y normas, las cuales por generaciones han inculcado la importancia de realizar prácticas religiosas, para así obtener una ayuda o guía espiritual, la cual no solo determina la calidad de sus relaciones sociales sino que contribuye en diferentes situaciones, generando así sentimientos de paz, tranquilidad y protección.

“Yo siempre la aconsejo mucho a ella de que tiene que hacer las cosas bien, eh... siempre le hablo mucho del respeto... porque todos merecemos respeto, y que las cosas se hacen y se dicen dialogando no enojándose” (Juana, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“...Siempre le digo, mijo, encomiéndese a Dios, para que las cosas le salgan bien” (Sandra, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

Moscovicci citado en Jodelet et al., 2007 afirmó que

“No son los sustratos sino las interacciones que cuentan [...] En suma, la necesidad de hacer de la representación una pasarela o pasaje entre el mundo individual y el mundo social, de asociarles, enseguida, a la perspectiva de una sociedad que cambia, motiva la modificación en cuestión. Se trata de comprender, ya no la tradición sino la innovación, ya no la vida social ya hecha sino una vida social en tránsito de hacerse” (p. 56).

En relación a lo anterior, se encontró como las representaciones sociales, se construyen a partir de lo compartido y fundado socialmente, destacando así, la importancia de la religión en las relaciones sociales de las acudientes, dado que reconocieron que en la actualidad, la religión aún conserva su poder en la familia y en la educación, pues se evidenció, que en el discurso de las

acudientes, teniendo en cuenta elementos de la comunicación verbal y no verbal, indudablemente aquellas prácticas religiosas como la oración o la bendición, se han establecido como una pauta en sus relaciones familiares y sociales.

“Mija que le vaya bien, que tengas buen día, que el espíritu santo la ilumine, la santifique, le de sabiduría, le de entendimiento para que le vaya bien en el colegio... ya en la tarde cuando sale hacer tareas, eh, la bendigo y la encomiendo a dios... porque eh, siempre esta esto de la inseguridad” (Juana, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“A mí no me gusta que ella salga sola... si ella tiene una tarea y va a internet, siempre de doy mi bendición y la encomiendo a mi dios para que la proteja” (Sara, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

Asimismo, se evidencio que aquellas prácticas religiosas, se hacen explícitas en sus formas de comunicación con sus hijas, nietas y hermanas; precisando en el género femenino, dado que se transforman en símbolos de protección y cuidado, reconociendo de esta manera, que, en la actualidad, las mujeres continúan siendo víctimas de distintos tipos de violencia, expresando explícitamente la inquietud que les genera el hecho de que “ellas salgan solas”.

Este hallazgo quizá se logró comprender, teniendo en cuenta dos sucesos, la primera alude en cómo la violencia en contra de las mujeres y la violencia de género, ha sido una problemática que han trascendido a las dimensiones social, cultural, económica, política e histórica; situación que se acentúa en el contexto rural dado que, la violencia ha estado presente en la cotidianidad de las relaciones sociales, sin embargo, este tema no se ha abordado de manera específica en el ámbito educativo, dado que en el discurso no es tan tangible este hecho ya que al comprender, la influencia de la religión en las relaciones sociales de las acudientes, se pudo observar cómo, constantemente se realizan prácticas religiosas que les conforta y les procura alivio en los momentos en que sus hijas, nietas, hermanas y familiares se encuentran solas en la calle, en la casa o en el colegio *‘ya que el ser mujer nos está quitando la vida’*; conllevando así al segundo elemento, el cual presenta como lo anterior, se ha legitimado social y culturalmente, pues la violencia de género y la violencia en contra de las mujeres, reflejan las consecuencias de las relaciones de poder en la cotidianidad de la comunidad educativa.

De esta manera, se observó como la jerarquía y el poder, son elementos que se han interiorizado en las relaciones sociales cotidianas entre las y los acudientes, estudiantes y docentes, dado que existen elementos que social y culturalmente permiten la desigualdad entre estos sujetos, pues estructuralmente se sostiene la “*jerarquización valorativa de la diferencia*” (Millan & Estrada, 2004) esto resaltó, ya que se ubica a las estudiantes mujeres en una posición de inferioridad en el escenario educativo, puesto que la educación para ambos sexos ha estado precedida por unos cambios significativos marcados por la desigualdad y exclusión de a las mujeres, quienes no han tenido la misma oportunidad de los hombres al ingresar a la escuela secundaria y superior (León, 2007), pues, éstas se encuentran expuestas a la normalización de la violencia contra las mujeres.

En este orden de ideas se encontró que “*los complejos sistemas de signos verbales y no verbales que son simultáneamente sistemas de clasificación, regulación y normalización*” ha permitido que “*opere la diferenciación de los individuos en contextos sociales particulares, dentro de los cuales aquellos devienen corporeidad*” (Millan & Estrada, 2004, p. 27). Es decir, se encontró que las acudientes, a través de su discurso, reproducen las relaciones de poder y los elementos que determinan las posiciones de los sujetos a partir del sistema binario del sexo, atribuyendo, características y roles basados en lo biológico. En el momento en que las acudientes hicieron explicito, como en sus relaciones cotidianas, la religión, no solo establece los comportamientos para hombres y mujeres, sino que también, reconoce las posiciones de superioridad e inferioridad que se les asigna a los sujetos según su determinación biológica y binaria del sexo, se evidenció que desconocen al estudiante como un sujeto de derechos, dado que, en suma al ciclo vital en que estos se encuentran (la adolescencia), estos son socializados con el fin de que aprendan los deberes y obligaciones que deben tomar en su edad adulta.

“Ellos van al colegio, es a estudiar... yo le digo a mi nieta, eso de ir a fiestas no, usted está bajo mi cargo, y su única obligación es estudiar” (Sara, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“Por ejemplo yo, eh, yo le digo a mi hijo: yo a usted le he enseñado que a los profesores se respetan que cuando un profesor le dice a uno, uno escucha y se queda callado” (Sandra, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“Eh, a mis hijos saben ya los empecé a tratar como hombrechitos porque yo no voy a estar para ellos toda la vida, así que les digo, levántense organicen su cuarto y pónganse a estudiar... que es lo que les queda para toda su vida” (Sandra, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

Como lo expone Belando et al., (2014), *“la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás... será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo”* (p. 324).

Hasta este punto se han abordado varios elementos del contexto, la comunicación, y las relaciones de poder, que las acudientes hicieron específicos dada su importancia respecto a sus relaciones sociales, así, al tratar de comprender las valoraciones de las acudientes frente a las relaciones de poder en la cotidianidad escolar, se encontró que estas se enmarcan en sus subjetividades y el momento vital en el cual se encuentran las y los estudiantes, evidenciando, lo que representa para la familia el paso de éstos en la institución educativa, ya que si bien, reconocen el papel de la educación para la formación de las y los estudiantes, se evidenció como, la familia ha hecho que la educación solo se quede a nivel cognitivo, en donde son los profesores los encargados de enseñar materias como matemáticas, español entre otras, negando la posibilidad de que las y los docentes influyan en aspectos personales de las y los estudiantes.

“El colegio no tiene la culpa de la degradación de la sociedad, y por eso es que uno debe estar pendiente también de la enseñanza, de que los hijos que vayan aprender, pero no malos vicios” (Juana, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“Si, estoy de acuerdo con eso, porque en ocasiones el colegio, bueno, no los profesores, pero si las psicólogas trata de meterse en cosas que, a ver como lo digo... en cosas que no debería porque es darle ideas a nuestros hijos, yo no tengo nada en contra de que hablen sobre el respeto

a la gente diversa y todo eso, pero no me gusta que le hable de esos temas a mi hija en especial, porque eso los puede confundir, además mi hija viene aquí aprender no sé, sumar, dividir, eso... más no la mando para que aprenda sobre eso... porque para eso ella tiene una casa, una mamá y un papá para que le enseñen sobre los valores y sobre lo bueno y lo malo” (Sandra, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

En esta línea, se evidenció como la familia, aunque tiene una relación directa con la educación, es la familia la encargada de la educación moral de las y los estudiantes, quienes construyen sus relaciones sociales en un marco de valores y creencias que se han fundado desde generaciones y que se han preservado por la figura de familia hetero – patriarcal que socialmente se ha instaurado, siendo, la educación un medio en donde se legitima dicha estructura. Lo anterior se afirmó, ya que las acudientes frente a la educación con perspectiva de género, expresaron que el colegio no tiene la facultad o legitimidad de enseñarles a las y los estudiantes temas relacionados con aprendizajes personales como la identidad sexual y de género, ya que se consideran como temas de índole familiar.

“Unos los inculca, pero pasa que en el camino se pierden, ¿sí?, o sea, yo creo algo y es que ella no nació en una familia donde vio, hombre con hombre, mujer con mujer, ¡no!, ella ha visto una pareja de mujer y hombre ¿sí?, y ha nacido y ha vivido, y yo le he inculcado las cosas tal cual, me las inculcaron a mi... pero que una psicóloga del colegio me diga eso es un amor bonito, ósea para mí eso no es un amor bonito, para mí eso no es un amor que yo lo vea pues uyy con buenos ojos... yo no traje a mi hija al colegio para que aprenda eso” (Rosa, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“Pero también que de pronto llegue mi hijo y me diga que las psicólogas le dijeron que ser homosexual es normal, usted que opina, entonces allí si me incomodaría... pero si la charla es en beneficio, es decir aconsejarlos, o por ejemplo que les enseñen, que no hay que criticarlos, que no hay que juzgarlos, que hay que amarlos, no me incomodaría” (Luciana, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“...Para mí, eso no está bien... y por eso ese tema lo dejo ahí... pausado” (Sofía, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

Visto de esta manera, se evidenció como, las acudientes se han basado en un modelo social, el cual concibe la formación y aprendizaje de las y los estudiantes desde una educación bancaria, en donde el docente o educador hace *“comunicados y depósitos que los educandos, reciben, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, que el único margen de acción que se ofrece a los educandos, sólo les permite ser coleccionistas de cosas que archivan”* (Freire, 1980, p. 52), de modo que, este modelo educativo, sostiene y legitima el modelo social hetero – patriarcal, que se centra en el desarrollo de competencias dejando de lado, el desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones personal, social, cultural, económica y política.

“Es necesario buscar el equilibrio entre la libertad de los padres de escoger la formación que quieren para sus hijos y el derecho de los menores a la educación, como parte del libre desarrollo de su personalidad” (Beland et al., 2014,p. 25).

Lo anterior tomó sentido, al comprender que las acudientes presentaron sus valoraciones en cuanto a las relaciones sociales de la cotidianidad escolar, ubicándose desde la educación bancaria como modelo para el desarrollo de las y los estudiantes, interiorizando y legitimando las relaciones de poder en el plano familiar y educativo.

Frente a esto, Jodelet, et al, (2007) expone que *“las personas se relacionan entre sí y en esta relación, elaboran observaciones, comentarios y “filosofías” no oficiales que tienen una influencia decisiva sobre sus escogencias, formas de educar a sus hijos e hijas, en la elaboración de sus planes, etcétera”*, mostrando así, la importancia de *“acceder al conocimiento de las representaciones sociales a partir de un abordaje hermenéutico”* (p. 18). De esta manera, las valoraciones de las acudientes respecto a su cotidianidad familiar y escolar, permitió evidenciar que las relaciones de poder se hacen presentes en sus relaciones sociales, dado que

“La realidad social impone a su vez las condiciones de su interpretación por los sujetos, sin que ello implique un determinismo estricto. Esto significa que las matrices socioestructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social, sus claves interpretativas y reinyectan en su visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan sus inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional” (Jodelet et al., 2007, p.19).

Así, la religión, ha posibilitado otra forma de relaciones de poder, en la cual, no solo se legitima la jerarquización y el poder de la estructura social hetero – patriarcal sino que también, le asigna gran valor a lo que esta determina en sus escrituras, ya que son tomadas como enseñanzas que propician reflexión y la adopción de valores y normas morales para la construcción de sus relaciones sociales, la cual, apoyado en la visión binaria del sexo y del androcentrismo, logra que las y los estudiantes adopten y acepten preceptos religiosos que han regido a la familia y que se pueden evidenciar en los momentos en que estos entran en tensión o confrontación.

“Donde quiera que vayamos debemos mostrar el rostro de Jesucristo” (Sara, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“Yo con mis hijos digamos que tenemos buena relación... gracias a la guía y al acompañamiento del padre, eh, del sacerdote de la iglesia a la voy” (Sandra, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“Yo con mi nieta, no llevo una mala relación, eh... pues yo a ella la quiero mucho y pues tampoco, o sea yo le he dado libertad ¿cierto?... pero también le hago ver las cosas, de que uno les da confianza y libertad, hasta cierto punto” (Sara, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

En este sentido, se encontró que, los preceptos religiosos además de permitirles a las acudientes una guía o ayuda espiritual, también cumplen la función de dispositivos de control, de modo que esto como forma de control y coerción, les concede a las acudientes una manera en que pueden corregir, controlar y educar a sus hijas e hijos, convirtiéndose esto en un mecanismo para el control de los comportamientos.

“Entonces yo le digo al padre, padre, esta de grosero, entonces él lo reprende de una manera muy diferente, de como lo hace uno, que se deja llevar de la rabia o así, él lo hace desde el amor de dios, entonces no pasa digamos a mayores y no me dejo llevar” (Sandra, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

“Siempre ha sido el sacerdote como... mejor dicho, apenas suceda, lo que me suceda, yo voy y busco el sacerdote, hago mi oración y me voy a buscar al sacerdote” (Rosa, Acudiente, comunicación personal, 5 Noviembre de 2019).

Frente a esto, Piedra (2004) expone que *“el poder se ejerce a partir de una multiplicidad de relaciones que no son igualitarias y a su vez son móviles y no son superestructurales. Las formas de fuerza que se forman, actúan y se enfrentan en cualquier tipo de espacio como la familia, son el soporte de la relación que le da la fuerza, que le permite circular, que lo redistribuye, de acuerdo con las acciones que los sujetos realizan, de cómo reaccionen y cómo se relacionan; es por tanto una acción intencional”* (p. 137).

En conclusión se evidenció, cómo la familia ha hecho uso de la religión y sus elementos como mecanismos de poder en sus relaciones sociales, reflejándose en la cotidianidad escolar de sus hijas e hijos, de este modo, desde la visión religiosa que presentaron las acudientes, se pudo comprender cómo ellas por generaciones han aceptado aquellas relaciones de poder, en donde la religión ha sabido mimetizar la coerción, la violencia y el poder que está ha ejercido en los procesos de desarrollo y de socialización de las y los estudiantes y acudientes.

La cotidianidad escolar de la docencia.

A continuación, se abordarán las valoraciones de las y los docentes respecto a las relaciones de poder existentes en las relaciones sociales de su cotidianidad escolar. Como se ha presentado hasta el momento, las valoraciones de las y los estudiantes y acudientes han conllevado a vislumbrar la figura de la docencia y la enseñanza como elementos fundamentales en el proceso de desarrollo y socialización del sujeto, pues, como lo afirma (Quinceno & Peñaloza, 2011), se ha concebido al maestro como *“un funcionario, público o privado, que se deriva del Estado y se encarga de poner en práctica sus discursos”* (p. 31), puesto que *“una educación disciplinada busca que el hombre se convierta en un modelo para toda la sociedad, mediante su integración al sistema de normas y valores de la sociedad”* (Quinceno & Peñaloza, 2011, p.24) Ciertamente esta noción, manifiesta como la educación se ha enmarcado en el modelo social hetero – patriarcal, en donde la comunidad educativa ha aceptado la educación bancaria como modelo

educativo tradicional, lo cual ha obstaculizado el abordaje de la perspectiva de género en el ámbito educativo, acentuando así las relaciones de poder a partir de la jerarquización de poderes que se instaure al interior de las instituciones educativas.

No obstante, fue necesario comprender en primer lugar, la importancia que las y los docentes le atribuyeron a la educación, dado que, a través de sus discursos, expusieron como su formación profesional se ha enmarcado en el modelo educativo tradicional, reflejando la influencia de ésta en su cotidianidad escolar. Pese a los cambios que la educación supone a lo largo de las décadas, esto tomó relevancia ya que como lo afirma Jodelet et al (2007) *“las representaciones sociales se ven afectadas por los cambios sociales y evolucionan a medida que las sociedades evolucionan. No obstante, es difícil medir el poder o el determinismo de los cambios sociales”* (p. 73).

“Y es que uno como que se forma, digamos, desde la tradición... a uno le toca buscar como otros medios, para los niños que ya están desprogramados digamos así, que a veces se salen de la tradición de uno, porque si la enseñanza fuera distinta, cada niño vendría y se apropiaría de su proceso y no habría indisciplina ¿ya?, el que sale de ese ritmo entonces toca buscar como traerlo de nuevo... siempre ha sido así” (Leyda, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019).

Como se afirmó en el anterior apartado “subjetividades de la comunidad educativa desde una perspectiva de género”, las y los docentes traen consigo creencias y estereotipos que han construido a lo largo de sus trayectorias de vida, de esta misma manera, se podría decir que la educación trae consigo creencias y estereotipos que la han destacado como un escenario propicio para la reproducción de un modelo social tradicional, dado que, como lo afirma Millan & Estrada, (2004), *“la educación mixta o segregada, como categorías educacionales, tienen una fuerte tendencia a convertirse en una variable dicotómica (o todo o nada)”* (p. 41), puesto que, esta institución se ha enmarcado en un orden social hetero – patriarcal, en donde los estereotipos sociales han hecho parte del escenario y las actividades escolares, por consiguiente

“Un análisis de la escuela en el marco de la sociedad en su conjunto posibilita que las relaciones de género puedan ser analizadas como parte de la “enseñanza tacita” que se imparte en la escuela, a fin de descubrir los mensajes ideológicos incorporados en los contenidos tanto del

currículo formal como de las relaciones sociales propias de los encuentros escolares en el aula y fuera de ella” (Giroux & Penna Citados en Millán & estrada, 2004, p. 22).

En esta línea, se evidenció que las y los docentes exaltaron como la enseñanza y su papel de docentes se ha enmarcado desde una educación tradicional en la que valores y principios morales priman, puesto que lo consideran sustancial dentro de los conocimientos que debe adquirir todo ser humano. Para comprender lo anterior fue necesario traer a colación los planteamientos de Paulo Freire, sobre la educación bancaria, quien cuestiona este modelo educativo, ya que reduce a la educación como “*el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos*” pues “*el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes*” (Freire, 1980,p.52).

“Los números hablaban de que usted ya no puede, que tiene que sacarse un seis para pasar; hay niños que andan por ahí divagando, que no hacen nada, porque ellos saben que perdieron, entonces la gente, el mismo sistema lo moldea a uno a que uno no pueda hacer algo por ellos, entonces por más que uno haga no, yo digo mijo pero usted saco cinco en el taller cómo es posible que no pueda sentarse a sentar a trabajar, ni porque le ruega, o sea, ellos ya están mentalizados a que ellos ya perdieron”(Mario, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019).

“El mismo sistema está diseñado de tal manera que los muchachos que no tiene nada que hacer se quedan por ahí, así de sencillo” (Leyda, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019).

“... El sistema, eh, la misma ley, por eso cuando se cuantifica al estudiante no se le permite que al final él pueda superarse, porque el sistema evaluativo lo dice, porque él se puede recuperar, pero los números no lo dejan, yo no sé si estoy equivocada, pero a mí me parece que hay muchas fallas en el mismo sistema” (Lucia, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019).

En este sentido, se encontró como la “visión” bancaria de la educación (Freire, 1980), refleja el protagonismo de las relaciones de poder en el ámbito educativo, ya que, el sistema educativo jerarquiza a las y los estudiantes a partir de un valor numérico asignado según el desempeño académico del estudiante, por lo que las y los docentes exaltaron como la educación tradicional y bancaria toma al estudiante como un valor numérico, despojándolo de sus capacidades y

habilidades, ya que, socialmente se ha problematizado al estudiante, hasta el punto en que es la o el estudiante quien debe ajustarse al sistema educativo, y no el sistema educativo el cual debería ajustarse y adoptar los nuevos paradigmas, perspectivas y modelos de aprendizaje, en suma “*se puede hablar de un modelo educativo tradicional que, aunque cuestionado desde diversas perspectivas, sigue aún vigente*”(UNICEF, 2004, p.12).

“Este modelo tradicional entiende la educación desde una perspectiva jerárquica donde el maestro es quien sabe y el alumnado quien no sabe, donde la adquisición del conocimiento se asemeja a una vasija en la que se van almacenando los saberes... Este modelo educativo otorga un gran valor al status y éxito social, al poder, a la competencia y a la riqueza (más el tener que el ser)” (UNICEF, 2004, p. 12).

Aunque este modelo educativo ha sido cuestionado, es claro que su “*metodología da mayor importancia a los resultados que a los aspectos implicados en el proceso de aprender. Desde una perspectiva de género, su propuesta educativa es básicamente androcentrista, proponiendo un curriculum masculino como modelo universal para toda la población escolar*” (UNICEF, 2004, pág. 12).

“Nosotros podríamos ayudar para que no sea una educación cíclica, que sea más humana, decimos legalmente el colegio tiene como modelo pedagógico el humanista, pero deberíamos ser más humanistas nosotros y ver que las condiciones de todos sean mejores, porque eso no es que se cumpla al pie de la letra... pero es por lo que le digo, porque el mismo sistema no permite los cambios” (Lucia, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019).

“Las tareas de uno, no es solo de estar como un aparador, de escribir en el tablero ¿sí?, y de dar clase, sino que también la tarea de uno es de formar al estudiante, hacerle ver las cosas negativas, las cosas positivas, estar presto a eso, que al momento en que sean irresponsables saber llegar a ellos ¿sí?”
(Mario, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019).

Stromquist (2004), expone como la educación debería ser tomada como “*el principal instrumento para lograr la equidad entre diversos grupos sociales, especialmente entre mujeres y hombres*” (p. 57), sin embargo, las y los docentes cuestionaron como aún la educación gira en

torno al desempeño académico de las y los estudiantes, señalando específicamente la limitación que esto provoca en su papel como docentes, pues en últimas deben continuar con lo establecido por el sistema educativo, produciendo así el moldeamiento de estudiantes, para que estos encajen no solo en el modelo educativo sino también en el modelo social, por lo cual la disciplina, el control y la obediencia son vistas como elementos imprescindibles en su rol como docentes y en su cotidianidad escolar.

“Cuando estoy en la oficina de la coordinación, observo las cámaras, al observar cámaras miro que están haciendo los estudiantes en cada extremo de pronto están besándose o jugando brusco, toca llamarles la atención, es decir las cámaras me permiten ubicar el lugar para mirar que es lo que está pasando, y también aprovecho los momentos en que uno sale para conversar con los muchachos, y uno les pregunta que hacen, o también una conversación espontanea” Andrés, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019.

Frente a esto Foucault (2003) expone como la disciplina, en el ámbito educativo, se ha valido de la organización y el valor que adquiere la asignación de un lugar ya que posibilita el control de cada sujeto pues *“ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje... funcionando el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar de recompensar”* (p. 151). Basado en lo anterior, Piedra (2004) presenta como esta asignación de lugares, conllevan a la “normativación de castigos” que legitiman la disciplina al interior de estos escenarios ya que

“Se penaliza la forma en que se ejecuta las tareas si hay falta de atención, descuido. También las actitudes, la forma de ser; descortesía y desobediencia son mal vistas. Todos y más aspectos son sometidos a la normativación y se aplican castigos que van desde el castigo físico leve, hasta privaciones menores o pequeñas humillaciones, de acuerdo con la “gravedad” (Piedra, 2004, p. 129).

En este punto, se retoma el papel de la disciplina, dado que al ahondar en las valoraciones de las y los docentes sobre las relaciones de poder que se han instaurado en el ámbito educativo, se evidenció la relevancia de ésta en el contexto escolar y familiar, ya que se encuentra entre los principios y conocimientos apropiados por la comunidad educativa, ya que, como lo expone

Jodelet et al (2007) *“una representación social existe cuando esta penetra en los sistemas de pensamiento, lo que presupone una inserción en un conjunto de relaciones sociales complejas, donde entran aspectos cognitivos, representacionales y culturales”* (p. 66).

En esta medida, se abordará la disciplina desde lo expuesto por Piedra (2004), pues presenta como a través de la disciplina la educación ha hecho uso del *“poder de la homogenización”* el cual establece

“Lo normal como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada... como la vigilancia, la normalización es una forma de poder usada al final de la época clásica. El poder de la normalización obliga a homogenizar, pero a la vez individualiza... El examen es un elemento que permitirá evaluar, para normalizar en la medida en que combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora que permite calificar, clasificar y castigar. Por un lado, se diferencia a las personas y por otro se la sanciona (Foucault citado en Guillén, 2004, p. 130).

Con esto, se encontró que pese al cuestionamiento de las y los docentes sobre el modelo educativo tradicional, estos omiten aquel poder que la disciplina les ha otorgado socialmente para la formación de los sujetos, de modo que constantemente se mueven en el patrón rígido que la estructura social les ha establecido, por lo tanto, la disciplina ha permitido que funcione el *“espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar”* (Foucault, 2003, p. 151).

Al afirmar que, las y los docentes se mueven en un patrón rígido establecido por el mismo sistema, en donde las relaciones de poder se enmarcan principalmente por la disciplina, se logró comprender que las y los docentes más que cuestionar el modelo educativo tradicional cuestionan su papel como docentes, dado que a lo largo de sus experiencias profesionales han construido formas de relación entre docentes y estudiantes, en donde además de velar por la disciplina o el rendimiento académico, consideran importante una relación con las y los estudiantes en donde prime el diálogo, la confianza y el respeto hacia el otro.

“La confianza es un nivel como que no deja que el docente este siempre arriba, y por allá en lo alto, sino como que, ellos se sientan conectados” (Leyda, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019).

“En el caso mío, yo utilizo mucho la parte del dialogo soy enemigo de entrar de una a las sanciones, que es la parte incorrecta, porque tuve la oportunidad de tener otras experiencias en otros colegios, en donde directamente se le decía al estudiante “a venga usted hizo tal cosa, venga sancionado”, entonces busco mucho el dialogo, dialogar de “mire usted porque hizo eso”, no tanto desde lo que dice el manual, porque hay cosas que no se hablan ahí, sino que entienda que hay que respetar, entonces les doy esa segunda oportunidad, el dialogar no es solo que uno tenga que tomar decisiones sino que conversemos, venga visiten la oficina, que no piensen que la coordinación es el enemigo, al contrario, que es un lugar donde pueden conversar” (Andrés, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019).

“La sociedad va cambiando, y es aquí donde el estudiante debe tener confianza, porque es fundamental, yo he visto que aquí hay varios profesores que los tratan así, pero no por eso, porque los tratan con confianza uno va a bajar la guardia, una cosa es tener confianza y otra es que abusen de la confianza, pero sí, a los niños hay que tratarlos así, no como si fuera un colegio militar en donde lo tratan tan duro, o sea eso no es tan necesario si uno forma en la conciencia, nosotros les decimos nosotros no somos policías, somos maestros” (Lucia, Docente, comunicación personal, 1 Noviembre de 2019).

Sin embargo, como lo expone Stromquist (2004)

“La expansión de la escolaridad no ha sido acompañada por esfuerzos perceptibles para modificar el contenido (currículo) de la enseñanza ni la capacitación de los y las docentes en una educación sensible al género. La discusión sobre la calidad ha sido delimitada para significar alto desempeño en pruebas estándares de lectura y matemáticas; no en derechos ciudadanos ni obligaciones, ni una mejor comprensión de la opresión y el conflicto en la sociedad” (p. 58).

En conclusión, se evidenció como la jerarquización que se ha organizado en las relaciones sociales de la comunidad educativa, reflejan los límites que han trazado las instituciones de la familia y de la educación para la labor de las y los docentes en función del poder que se les ha asignado frente a las y los estudiantes, ya que es ineludible como *“todos estamos a su vez traspasados por las relaciones de poder. Ejercemos poder sobre otros y se ejerce poder sobre nosotros” (Piedra, 2004, p. 125).*

Fue así que, al ahondar en las valoraciones de la comunidad educativa sobre sus relaciones escolares en la cotidianidad, reflejó como el sistema educativo se encuentra en una encrucijada, pues aunque las y los estudiantes toman importancia, la educación sigue regida por una estructura social y cultural que determina un “deber ser” el cual afecta tanto a hombres como a mujeres, puesto que esto se fundamenta en el poder que representan principios como la disciplina, la obediencia y el respeto, ya que normalizan las relaciones de poder en las relaciones sociales que se construyen en el ámbito educativo. De modo que, las relaciones sociales que se desarrollan al interior de la institución educativa, reflejaron la normalización y legitimación de las relaciones de poder entre estudiantes y docentes, dado que socialmente esto se consolida a partir de valores y normas morales que son inculcados tanto en ámbito familiar como en el ámbito escolar.

Por lo cual, se concluyó que las relaciones sociales en el ámbito escolar, cubren sutilmente las situaciones que revelan la continuidad de las relaciones de poder y los mecanismos de control que adoptan la comunidad educativa, ya que esto ha sido mediatizado como algo normal y necesario para mantener el orden y el control en todos los ámbitos de vida, así como lo afirma (Jodelet et al., 2007) es en *“las prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social, que en efecto, los procesos de comunicación social originan principalmente la construcción de las r s”* (p. 34), esto es necesario señalar, ya que *“los medios que tienen un alcance general... desempeñan un papel fundamental en la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia”* (Jodelet et al., 2007, p. 34). Es así como la disciplina, la obediencia y el respeto no son cuestionadas explícitamente como formas de control, ya que previamente ha habido toda una preparación del “deber ser” de los sujetos, en tanto que, se establecen aquellas relaciones de poder en el contexto familiar, esto es aceptado y normalizado a partir de un ejercicio de superioridad que parte de un otro inferior, lo que a su vez, trascienden a otras dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas y de género.



CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.



A continuación, se presentarán las conclusiones que resultaron del proceso investigativo llevado a cabo en la Institución Educativa José María Córdoba sede secundaria, en el corregimiento de Mondomo, de Santander de Quilichao, Cauca. Para ello, es necesario recordar cómo, para comprender las representaciones sociales de la comunidad educativa frente a la educación con perspectiva de género, la investigación ahondo en tres niveles: Lo estructural, las subjetividades y lo relacional, elementos fundamentales para comprender *“los sistemas de representaciones que orientan las prácticas colectivas asegurando el vínculo social y la identidad colectiva... los modos de pensar y actuar, las normas y valores que caracterizan una cultura”* (Jodelet et al., 2007, p.208).

En esta línea, al explorar las actividades institucionales con perspectiva de género realizadas en el colegio y reconocidas por la comunidad educativa, se encontró que a nivel estructural, el modelo educativo se consolida como la “columna vertebral” de los procesos de formación de las y los estudiantes, docentes y acudientes, puesto que el quehacer de la comunidad educativa, está determinado en su mayoría por las directrices que emergen de dicha institucionalidad; por ello las representaciones sociales que la comunidad educativa, tienen con relación al tema de educación con perspectiva de género reflejaron dos situaciones puntuales, la ausencia de este tema en los discursos y contenidos documentales de las directrices del colegio, y asimismo, el hecho de que no se tenga una catedra que oriente a las y los estudiantes y que tampoco garantice que los docentes utilicen el tema en sus planes de área.

Lo anterior también conllevo a visibilizar los currículos ocultos que se acentúan en las subjetividades de las y los docentes, quienes reproducen patrones discriminatorios no solo en su relación con las y los estudiantes, sino que estos han desembocado en las representaciones sociales que la comunidad educativa refleja dentro y fuera de la Institución.

De esta manera fue relevante, indagar las posturas individuales de estudiantes, docentes y acudientes sobre la educación con perspectiva de género, en tanto que, al comprender la vigencia de las subjetividades de estos a nivel estructural, se vislumbró como la comunidad educativa en su cotidianidad construye sus valoraciones respecto a las relaciones sociales entre acudientes, estudiantes y docentes, teniendo en cuenta no solo su contexto y sus historias de vida, sino

también, el peso que los medios de comunicación tienen “*para transmitir valores, conocimientos, creencias y modelos de conductas*” dado el “*espacio social y público donde circulan representaciones que se pueden atribuir a diversas fuentes: la difusión a través de los medios masivos de comunicación, los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales, las presiones ideológicas, las imposiciones ejercidas por la estructuración de las relaciones sociales y de poder*” (Jodelet et al., 2007, p. 34).

Por lo que al ahondar en las subjetividades de la comunidad educativa, específicamente en sus posturas individuales respecto a la educación con perspectiva de género, se pudo analizar que las creencias religiosas forman un conocimiento fuerte en cuanto a que cada sujeto lo evidenció en sus discursos, es decir que la creencia más frecuente y que prevalece en su cotidianidad es la espiritual o divinidad en la que se permiten creer y educar a sus hijas e hijos, destacando el respeto como un elemento fundamental, puesto que resalto en cada momento del diálogo, haciendo uso de este como un valor en el que la persona respeta pero no acepta, y no valida porque no está de acuerdo con otras formas de vivir o de ver la vida. De la misma manera se evidencio también como las posturas individuales de los y las docentes desde su lugar de trabajo, llevan implícitas sus tradiciones culturales, sociales políticas, que se hacen implícitas desde su labor de docente, ubicando así el lugar del docente desde la educación con perspectiva de género en un orientador de información para los y las estudiantes que relaciona sus experiencias y promueve el valor moral, no solo desde lo institucional, sino también desde sus propias vivencias, fortaleciendo creencias y estereotipos asignados cultural y socialmente para la comunidad educativa.

Vale destacar lo anterior, puesto que reflejó las barreras que se han consolidado para legitimar aquellas estructuras de poder y jerarquías en el contexto escolar y familiar, colocando sobre la mesa, la normalización de las relaciones de poder al interior de sus relaciones familiares y escolares, por lo que se evidenció la influencia de creencias y costumbres familiares en sus relaciones sociales, de modo que la comunidad educativa no cuestionan estos supuestos, dado que estos se ajustan al orden social, que determina específicamente un “*deber ser*” que el discurso institucional legitima.

De esta manera, al identificar las valoraciones de la comunidad educativa, acerca de las relaciones de poder presentes en la cotidianidad escolar desde una perspectiva de género, se lo logro comprender como a nivel relacional, la cotidianidad escolar y familiar han reforzado estereotipos, creencias y costumbres, que dieron paso a un ejercicio de poder y autoridad en donde las relaciones sociales de la comunidad educativa dejó entrever como estas se enmarcan desde una mirada patriarcal, que social y culturalmente ubican a las y los estudiantes, docentes y acudientes en relaciones jerárquicas, y por ende, asimétricas.

En el caso de las y los estudiantes esto ha conllevado a que sus valoraciones se encuentren permeadas por mandatos familiares que los conduce a tomar una posición predeterminada por lo institucional, lo que su vez hace que, se muevan constantemente entre el cuestionamiento del ejercicio de poder y autoridad ejercido por las y los docentes y las normas, valores y principios morales, que determinan como deben comportarse, actuar y ser. Lo anterior, se sustenta en el hecho en que, en el caso de las acudientes, se evidenció el vínculo entre la familia y la religión, dado que esta ha posibilitado el uso de mecanismos de poder en sus relaciones cotidianas, en donde sus valoraciones evidenciaron como la religión ha hecho implícito la presencia de la coerción, la violencia y el poder, en el proceso de desarrollo, socialización y aprendizaje de las y los estudiantes y acudientes. No obstante, esto reflejó como, las valoraciones de las y los docentes se enmarcaron en el modelo educativo tradicional, que legitima la necesidad de establecer un orden social, por consiguiente, la naturalización de las relaciones de poder entre docentes y estudiantes conlleva a que, en conjunto, acudientes, estudiantes y docentes acepten y normalicen el ejercicio de poder y autoridad en todos los ámbitos de su vida.

Así, se trae a colación lo afirmado por Castellanos (2004), quien sostiene la importancia de deconstruir aquel pensamiento androcéntrico y patriarcal para lograr *“una sociedad donde la equidad social implique, además de una distribución más justa del poder económico y político, el que las diferencias culturales entre hombres y mujeres no conduzcan a fortalecer un poder hegemónico”* (p. 35).

Puesto que *“El reto que tenemos los hombres y mujeres a inicios de este nuevo milenio es enorme. La construcción de una sociedad democrática, participativa, incluyente y respetuosa de las diversidades, es una prioridad y la educación es el camino”* (Castellanos, 2004, p. 83).

Finalmente se presentan las recomendaciones de acuerdo a los hallazgos en el proceso de investigación, tomando como punto de partida que la

“La perspectiva de género es imprescindible como herramienta para entender y contextualizar la información que producimos y difundimos, pero también porque su incorporación puede colaborar en la modificación de esas estructuras patriarcales” (Hendel, 2017, p. 10).

En el ámbito educativo, la perspectiva de género ha sido un tema poco abordado, y casi que, desconocido en contextos escolares rurales por sus principales actores, la comunidad educativa en su conjunto. Es por esto que hablar de educación con perspectiva de género expone un escenario crucial para la actuación del Trabajo Social, puesto que desde su accionar, la investigación, le permite al profesional adquirir herramientas a partir de la comprensión de dicho fenómeno social, de modo que al ahondar entre la teoría y la realidad social, no sólo se logra generar conocimiento acerca del tema de investigación, sino que también evidencia la necesidad de cuestionar aquellos preceptos morales que presenta cada sujeto involucrado.

De esta manera la investigación, al evidenciar la complejidad de incorporar la perspectiva de género en el marco institucional de las instituciones educativas, expuso la importancia de comprender como, no se puede homogenizar el contexto urbano con el contexto rural, puesto que en la cotidianidad escolar y familiar del contexto rural, aún persiste la tradicionalidad, en donde los valores y principios morales resaltan la importancia de explorar, conocer e intervenir en este escenario decisivo para el desarrollo de todo ser humano, de modo que al colocar de manifiesto la influencia de la visión heteropatriarcal en este contexto, se podrá ahondar en las implicaciones de esta en las brechas generacionales, culturales, económicas, políticas y sociales que acentúan aquellas representaciones sociales respecto a la educación con perspectiva de género, y también acerca del reconocimiento de nuevas formas de autodeterminación, las cuales resignifiquen y

posibiliten la construcción de nuevas identidades de ser, actuar y comportarse, y de igual manera, contribuya en la construcción de ambientes escolares enmarcados en el respeto y equidad, dentro de las relaciones cotidianas de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFIA.

- Aguiar, M., Gutiérrez, H., Lara, A., & Villalpando, J. (2011). El rendimiento académico de las mujeres en matemáticas: Análisis bibliográfico y un estudio de caso en educación superior en México. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 11(2), 1–24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020016>
- Alcaldía Municipal de Santander de Quilichao, C. M. (2016). *Plan de desarrollo Municipal*.
[http://santanderdequilichao-cauca.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/ACUERDO 010 DE 2016 - ADOPTA EL PLAN DE DESARROLLO 2016-2019, SANTANDER DE QUILICHAO, COMPROMISO DE TODOS.pdf](http://santanderdequilichao-cauca.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/ACUERDO%20010%20DE%202016%20-%20ADOPTA%20EL%20PLAN%20DE%20DESARROLLO%202016-2019,%20SANTANDER%20DE%20QUILICHAO,%20COMPROMISO%20DE%20TODOS.pdf)
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 53–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Belando, M. R., Becorral Lanzarot, A. I., Briones Martinez, I. M., Fernández -Quero, L. B., Caballero Sanchez, R., Canalda Gonzalez, A., Escrive Ivars, J., Lopéz, S., Lopéz, A., Lopéz Rupérez, F., Llano Torres, A., Martí Sánchez, J. M., Martin, L.-R. B., Moreno Antón, M., Sánchez Vera, J., Rodriguez Guitián, A., Ruano Espina, L., de Temiño Iñigo, S. R., & Valero Estarellas, M. J. (2014). *Educación en Familia. Ampliando derechos educativos y de conciencia* (DYKINSON,).
- Bourdieu, P. (2009) *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. 2ª. edición, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- Carpy, C. I. (2011). *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía* (Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F. (ed.)).
- Casares, G. E. (2008). *La Función de la mujer en la familia. Principales enfoques teóricos*. 326, 1–21.
- Castellanos, G. (2004). *Textos y Practicas de Genero* (Manzana de). Universidad del Valle.
- Castillo, R. ; M. B. (2014). *Análisis de los estereotipos de género actuales Introducción*. 1044–1060.
- Cauca, G. del. (2016). *Plan Departamental de Desarrollo del Cauca “Cauca Territorio de Paz”*.
<http://www.cauca.gov.co/otros-planos/plan-de-desarrollo-cauca-todas-las-oportunidades>
- Ceballos Fernandez, M. (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales : familia y escuela a contracorriente. *Universidad del Oviedo*, 37, 67–78.
- Colombia, C. de. (2003). *Ley 823 de 2003*. 2003(45).
- Constitucional, C. (2015). *Sentencia T-478 - 2015*.
- Constituyente, A. N. (1991). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991 Actualizada con los Actos Legislativos a 2016*.
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación en social. En *Philosophia: anuario de Filosofía* (Número 15, p. 419). McGRAW-HILL/InterAmericana de España.
- Cordoba., I. educativa J. M. (2017). *Manual de convivencia escolar* (Vol. 1).
- Cornejo-Valle, M., & Ignacio Pichardo, J. (2017). La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cadernos Pagu*, 2017(50).
<https://doi.org/10.1590/18094449201700500009>
- Cortazar Rodriguez, F. J. (2018). Percepciones de género en la universidad de Guadalajara, Mexico. *La tercera Orilla*, 23–38.
- Craig, Grace J; Baucum, D. (2009). Desarrollo Psicologico. En M. Pearson Educacion (Ed.), *Journal of Chemical Information and Modeling* (Novena Edi, Vol. 53, Número 9).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Díez Gutiérrez, E., Valle, R., Terrón Bañuelos, E., & Centeno Suárez, B. (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista complutense de educación*, 13(2), 485–514. <https://doi.org/10.5209/RCED.17382>
- Echeverri, S. J. A. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (S. del hombre Editores (ed.)).

- Educación, M. de. (2002). *El periodo de un país que educa y que se educa*.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87818.html>
- Educación, M. de. (2009). *Guia N°33, Organización del Sistema Educativo*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-205294_archivo_pdf.pdf
- Educación, M. de. (2017). *Plan Decenal de Educación, "El camino hacia la calidad y la equidad 2016-2029*. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE_FINAL_ISBN_web.pdf%0Af
- Fandiño Barros, Y. (2013). *La violencia de género y el pensamiento patriarcal*. 21, 153–159.
- Foucault, M. (2009). Segunda Edición. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión*.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido- 2ª ed. México: siglo XXI, Editores S.A. de C.V., recuperado en*
https://books.google.com.co/books/about/Pedagog%C3%ADa_del_oprimido.html?id=WECofTODFJAC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- Fromm, E. (1998). *La Familia* (Península). Barcelona España, edición
- Gadamer, H. G (1999) *Verdad y Método I*. Octava edición. Salamanca, España.
- García, C. T. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, 18(61), 439–448.
- García, F. (2004). Que es el paradigma Humanista en la Educación y Carl Rogers. *Revista Española Liceus*, 1-5
- García, L. (2012). *Análisis de los procedimientos de cálculo para las contribuciones parafiscales (faov, ivss, rpe, inces) en las empresas Venezolanas*. [Universidad de Oriente Nucleo de Monagas-Maturín-Venezuela]. <https://docplayer.es/2566752-Universidad-de-oriente-nucleo-de-monagas-escuela-de-ciencias-sociales-y-administrativas-departamento-de-contaduria-publica-maturin-monagas-venezuela.html>
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1–18.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202732&info=resumen&idioma=ENG>
- Garduño, S., Loving, D., Ruiz, R., Elena, N., Hurtarte, A., Rosales, L., López, M., Palencia, R., Sánchez, H., Elemí, J., & Guedea, D. (2015). Roles de Género y Diversidad : Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2124–

- 2148.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*.
- Giraldo, A. S. (2018). *DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA. ALGUNAS REFLEXIONES PARA SU ESTUDIO*. 4532, 115–133. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.19.7.DIVERSIDAD>
- Gonzalez de Chavez Fernandez, M. A. (1998). *Feminidad y masculinidad* (Editorial).
- Hendel, L. (2017). Comunicacion, infancia y adolescencia. Guia para periodistas. Perspectiva de género. *UNICEF*, 34.
- Hernández, C., & López, J. (2002). *Disciplinas de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales a la Explosión de las Disciplinas*.
- Hilario, K. E. (2015). *La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo*. 5, 127–133.
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: Diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 53–64.
- Jaramillo, C. J. (2012). El Cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Plumilla Educativa*, 85–101.
- Jimeno, M., Gongora, A., Martinez, M., Suarez, C., Rodriguez, M., Rodriguez, C., Castro, L. M., Mauricio, C., Rincon, F. A., & Claudia, R. (2007). *Manes , mansitos y manazos :*
- Jodelet, D., Ramirez, J., Valencia, S., Valencia, J., Elejabarrieta, F., Moliner, P., Banchs, M., Morquecho, A., Vizcarra, L., Navarro, J., Larrañaga, M., Vergès, P., & Rodriguez, T. (2007). *Representaciones Sociales, Teoria e investigacion* (Editorial).
- Julià, A. (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. *Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas*, 156, 41–58. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.156.41>
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropologia*, VIII, 173–198.
- Lagarde, M. (1996). ‘La perspectiva de género’, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. *Papers on Social Representations: Electronic Version*, 4(2), 1–21.
- Le Breton, D. (2012). *La edad Solitaria* (L. Ediciones (ed.)).
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere La revista venezolana de educacion.*, 11, 595–

604.

- Londoño, E. M. L. (2002). *Entre certezas e incertidumbres que no se contraponen*.
- Lutz, B. (2010). *la acción social en la TEORÍA sociológica : una aproximación*. 64, 199–218.
- Maffía, D. (2004). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. *Seminario de Epistemología Feminista*.
- Malaver Díaz, O. (2009). Concepción del docente desde sus creencias. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2, 84–91.
- Marín, M., & Garrido, M. Á. (2003). *El grupo desde la perspectiva psicosocial. La interacción intercomunicativa en los grupos*. 67–87.
- Martinez, L. (2008). Educación e igualdad de Género. El papel de la Escuela ante la Nueva Social de las Mujeres. *Centro de iniciativas Culturales y Estudios economicos y sociales*, 85–96.
- Meneses Montero, M., & Monge Alvarado, M. D. los Á. (2011). El juego en los niños:un enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113. <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585>
- Meza, R. J. L., & Páez, M. R. M. (2016). *familia, escuela y desarrollo humano* (E. K. S.A.S. (ed.)).
- Millan de Benavides, C., & Estrada, A. M. (2004). *Pensar (en) género. Teoria y practica para nuevas categorias del Cuerpo*. (Editorial).
- Mondragón-barrios, L. (2009). *Consentimiento informado : una praxis dialógica para la investigación*. 61, 73–82.
- Moscovicci, S. (1984) The Phenomenon of Social Representations VL - 2. recuperado en https://www.researchgate.net/publication/247944181_The_Phenomenon_of_Social_Representations
- Mujeres, I. J. de las. (2008). *Mujeres y Hombres ¿Que tan diferentes somos? Manual de sensibilización en perspectiva de género*.
- Nacional, M. de E. (2013). Ley 1620 del MEN. En *Ministerio de Educacion Nacional* (p. 23). http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Nash, P. (1968). *Libertad y autoridad en la educación* (L. C. C. S. A. Pax-Mexico (ed.)).
- Nava Saucedo, D. C., & López Álvarez, M. G. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano*, 164, 47–52.

- Paris, D. (2016). *Mandatos familiares. Psicogenealogia y epigenetica ¿Que personaje te compraste? Cómo reconocerlo y superarlo* (E. del nuevo extremo S.a (ed.)).
- PEI. (2015). *Plan Educativo Institucional*.
- Pérez, R. G., Angeles, M., Catalán, R., García, O. B., & González-piñal, R. (2010). Actitudes Del Alumnado Hacia La Igualdad De Género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217–232.
- Perez, R. J. C. (2012). El Género en los medios de comunicación: la imagen de mujeres y hombres en la prensa y en los informativos de la televisión. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 972–987.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Piedra, G. N. (2004). *Relaciones de poder: leyendo a foucault Desde la perspectiva de género*.
- Prado, R. C. G. (2013). *Construyamos la igualdad de género en el salón de clases*. 95–100.
- Quinceno Castrillon, H., & Peñaloza Tello, M. L. (2011). *La Cultura del otro y la Escuela Inclusiva*.
- Quiroz, A., Velasquez, Á., García, B., & González, S. (2002). Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa. *Fundacion Universitaria Luis Amigo*.
- Rivera Novoa, Á. G. (2017). Creencias religiosas, inefabilidad y verdad. *Franciscanum*, 59(168), 23. <https://doi.org/10.21500/01201468.3395>
- Rodriguez Sanchez, J. L., & Patiño tovar, H. (2016). *Masculinidades en el siglo XXI. El desafio de Adan* (S. A. de C. V. Editorial El Manual moderno (ed.); 15 de sept).
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigacion cualitativa*.
- Scott, J. W. (2011). Género: ¿Todavía una categoría para el análisis ? 6(1), 95–101.
- Segura Guitierrez, J. M. (2015). Masculinidad Gay en la escuela. Educaciónm sujetos y subjetividad. *Nova et Vetera*, 23, 104–112.
- Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*.
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Qu+es+y+para+que+es+la+perspectiva+de+genero#5>
- Sirvent, T., Luisa, M., Coutiño, L., Pérez, P., & César, H. (2015). *El enfoque de Género en la Educaciòn*. 4, 49–61.
- Solis, S. A. (2016). La perspectiva de género en la filosofía. *Feminismo/s*, 1, 97–107.
<https://doi.org/10.14198/fem.2003.1.04>

- Stromquist, N. P. (2004). *Género, Educación y la posibilidad de un conocimiento transformativo*. 20, 56–64.
- Tamayo, Juan J. (2011). *Otra Teología es posible. Pluralismo religioso, interculturalidad y feminismo*. Herder Editorial, S.L.
- Umaña, S. A. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*, 127, 1–84.
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Las+representaciones+sociales:+Ejes+te?ricos+para+su+discusi?n#0>
- UNICEF. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*.
- Valcuende del Río, J. M., Blanco López, J., Iturra Redondo, R., Cantero, P., Campo Tejedor, A., Ruiz Ballesteros, E., Guash Andreu, O., Hernández Ramírez, M., Sabuco, A., Nieto, J. A., Garaizabal, C., Marquez, J., & Mena Méndez, M. (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades* (T. E. S.L. (ed.); TALASA Edición).
- Vargas, C. Z. R. (2004). *Desarrollo moral, valores y ética; una investigación dentro del aula*. 28, 91–104.
- Veléz, T. I., Rátiva, G. S., & Varela, C. D. (2012). *Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca* *Methodology in the Upper Basin of the Cauca River*. 21, 59–73.
- Villanueva, N. (1997). Socialización y Comportamiento Infantil Según el Género. *Mitológicas*, XII(1), 33–43.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42676693/14601203.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1558043692&Signature=7eg%2FZDPSWZVNMFG7vvOZ4usZvZc%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DSocializacion_y_comportamiento_infant
- Viveros Chavarria, E. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 388–406.
<http://www.redalyc.org/pdf/1942/194214587017.pdf>
- Zuñiga, Y. (2017). *La ideología de género*. El mostrador.
<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/07/2018/la-ideologia-de-genero/>



ANEXOS.



Anexo N°1 (pág. 17) Cuadro categorías analíticas

	OBJETIVO	CATEGORIA	DEFINICION DE CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DEFINICION DE SUBCATEGORIA
1	Explorar las actividades institucionales con perspectiva de género realizadas en el colegio y reconocidas por la comunidad educativa.	Institucionalidad en la educación	Alude a los aspectos socio-cognitivos de los sujetos, enmarcados en el proceso comunicativo de éstos al interior de las instituciones, por lo tanto, explorar las actividades institucionales, que están relacionadas con la educación con perspectiva de género, permite reconocer aquellas representaciones sociales que se han reproducido a través de las prácticas sociales en los procesos académicos que genera la institución educativa.	Plan Educativo Institucional (PEI)	El PEI, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (MEN), será la carta de navegación de las instituciones educativas del país (escuelas y colegios). Por lo cual contendrá los principios y fines de los establecimientos educativos, el enfoque teórico, las estrategias pedagógicas y didácticas, el reglamento y los recursos disponibles con los cuales contarán los docentes y la institución educativa para el funcionamiento del sistema educativo. Así mismo, y según el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994, es fundamental reconocer el PEI en toda institución educativa, dado que su elaboración deberá involucrar a toda la comunidad educativa, con el fin de que estas personas logren poner en práctica los fines de la educación estipulados en dicha ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto.
				Manual de convivencia	El manual de convivencia, es un documento cuyo contenido esta dirigido a la comunidad educativa -Estudiantes, docentes y acudientes-, en el cual se definen los deberes, derechos rutas de atención y el debido proceso referente a situaciones de carácter disciplinario o de convivencia al interior de la institución educativa.
				Plan de área	Se refiere al plan de estudio que elabora cada docente de manera estructurada y de acuerdo al currículo del establecimiento educativo. En este sentido, cada asignatura a través de su plan de estudio debe contener al menos los siguientes aspectos: a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas. b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades. c) Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el proyecto educativo institucional-PEI- en el marco de las normas técnicas curriculares que expide el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y los procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos. d) La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente soporte la acción pedagógica. e) Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.
2	Indagar las posturas individuales de estudiantes, docentes y acudientes, sobre la educación con perspectiva de género	Estereotipos y creencias de la comunidad educativa	Las posturas individuales aluden al sistema de conocimiento práctico - actitudes, estereotipos y creencias- de la comunidad educativa -estudiantes, docentes y acudientes-, sobre la educación con perspectiva de género, ubicando así, las representaciones sociales como una articulación entre el sujeto y lo social, lo cual permite reconocer la representación social a partir de profundizar en los vínculos entre las posturas individuales de cada sujeto y el contexto de interacción interindividual e intergrupal (Moscovici, Citado en Salazar & García, 2007). jodelet	Estereotipo	Los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez. En este sentido son más dinámicas las R S pues éstas se modifican constantemente en la interacción diaria de las personas. Asimismo la R S se diferencia de los estereotipos por su función: los estereotipos son el primer paso en el origen de una representación; cuando se obtiene información de algo o de alguien se adscribe en el grupo o situación a las cuales ese grupo o situación pertenece, o sea los estereotipos cumplen una función de "economía psíquica" en el proceso de categorización social.
				Creencia	Según Rokeach (cfr. Gallego, 1991:297) las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: "Yo creo que..." El contenido de una creencia puede: a.) describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b.) evaluarlo como bueno o malo o, c.) propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable. Entre creencia y actuación existe una relación, pero no como causa-efecto, sino como tendencia, predisposición o prescripción, en el sentido de orientación o norma para la acción. Si bien no es común que creencia y R S se confundan, el concepto de creencia es uno de los elementos que conforman el campo de representación, sin que ello signifique que los estudios sobre las creencias sean estudios de R S.
3	Identificar las valoraciones de la comunidad educativa, acerca de las relaciones presentes en su cotidianidad escolar desde una perspectiva de género.	Valoraciones	Las valoraciones haran referencia a lo representativo de la comunidad educativa -docentes, estudiantes y acudientes-, es decir a la importancia que cada sujeto le otorga a las relaciones cotidianas, a partir de la articulación de los aspectos afectivo, mental y social, ya que a través de lo representativo se visualiza cómo ellos construyen su realidad y la manifiestan a través de sus discursos y prácticas.	Lo emocional	Se enmarca en la categoría de las valoraciones, afirmando que lo emocional se refiere a las respuestas cognitivas, afectivas y fisiológicas, que los sujetos presentan en el momento de expresarse frente a una situación o un objeto.
				Relaciones de poder	Según (Villareal 2001: 3) las relaciones de poder se presentan en todos los ámbitos de la sociedad, con lo cual las ubica tanto en la vida pública como en la privada. Así cruza el umbral y enciende una luz que permite analizar las relaciones en el ámbito de la vida cotidiana de la pareja y de la familia. En este sentido se puede las relaciones de poder atraviesan todos los campos de acción en el tejido social; están presentes como poder o dominio desde los niveles social, personal y grupal teniendo como base una posición de superioridad en los grupos o los colectivos.
				Comunicación verbal y no verbal (expresiones corporales, posturas)	Comunicar es poner algo en común, creando una red de relaciones humanas. desde la perspectiva de la necesidad humana, esta se entiende como una acción básica para el desarrollo y bienestar psicocógnico que permite identificar y expresar las emociones y los sentimientos. Para Watzlawick (1983) citado en no solo se concibe dentro de la comunicación la utilización de palabras sino que comprende un conjunto de elementos paralingüísticos y no verbales que se expresan en determinado contexto; así como también la comunicación es "como concebir una forma específica de comportamiento"
				Contexto	Se enmarca en los elementos que se encuentran alrededor del sujeto, como lo cultural, social (histórico) y religioso, elementos que rodean a éste, y que se conjugan en la cotidianidad de los sujetos. Dada la relevancia que cada sujeto le otorga a cada uno de estos elementos, se podrá comprender aquel contexto relacional el cual reflejará la estructura social y cultural que gira alrededor de la educación con perspectiva de género.

Anexo N°2. (Pág.21) Consentimiento informado estudiantes, docentes y acudientes.

Consentimiento informado para acudientes

Fecha de toma del consentimiento: _____

Yo _____ identificada/o con el N° de C.C. _____ mediante el presente documento, autorizo a las investigadoras, de hacer uso de la información recolectada en el proceso investigativo denominado “Representaciones sociales de la comunidad educativa frente a la educación con perspectiva de género en un colegio rural de Santander de Quilichao, Cauca”, el cual se llevara a cabo en la Institución Educativa José María Córdoba, en horario extra académico en dos sesiones. Asimismo, esto certifica que se preservara en anonimato la identidad del participante.

Firma del acudiente quien autoriza

Consentimiento informado para docentes

Fecha de toma del consentimiento: _____

Yo _____ Identificada/o Con el N° de C.C. _____, docente de la Institución Educativa José María Córdoba, sede bachillerato, mediante el presente documento, autorizo a las investigadoras, de hacer uso de la información recolectada en el proceso investigativo denominado “Representaciones sociales de la comunidad educativa frente a la educación con perspectiva de género en un colegio rural de Santander de Quilichao, Cauca”, el cual se llevara a cabo en la Institución Educativa José María Córdoba, dentro del horario académico, en dos sesiones. Asimismo, esto certifica que se preservara en anonimato la identidad del participante.

Firma del docente quien autoriza

Consentimiento informado para estudiantes

Fecha de toma del consentimiento: _____

Yo madre/padre de familia _____ autorizo al estudiante _____ del grado _____ de la Institución Educativa José María Córdoba, sede bachillerato, a participar de las dos sesiones del proceso investigativo denominado “Representaciones sociales de la comunidad educativa frente a la educación con perspectiva de género en un colegio rural de Santander de Quilichao, Cauca”, el cual se llevara a cabo al interior de dicha institución. Asimismo, autorizo a las investigadoras de hacer uso de la información recolectada para fines académicos, preservando en anonimato la identidad del participante.

Firma del acudiente quien autoriza

Firma del estudiante

Anexo N° 3. (pag.21) Protocolos revisión documental y entrevista.

Revisión documental	
Documentos	Preguntas
Plan Educativo Institucional	¿Cuál es la misión y la visión de la Institución? ¿Cuáles son los objetivos de la Institución? ¿Cómo se asume al estudiante? ¿Concepto de educación? ¿Establecen roles de género? ¿Hay alguna Mención sobre perspectiva de género?
Manual de Convivencia	¿Cómo se define los conceptos de: ¿Estudiante y género? ¿Cuáles son las formas de relación de los actores institucionales? (obligaciones y derechos) ¿Cómo se entiende la convivencia? ¿Qué factores alteran la convivencia en la Institución educativa? ¿Cómo se hace presente el género en el discurso? ¿Dentro del manual de convivencia, cómo se abordan las identidades sexuales y de género? ¿Cuáles son los comportamientos de los estudiantes, validados por la institución educativa?
Planes de Área	¿Cuáles metodologías están presentes en la elaboración de los planes? ¿Qué áreas manejan el tema de género? ¿En cuáles áreas no está presente el tema de género? ¿Qué tipo de competencias respecto al género, se evalúa en los educandos? ¿Cuáles estrategias se reconocen para abordar el tema de género en la planeación?

Entrevistas semiestructuradas	
Docentes y coordinadores directivos	Preguntas
Se entrevistará al coordinador académico, coordinador disciplinario, rector, docente orientadora y docentes (de las áreas de sistemas, inglés, español, educación física, ciencias naturales, matemáticas, artística y sociales)	¿Qué ha escuchado usted sobre perspectiva de género? ¿Qué opinión tiene usted sobre educación con perspectiva de género? ¿Cómo se relaciona este tema con el desarrollo de sus clases? ¿Conoce algún lineamiento sobre perspectiva de género que esté presente en el colegio? ¿De qué manera se evidencia la perspectiva de género en el desarrollo de su clase? ¿Ha recibido usted capacitación sobre el tema de género?

Anexo N°4. (Pág. 21) Taller docentes y Acudientes “educación con perspectiva de género”.

1. Objetivo

Indagar las posturas individuales de Docentes y acudientes, frente a las opiniones y creencias sobre la educación con perspectiva de género.

2. Metodología

2.1 Preámbulo

Se reproducirá la canción décimo grado, con el fin de que las personas recuerden su estadía en los tiempos del colegio, lo que nos llevará a realizar las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué los hacía ser estudiantes?

¿Cómo era estudiar hace veinte años?

¿Qué cambios significativos han evidenciado?

¿Se hablaba de género cuando ustedes estaban en el colegio?

¿Cómo se vio?

¿Qué materias, le hablaban de género?

¿Ustedes saben si en la actualidad se dan clases sobre género en la I.E.?

¿Qué piensan sobre este tipo de enseñanzas?

¿Qué entendemos sobre género?

3. Abordaje de los temas (Educación con perspectiva de género):

En grupo de dos (2) se realiza al interior del grupo el debate sobre las imágenes para que posteriormente se presenten en plenaria la discusión sobre los temas de creencias, opiniones, estereotipos, actitudes sobre educación con perspectiva de género.

4. Técnica: Zoom

A través de esta técnica se les enseña a los participantes una secuencia de imágenes que están relacionadas con educación con perspectiva de género, y esto les permitirá manifestar diferentes interpretaciones, frente a lo que ellas y ellos expresan sobre dichas imágenes, generando un debate y/o discusión desde las diferentes opiniones, actitudes, creencias y estereotipos que resulten de la plenaria.

Frases que acompañaran las imágenes:

Creencias: Yo creo que las mujeres están hechas para estar en la casa...porque son ellas las que saben cocinar y arreglar la casa.

Estereotipos: “No llore que los hombres no lloran... sea machito”

Opinión: “Una mujer no está completa si no es madre... ¿usted cuándo se va a realizar como mujer?”

Actitud: “Detrás de un buen hombre hay una gran mujer”

Por ser una técnica de carácter visual los sujetos asocian y relacionan dichas imágenes con otros contextos, actores y situaciones. A partir de la escena que construyen las imágenes, los participantes pueden desde sus propias vivencias, experiencias y construcciones simbólicas intervenir y modificar la escena quitando, agregando y ampliando tiempos, actores, espacios y hechos.

5. plenaria

Se genera el debate preguntando a cada grupo su aporte.

Trabajadora social en Formación:

Lina Marcela Claros Acalo

Ángela Patricia Chepe

Paula Andrea Ocoro

ANEXOS DEL TALLER:

Imágenes

Dibujos

Le cuento

Anexo N°5. (Pág. 22) Taller estudiante “educación con perspectiva de género”.

1. Objetivo

Indagar las posturas individuales de estudiantes, sobre la educación con perspectiva de género.

2. Metodología

Preámbulo: Recordando los juegos de nuestra niñez (20 minutos)

Este primer momento, tiene como fin, dar apertura a la jornada del día, y que las/os estudiantes a partir de este ejercicio, tengan elementos para iniciar la plenaria, así, seguido a la presentación se preguntara a las/os estudiantes ¿Alguien conoce que es la educación con perspectiva de género?, dando paso a la presentación del espacio y el objetivo del encuentro. Esta apertura pretende reconocer las subjetividades de cada una de las personas, y como éstas han construido a lo largo de su vida -iniciando en su niñez- las percepciones sobre qué es el género y como lo relacionan en el ámbito escolar. Dado que, es necesario reconocer en primera medida, las subjetividades de las/os estudiantes, teniendo en cuenta que, es en la niñez en donde se han construido las ideas sobre qué es lo ‘propio’ de cada sexo.

Se realizará como primer momento dos ejercicios:

§ El primero será un ejercicio de presentación, en donde las/os estudiantes dirán su nombre y seguido a este mencionaran un juego que recuerden de su niñez, realizando una seña que

describa ese juego. (Ejemplo: Mi nombre es Ángela, y yo recuerdo haber jugado la rayuela, a continuación, realiza la seña que representa el juego)

§ El segundo, seguido a la presentación y para iniciar el diálogo, se preguntará ¿Por qué nos gustaba ese juego?, ¿tiene algún significado ese juego en nuestra niñez?, dando paso a **“Recordando los juegos de nuestra niñez”** aquí, las/os estudiantes deberán tomar uno de los elementos -que previamente se han ubicado en el lugar (Juguetes)-, y contar ¿en su niñez jugaron con ese elemento? ¿Con quienes jugaron con ese elemento? ¿Qué recuerdan haber jugado con él?, para concluir con el ejercicio, las/os estudiantes se podrán reunir por parejas para representar como jugarían con ese elemento. (Ejemplo: después de haber hablado sobre cada juguete, vamos a reunirnos por parejas y jugar con nuestros juguetes, frente a las demás personas del grupo).

A continuación, hablaremos sobre el género, la perspectiva de género y como está se presenta en el colegio, salón de clases y con sus compañeros/as. Para esto, leeremos un cuento.

Cuento “Brezo de Tierra Fría”: abordaje de los temas (género y educación con perspectiva de género) Tiempo recomendado: 40 minutos.

El segundo momento, tendrá como fin, evidenciar las representaciones que las/os estudiantes tienen sobre la educación con perspectiva de género en su contexto académico. Para esto, se leerá un cuento, el cual permitirá realizar una analogía entre un personaje ficticio y la representación de este como una persona que forme parte del grupo.

De esta manera, este segundo momento estará conformado por dos ejercicios:

El primer ejercicio se llevara a cabo por las orientadoras del taller, quienes antes de leer el cuento –previa ambientación (sonido)-, preguntarán lo siguiente:

¿Ustedes recuerdan cuando estaban en sexto?

¿Qué hacían? ¿Jugaban?

Ustedes qué se imaginarían si llegara al colegio un niño jugando con una muñeca ¿ustedes que harían?

A continuación les contaremos una historia sobre una planta muy peculiar por su forma de ser.

BREZZO DE TIERRA FRÍA (CUENTO)

¿Conoces la historia de brezo?... aquella flor que fue trasladada de su hábitat, sin consentir sus necesidades e intereses, a continuación, te la vamos a contar.

En el valle de Santiago crecía brezo una pequeña planta, de características particulares, y admirada por el resto de sus amigas quienes resaltaban su carisma, fortaleza, agradable aroma y llamativos colores.

Una mañana como en muchas otras, brezo se encontraba admirando la belleza del lugar en que vivía, cuando de pronto una visita inesperada arribó al lugar, era Macías un famoso investigador botánico, quien se encontraba realizando unos estudios en botánica, para presentarlo en su lugar de origen, en donde se realizaría una feria para exponer las más hermosas flores.

Al observar a brezo quedó impactado por su belleza exquisita, su incomparable aroma y llamativos colores, además, su maravillosa naturalidad en comparación con sus compañeras, hizo que Macías olvidara preguntar por la extrañeza de su nombre varonil.

Macías decidió llevársela y presentarla en la feria para que todos y todas conocieran tan esplendida flor. Faltando un día para la exposición Macías decide agregarle mucha agua y dejarla al sol para que esta se fortaleciera y refirmara su belleza para ser observada.

Llegado el día de la feria donde se le permitía estar a todas las flores, Macías llevo a brezo pero se sorprendió al ver que las que ahí estaban eran muy singulares entre sí, mientras brezo resaltaba por su particularidad... Brezo también lo noto porque aunque la feria era inclusiva, las otras flores que estaban allí, rechazaron su presencia debido a que nunca antes habían conocido una flor con tales características.

Al pasar de las horas en medio de la feria brezo se sentía como un bicho raro, no tuvo con hablar, nadie quería estar a su lado, entonces se fue marchitando, fue perdiendo su color, carisma y energía, hasta perder totalmente su esencia, extrañaba al lugar de donde venía, sus amigas y amigos quienes siempre lo habían amado y nunca le juzgaban... su tristeza no le permitió avisarle a Macías que no estaba bien y que el calor inclemente de este lugar agravaba la situación, de modo que al final de la tarde, la vida de Brezo también había llegado a su fin.

Cuento elaborado por: Lina Claros, Deily Mina & Daniela España, estudiantes de trabajo social IX semestre (2019).

ü El segundo ejercicio, una vez leído el cuento, las orientadoras del taller pedirá a las/os estudiantes que realicen un dibujo de Brezo, para ello se les entregara unas hojas y colores. Este ejercicio tendrá para como fin, explorar las interpretaciones de las/os estudiantes, de acuerdo a la lectura del cuento, y se profundizará en estas, con las siguientes preguntas:

¿Quiénes quieren contarle al grupo sobre su dibujo?

¿Qué características tenía brezo?

¿Cómo se imaginaron a Brezo?

¿Quiénes dibujaron a Brezo de muchos colores?

¿Cuál es el sexo de Brezo?

¿Cómo creen que se sintió Brezo en el nuevo lugar? Y ¿Cómo se sintió cuándo sus compañeras lo rechazaron por ser diferente a ellas? ¿Les gustaría cambiar el final, como sería ese final? Esto con el fin de dar pasó al siguiente momento del taller.

Técnica Zoom: Presentación de imágenes (30 minutos)

Lo anterior, tiene como fin dar inicio al tercer momento, en donde se pedirá a los participantes dibujar la silueta de una persona con la siguiente pregunta **¿Sí Brezo estuviese aquí en nuestro salón de clase como nos lo imaginamos?**, esto con el fin de observar los constructo que los/as estudiantes han realizado a partir de cómo se imaginan a Brezo siendo una persona, teniendo en cuenta lo relacional, por lo cual se preguntara, realizando una analogía con el cuento

¿Cómo se sentiría Brezo en el colegio?

¿Cómo serían las amigas/os de Brezo en el colegio o el salón de clase?

¿Cómo lo tratarían las/os profesores?

¿Qué compartirías con Brezo?

¿Qué le diríamos a Brezo para que no se sintiese como un ‘bicho raro’?

A partir de este ejercicio, se les presentará a las/os estudiantes una secuencia de imágenes que están relacionadas con educación con perspectiva de género, y que permitirá a través del cuento de Brezo, ejemplificar esta historia en el contexto escolar, las imágenes estarán en blanco y negro, para que sean las/os estudiantes quienes reconozcan el hecho o situación presentada en la imagen. Esta presentación tendrá como preguntas orientadoras:

¿Qué es lo primero que ustedes observan en la imagen?

¿Qué opinan de la imagen?

¿Creen que el colegio se ha pensado en la diversidad?, ¿cómo lo ha hecho?

Por ser una técnica de carácter visual los sujetos asocian y relacionan dichas imágenes con otros contextos, actores y situaciones. A partir de la escena que construyen las imágenes, los participantes pueden desde sus propias vivencias, experiencias y construcciones simbólicas intervenir y modificar la escena quitando, agregando y ampliando tiempos, actores, espacios y hechos.

Conclusión: Cierre (10 minutos)

Como momento de cierre, las orientadoras del taller realizarán la entrega de una planta, la cual será escogida por cada integrante del grupo, lo cual simbolizará lo aprendido y compartido en el espacio, resaltando las diferencias y características que cada uno posee, reconociendo así como el proceso de formación psíquico y físico es diferente en cada persona, pues hemos crecido y aprendido cosas diferentes, en este caso la planta significará la diversidad que existe en los salones de clases, pues, al igual que las plantas cada ser humano germina de una manera diferente algunos florecen, otros dan frutos y otros tienen espinas, la importante es reconocer lo que nos hace únicos y especiales.

Trabajadora social en Formación:

Lina Marcela Claros Acalo

Ángela Patricia Chepe

Paula Andrea Ocoro

ANEXOS

Imágenes:



Fuente: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.bbc.com%2Fmundo%2Fnoticias-40956162&psig=AOvVaw2bFsr-z48iON3DIKeJSAmj&ust=1598033471148000&source=images&cd=vfe&ved=0CAMQjB1qFwoTCJjOid-wqusCFQAAAAAdAAAAABAD>



Fuente: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.infobae.com%2Famerica%2Famerica-latina%2F2019%2F03%2F07%2Fla-emocion-de-arlen-la-joven-trans-que-pudo-empezar-las-clases-en-un-colegio-de-mujeres-tras-una-larga-batalla-en-chile%2F&psig=AOvVaw12oBulfrnitxTO->

rXH_G2&ust=1598033976385000&source=images&cd=vfe&ved=0CAMQjB1qFwoTCLiLktOyqusCFQAAAAAdAAA
AABAD



Fuente:[https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.semana.com%2Fgente%2Farticulo%2Fla-transsexual-que-gano-una-demanda-para-ir-al-colegio-de-falda%2F379475-](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.semana.com%2Fgente%2Farticulo%2Fla-transsexual-que-gano-una-demanda-para-ir-al-colegio-de-falda%2F379475-3&psig=AOvVaw12oBulfrnitxTO-)

[3&psig=AOvVaw12oBulfrnitxTO-](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.semana.com%2Fgente%2Farticulo%2Fla-transsexual-que-gano-una-demanda-para-ir-al-colegio-de-falda%2F379475-3&psig=AOvVaw12oBulfrnitxTO-)

rXH_G2&ust=1598033976385000&source=images&cd=vfe&ved=0CAMQjB1qFwoTCLiLktOyqusCFQAAAAAdAAA
AABAp



Fuente:[https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cronicasfueguinas.com%2F2017%2F11%2F](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cronicasfueguinas.com%2F2017%2F11%2Fescuelas-publicas-con-banios-mixtos-tdf.html&psig=AOvVaw2lj2s0fTUT1N-)

[escuelas-publicas-con-banios-mixtos-tdf.html&psig=AOvVaw2lj2s0fTUT1N-](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cronicasfueguinas.com%2F2017%2F11%2Fescuelas-publicas-con-banios-mixtos-tdf.html&psig=AOvVaw2lj2s0fTUT1N-)
[ZDTclfPQk&ust=1598034246852000&source=images&cd=vfe&ved=0CAMQjB1qFwoTCLi629CzqusCFQAAAAAdA](https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cronicasfueguinas.com%2F2017%2F11%2Fescuelas-publicas-con-banios-mixtos-tdf.html&psig=AOvVaw2lj2s0fTUT1N-)
AAAABAJ



Fuente: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.cronicasfueguinas.com%2F2017%2F11%2Fescuelas-publicas-con-banios-mixtos-tdf.html&psig=AOvVaw2lj2s0fTUT1N-ZDTclfPQk&ust=1598034246852000&source=images&cd=vfe&ved=0CAMQjB1qFwoTCl629CzqusCFQAAAAAdA AAAABAJ>



Fuente: <https://www.wildfang.com/tomboy-tee.html>



Fuente: <https://stockmodels.com.co/wp-content/uploads/2019/02/Dave-Castiblanco-4.jpg>



Fotografía tomada por: Ángela Chepe, en la Institución Educativa José María Córdoba



Fuente: <http://www.agibilis.com/2016/07/como-la-tecnologia-ha-ayudado-a-visibilizar-a-la-comunidad-lgbtbi/>

Anexo N°6. (pag.22) Taller “cotidianidad escolar, con perspectiva de género”.

Objetivo Tres.

Identificar las valoraciones de las/los docentes y acudientes, acerca de las relaciones presentes en su cotidianeidad escolar desde una perspectiva de género.

Metodología

1. Preámbulo: “un día en el colegio es...” (20 minutos)

Este primer momento, tiene como fin, dar apertura a la jornada del día, y que las/os docentes a partir de este ejercicio, tengan elementos para iniciar la plenaria, así, seguido a la presentación se le entregará a cada participante una imagen que representará el colegio, con esta imagen se dará inicio al taller, indagando con estos aspectos vinculados con su cotidianeidad, enmarcada en la vivencia que tienen los docentes con los estudiantes al interior de la institución educativa.

En este primer momento se les preguntara a las personas:

- ¿Cómo es un día en el colegio?

2. Técnica fotolenguaje: “Lugares del colegio JOMACO” (50 minutos)

Esta técnica se utilizará con el objetivo de evidenciar la cotidianidad en ciertos espacios de la institución educativa JOMACO, en donde los sujetos viven y comparten situaciones y experiencias, permitiendo identificar los actores, los espacios y las reglas que se establecen en estos lugares. El este sentido, este momento permitirá que los sujetos, expresen las valoraciones que tiene los sujetos de sus relaciones cotidianas, a partir del lugar en donde se establecen dichas relaciones

Aquí se desarrollarán dos momentos:

El primero se dará a partir de la presentación de imágenes de lugares al interior del colegio (Salón de clase, patio, restaurante, rectoría, corredores), el cual tendrá por preguntas orientadoras:

- ✓ ¿Qué lugar es?
- ✓ ¿A quiénes les gusta utilizar este lugar?
- ✓ ¿Qué actividades se desarrollan allí?
- ✓ ¿Qué tipo de encuentros se dan en este lugar?
- ✓ ¿Qué tipo de problemas se presentan allí?
- ✓ ¿Qué reglas existen para estar en este lugar?
- ✓ ¿En qué momentos y en qué tiempos es permitido estar en este lugar?

a. El segundo momento se dará a partir de la pregunta:

¿Cómo inician las clases en su salón, como lo reciben?

De lo anterior, cada docente podrá contar su experiencia, seguido a esto, se les entregará un papel en donde se plantea una situación hipotética, para que cada participante narre como actuaría en determinada situación, y como respondería frente a las posibles respuestas del estudiante.

Situaciones: Usted que haría si...

1. Un estudiante, le dice que “ese tema no es importante”, cuestionándolo delante de todo el salón de clase.
2. Un estudiante se burla de otro compañero/a de clase.
3. Encuentra a un estudiante llorando en el colegio.
4. Un estudiante utiliza el celular en su clase.
5. Observa manifestaciones amorosas entre estudiantes del mismo sexo.

Respuestas: Usted que respondería si un estudiante le dice...

1. ¡Yo tengo derecho a opinar en la clase y decir lo que no me gusta!
2. Usted para que se mete.
3. No quiero hablar, déjame sola/o.
4. Es una emergencia, mi mamá está en el hospital.
5. ¡Tenemos derecho a expresarnos libremente!

3. Cierre (5 minutos)

Se agradecerá a las personas por su participación y se hará entrega del refrigerio.

Trabajadora social en Formación:

Lina Marcela Claros Acalo

Ángela Patricia Chepe

Paula Andrea Ocoro