

Relaciones de género en la Institución Educativa Sabio Caldas del Municipio de La
Montañita Caquetá

Presentado por:
Mireya Quintero Saldaña

Asesora:
Norma Liliana Ruiz Gómez

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales
Maestría en educación desde la diversidad
Manizales

2018

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de la investigación: Relaciones de género en la I.E. Sabio Caldas del Municipio de la Montañita Caquetá, la cual tuvo como pregunta: ¿Cómo se configuran las relaciones de género en la convivencia dentro de una cultura escolar en la I.E. Sabio Caldas del municipio de La Montañita en el Departamento del Caquetá? El objetivo general, describir las relaciones de género que se configuran en las dinámicas de la convivencia dentro de una cultura escolar en la I.E. Sabio Caldas del Municipio de la Montañita en el Departamento del Caquetá y los objetivos específicos: conocer los estereotipos y roles de género en la convivencia escolar, identificar las percepciones de las dinámicas de los conflictos y el acoso escolar de género en la Institución y realizar recomendaciones para la transformación del Manual de Convivencia con perspectiva de género.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con diseño microetnográfico con una fase cuantitativa. Las técnicas fueron: los grupos focales, encuesta y observación participantes. Los instrumentos fueron: el cuestionario estructurado, ficha de observación y juego de roles. El análisis se realizó desde un proceso estadístico y categorial, encontrándose la existencia de estereotipos y roles de género patriarcales que desde el contexto cultural y socioeconómico de la región se encuentran en la configuración de la convivencia escolar e influyen en las dinámicas del género y a su vez se encuentran estereotipos por la raza, la orientación sexual diversa y las género diversidades.

Palabras Clave: Género, cultura escolar, convivencia escolar, violencia, acoso y relaciones de género.

Abstract

This article shows the results of the research: Gender relations in the I.E. Sage Caldas of the Municipality of La Montañita Caquetá, which had as a question: How are gender relations in the coexistence within a school culture the I.E. Sabio Caldas from the municipality of La Montañita in the Department of Caquetá? The general objective: to describe the gender relations that are configured in the dynamics of coexistence within a school culture in the I.E. Sabio Caldas from the municipality of La Montañita in the Department of Caquetá and the specific objectives: Know the stereotypes and gender roles in school coexistence, identify the perceptions of the dynamics of conflicts and gender school harassment in the Institution and perform recommendations for the transformation of the Manual of Coexistence with a gender perspective.

The research was conducted from a qualitative approach with microethnographic design with a quantitative moment. The techniques were: focus groups, survey and observation participants. The instruments were: the structured questionnaire, observation sheet and role play. The analysis was carried out from a statistical and categorical process, finding the existence of stereotypes and patriarchal gender roles that from the cultural and socioeconomic context of the region are in the configuration of school coexistence and influence the dynamics of gender and in turn are stereotypes by race, diverse sexual orientation and gender diversity

Keywords: Gender, school culture, school life, violence, harassment and gender relations.

Dedicatoria

El presente trabajo de investigación está dedicado primeramente a Dios, por haber escuchado todas mis plegarias en mis momentos de angustia suplicando sabiduría y ganas de continuar. A mis hijos Sebastián y Paula Sofía, por toda la paciencia que tuvieron y por ser fuente de inspiración y motivación constante en todo este largo recorrido, por todas las cosas que deje de compartir con ellos durante ese tiempo; a mi asesora Doctora Norma Liliana Ruiz Gómez, por todas sus enseñanzas, por sus aportes, por ser esa guía permanente en mis noches de insomnio y sobre todo por querer llevarme a la excelencia en mi proceso de investigación.

Mireya Quintero Saldaña

Contenido	
Introducción	1
Planteamiento del problema.....	7
Objetivos.....	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
Antecedentes investigativos.....	11
Dinámicas de violencia y acoso escolar.....	12
Profesorado y relaciones de género en la escuela	24
Cultura Escolar y dinámicas de género.....	27
Revisión teórica	32
Capítulo Primero.....	32
1. Orígenes e historia de los feminismos.....	32
1.1. Feminismos de la igualdad y la diferencia	36
1.1.1. Feminismos de la igualdad.....	37
1.1.2. Feminismos de la diferencia.....	39
Capítulo Segundo.....	45
2. Trayectorias del concepto género.....	45
2.1 Género como sistema	47
2.2. Género y Educación.....	50
2.3. Relaciones de género.....	52
2.3.1. Relaciones de género y educación.....	55
2.4. Identidad de género y rol sexual.....	58

3. Convivencia escolar	59
3.1. Dificultades de convivencia escolar.	62
3.1.1. Conflictos de género en la convivencia	67
3.2. Cultura Escolar	71
3.2.1. Diferencias con clima y ambiente escolar.	72
3.2.2. Cultura escolar y género.	75
3.2.2.1 Matriz de significados de género.	80
3.2.2.2. Relaciones e interacciones de género.	84
3.2.2.3. Subjetivación de género.	88
Método	89
Participantes o unidad de trabajo	93
Instrumentos y técnicas	93
Observación participante	93
Procedimiento	95
Hallazgos de la investigación	97
Referencias.....	117

Introducción

La investigación tuvo como pregunta fundante: ¿Cómo se configuran las relaciones de género en la convivencia dentro de una cultura escolar en la I.E. Sabio Caldas del municipio de La Montañita en el Departamento del Caquetá? Por tanto, el objetivo general fue: describir las relaciones de género que se configuran en las dinámicas de la convivencia dentro de una cultura escolar en la Institución Educativa Sabio Caldas del Municipio de La Montañita Departamento del Caquetá. Los objetivos específicos fueron, conocer los estereotipos y roles de género dentro en la convivencia escolar, identificar las percepciones sobre las dinámicas de conflictos y acoso escolar en la Institución, elaborar recomendaciones que contribuyan a la transformación del manual de convivencia escolar con perspectiva de género en la Institución Educativa.

Como lo indica la Secretaría de Educación Departamental, 2017: “la escuela se constituye en el escenario social donde la cultura se produce, perdura, modifica o transforma a partir de los procesos participativos en los que se forman integralmente los sujetos” (p.18). Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co- responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana.

El Departamento del Caquetá está ubicado al sur de Colombia, históricamente ha sido epicentro de conflicto armado y la guerra contra las drogas; por lo cual ha venido siendo escenario de todo tipo de violaciones a los Derechos Humanos. Durante más de cinco décadas, sus pobladores han sido víctimas de los diferentes grupos armados. La región ha sido utilizada por diferentes grupos ilegales para desarrollar sus actividades, pero en su gran mayoría estuvo bajo la presencia de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo FARC. Lo anterior ligado a la configuración de una cultura tradicional patriarcal. Como lo plantea Cogua (2012) la conformación cultural de las

mujeres caqueteñas, está marcada por los roles que desempeña en el trabajo, la familia y la educación.

Dadas las características socioeconómicas del Departamento con vocación agropecuaria y bajos niveles de industrialización, los hombres, realizan las labores del campo, al igual que los hijos una vez abandonan el estudio migran a la ciudad para realizar labores que garanticen el sustento de su familia. En tanto que la mayoría de las mujeres se dedican a: atender el hogar y las labores domésticas en general, a las labores pecuarias menores, a trabajos en cafeterías y restaurante y a trabajos relacionados con la belleza; de tal manera que, la figura materna y/o femenina, se caracteriza por este tipo de actividades, tal como lo plantea Cogua, (2012):

La identidad cultural de las mujeres del Caquetá, se define desde el reconocimiento de sí mismas, como mujeres del campo, encargadas de los hijos y de la finca, en las actividades no desarrolladas por el hombre cabeza de hogar; dependientes de las decisiones de la figura jefe; y con un bajo nivel de educación (p. 16).

Esta identidad cultural patriarcal y de sumisión de las mujeres, incide en la formación de los niños y niñas del Caquetá, siendo reproducida en sus entornos sociales inmediatos, a través de acciones naturalizadas y homogéneas que se reflejan en la interacción cotidiana dentro del contexto escolar; formando un entramado de saberes propios que se constituyen en la escuela, como una institución específica de espacios de convivencia y de dinámicas de género.

Para abordar el concepto de convivencia dentro de la cultura escolar desde una perspectiva de género se retoman planteamientos a partir la teoría feministas y los estudios de género. Desde el Enfoque sintetizador de Género de Cazés (como se citó en Ruiz, 2018) afirma que:

Al hablar de género se proyecta una cualidad histórica construida no sólo para las mujeres, sino también para los hombres. Este enfoque sintetizador de género permite analizar, desde una nueva óptica, no solo desde los feminismos, tanto la situación de las mujeres como la de los hombres, dando como resultado, por ejemplo, que los nuevos estudios sobre la división de roles incluya aspectos analíticos evidenciando que no todo ha sido favorable para los hombres en distintos aspectos de la sociedad y la cultura. (p. 133 -134)

Es importante abordar el género como una categoría en interacción con las condiciones de vida y las dinámicas propias del contexto escolar, de modo que se complejizan las lecturas posibles de las relaciones de género, presentando modificaciones pertinentes para el análisis. Adicionalmente, este enfoque afirma que los órdenes sociales con mayores interrelaciones en la cultura son: el género y la edad, lo que se pudo observar en el estudio recogiendo las visiones de los niños y las niñas. Esta mirada de inclusión de los géneros, permitió hacer interpretaciones abiertas a focos de análisis adicionales a los centrados exclusivamente en la mujer, como los presentados en el ámbito legal y político del municipio, en los que se encuentran: el Plan de Desarrollo Departamental y la política pública de Mujeres y Equidad de Género y en el Plan de Desarrollo Municipal.

Así las cosas, el análisis no está libre de tensiones, dado que un enfoque centrado en las relaciones de género implica una mirada múltiple y no determinista de los sexos biológicos. Es necesario dilucidar las relaciones de desigualdad entre géneros, que tradicionalmente se han entendido en posiciones de subordinación a las mujeres; pero que en la actualidad se presentan otras tendencias como el enfoque de género que se propone aquí al relacionar tanto a los hombres entre sí mismos y con las mujeres y los géneros diversos.

Di Nicola (1991), explica esa tensión de abordar la desigualdad entre los géneros sin caer en esos determinismos por sexo, es decir, es necesario pensar en la igualdad de

derechos y a la vez, la inclusión de la diferencia; por medio de las trayectorias que ha caminado la teoría feminista. De esta manera, los aportes feministas han transitado diferentes enfoques que fueron de utilidad para el trabajo investigativo. Sin embargo, en este caso se retoman por un lado, aportes del feminismo de la segunda ola que profundiza y cuestiona lo considerado genéricamente humano, sustentado en concepciones patriarcales como lo afirma Amorós, (1991). Por otro lado, los aportes del feminismo de los años noventa, en el que se adopta una visión relacional, no sólo entre hombres y mujeres, sino entre las dinámicas de las relaciones de género, el desarrollo social, la democracia y los diferentes arreglos culturales e históricos en los que viven las personas. (Benlloch, 2005)

Justificación

El Departamento del Caquetá ubicado al sur de Colombia históricamente ha sido epicentro de conflicto armado, y de guerra contra las drogas; por más de 60 años la región ha sido utilizada por diferentes grupos ilegales para desarrollar sus actividades, pero en su gran mayoría estuvo bajo la presencia de la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo FARC; de igual manera este Departamento ha registrado altos índices de violencia contra las mujeres, alguna cifras muestran que:

Desde el año 2016 a julio 2017, se presentaron 24 homicidios dolosos contra las mujeres de los cuales catorce 14 de ellos han sido tipificados como feminicidios; de la misma forma en el mismo periodo se presentaron 289 casos de violencia sexual en niñas y adolescentes ésta Información es citada por la Secretaría de Gobierno y la Dirección Departamental de Mujer de Caquetá la subdirección de víctimas y usuarios de la Fiscalía General de la Nación.

Según estas cifras, resulta preocupante para la población caqueteña, lo cual se considera que pese a las múltiples normas, leyes y rutas creadas para la prevención de violencias, se continúa gestando una cultura patriarcal violenta donde la mujer es

considerada sujeción del hombre. En este sentido, se hace necesario mirar hacia la formación de los niños, niñas y adolescentes hacia una sana convivencia en perspectiva de género y reconocimiento a la diferencia. De acuerdo a lo anterior, en el año 2013 el Ministerio de Educación Nacional lideró el proceso de la firma de la Ley 1620: *“Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”*, y su reglamentación mediante el Decreto 1965 de 2013, la cual es recogida por el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015, donde se insta a las diferentes entidades territoriales a iniciar procesos en los cuales se deben tener presente temáticas de género, construcción de ciudadanía y de derechos humanos; entre otros temas, con el fin de coadyuvar a desarrollar competencias en los estudiantes que permitan mantener buenas relaciones y respeto por la diversidad.

Así mismo, para asegurar el desarrollo institucional en materia de equidad de Género se ha implementado la política pública en esta materia, a nivel nacional, y se han creado mecanismos o dependencias encargadas de liderar las acciones para la defensa de los derechos de las mujeres y la prevención de la discriminación en lo regional y local. El Departamento de Caquetá contempla, en el Plan de Desarrollo *“Con Usted Hacemos más por el Caquetá”* 2016-2019, un programa denominado *“Mujeres Visibles Un Sueño Posible Caquetá hacia la equidad de género y la política pública desde con y para las mujeres del Caquetá”*, que busca generar igualdad y oportunidades, para promover la equidad de Género en las relaciones entre los habitantes del departamento mediante seis líneas de acción que incluyen la promoción de una mayor participación, inclusión e integración de las mujeres en los ámbitos educativos y culturales, así como el afianzamiento de los valores

familiares y la no violencia de género. Además, el Plan de Desarrollo reconoce que el Departamento de Caquetá hace parte de las cinco unidades territoriales del país, donde se presenta mayor número de agresiones contra las mujeres y menores avances en materia de gestión gubernamental sobre el asunto.

El Plan de desarrollo destaca como en el departamento el 79% por ciento de las mujeres sufría algún tipo de control por parte de su esposo o compañero, el 37% era víctima de violencia verbal y el 44% sufría violencia física por parte de su pareja. Estos datos son reveladores, pero a su vez resultan preocupantes; ya que, la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres en el departamento resulta insondable. Las cifras aquí citadas podrían disminuir si desde la escuela se trabaja la equidad de género, el respeto por las diferencias y los derechos de las mujeres; es decir, si el ambiente y las relaciones de pares mejoran, la cultura de conflicto y acoso escolar disminuirían, lo cual a su vez se debería ver reflejado no solo en el contexto escolar.

Planteamiento del problema

Según los Objetivos de desarrollo sostenibles “ODS” para transformar el Mundo se hace referencia a la igualdad de género, y a la transformación de un planeta 50-50 al 2030; donde también se pretende abordar el tema de igualdad de género) demuestran como la asistencia a colegios no presenta diferencias significativas por géneros. No obstante, las dificultades se orientan más hacia otros aspectos como: la violencia de género, el mercado laboral y la participación política.

Estos análisis admiten que el aumento en cobertura de educación ha significado equiparar la asistencia escolar entre los sexos, e incluso, las mujeres suelen obtener mejores resultados académicos y desertan menos, por lo cual se insiste en el estudio de las relaciones de género en la educación. Es decir, se debe dar cuenta de cómo se presenta estas relaciones al interior de las instituciones educativas o centros académicos. Por tanto, se debe profundizar en la descripción y en el estudio del trato diferencial en la asignación de tareas escolares y en la elección de futuros ocupacionales; ya que, algunos estereotipos de género siguen siendo determinantes para que las mujeres decidan dedicarse a especialidades tradicionalmente femeninas y remuneradas de manera insuficiente.

Sin embargo, es importante resaltar como a pesar de que los análisis en materia de igualdad de género en la educación se basan en indicadores como: la permanencia, la deserción y el rendimiento académico, éstos estudios dan poca cuenta de la manera cómo resulta determinante entender la cultura escolar como un espacio de socialización, en donde las interacciones más cercanas entre estudiantes, profesores y directivas, también reproducen patrones de relaciones entre géneros:

De esta manera los dos polos de la igualdad y la diferencia, polos que el feminismo ha puesto en relación con el pensamiento sobre la mujer, recorriendo un proceso histórico que atraviesa etapas diversas: era indispensable acentuar la igualdad cuando faltaban motivos para el reconocimiento concreto en el nivel económico-jurídico de la dignidad humana de la mujer, sólo más tarde y como desarrollo- no como vuelta atrás- se suscitó la idea de la diferencia, entendida como visibilidad del género

Es decir, la cultura escolar como espacio de reconocimiento de la dignidad humana de la mujer representa un pilar fundamental, para realizar la presente investigación. En este sentido, se comprende que las relaciones de género han sido marcadas por la cultura

escolar; ya que, desde este espacio NNAJ reproducen estereotipos de desigualdad entre genero.

Esto sin embargo, no está libre de tensiones, dado que si bien un enfoque centrado en las relaciones de género implica una mirada múltiple y no determinada por los sexos biológicos, es necesario dilucidar las relaciones de desigualdad entre géneros, que tradicionalmente, han entendido en posiciones de subordinación a las mujeres, pero que en la actualidad presentan otras tendencias. Di Nicola (1991) explica esta tensión de abordar la desigualdad entre los géneros sin caer en determinismos por sexo, es decir, de pensar en la igualdad a la vez que en la diferencia, por medio de las trayectorias que ha caminado la teoría feminista. (p. 105). De esta manera, los aportes feministas han transitado diferentes enfoques que son de utilidad para el trabajo investigativo, sin embargo, en este caso se retoman por un lado, aportes del feminismo de la segunda ola que profundiza y cuestiona lo considerado genéricamente humano que se sustenta en concepciones masculinistas y androcéntricas (Amorós, 2011) y por otro lado, los aportes del feminismo de los años noventa, en el que se adopta una visión relacional, no sólo ente hombres y mujeres, sino entre esto y el desarrollo social, la democracia y los diferentes arreglos culturales e históricos en los que viven las personas (Benlloch, 2005)

Retomando el contexto local, durante el año 2017 el Concejo Municipal de Montañita Caquetá adopta la política pública de Mujeres y Equidad de género, donde se dictan las disposiciones para asegurar los derechos de las mujeres, principalmente aquellos relacionados con una vida libre de violencias, el derecho a la salud y a un desarrollo económico e intelectual en equidad. Esta política presenta un énfasis en las sanciones para

las diferentes formas de violencia que afectan de manera diferencial a las mujeres, dentro de las cuales es de gran relevancia el conflicto armado interno.

Sin embargo, en un estudio realizado por LIMPAL Colombia con el fin de evaluar el impacto de esta política en las mujeres del Municipio de la Montañita, en Género desarrolló el Encuentro: Violencias Basadas en Género (Liga Internacional de las Mujeres por la Paz y la Libertad, 2018). El Encuentro reporta que se viene presentando muchas violencias de derechos humanos, tales como: el reclutamiento, secuestro, la jefatura femenina de hogar asciende notablemente lo que constituye un punto de referencia importante para la comprensión de las condiciones de las mujeres, determinadas por parámetros culturales referentes a la idea de familia y su relación con el entorno (Rodríguez, Murcia & López, 2015).

Objetivos

Objetivo general

Describir las relaciones de género que se configuran en las dinámicas de la convivencia dentro de una cultura escolar en la Institución Educativa Sabio Caldas del Municipio de la Montañita Departamento del Caquetá.

Objetivos específicos

Conocer los estereotipos y roles de género dentro en la convivencia escolar, en la Institución Educativa Sabio Caldas del Municipio de la Montañita Departamento del Caquetá.

Identificar las percepciones sobre las dinámicas de conflictos y acoso escolar en la Institución, en la Institución Educativa Sabio Caldas del Municipio de la Montañita Departamento del Caquetá.

Elaborar recomendaciones que contribuyan a la transformación del manual de convivencia escolar con perspectiva de género en la Institución Educativa en la Institución Educativa Sabio Caldas del Municipio de La Montañita Departamento del Caquetá.

Antecedentes investigativos

Como se verá en este apartado, las relaciones de género en el contexto escolar son un tema que ha venido estudiándose en diferentes países y concuerda con los estudios de género y de los feminismos, que a partir de los años ochenta cuando se consolidaron los esfuerzos intelectuales en Estados Unidos para comprender las luchas políticas de las mujeres en décadas anteriores y generar un campo comprensivo impulsado por perspectivas feministas de la educación. Al abordar las relaciones de género dentro de la cultura escolar se puede asumir diferentes enfoques que incluyan características institucionales de los colegios, actitudes y percepciones del profesorado, currículos, materiales educativos y relaciones entre pares, entre otros.

La presente investigación, retoma estudios que han abordado las relaciones de género en instituciones educativas, comprendiendo que éstas además, influyen en la construcción de la convivencia escolar. Es de notar, que los estudios retomados no sólo asumen la convivencia escolar desde las dinámicas de violencia entre estudiantes sino que tienen en cuenta las interacciones que de manera sutil reproducen estereotipos e involucran a los docentes y cuerpos directivos.

Por tanto, se retomaron 18 experiencias de investigación de campo que abordan las relaciones de género y la convivencia escolar, en su mayoría utilizando diseños cualitativos y en menor medida algunos estudios cuantitativos. De estas investigaciones, tres de ellas son del contexto nacional, específicamente en instituciones educativas públicas de Bogotá y municipios aledaños, cuatro en el continente americano (Canadá, Brasil, México y Nicaragua), ocho experiencias de investigación europeas (España, Portugal y Inglaterra), dos en la India y una en Egipto. Adicionalmente, se complementa la búsqueda de antecedentes con ocho artículos de tipo teórico (principalmente del ámbito internacional en países como Gran Bretaña, Canadá y España) que organizan y presentan hallazgos relevantes relacionados con los estudios de campo en torno a género en los contextos escolares, y convivencia.

Dentro de las investigaciones retomadas se pueden identificar tres tendencias que perfilan los intereses y temáticas desarrollados: 1) la violencia y el acoso escolar, 2) el rol del profesorado en las relaciones de género en la escuela y 3) la relación de los factores del entorno escolar con las dinámicas de género.

Dinámicas de violencia y acoso escolar

En primer lugar, se encuentran los estudios realizados con estudiantes de diferentes instituciones educativas con el fin de analizar el grado de participación de niños y niñas en dinámicas de violencia escolar como el bullying y otros conflictos menos sistemáticos pero de igual relevancia como peleas y conductas de maltrato esporádicas. Romera, Del Rey y Ortega (2011), sugieren una mayor participación de los hombres en dinámicas de acoso y violencia física y psicológica. Así mismo, Colás y Villaciervos, (2007), afirman que los

hombres muestran menos flexibilidad en el manejo de estereotipos y concepciones sobre los roles de género.

Los estereotipos se comprenden aquí como el mecanismo a través del cual se expresan las representaciones culturales de género, éstas a su vez son definidas como ideas, creencias y significados empleados por la sociedad para dar estructura y organización a la realidad. Por tanto, los estereotipos se pueden entender como generalizaciones predisuestas sobre los atributos asignados a hombres y mujeres según su sexo (Laird y Thompson, 1992 citado por Colás&Villaciervos, 2007) y como categorías y códigos de identidad asignados por la cultura (Lagarde, 1998, citado por Colás&Villaciervos, 2007).

Con referencia a los estereotipos de género, es pertinente el aporte que las autoras recogen de Ortega (1998, citado por Colás&Villaciervos, 2007), quien propone una estructura para identificar los estereotipos de género en cuatro marcos de identidad que forman parte del imaginario colectivo y se dinamizan en las relaciones con los otros: 1) Las denotaciones corporales expresadas socialmente 2) Las capacidades intelectuales 3) Dimensión afectiva y emocional 4) Las competencias en las relaciones e interacciones sociales.

Igualmente, en la investigación desarrollada por Rosas, Valdés y Hurtado (2013) se afirma que las niñas se ven más involucradas en un tipo de violencia encubierta, mediante rumores y presión social que comúnmente dirigen hacia sus propias compañeras; hallazgo que ha sido confirmado por Romero (2012) y por Díaz-Aguado y Martín(2011). En este sentido, los patrones de violencia no sólo implican un enfrentamiento entre géneros, sino intra-géneros, favoreciendo dinámicas de dominación y roles de género derivados del patriarcado. Postigo, González, Mateu, Ferrero, y Martorell(2009) afirman que el análisis

intragénero permite desarrollar comprensiones detalladas sobre cómo funcionan las dinámicas de dominación y violencia sin limitarse a los estereotipos de género, que consideran menos violentas a las mujeres y más violentos a los hombres.

En el ámbito nacional, Romero (2012) a lo largo de la investigación denominada *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca*, se propuso identificar y describir las representaciones sociales de la violencia escolar en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de la ciudad de Bogotá, y los municipios de Chía y Sopó. Para realizar esta investigación se realizaron estudios de multi-caso, seleccionando un grupo de estudiantes con edades entre 11 y 15 años de las tres instituciones que habían reportado alto grado de violencia escolar. Los resultados en este caso, concuerdan con estudios internacionales que más adelante se retomarán, en los que se visibilizan las agresiones intra-género y por otro lado, contradicen algunos hallazgos anteriores en los que por lo general, los varones aparecen en la mayoría de situaciones como agresores. De esta manera, se concluye que así como hay contenidos compartidos entre las representaciones sociales sobre violencia de mujeres y hombres, también se cuentan con notorias diferencias. Los elementos compartidos giran alrededor de la imagen de la violencia física, que es asumida por los estudiantes hombres y mujeres como violencia escolar.

Así mismo, Romero (2012) presenta dos aspectos centrales en las representaciones sociales de la violencia escolar de acuerdo al género. Por un lado concuerda con Rosas, Valdés y Hurtado (2013) al destacar el uso del rumor y el chisme como formas de violencia encubierta ejercida mayoritariamente por mujeres para desprestigiarse entre ellas, llegando incluso a constituirse como un tipo de violencia sexual. Por otro lado, se atribuye a los

estudiantes hombres la necesidad de “demostrar hombría” ante los demás; por lo tanto la violencia escolar persigue un objeto social al querer mantener ciertos estereotipos y órdenes culturales en el proceso de socialización, como son los estereotipos de género.

En los resultados presentados se muestra una tendencia que confronta tanto los estereotipos de género como las representaciones sociales sobre la violencia, indagadas dentro del mismo estudio. El hecho de que las representaciones sociales apunten a relacionar la violencia entre hombres con la violencia física y por ende con la violencia escolar en mayor medida que otros tipos de violencia, a pesar de que se considere el género más violentado, plantea la pregunta por la forma en que opera la violencia ejercida y recibida por las mujeres, de modo que otras formas de violencia como la psicológica y la simbólica son de especial interés en la presente investigación ya que aportan a la comprensión de las relaciones de género y no sólo de estereotipos de género.

En el campo de estudios latinoamericanos, el estudio en el estudio denominado *Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres* de Romera, Del Rey y Ortega (2011), aborda el acoso escolar como uno de los fenómenos del ámbito educativo que más es estudiado en la actualidad. Los resultados sugieren, que en Managua, se presenta un mayor involucramiento de los escolares en dinámicas de acoso en comparación con estudios en España y confirman la mayor participación de los chicos en agresiones verbales, físicas y psicológicas en comparación con las niñas. Estos resultados brindan una visión del fenómeno del bullying que enfatiza en las influencias culturales que se insertan en los contextos escolares, definiendo así tipos de agresiones, motivos y expectativas de comportamientos entre niños y niñas.

El aporte fundamental de esta investigación reside en centrarse en el contexto latinoamericano, especialmente en Nicaragua y comparar resultados con estudios en Europa, ofreciendo genéricamente consideraciones sobre la importancia del contexto cultural en la ocurrencia de la violencia escolar, lo que en la presente investigación se estudiará bajo el concepto de cultura escolar como un espacio de cruce de culturas que involucra los valores hegemónicos de una sociedad.

Otro de los campos de estudio relacionados con las relaciones de género y la convivencia escolar es la violencia de género, que ha sido uno de los temas más estudiados en México y ha extendido sus indagaciones a los contextos escolares, incluyendo zonas rurales. Rosas, Valdés y Hurtado (2013) realizaron un estudio titulado *El contexto sí importa: violencia de género hacia las estudiantes en escuelas secundarias y preparatorias en Guanajuato*. Concluyeron, que además de la violencia en sus casas, las jóvenes manifestaron que en la escuela reciben agresiones por parte de compañeros y compañeras, y en menor grado por parte de los maestros. Según los resultados, son los compañeros varones quienes más agreden a las estudiantes, aunque el porcentaje de estudiantes que dijeron ser agredidas por parte de compañeras también es alto. En este caso, los chismes son la principal manifestación de la violencia, que funciona como estrategia de control social, sobre todo cuando se desmarcan de los roles tradicionales de los géneros con el fin de que las jóvenes regresen a lo que se considera socialmente un buen comportamiento. Para la presente investigación, los análisis de dicha investigación, permiten asociar la violencia en el contexto escolar con otro tipo de violencias en el hogar, en el contexto comunitario y en el ambiente nacional, como la violencia social en los casos de feminicidios y la ocurrencia de violencia de género a gran escala.

Por otro lado, el estudio cuantitativo *Relación entre pares y género: aportaciones de la adaptación del Peer Relations Questionnaire entre adolescentes portugueses*, realizado por Dias, Cadime, y García, (2015) con adolescentes portugueses entre 11 y 16 años, tuvo como fin evaluar las propiedades psicométricas del Peer Relations Questionnaire. Concluyó que las relaciones violentas entre compañeros presentan diferencias en función del género, mostrando a las niñas como menos involucradas en altos niveles de violencia y destacando los niños como agresores y víctimas a la vez. Algunas perspectivas explican esta tendencia debido a que la exposición del hombre a la violencia comienza a una edad temprana en la familia, en el sistema educativo y en los medios de comunicación, entre otros. En muchos casos, los niños reciben desde muy pequeños el mensaje de que la agresión es un comportamiento socialmente aceptado y a medida que crecen, las dinámicas sociales en torno a la formación de la identidad masculina continúan reforzando la aceptación de una conducta violenta como algo propio de los hombres (Tuvilla, s.f)

Bajo el mismo enfoque, Colás y Villaciervos(2007) realizaron el estudio *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes* con el objetivo de identificar los estereotipos de género interiorizados por los jóvenes y adolescentes que cursan enseñanza secundaria, entre 14 y 18 años. Mediante un diseño descriptivo, se trabajó en 25 centros de enseñanza secundaria de Sevilla con 455 estudiantes. Los resultados sugieren porcentajes altos respecto a la interiorización de los adolescentes de los estereotipos de género, en las seis dimensiones estudiadas: corporal, comportamiento social, competencias y capacidades, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social. Adicionalmente, se observó que los hombres tienen más arraigados los estereotipos de género que las mujeres, siendo en ambos casos elevada su interiorización.

El énfasis que estos estudios sugieren en la socialización de género y los procesos interiorización de estereotipos de género, implica para la presente investigación reconocer no sólo, que las instituciones educativas son espacios fundamentales para el aprendizaje de comportamientos y actitudes que se enmarcan en estereotipos de género, sino también, que las diferencias entre hombres y mujeres no se guían únicamente por estos estereotipos sino por el grado de interiorización y rigidez de sus creencias respecto a los géneros. Esto permite dilucidar las formas en que los campos simbólicos de género en la escuela son reforzados a partir de las particularidades en el tipo y dinámica de las relaciones que establecen hombres y mujeres en este contexto.

De acuerdo con este último aspecto, un campo de menor exploración ha sido el referido a la influencia que la socialización diferencial de género tiene en la obtención de apoyo social y la conformación de redes sociales significativas. Es decir, la manera en que el contexto interaccional refuerza ciertas actitudes que influyen en la aparición de dinámicas de violencia escolar. Los hallazgos de Ruiz, García y Rebollo(2013), en el estudio *Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género*, sugieren que las adolescentes reciben mayor apoyo social en tareas de cuidado mientras los adolescentes en las tareas competitivas, aspecto que no sólo muestran la preponderancia de las diferencias en las tareas, sino que parecen mostrar cómo la red social se organiza para reforzar ciertos roles de género. Por tanto, los resultados que sugieren un mayor apoyo social en torno a las actividades asociadas frecuentemente al género masculino y la preferencia por elogiar actitudes de competitividad sobre las de cuidado, constituyen una muestra de la importancia del contexto interaccional para la

presente investigación, en el cual se involucran los estudiantes, los profesores y algunos directivos.

En el plano de los proyectos de desarrollo, también se destacan programas con perspectiva de género que se han ejecutado en instituciones educativas. Los centros educativos Contigo en Aragón (España) desarrollan la propuesta acerca del manejo de la convivencia escolar a partir del reconocimiento de algunos conflictos de género que no siempre son fáciles de identificar, pero si suelen tener grandes efectos en el desarrollo de la identidad de género, la socialización y los modelos de relación de género que son adoptados por niños y niñas en el contexto educativo. Dentro de estos conflictos se cuentan: agresividad o rechazo hacia un alumno o alumna por no seguir los roles tradicionales de género, dominio del más fuerte (generalmente niño) al elegir una actividad o un aparato, comportamientos tradicionalmente de superioridad de los niños sobre las niñas por medio de chistes, valoraciones y comentarios, gestos y bromas obscenas, escasa importancia que algunos profesores otorgan al tema de género y la creencia generalizada entre los adultos de que un profesor ejerce mayor autoridad y, por lo tanto, es más respetado por el alumnado, que una profesora (Departamento de Educación, Cultura y Deporte Asociación, 2007).

La mirada desarrollada en el anterior estudio contribuye a reconocer conflictos en un nivel diferente al ya tratado de la violencia escolar y el acoso escolar, de manera que se visibilizan conflictos de género que pasan desapercibidos y parecen contar con el consentimiento tácito de los participantes de las comunidades educativas y que por ende requieren de un análisis más profundo que los posicione como violencia simbólica y psicológica, al estudiar sobre los conflictos que perciben los docentes y directivos docentes de la institución.

Los estudios retomados hasta el momento comprenden las dinámicas de violencia y acoso escolar a partir de las diferencias entre los sexos, es decir, analizan las particularidades que niñas y niños presentan en las dinámicas de agresión hacia el otro sexo. En este sentido, para continuar la recopilación y análisis de los estudios relacionados con la presente investigación, se presentan ahora los estudios que toman distancia de los binarismos y realizan análisis incipientes sobre violencia intra-géneros.

El enfoque intragénero, por un lado, representa la preocupación del ámbito educativo para trabajar en favor de las niñas y las mujeres en la cultura escolar, y por otro, procura favorecer otras maneras de entender y asumir la identidad masculina, evitando la adhesión a representaciones de violencia y dominación. Lomas (2007), en la investigación *¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad*, resalta como en ocasiones, desde una perspectiva binarista la cultura masculina del patio se opone a la cultura femenina del aula más asociada al disciplinamiento, el control y la obediencia, traduciéndose en concepciones que asocian la virilidad con un rechazo a los aspectos académicos y mayor indiferencia hacia el aprendizaje escolar.

Díaz-Aguado y Martín (2011) realizaron un estudio denominado *Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género*, prestando especial atención a los estudios de la Unidad de Psicología Preventiva. Los autores se enfocaron en la participación de niños y niñas en el uso de la violencia en contextos escolares, así como de algunos elementos cognitivos que dan cuenta de estereotipos y razonamientos sexistas. Los hallazgos muestran una amplia diferencia en el involucramiento en situaciones de violencia por parte de los niños y mayores actitudes relacionadas con el dominio y el sometimiento, sin embargo, esto último también se presenta en niñas cuando ostentan

posiciones de poder. En este caso la situación de poder aparece como un factor compartido entre los sexos que se relaciona con la ejecución de conductas de agresión, sin importar si es ejercida por un niño o una niña, lo que concuerda con antecedentes teóricos que resaltan el poder como un concepto que hace parte de la estructura de las relaciones de género, y por ende se tomará en cuenta en los posteriores análisis de las relaciones de género en el campo educativo.

Postigo, González, Mateu, Ferrer y Martorell (2009) realizaron una investigación titulada *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar* en la Universidad de Oviedo, España, con el fin de analizar los aspectos conductuales de mayor relevancia en las dificultades de convivencia escolar, principalmente en el acoso escolar. Los resultados, aunque coinciden con el estudio anterior al confirmar la mayor incidencia de los niños en el acoso, el rechazo y la inadaptación, sugiere un análisis detallado sobre las formas de agresiones ejercidas por ambos sexos en el contexto escolar y las implicaciones que estas tienen en pautas de acoso entre géneros pero también intra-géneros, destacando además la poca investigación que trabaja la tipología de las agresiones femeninas y su relación con la construcción de la identidad de género.

Continuando con este enfoque centrado en las relaciones intra-géneros, otro grupo de estudios sobre violencia y acoso escolar, profundiza en el funcionamiento de un sistema de dominación de ciertos modelos de masculinidad y feminidad sobre expresiones de género, y orientaciones sexuales no hegemónicas. Estrada (2010), realizó un estudio de tipo etnográfico titulado *Matoneo y construcción de la masculinidad homofóbica en la escuela*, con estudiantes universitarios y profesionales de Bogotá con identidades de género no hegemónicas (gays, lesbianas, bisexuales, queers) que vivieron situaciones de matoneo en

su edad escolar. Con su estudio, la autora ofrece una interpretación del matoneo desde la función cultural que cumple en la escuela, a partir de la construcción de la masculinidad homofóbica. Es decir, que el modelo moderno de masculinidad, no se limita a establecer cánones sobre lo masculino, sino que además se construye a partir de la promoción y legitimación de la homofobia. Dicho proceso, se da principalmente durante un período crítico en el que se ejerce el matoneo, inmediatamente anterior a la plena consolidación sexual, pretende anticiparse y afirmarse por presión social; de modo que es importante tener en cuenta, para efectos de la investigación, que el matoneo sobrepasa los límites del entorno escolar y cumple una función cultural de mantenimiento y control del modelo de masculinidad.

Por otro lado, en el estudio desarrollado en las escuelas de Londres por Phoenix (2002) y titulado *Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar*, se aborda el tema de la masculinidad en relación con los resultados académicos, mostrando como negocian lo que consideran las contradicciones entre el hacer las tareas escolares con el hecho de ser aceptado por los otros en su condición masculina. Los resultados mostraron una polarización entre la popularidad y el trabajo escolar al punto que para los muchachos, el considerar la escuela como un lugar para realizar un trabajo escolar serio, puede llevarlos a ser intimidados. Por tanto deben encontrar formas de posicionarse “en el medio” en términos de popularidad y negociar estrategias para poder seguir con el desempeño escolar sin ser etiquetados como impopulares. El enfoque de este estudio permite sumar al acoso o violencia escolar basada en el género, la variable del buen rendimiento académico, que además de percibirse fuera

del modelo de masculinidad, es otra de las condiciones que comúnmente son objeto de discriminación en el aula.

El tema de la construcción de la masculinidad en la escuela, se instaura como un foco de exploración para comprender la forma en que el modelo de masculinidad hegemónica, es decir la forma dominante de expresar la masculinidad, se asocia con consecuencias sociales como la homofobia y la violencia de género en la convivencia escolar. Demetriou (2001); Connell y Messerschmidt, (2005), citados por Diez(2015) en la investigación *Códigos de masculinidad hegemónica en educación*, destacan la relevancia del concepto de masculinidad cómplice, que se refiere a una forma complementaria de la masculinidad hegemónica, de la cual la mayoría de los hombres hacen parte, aunque no practiquen de forma explícita todos sus parámetros, deseando en cierta forma cumplir con la masculinidad ejemplar y disfrutando de una parte de la posición de poder que esto otorga. Es así, como la masculinidad tradicional hegemónica en la escuela se relaciona con la fuerza corporal, el desapego académico, la ausencia emocional, el deseo de control y competitividad y la obligatoriedad heterosexual.

Los anteriores estudios centrados en la construcción de la masculinidad, brindan un panorama sobre la forma en que las relaciones de género operan a partir de modelos hegemónicos y del deber ser, tanto de la masculinidad como la feminidad, mostrando claves conceptuales para la investigación para la comprensión de dichos modelos en el contexto escolar particular de Paujil, Caquetá.

Profesorado y relaciones de género en la escuela

En esta sección, se expone un campo de menor exploración, compuesto por investigaciones que se centran en el profesorado y la manera en que sus concepciones de género influyen en el trato diario con los estudiantes. En estos estudios también se evalúa la flexibilidad y disposición que tienen los docentes para incluir dentro de su plan de estudios una perspectiva de género y tenerla en cuenta de manera más consciente en sus prácticas pedagógicas. Colás, y Jimenez, (2006) en el estudio *Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares*, sugieren que hay heterogeneidad en los resultados, es decir, que si bien algunos docentes se muestran críticos y atentos ante las implicaciones que las relaciones de género pueden traer en sus estudiantes, otros se muestran resistentes a realizar procesos autoreflexivos al respecto.

Al respecto, para Escobar(2015, citado por Quaresma Da Silva, & Bruna, 2015) las interacciones docente-estudiante se consideran en diferentes investigaciones como uno de los aspectos que ejercen mayor influencia tanto en el aprendizaje de contenidos sobre el plan de estudios, como en la transmisión de valores sociales y actitudes. En este sentido, los profesores, actúan como mediadores entre un aparato institucional y las relaciones con sus pares. Quaresma Da Silva, y Bruna (2015) en la investigación *Estás siempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero infantil*, destacan la manera en que la educación inicial contribuye a la construcción de identidades de género hegemónica a partir de intervenciones en los juegos infantiles y buscando el desarrollo de ciertas características y habilidades de forma claramente diferenciada entre niños y niñas. Estas prácticas cotidianas del profesorado siguen patrones heteronormativos y conductas resultantes de discursos sexistas que están presentes en la cultura

La posición del profesorado descrita anteriormente, constituye sólo una de las modalidades de conciencia de género que se proponen en el estudio realizado por Colás y Jimenez (2006). Las autoras se centraron en el análisis de dos categorías discursivas, cosmovisión cultural del género y procesos comunicativos de género, para dar cuenta de las diferentes modalidades de conciencia de género en el profesorado de educación secundaria en Sevilla y Provincia. Una de las primeras conclusiones a las que llegaron, es la detección de tres modalidades de conciencia de género: De no conciencia, conciencia crítica y una intermedia que denominaron conciencia de resistencia. Con estas modalidades se encuentra en el profesorado, la heterogeneidad en la forma de concebir la cultura de género y la importancia de orientar la formación en género para motivar transformaciones e innovaciones educativas.

Por otro lado, se tiene en cuenta que las percepciones y actitudes asumidas por los profesores reciben otras influencias propias del entorno escolar e incluso, de programas externos que se ejecutan en los colegios como parte de las normatividades de educación en cada país. En India, Levtov (2013) desarrolló el estudio titulado *Children's attitudes about violence in Mumbai, India: Associations with individual victimization, school violence and the GEMS intervention* caracterizado por la participación en talleres sobre el tema de género y la realización de 30 entrevistas. El estudio concluyó que los profesores identifican diferentes indicadores de inequidad de género en las escuelas como el absentismo de las estudiantes, la asistencia a colegios de menor nivel en el caso de las niñas, el abandono por miedo al acoso y las formas que los profesores adoptan para castigar o disciplinar a sus estudiantes varones.

Sin embargo, la investigación plantea que a pesar de que las ideologías asociadas al enfoque de género con el que se familiarizan los profesores como parte de su formación inciden en cierta medida en sus intervenciones, tienen más relevancia sus proyectos pedagógicos y las acciones que, como parte de estos, desarrollan para procurar lo que consideran equidad de género. De tal modo que, las intervenciones de los profesores ante estas situaciones, suelen estar influenciadas por su propia posición en un contexto patriarcal y las expectativas de reducir la inequidad mediante objetivos o proyectos pedagógicos que por lo general se centran en asegurar la asistencia paritaria entre niños y niñas y aplicar estrategias efectivas de disciplina (Levtov, 2013).

Así mismo, Meyer (2008), en la investigación denominada *Genderedharassment in secondaryschools: understandingteachers' (non) interventions*, desarrolló un modelo comprensivo acerca de las influencias que experimentan los profesores en sus percepciones y respuestas ante situaciones de acoso escolar basado en el género. El estudio muestra que los educadores viven una combinación de influencias internas y externas que actúan como barreras o motivadores para su intervención, algunas de las barreras externas son falta de apoyo institucional, falta de educación formal sobre el tema, miedo a la reacción de los padres y respuesta negativa por parte de la comunidad. Los motivadores por su parte, son las experiencias que los profesores han tenido en su propia vida escolar o profesional y los deseos de generar acciones contras las conductas de discriminación en las instituciones educativas. A pesar de que tanto las influencias internas como las externas presentan barreras y motivadores, las anteriores barreras ocasionan que los profesores no perciban que sus acciones puedan realmente poner fin al acoso escolar y terminan teniendo un mayor peso que los motivadores.

Cultura Escolar y dinámicas de género

En este grupo de estudios, más reducido que los anteriores, se advierte una pretensión de hacer un análisis cuidadoso de cómo algunos elementos de la cultura escolar se relaciona con actitudes y comportamientos respecto al género, que son asumidos por niños y niñas. Desde esta perspectiva, el acoso y la violencia escolar se abordan como otro más de esos elementos que está permeado por fenómenos sociales y comunitarios; y para la presente investigación focalizados en las dinámicas de género.

García (2003), a través del estudio *La pedagogía del cuerpo como bastión del género*, desarrolla algunos elementos del cuerpo teórico de la cultura escolar propuesto en el marco del proyecto de investigación Arco Iris, planteando interpretaciones de las dinámicas de género en las clases de educación física de algunos colegios de Bogotá. Los resultados muestran las maneras en que el ordenamiento estructural y las interacciones en la escuela afectan o influyen de manera diferente a niños y niñas en la construcción subjetiva de sus capacidades físicas, intereses y disciplinamiento corporal. Se identificó que los imaginarios son legitimados directamente por los docentes o mediante el establecimiento de coaliciones de género con sus propios estudiantes.

Estas dinámicas se pueden constituir en un clima institucional discriminatorio, dado que por ejemplo en el espacio de la asignatura de la educación física se organiza a partir de un orden moral promasculino que mantiene los patrones sociales de género hetero normativo, fomentando un tono rudo y competitivo en la interacción, formas diferenciales de valoración y retroalimentación por sexo y una receptividad socioemocional segregatoria que marca diferencia en el uso del espacio y el control emocional (García, 2003).

En la misma línea, estudios en España a cargo de Díaz-Aguado (2009), se han centrado en estudio del sexismo y la violencia de género en el contexto escolar español, dilucidando algunos aspectos de los estereotipos de género que influyen en la violencia escolar y la importancia de las prácticas educativas en la reconfiguración y transformación de pautas de violencia de género reproducidas en otros ámbitos como el familiar y comunitario. La autora manifiesta que la experiencia de violencia en otros contextos, aumenta la probabilidad de tener dificultades relacionales en la escuela. Aunque con la anterior afirmación, no quiera decir que sea inevitable. Es claro que, por ejemplo, los modelos tradicionalmente masculinos de afrontamiento, reproducidos en la escuela y caracterizados por la distracción y la evitación de la expresión emocional, parecen ser resistentes al cambio y pueden conducir a la violencia, privando a los hombres de alternativas de afrontamiento emocional en situaciones de crisis.

Por otro lado, dos estudios desarrollados por Levtoy (2013) dan cuenta del análisis con perspectiva de género en contextos escolares con diferencias culturales marcadas. El primero, denominado *Examining the associations between gendered school characteristics and student attitudes about gender in Egypt* se concentra en la influencia que tienen algunos factores del entorno escolar sobre las actitudes relacionadas con el género en niños y niñas. Este estudio con enfoque cuantitativo, logra establecer asociaciones relevantes entre factores como el uso del castigo docente y la prevalencia de personal femenino en el profesorado, con diferentes actitudes asumidas niños y niñas.

El aporte de la anterior investigación, consiste en entender el acoso escolar como otro factor del entorno y no sólo como un resultado de dinámicas institucionales, de manera que será pertinente analizar cómo se relacionan las posibles dinámicas de acoso escolar con las

actitudes de género de los estudiantes y profesores, y en este sentido, puede decirse que también con las relaciones de género. Los resultados muestran una fuerte diferencia entre niños y niñas que se muestra en conclusiones como: 1) Las niñas suelen ser más sensitivas a las características de las escuelas, de modo que incluso sus niveles académicos se afectan más dependiendo del manejo que se le da a las dimensiones de género en el entorno escolar. 2) La gran proporción de profesoras mujeres parece ser particularmente importante para los niños debido a que interactúan con una mujer adulta en su rol profesional y les motiva a comprender otras áreas de su desarrollo persona. 3) Las escuelas con altos niveles de acoso escolar representan menores oportunidades para los niños a la vez que mayores oportunidades para las niñas, de asumir actitudes de equidad. 4) Altos niveles de castigo pueden reflejar altos niveles de atención y de intervención proporcionados por los profesores a las faltas de comportamiento de los niños y contribuir a que se den actitudes más equitativas entre ellos. Por el contrario, para las niñas, los altos niveles de castigo están asociados con menores oportunidades de asumir actitudes de equidad, tal vez porque refuerzan las nociones de género de autoridad y obediencia.

Un segundo estudio realizado en India por (Levtov, 2013), denominado *Children's attitudes about violence in Mumbai, India: Associations with individual victimization, school violence and the GEMS intervention*, muestra las indagaciones que surgen a partir de la implementación de un programa que buscaba promover la equidad de género fortaleciendo relaciones equitativas entre niños y niñas. Se examinó la relación entre las experiencias de violencia vividas por niños y niñas en la escuela y sus actitudes acerca del uso de la violencia infantil en otros contextos como el hogar. Los resultados mostraron como los altos niveles de violencia escolar se asociaban con menores oportunidades de

mostrar rechazo hacia la violencia infantil. De tal manera, la violencia es una experiencia común y generalizada que trasciende el ámbito escolar y que los estudiantes rechazaron sólo en algunos casos, siendo aún menor la proporción del rechazo expresado hacia la violencia basada en el género.

Sin embargo, la influencia del entorno escolar no sólo afecta la construcción de la feminidad y la masculinidad como conjunto de códigos culturales según los cuales se comportan mujeres y hombres, sino que también representa un marco de referencia para aprobar o señalar las diferentes orientaciones sexuales expresadas por ellos. Meyer (2010), explica la importancia de que los contextos escolares aborden el tema de género y de la diversidad sexual, partiendo principalmente desde el objetivo de la seguridad de los estudiantes en un contexto que brinde protección ante la intolerancia y la homofobia. Los hallazgos de sus investigaciones en contextos escolares de Canadá, muestran que en general, los estudiantes LGBTI presentan mayores riesgos de consumir drogas, de optar por la deserción, de cometer suicidio o conductas sexuales de alto riesgo, lo que implica, que para efectos de la presente investigación se debe tener en cuenta los aspectos que en el contexto escolar se disponen y afectan particularmente a estos estudiantes.

Al respecto Meyer (2010) en la investigación *Whylearn aboutgender and sexual diversity in schools*, confirma que abordar la orientación sexual y la identidad de género de manera intencionada en ambientes escolares, está relacionado con mayores logros académicos, mejor percepción de seguridad en la escuela, menos deserción y mayores posibilidades para estos estudiantes de avanzar en sus carreras académicas. Para lograr dichas condiciones, es necesario aplicar programas que promuevan políticas de protección ante la discriminación y al acoso hacia estudiantes LGBTI, así como el entrenamiento al personal en prevención del

suicidio, la promoción de grupos de apoyo, las consultorías especializadas para familias de estos estudiantes y la inclusión de temas de género y diversidad en los currículos formales.

Entender la violencia escolar de esta forma, requiere abordar tanto las estructuras de las instituciones educativas, como aspectos de mayor alcance presentes en la cultura. Levtov (2013), reconoce que la socialización de género depende parcialmente de las restricciones estructurales sobre las posibilidades de ser hombres o mujeres, aunque reconoce en este proceso un momento de agencia en el que el sujeto aprende y promulga su género. Adicionalmente, plantea que los cambios institucionales de los centros educativos y otras de formación profesional, son imprescindibles para que se presenten transformaciones culturales de mayor alcance, ya que la segregación por sexo en cuanto a la elección vocacional se presenta incluso en países nórdicos donde según Levtov (2013) hay un reconocido enfoque en la equidad de género y en donde se brindan las garantías para la elección de carrera sin restricciones del plan de estudios.

Los desarrollo investigativos recopilados aquí muestran tres grandes áreas temáticas relacionadas con las relaciones de género y la convivencia en la cultura escolar, éstas son, las dinámicas de violencia escolar de todo tipo ejercida por razón del género, las posturas de los profesores y personal directivo frente a los asuntos de género en la escuela y los dominios estructurales de las instituciones en la configuración de referentes de género y en la legitimación de las violencias. En este sentido la presente investigación sobre las relaciones de género en las dinámicas de la convivencia dentro de una cultura escolar, retoma principalmente los hallazgos acerca de las dinámicas de violencia escolar asociadas al género y los dominios estructurales que en las instituciones demarcan y legitiman determinados comportamientos y creencias de género. El campo profesoral, no se retomará

directamente desde el sentido que adquieren las posturas de los maestros en el trato con los estudiantes, sino que se incluye dentro de los ordenamientos institucionales acerca del género.

Revisión teórica

Para el desarrollo teórico del presente trabajo investigativo, es necesario abordar en primera instancia las categorías principales desde los Estudios de Género y las Perspectivas Feministas, para profundizar en los conceptos estudiados de las relaciones de género, primero de manera general y posteriormente, en lo concerniente al contexto escolar. Por otro lado, desde la Psicología Social y Educativa, se ampliará el campo teórico sobre el tema de la convivencia aplicada a los ámbitos escolares.

Capítulo Primero.

1. Orígenes e historia de los feminismos

Resulta primordial para una investigación con enfoque de género comprender las raíces históricas y académicas que lo sustentan. Las relaciones de género son nombradas en múltiples estudios como un elemento de análisis que ha venido construyéndose a partir de los desarrollos de los estudios feministas en diferentes campos.

En primera instancia, es necesario tener claro que el feminismo es tanto un movimiento social, como una orientación intelectual, que incide en diferentes espacios políticos, científicos y educativos (Colás, 2003). En este orden de ideas el feminismo como movimiento social se sustenta en los intereses y esfuerzos de un grupo de mujeres, que como es sabido se organizaron en diferentes países de Europa con el fin de reclamar el

reconocimiento de sus derechos, principalmente los derechos ciudadanos. Pero el cumplimiento de tales objetivos no respondió únicamente a luchas en el campo de lo político, como en el caso del reconocimiento del voto femenino por parte de las Naciones Unidas en 1948, sino que, para su ejecución tuvo que incidir en las esferas educativas y culturales de los países que paulatinamente lo fueron asumiendo.

El origen del feminismo como un movimiento social estuvo involucrado en pugnas políticas, así como el hecho de que fuera impulsado mayoritariamente por mujeres de clase mediana alta, hace que se vea como una doctrina social que busca reconocer en las mujeres las mismas capacidades y derechos que los hombres. Sin embargo, tal definición tiende a opacar los esfuerzos explicativos que se han generado con respecto a las diferentes estructuras sociales acerca de la subordinación entre los sexos y el impacto que esto tiene en la vida de las personas (Facio, 2007).

Ahora bien, el feminismo se limita a luchar por la transformación de las situaciones de dominación en las que viven las mujeres. En un principio, podría decirse que se pretende acabar con la subordinación, desigualdad y opresión de las mujeres, porque la situación en igualdad de derechos para las mujeres, que caracterizaba los siglos anteriores al siglo veinte, requirió toda una movilización en ese sentido. Luego, con el transcurrir del tiempo y los objetivos logrados o truncados, se puede entender que el feminismo no se dirige sólo al reconocimiento y aplicación de derechos de las mujeres, sino que cuestiona profundamente las estructuras de poder, especialmente las de género (Facio, 2007) y su relación con otras como las de raza, orientación sexual y clase social.

Por otro lado, el feminismo ha atravesado transformaciones a lo largo del tiempo y resultado de esto, se han consolidado diferentes corrientes. Colás (2003) diferencia

claramente entre Feminismo liberal, Feminismo Radical y Feminismo Postmoderno, mientras que Alcoff (citada por Catellanos, 1994) resalta dos corrientes, la del Feminismo Cultural, conocido también como “radical” y que incluye elementos del liberal, y el Feminismo postestructuralista. El feminismo cultural, corresponde a los desarrollos de la segunda generación de feministas en la que el concepto de género se entiende como la diferencia entre dos culturas, por un lado, la cultura dominante de los hombres basada en la opresión, y por otro lado, la cultura de las mujeres caracterizada por la sensibilidad y el respeto por los ciclos de la vida. Esta diferencia concebida de forma radical, establece un escenario de pugna entre dos culturas bien delimitadas, de las cuales una de ellas ejerce el rol de dominación. El feminismo post-estructuralista, por su parte, no concibe lo femenino como una esencia invariable, en cambio rechaza todo intento de definición de manera que, si bien la mujer no es definida en su rol de madre y esposa, tampoco lo es desde una posición de ejecutiva o profesional indistinguible de los hombres, dado que esto representa el comienzo de estereotipos que desconocen la diversidad de mujeres. Es decir, el feminismo post-estructuralista abre un camino para la deconstrucción de los conceptos de mujer.

Una tercera tendencia en el feminismo, que sigue hasta cierto punto los planteamientos del post-estructuralista, son los feminismos poscoloniales. Dichas perspectivas que parecieran en un primer momento ser una adición de mujeres de países del tercer mundo a los proyectos feministas europeos, proponen en realidad una descolonización del feminismo con base en la alienación cultural de estos países y en la necesidad de desenmascarar la alienación de la pretendida superioridad occidental que depende de la subordinación de los otros. Se asume el reto de estar atentos frente a las tradiciones

democráticas de los diferentes países que han demarcado historias de pobreza y exclusión hacia las mujeres y las comunidades, así como identificar técnicas neocoloniales de estigmatización y exclusión transnacional que mantienen vigente la idea de ciudadanías de distintas categorías (Suarez, 2008).

El feminismo poscolonial, pretende enfrentar las dificultades que representa el multiculturalismo para el feminismo. Amorós (2005), plantea esta relación de la siguiente manera:

Por nuestra parte, insistiríamos también y sobre todo en que «el feminismo complica el proyecto multiculturalista» y es el multiculturalismo el que tendrá que hacerse cargo de esta complicación. En realidad, el «multiculturalismo crítico» sólo convalida el multiculturalismo *toutcourten* la medida en que las diferencias, que son un hecho, se dejan contrastar con la igualdad como piedra de toque: las diferencias son diferentes según generen o no desigualdades y subordinaciones ilegítimas (p. 222)

A pesar de que esta perspectiva no orienta a cabalidad la presente investigación, si plantea un reto interesante para poder situar los planeamientos feministas en diferentes contextos reconociendo las diferencias culturales y el punto en que precisamente estas diferencias son producto de tradiciones que generan desigualdad o relaciones de poder desequilibradas. Por lo tanto, la presente investigación se adhiere a los desarrollos de la perspectiva post-estructuralista teniendo en cuenta que las relaciones de género implican una mirada dinámica sobre lo femenino y lo masculino para deconstruir lo a partir de las prácticas sociales propias de las instituciones educativas que se van a abordar.

Desde la postura de Facio (2007), resulta bastante complejo ofrecer definiciones a priori sobre el feminismo y sus causas, debido a que se han desarrollado múltiples corrientes, llegando incluso a enfrentarse unas con otras. Sin embargo, la autora se arriesga a proponer elementos comunes que pueden ser compartidos en cierta medida por algunas corrientes del feminismo y acá se destacan aquellas que pueden orientar de manera especial la mirada de esta investigación en el campo educativo:

- Todas las formas de discriminación son igualmente perjudiciales, están relacionadas y se mantienen mutuamente. En el ámbito escolar, se presentan diferentes formas de discriminación y a pesar de que la investigación se centrará en aquellas que tengan que ver con el género, es necesario tener en cuenta la relación que existe entre ellas.

- Lo personal es político. La cultura escolar, como ya se ha visto, se constituye en un espacio en el que confluyen diferentes tipos de culturas, una de ellas denominada la cultura experiencial, hace referencia al bagaje personal en distintos contextos que se pone en evidencia en espacios colectivos, es decir, la manera en que estudiantes, docentes directivos y padres de familia, exponen sus recursos personales en un escenario más amplio como lo es la escuela.

1.1. Feminismos de la igualdad y la diferencia. Desde el punto de vista histórico, y bajo la concepción marxiana, la desigualdad de la mujer aparece con la primera división del trabajo o “división sexual del trabajo” que subordina la mujer a funciones sexuales y reproductoras, lo que se afirmaría posteriormente con la aparición de la propiedad privada en la segunda división del trabajo en la aparición de la ganadería como acción económica esencial donde los hombres asumen el papel dominante, debido justamente a las nuevas relaciones de propiedad de los medios de producción emergente.

El ser humano hubo de pasar por dos sistemas de explotación del trabajo como fueron el esclavismo y el feudalismo (donde la mujer siempre ocupó un papel subordinado) para llegar posteriormente a la época de la ilustración donde aparecen los primeros intentos de vindicación de los derechos de las mujeres. Justamente allí nace la teoría feminista, en el contexto de una sociedad que comenzaba a liberarse de la aplicación del trabajo humano en los procesos productivos (albores de la revolución industrial) y de los sistemas de dominación social justificados en ideas religiosas y en poderes absolutos de “herencia divina”; teoría que surge como resultado de procesos reivindicativos de los derechos de las mujeres beligerantes y reactivos a las ideas mencionadas y al modo de producción dominante.

1.1.1. Feminismos de la igualdad.

La búsqueda de reivindicaciones primarias desarrolladas por grupos de mujeres europeas se irá transformando en luchas reales en torno a reconocimiento de diversos derechos como al de educación, al del trabajo y al del voto más modernamente. Poco a poco, en una época de transformaciones económicas, sociales y culturales cruciales, estas iniciativas se van configurando como verdaderos movimientos: el movimiento feminista. A partir del siglo XIX su dinámica lo conducirá a escalas de acción más resueltas y populares para hacerse realmente visible en el siglo XX con resultados de gran impacto en diversas naciones del mundo.

Entre los resultados más prominentes de sus luchas y aspiraciones cabe resaltar varios logros fundamentales como el reconocimiento de derechos que las equiparaban social y políticamente a los hombres (voto) y el acceso al marco del proceso productivo en

condiciones de igualdad, por lo menos nominal. En esta dinámica surge la constitución de los feminismos que son llamados de la igualdad los cuales asumen una postura crítica hacia el mundo masculino, la división sexual del trabajo y el patriarcado. Como se puede inferir estos tienen su origen en la Ilustración y con la redefinición del concepto de ciudadanía y universalidad así como en el sufragismo y los partidos y organizaciones de izquierdas. Su interés parte de negociar cambios de tipo legislativo que puedan garantizar la igualdad de las mujeres con los hombres y eliminar las diferencias, para estos artificiales, basadas en el sexo y los privilegios de un sexo sobre el otro. Como se mencionará más adelante, desde el feminismo de la diferencia se le acusó de complicidad e identificación con el opresor.

El siglo XX despunta con acontecimientos históricos inesperados como la aparición y desarrollo de los feminismos de la igualdad, que se desarrollan entre las décadas de los sesenta y setenta los cuales adquieren tendencias u orientaciones que parten de concepciones propias de la época: liberal, la radical y socialista. El primero, basaba ideas en los presupuestos liberales de la igualdad que pretendía asegurar el acceso de las mujeres a las distintas oportunidades frente al trabajo en búsqueda de liberación o independencia. Igualdad que trasciende el tema de las oportunidades a las reivindicaciones de igualdad de derechos entre los hombres y las mujeres (educación, autodeterminación, libertad y democracia y justicia). El segundo, de corte marxista-leninista apunta a la liberación de las mujeres y los hombres de la explotación de los sistemas basadas en la propiedad privada y en apropiación de la plusvalía por un sector de la sociedad que denominan “clase”, en este caso clase burguesa o propietaria de los medios de producción. El tercero, recurre a posturas que descontextualizan las luchas feministas por reivindicaciones de los procesos históricos de dominación y colocan su énfasis en el fenómeno patriarcal que, según esta

postura, genera la dominación, la explotación sexual, la violencia sobre las mujeres, postura que radicaliza la lucha dirigiéndola hacia los hombres hecho que vela que estos también son igualmente violentados, explotados y marginalizados por el sistema.

En este sentido, es importante anotar el giro que toma el feminismo radical a finales del siglo XX cuando sus posturas comienzan a centrarse en las necesidades diferenciales de las mujeres como la maternidad, la emocionalidad y las relaciones sociales, fenómenos sobre los cuales comienzan a desarrollarse importantes investigaciones que tienen su objeto en los aspectos diferenciales mencionados.

De forma común los feminismos de la igualdad tienen como objetivo la búsqueda de reivindicaciones políticas, sociales y culturales expresadas en los derechos que emanan de las prácticas societarias: Culturales (educación), laborales y productivos (trabajo), civiles (familia) y políticos democráticos (participación social y voto).

1.1.2. Feminismos de la diferencia.

Son muchas las corrientes desarrolladas del feminismo de la diferencia, heredero del llamado feminismo cultural estadounidense (que trabajaba en la construcción y recuperación de una cultura propia de las mujeres) y en estas destacan figuras como las francesas Luce Irigaray y Annie Leclerc, la italiana Carla Lonzi y la española Victoria Sendón de León. “Con Irigaray empezamos a caer en la cuenta de que nosotras éramos “feministas de la diferencia”. ¿Por qué? Porque nuestro camino hacia la libertad partía precisamente de nuestra “diferencia sexual.

Por su parte, el feminismo de la diferencia es una corriente crítica que tiene como base de lucha las aspiraciones del feminismo ilustrado que consisten en alcanzar la igualdad en un mundo dominado por los hombres y centrado en ellos: androcéntrico. Desde su lema

“ser mujer es hermoso” reivindican su poder y derecho a crear un mundo que refuerce las diferencias femeninas, contrario al mundo agresivo y violento de los hombres. Al centrar su concepción en la “diferencia” no existen referencias a la “desigualdad” plantean la igualdad entre hombres y mujeres, nunca de las mujeres con los hombres (Sendón de León, 2000).

Lo contrario de la igualdad no es la diferencia, sino la desigualdad. Hemos contrapuesto igualdad a diferencia cuando en realidad no es posible conseguir una verdadera igualdad sin mantener las diferencias. Lo contrario no sería más que una colonización a saco. (p.5)

Importante resaltar, en este trabajo, que superando los intensos debates entre defensoras del feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia, principalmente en los años 70 y 80, preservando los matices y los elementos de discusión, ambas corrientes se han encontrado en los feminismos ya desde los inicios de la llamada *tercera ola*. Son muchos los matices y diferencias que causan debate en estos movimientos feministas, desde posturas tan distintas, desde las que proponen la inclusión de género, hasta corrientes feministas cuyos enfoques de género asumen la equidad como promoción de oportunidades en condiciones de igualdad a partir de la diferencia de género. Para el caso de esta investigación la postura teórica de la diferencia será base y fundamento de su discurrir, de manera que la concepción de género desde la diferencia permita hacer la crítica respectiva a la concepción andrógina dominante (patriarcal) como instrumento de comprensión y construcción de las identidades masculinas y femeninas.

Cabe señalar que en Latinoamérica durante la segunda mitad del siglo XX, los movimientos feministas repuntaron hacia nuevas conquistas. Al cobrar nuevas fuerzas en los movimientos feministas, su trabajo ha sido dirigido a la integración de género haciendo posible que las nueva masculinidades y feminidades asuman roles e identidades cargadas de

sentido de autorrealización insertadas en procesos sociales incluyentes e igualitarios. Igualmente, las tendencias teóricas sobre las diferencias en lo tocante a la construcción de la identidad masculina y femenina integran históricamente a las diferencias relacionales, sociales y simbólicas para reconstruir lo relacional que, a diferencia de las características sexuales favorece la emergencia de una nueva concepción legitimizada en el reconocimiento de las diferencias.

En este orden de ideas, autores como Cazés (1998) al teorizar sobre género, plantea que el concepto de género es una construcción histórica que incluye hombre y mujeres, síntesis de género que permite hacer la crítica respectiva a las condiciones y situaciones tanto favorables como desfavorables para unos y otros en el contexto de su sociedad y cultura específica.

Al hablar de género y sus connotaciones en la construcción de identidad, es preciso señalar que lo masculino y lo femenino son conceptos que surgen históricamente.

Afirmando lo precedente Careaga (2006), citado por Ruiz (2015), añade que la hegemonía en lo económico, político, legal, religioso ejercida por los hombres colocan a las mujeres (incluso otros hombres) en condiciones jerárquicamente inferiores a quienes sustentan su poder, concepción que al conformar una perspectiva de víctima-victimario puede velar la complejidad en las relaciones favoreciendo la reproducción de estas relaciones de dominio.

La noción de identidad aplicada al concepto de género es necesaria para integrar lo femenino con lo masculino a partir procesos de interacción y la socialización entre hombres y mujeres que posibiliten una manera alternativa de construirse como sujetos individuales inmersos en una sociedad y en una cultura que pueda preservar sus diferencias

sin justificar por estas la desigualdad. Este pensamiento dista mucho de aquel, repetido cíclicamente en la historia humana, según el cual la desigualdad es considerada como algo “natural” o parte del “destino, cuando no “castigo” o “prueba divina”. Ideas que en un contexto contemporáneo justifican la desigualdad de género al asignar a las mujeres una minusvalía mental, moral o física en detrimento del ejercicio de los derechos fundamentales que, por la misma condición asignada, les son negados o disminuidos.

Así, se hace compatible comprender que la noción de diferencia en el género hace referencia a lo relacional como eje de las identidades masculinas y femeninas que permite construir lo particular y lo plural como expresiones del género haciendo posible el reconocimiento recíproco. Estos planteamientos conducen a una paradoja: después de luchar durante mucho tiempo por la igualdad resulta contradictorio que, a pesar que aún hoy no se ha alcanzado esta paridad a nivel de los derechos sociales y económicos, se luche por la diferencia. Tal vez este hecho se explica en la dificultad teórica de esta opción que consiste en cómo dar lugar y valorar la diversidad, cómo construir una relación dialéctica entre igualdad y diferencia

No hay que ocultar los conflictos que existen y han de existir en la sociedad. Es preciso recuperar valores antagónicos: libertad-dependencia, igualdad-diversidad, solidaridad-egoísmo, etc., valores entre los que debe darse una relación dialéctica. Sólo de este modo se puede elaborar y configurar un orden político vivo, dinámico, alejado de las abstracciones y en cercenamientos del pasado. (Rubio, 2000, p.67).

Este trabajo apunta a sus objetivos desde la perspectiva según la cual se comprende que cada disciplina, cada investigación teórica tiene su historia, y esta historia se concreta en una herencia cultural recibida por el que investiga por lo que no es posible prescindir, sin

más, de esta, no es posible partir de cero. Así la cultura heredada ha de ser usada con espíritu crítico de manera que sea posible retomar su valor pedagógico, su valor instrumental y conceptual. Sin embargo, no es posible una negación total de toda la cultura dominante, porque esto reduciría los resultados teóricos y fácticos a la nada.

Pero, al sacar a la luz las diferencias allí donde la cultura actual las oculta, se posibilita desvelar el entramado teórico con el que la homogenización ha sido construida. En este propósito de constatar la diferencia es necesario llegar al análisis algunas ambivalencias presentes en el *concepto de ciudadanía*. La primera ambivalencia se refiere al concepto de individuo-libre-autodeterminante, que expresa la categoría de ciudadano frente a la de subdito. La definición rousseauiana de ciudadano, varón poseedor-padre de familia define los requisitos de la ciudadanía. Señala la existencia de una familia sobre la que se ejerce la autoridad y las consecuencias negativas que esto produce en la ciudadanía de las mujeres como constante en la articulación de los derechos económicos y sociales. Desde el principio el concepto de ciudadanía se encontró frente a una inherente imposibilidad: mantener el valor de la independencia basada en la autonomía económica. De esta manera, la falta de ciudadanía de las mujeres se explica en el simple reconocimiento de su incorporación al trabajo mientras otras relaciones de dependencia-independencia son negadas.

La segunda ambivalencia, afecta la relación individuo-Estado-nación que es una de las principales bases de la ciudadanía. Comprender cómo se ha regulado la nacionalidad, que supone que no tener nación significa no ser ciudadano, permite comprobar que las mujeres no han sido incorporadas como ciudadanos-individuos, sino como miembros de la familia. Adquirían la nacionalidad del marido perdiendo la suya propia, pretensión que garantiza la unidad de la familia y el control sobre la descendencia.

Finalmente, es preciso señalar cómo los ciudadanos son tales al margen de sus diferencias. Es más, sólo aquellos que pueden evitar la interferencia de las diferencias y de las particularidades son verdaderos ciudadanos. Asumir la diferencia como fundamento de ciudadanía, significa asumir críticamente la idea y la forma de la representación como expresión de la soberanía popular, del conjunto de la voluntad de los ciudadanos concebidos como seres asexuados, entidades genéricas y abstractas. Asumir la diferencia significa optar por la realidad, significa hacer evidente que la diferencia humana atraviesa todos los planos de la vida social, política y jurídica. Si fuera cierto que no existen diferencias entre los hombres y las mujeres respecto a sus valores, intereses, habilidades, actitudes, etc., en la idea de que somos perfectamente incluíbles en la categoría abstracta de sujeto-ciudadano, la representación sexuada, la representación de hombres y mujeres como sujetos sociales, no tendría ningún significado especial. En el momento en que las mujeres han cuestionado la conquista de la ciudadanía política y social como horizonte de su lucha política, se han constituido como sujeto.

Precisamente por esto el discurso de la diferencia acierta a ofrecer un discurso radical que no pueda ser fácilmente asimilado y eliminado por el sistema; manifestarlo trae consigo importantes problemas nada fáciles de solucionar como el que se pregunta sobre la manera de insertar esta especificidad femenina en el ámbito institucional. Problema que se suma de manera significativa a otros problemas graves de las sociedades actuales para los que la cultura dominante no tiene respuesta, porque el mismo hecho de afrontarlos supone cuestionar algunos de sus principios constitutivos en un momento de reducción y alteración no sólo de las garantías sociales, sino en general de las formas de la política en las democracias occidentales.

Capítulo Segundo.

2. Trayectorias del concepto género.

La influencia del feminismo en ámbitos académico y de intervención social se ha dado principalmente mediante la perspectiva de género. Sin embargo, es probable que cuando se acude a la perspectiva de género en investigaciones y programas de intervención se tengan ideas diferentes sobre lo que implica adoptar esta postura. Por la misma razón, se requiere recoger algunos elementos que orienten la manera en que la perspectiva de género va a tenerse en cuenta en esta investigación.

Un primer acercamiento a la aplicación de esta perspectiva de estudio, corresponde a las reflexiones e intereses analíticos que se nutren del concepto de género para generar unas aproximaciones teóricas en diferentes campos del saber. Según Lamas (citada por Gamba, 2008) la palabra género ha transitado por diferentes espacios hasta consolidarse como hoy la conocemos. En el recorrido que hace la autora comenta que esta palabra empieza a circular en el ámbito de las ciencias sociales refiriéndose a algo distinto al vocablo que hacía referencia a *tipo* o *especie* en las ciencias naturales, a partir de los años sesenta; siendo hasta los años ochenta cuando el concepto adquiere relevancia en América Latina y se instala en la academia y en las políticas públicas denominándose perspectiva de género.

Es así como el concepto de género ha atravesado diferentes trayectorias teóricas que responden a momentos sociales específicos y a las necesidades que surgen en diferentes contextos. Para formar una idea general sobre tales trayectorias, se retoma a Estrada (1997), quien hace un recuento sobre los tres momentos principales que se han presentado en la conceptualización del género, aclarando que es un término acuñado por la literatura anglosajona desde el área de la Antropología.

El primer momento, se relaciona con el trabajo de Gayle Rubin (1975, citado por Estrada 1997), quien desarrolla la noción del sistema sexo/género, entendido como el conjunto de disposiciones mediante el cual las sociedades transforman la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Para Estrada (1997), el foco de la perspectiva de género en este momento era la mujer y la posibilidad de desnaturalizar la concepción cultural de la feminidad como subordinada de un mundo masculinizado, en el sentido marxista de la dominación. En esta perspectiva, se reconoce que el sexo es la base material, que existe de manera diferenciada como realidad biológica, para las construcciones sociales del género.

Un segundo momento es el que empieza a entender el género como categoría relacional, es decir, implica poner la mirada sobre la mujer y el hombre a la vez. Scott (1985) es la teórica principal de esta vertiente ya que desde su mirada histórica asume el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos, constituyendo así una forma primaria de relaciones de poder. Acá el énfasis está puesto en las prácticas sociales y las relaciones de poder que se han dado históricamente, de manera que no puede comprenderse la situación de las mujeres y la feminidad sin el abordaje del hombre y la masculinidad. Ahora bien, tanto la masculinidad como la feminidad desde esta visión, no son parámetros unívocos, sino que responden a posiciones históricas particulares, es decir, a su valor posicional.

Al trabajo de Scott (1985) que tiene bases en el pos-estructuralismo, se le suma la propuesta de Connell (1985) desde la teoría social sistémica. Este autor, estudia las contradicciones y conflictos de género que se presentan en torno a la construcción de la masculinidad y desarrolla planteamientos teóricos que más adelante se retomarán sobre la

estructura de las relaciones de género. El punto acá es que, junto con Scott (1985), coinciden en que los estudios de los hombres y las mujeres no pueden tratarse desde categorías estáticas, sino que se construyen históricamente en medio de asimetrías sociales y juegos de poder en las estructuras sociales, de manera que, si bien abordan la identidad de género, prefieren abordar el género más como una acción, como *algo que se hace* (González, 2009).

El tercer momento se relaciona con las tecnologías y la deconstrucción del género. Teresa de Lauretis (1989) y Judith Butler (1987), son las exponentes que desarrollan sus teorías a partir de la relación entre el género y la subjetividad. En este sentido, hay ciertas prácticas concretas de subjetivación a partir de las cuales se puede asumir una postura crítica ante discursos científicos dominantes y se abren posibilidades para nuevas formas de corporalidad y comunidad.

Estos tres momentos, permiten ver lo que Estrada (1997) denomina desplazamientos teóricos del género, una trayectoria que ha necesitado de cambios que van desde el mujerismo a la historización de las relaciones de género, de la actitud contestataria y victimizante, a las propuestas de transformación cultural y de la convivencia, de la denuncia contundente al señalamiento crítico de sesgos de género en las disciplinas sociales. En el siguiente apartado profundizamos en el concepto de género que orientará el estudio.

2.1 Género como sistema.

Para los efectos de la presente investigación se retomará el concepto de género desde los planteamientos post-estructuralistas del segundo momento ya descrito. De esta manera, el género se entenderá como un sistema social que organiza relaciones de poder en diferentes

niveles: individual, interpersonal y estructural (Crawford &Chaffin, 1997 citado por Bonilla, 2010). Desde los estudios de Psicología y género se retoman estos diferentes niveles con el fin de comprender el género como un sistema social, más que un atributo individual, permitiendo de esta manera generar preguntas que van desde la internalización de los roles de género hasta las influencia de algunas claves de género en la interacción entre hombre y mujeres y su desempeño en determinadas tareas, así como la forma en que la educación perfila a los niños y niñas para ocupar una posición de género específica (Bonilla, 2010).

Al hablar del género como sistema, se entiende como una afirmación que se apoya en cierta medida en lo que Di Marco (2005) denomina el reconocimiento de la construcción de las relaciones de género, postura que es diferente a asimilar el concepto género únicamente con la categoría mujer o a los estudios de los feminismos sin enfoque de género; siendo necesario retomar prácticas, valores y normas que subyacen estas relacionesentre los hombres y las mujeres. Es por esto que la invitación de Conell (1987) resulta tan pertinente, ya que vuelca la atención sobre el estudio de las masculinidades entendiendo el género como una forma de ordenamiento de la práctica social que es internamente compleja. Así las cosas, la masculinidad al igual que la feminidad, se ubican en varias estructuras de relación con diferentes trayectorias históricas. Es decir, no puede definirse como un objeto, sino que conviene abordarlo desde los procesos y las relaciones que no están exentos de contradicciones internas y rupturashistóricas, sociales y culturales (González, 2009)

Di Marco (2005), desglosa a su vez, la definición propuesta por Scott (1985) acerca del género. En primer lugar, se tiene el hecho de que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basada en las diferencias que distinguen los sexos, y en segundo

lugar que estas relaciones son una forma primaria de relaciones de poder. Pero ¿de qué manera es que el género constituye las relaciones sociales? Para esto se destacan cuatro elementos interrelacionados:

- Sistemas simbólicos bajo los que se representa a los géneros
- Conceptos normativos que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas y políticas.
- Instituciones de género: parentesco, familia, segregación en el trabajo y en la escuela.
- Procesos de construcción de identidad de género en organizaciones sociales.

Los anteriores elementos parecen ser mediadores o contextos de fondo a partir de los cuales se dan las relaciones de género. Nuevamente, el peso que adquieren los sistemas simbólicos conlleva a la visión de que las categorías de *hombre* y *mujer* no constituyen una realidad social, sino que se encuentran en un proceso de cambio que resulta de su interacción con el sistema simbólico desde su propia experiencia de género (Castellanos, 1994).

Al respecto, Di marco (2005), retoma los modelos bajo los que se organizan las relaciones de género: La desigualdad sexista y La Igualdad en la diferencia. El primero de ellos, hace referencia a las condiciones desfavorables que por lo general aunque no de manera exclusiva, viven las mujeres a raíz de concepciones discriminatorias con respecto de las condiciones de los hombres, lo que también opera cuando se siguen otros modelos de masculinidad y feminidad no normativos. Por otro lado, el Modelo de la Igualdad en la diferencia, apunta a un ideal de reconocimiento de igualdad de derechos, a la vez que se asumen las necesidades particulares de hombres y mujeres.

Los anteriores modelos se concretan de diferentes maneras en los contextos de interacción y para fines del presente estudio, en la siguiente sección es necesario ahondar en las particularidades que representan las dinámicas de convivencia y los conflictos de género en el ámbito escolar.

2.2. Género y Educación.

La institución escolar es un espacio de socialización de gran relevancia en el que se reafirman, contradicen o complejizan las identificaciones de género. El énfasis en los colegios o instituciones educativas implica abordar el fenómeno de género desde la cultura escolar, que si bien no es opuesta a la cultura social externa o a la cultura familiar, si representa particularidades ya que es un espacio constituido para la formación integral de niños y niñas mediante el encuentro con la cultura intelectual acumulada en cada sociedad.

Los estudios de género relacionados con la educación inician formalmente como tendencia investigativa, con la publicación de la Revista *Gender and Education* en 1989 en Londres, lo que abriría un campo extenso de exploración para las ciencias educativas que hoy día encuentra su epicentro en España y se ha desplegado a los países latinoamericanos como México. Dentro de estos estudios se han abordado temáticas como políticas públicas, currículo, contenidos, acceso a la educación, permanencia en el sistema educativo y acceso a nuevas tecnologías, entre otras.

En España los estudios con perspectiva de género en la educación parecen abarcar con detalle diferentes factores del contexto escolar que influyen en las relaciones entre estudiantes: se habla entonces del currículo oculto y los aprendizajes de género que éste transmite sin percibirse claramente, tales como los contenidos de los libros de texto, las interacciones con el profesorado y los contenidos del plan de estudios que tienden a excluir

aportes de las mujeres en la ciencia y la cultura. (Departamento de Educación, Cultura y Deporte Asociación ADCARA, 2007). Los cuestionamientos que la perspectiva de género plantea al ámbito educativo, no se restringen al campo escolar, sino que involucran reflexiones en torno a las prácticas científicas, por lo que resaltan la importancia de la diversidad de enfoques teóricos para abordar fenómenos sociales, la necesidad de incluir ámbitos diferenciales al interpretar la realidad de hombres y mujeres y el reconocimiento de la influencia de las relaciones de género en la obtención de datos científicos (Colás, 2003).

En este panorama parece no encontrarse una referencia directa a la perspectiva de género aplicada a la convivencia escolar, centrándose mayoritariamente en aspectos institucionales en el ámbito escolar y científico. Por tanto, este enfoque si bien brinda orientaciones sobre elementos educativos que intervienen en las relaciones de género, requiere ser complementado por conceptos que aborden directamente las dinámicas relacionales en las aulas de las instituciones educativas y que den cuenta de microespacios en donde se conjugan aspectos relativos al género para configurar las relaciones de convivencia en la cultura escolar.

A pesar de esto, algunos estudios han adoptado una mirada relacional para abordar el tema de género en la escuela. Un estudio realizado en establecimientos educativos de Sevilla España, mostró diferencias conductuales significativas entre niños y niñas en algunos ítems y en otros poca o nula diferencia entre géneros. Esto, les hizo pensar a los autores en la necesidad de realizar análisis intragrupo, que arrojara más diferencias que los análisis intergrupos. (Muñoz, Jiménez & Moreno, 2008). El enfoque utilizado entiende la variable sexo como una *variable de sujeto*, es decir como una característica individual, pero recomienda que en próximos análisis se tratada como una *variable estímulo*, de manera

que se pueda abordar la manera en que responden los niños y niñas al género de sus compañeros y compañeras si se les pide nombrarlos describiendo su conducta social.

A pesar de que estos resultados muestran un manejo cuantitativo de la información, la idea de variable estímulo coincide con las elaboraciones sobre las relaciones de género, ya que no se centra en la categoría del sujeto o en el rol que asume, sino en las respuestas que genera y a la vez otorga en medio de una interacción. Ruiz, Rafael y Rebollo (2013) explican que hay tareas que se promueven más que otras en el campo educativo, como por ejemplo las tareas del cuidado que son menos apoyadas que las de competición y fuerza, pero esto a su vez cambia según sean asumidas por niños o por niñas. Las recomendaciones que surgen de estos estudios encuentran un anclaje teórico en una mirada relacional del género que ha venido elaborándose a partir de propuestas post-estructuralistas y que a continuación se aborda a partir del concepto de relaciones de género.

2.3. Relaciones de género

Como se ha presentado, la presente investigación tiene una perspectiva de género que parte de las concepciones relacionales sobre lo que es ser hombre y mujer y la construcción de las identidades femeninas y masculinas. Para esto se han mencionado algunas de las elaboraciones teóricas de Scott(1985) y Conell (1987) que insisten en la mirada relacional y estructural que puede aplicarse en los estudios de género. Sin embargo, es necesario plantearse las siguientes preguntas: ¿Qué implica optar por una perspectiva relacional del género? ¿Cómo puede hacerse un análisis de las relaciones de género?

Para realizar un análisis que cumpla con estas condiciones se requiere comprender la forma en que el género actúa como orden social. Esto ha sido llamado por Rubin (1975,

citado por (Benlloch, 2005) como el sistema sexo/género, pare referirse a “un conjunto de convenciones a través de las cuales toda sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, en los que se satisfacen estas necesidades sexuales transformadas y se establece una ordenación jerárquica de los géneros”(p.11).

Este sistema opera como un orden social en el que ni el sexo, ni el género están dados acriticamente, sino que hacen parte de ese proceso de transformación. El género se construye con base en los roles sexuales que suelen ser dicotómicos, sin embargo, introduce de manera determinante una dimensión cultural sobre el deber ser de hombres y mujeres y a la vez, las justificaciones para acciones discriminativas que cuestionen tales construcciones (Benlloch, 2005). Por ende, el género es una representación cultural compuesta por ideas, prejuicios, valores, normas, mandatos y prohibiciones sobre el modo de ser hombre o mujer (Colás&Villaciervos, 2007).

Al decir que el género es una representación cultural, no se está afirmando que dependa en exclusiva de representaciones mentales, sino que es una construcción que puede entenderse como ficcional (Buttler,2004) como un concepto que se hace, es decir como acción y resultado de prácticas sociales específicas (Connell, 2001). De esta manera, se justifica la necesidad de realizar espacios de observación que permitan el encuentro directo con dichas prácticas de género en las instituciones educativas que participan en el estudio y seguir la recomendación de Scott (2008, citada por González, 2009) que insiste en que el género sólo es útil como pregunta, en la medida en que reafirma las posibilidades de cuestionar las maneras en que se presentan las relaciones de poder, sin hacer generalizaciones.

Es así como las relaciones de género, parecen haberse asumido de variadas maneras a lo largo de la trayectoria de la perspectiva de género, siendo un punto de quiebre con el que el feminismo de la tercera ola argumenta que a los estudios desde esta mirada, les compete incluir las relaciones de género con la estructura social. Por lo tanto incluye a los dos géneros buscando transformaciones en las funciones, responsabilidades, oportunidades y expectativas de mujeres y hombres (Lagarde, 1996, citada por Benlloch, 2005)

La propuesta de Bonilla (2010) para integrar la psicología y el género da lugar a comprensiones pertinentes a acerca de las relaciones de género. Al concebir la conducta como acción, es decir, en movimiento y constante cambio, se hace necesario fijarse en las prácticas sociales y simbólicas que inciden en la construcción de relaciones de poder en el género.

En consecuencia, propone mirar en nuevas direcciones, más allá de las diferencias: hacia fuera, «al género en contexto», a las condiciones que conforman nuestras vidas, y hacia adentro, «al género como narrativa», a los modos en que percibimos, interpretamos y respondemos a los eventos vividos, esto es, los procesos de significación que, unidos a prácticas, articulan el nivel simbólico y material de la realidad social y subjetiva, el producto y el proceso de ‘dar sentido’ a la experiencia (Bonilla, 2010, p.146)

Por lo tanto, una mirada relacional del género pretenderá antes que nada, ofrecer marcos explicativos sobre las diferentes situaciones de poder que habitan hombres y mujeres en razón de la manera en que experimentan el género. Di Marco (2005) afirma que las relaciones de género se refieren a las posibilidades de poder y autoridad que ostentan mujeres y hombres en determinado contexto, mostrando una tendencia a la subordinación

femenina por discursos que la legitiman y naturalizan. El valor contextual tiene gran relevancia para comprender la perspectiva relacional dado que los diferentes elementos culturales que lo componen ejercen una labor de negación en el sentido expuesto por Conell (1985), esto es, que las relaciones sociales de género no expresan patrones naturales, sino que niegan el estatus biológico, en el que las diferencias sexuales entre hombres y mujeres son mínimas; se maximizan gracias a los campos simbólicos que emergen de las relaciones.

En esta investigación, se definen las relaciones de género como el conjunto de interacciones de poder que se presentan entre los géneros femenino y masculino y respectivamente al interior de estos, que suele conllevar a la subordinación de todas las experiencias de género que se aparten de la división sexual patriarcal, justificándose en estereotipos y roles sexuales determinados.

Una primera clasificación de las relaciones de género es retomada por Di Marco (2005).

- Relaciones Complementarias: resultan de posiciones desiguales de poder, no se cuestiona la injusticia ni el acceso a posiciones jerárquicas, desencadenando en ocasiones situaciones de dominación e incluso explotación.

- Relaciones simétricas: hombres y mujeres tienen las mismas obligaciones y derechos, generando una relación de interdependencia asociada a la autonomía de los sujetos.

Con el anterior marco general sobre relaciones de género se establecieron definiciones y referentes que sumados a los siguientes desarrollos teóricos brindan elementos analíticos para la comprensión de estas en el ámbito escolar.

2.3.1. Relaciones de género y educación.

En este apartado se aborda con detalle los tres elementos que según Conell (1987) hacen parte de la estructura de las relaciones de género. En primera medida, el autor se refiere a

la labor para abordar la división sexual del trabajo entendida como la asignación de determinadas formas de trabajo a personas particulares. La asignación se presenta en diferentes formas interrelacionadas: Primero, la asignación de labores se convierte en una regla social y luego las formas de segregación se convierten en nuevas formas de restringir tanto a hombre como a mujeres en ámbitos prácticos, frenando el alcance de habilidades y promoviendo otras de manera diferencial. En este sentido, como hombres y mujeres han sido entrenados de manera diferente, las prácticas discriminatorias de empleabilidad, se justifican desde el punto de vista de los empleadores.

En este punto se reconoce que la cualificación y el entrenamiento son los mecanismos a través de los cuales la división sexual del trabajo se fortalece como un sistema social de restricciones. En algunas instituciones educativas se llevan a cabo prácticas diferenciales de aprendizaje mediante la aplicación explícita de énfasis según género o mediante interacciones tácitas con docentes, que influyen en la motivación de los estudiantes hacia cierta materia o para adquisición de algunas habilidades.

La división sexual del trabajo no sólo se trata de asignar determinados trabajos a personas particulares, sino que también involucra el diseño del trabajo. Las prácticas laborales están encarnadas en tecnologías diseñadas a partir de ciertas disposiciones sociales, tanto en el ámbito empresarial como en el doméstico. Aunque este aspecto puede no ser muy visible en el campo educativo, es probable que algunas prácticas docentes en el área de educación física tiendan a generar actividades con diferentes niveles de exigencia de acuerdo al género.

El segundo elemento es denominado por Conell (1987) como *poder*. Las relaciones de género, entendidas como relaciones de poder, mantienen una conexión estrecha con las

dinámicas ideológicas y de violencia, que se conectan a su vez apuntando al carácter múltiple del poder social. Por tanto, la violencia aparece como parte de un aparato complejo que involucra las instituciones y la forma en que están organizadas.

Para entender el poder social, se identifica que éste se expresa en la posibilidad de imponer la definición sobre una situación, de establecer los términos en que esa situación es comprendida y los enfoques con los cuales se discute, para formular ideales y campos morales, es decir afirmar una hegemonía. El ámbito escolar desde el esquema tradicional de educación se caracteriza por el mantenimiento de la autoridad de los profesores y directivos, ya que resultan siendo ellos quienes delimitan los términos y enfoques no sólo de la educación, sino en el tratamiento de situaciones del diario vivir en el espacio escolar. Ahora bien, se pretende abordar espacios de micropoder entre estudiantes, que resultan siendo tanto o más significativos en la experiencia estudiantil.

La ideología que sustenta el núcleo complejo del patriarcado y la subordinación generalizada de la mujer requiere de la creación de una jerarquía entre hombres. De acuerdo con esto, se generan referentes simbólicos negativos de la masculinidad en la forma de grupos estigmatizados, especialmente de hombres homosexuales. Esta jerarquía es creada con al menos tres elementos: masculinidad hegemónica, masculinidades conservadoras o cómplices y masculinidades subordinadas (Connell, 1987). El enfoque intragénero propuesto por Connell (1987), da lugar con estos elementos, a un análisis de las relaciones de poder, no sólo desde las masculinidades, sino de las diferentes experiencias de la feminidad en la escuela, con el fin de identificar esas tendencias hegemónicas, conservadoras y subordinadas en diferentes espacios de la vida escolar.

Finalmente, Conell (1987) desarrolla el concepto de *catexia*. Este elemento se basa en la comprensión de la sexualidad como un fenómeno social y no individual o perteneciente exclusivamente a la intimada. Las relaciones sociales sexuales como las retoma Conell (1987) son las relaciones organizadas alrededor de la conexión emocional de una persona hacia otra.

2.4. Identidad de género y rol sexual.

Para comprender de manera más clara un enfoque relacional del género se puede diferenciar de dos teorías que han sido ampliamente utilizadas: La identidad de género y la teoría de los roles sexuales. La *identidad de género* se define como “un proceso de negociación y de interpretación de significados-heterogéneos y contradictorios- que los sujetos hacen de los discursos disponibles” (Di Marco, 2005, p.57). Comienza a construirse en las primeras etapas de la vida pero se va transformando a lo largo de todo el ciclo vital en las experiencias con grupos de pares, relaciones de pareja y otros contextos en lo que se configura el género y sus normativas.

De lo anterior, se desprende que la identidad de género se construye y se transforma a partir de las relaciones de género pero a la vez, ese proceso de negociación e interpretación que es la identidad, influye en las relaciones de género que se establecen. La identidad de género estaría dada por la identificación con las construcciones culturales de determinado género, femenino o masculino, por tanto el campo teórico de la identidad de género mantiene una idea binaria del género que desde la mirada relacional pretende desvirtuarse.

Conell (1985), por su parte, avanza teóricamente en la propuesta de una visión relacional del género diferenciándola de la *teoría del rol sexual*. Esta última conecta la estructura social con la formación de la personalidad a través de la idea del aprendizaje o la

internalización con ayuda de los agentes de socialización como padres, profesores e instituciones.

De acuerdo con esto Conell (1985), considera que la teoría es inadecuada como teoría social por dos razones principales: en primera medida, tiene un fuerte énfasis en lo social, que asemeja una postura determinista según la cual las personas están encerradas en estereotipos y expectativas, a pesar de que tanto en hombres como en mujeres se presentan conductas y opciones que no se explican por estos estereotipos, de manera que la dimensión social de esta teoría se disuelve en generalidades sobre las decisiones de las personas y con esto mantiene las costumbres existentes. Por otro lado, es una teoría estática porque concibe el cambio como algo dado desde afuera o generado al interior de las personas, pero no se cuenta con herramientas para comprender el cambio de manera dialéctica dentro de las mismas relaciones de género (Conell, 1985)

Los anteriores elementos teóricos brindan claves analíticas para comprender las relaciones de género y relacionarlas con las dinámicas de convivencia en los contextos escolares. A continuación se desarrolla la categoría de convivencia escolar diferenciándola de otros conceptos similares utilizados en el ámbito educativo.

Capítulo Tercero

3. Convivencia escolar

En el ámbito educativo a nivel nacional la convivencia escolar es un tema de gran preocupación debido a que a diario los medios de comunicación informan sobre riñas, microtráfico y atentados a docentes, que no son otra cosa que la traducción de la violencia social a los lenguajes y espacios de las instituciones educativas. Este límite difuso entre la

violencia social y la violencia escolar hacen que las instancia de gobierno vean en los colegios un foco importante de intervención para la promoción de la convivencia ciudadana.

En los estudios consultados dentro de los antecedentes investigativos llama la atención la escasa referencia directa al tema de la convivencia y las relaciones de género, mostrando una tendencia mayor por relacionar el género con el concepto de violencia escolar. En este sentido, se asume que la convivencia, al ser un proceso de interacción humana, no está exenta de conflictos. Morin (1999) aclara que la convivencia implica necesariamente la presencia de conflictos pero a la vez de estrategias para su abordaje en un clima favorable; en ese sentido, la convivencia es un deseable social que se pone en práctica al resignificar las diferencias, el sí mismo y la percepción del otro. Al ser un deseable social, la convivencia se plantea como una posibilidad siempre presente para tramitar los conflictos propios de la vida en comunidad.

Los conflictos tienen diferentes interpretaciones dentro de la perspectiva de la convivencia dado que desde las relaciones interpersonales se entienden como contradicciones y disputas motivados por diferencias en cuanto a los intereses, las necesidades y las dinámicas de poder establecidas. Sin embargo, con respecto al tejido social el conflicto se comprende como una oportunidad o fuerza motriz para el desarrollo y la paz, un hecho natural y permanente que requiere ser transformado y no eliminado para contribuir a la gestión de las dinámicas de poder (Vidal, 2015)

El poder, en el estudio de la convivencia no sólo se aborda como el resultado de prácticas de dominación y sujeción de unos sobre otros, lo que resulta en conflictos y manifestaciones diversas de violencia, sino como un elemento constitutivo de las relaciones

humanas que se acomoda estratégicamente, permitiendo negociaciones y participaciones fluctuantes en el tiempo. Según Laing (citado por Arango, 2011) el manejo del poder da lugar a dos tipos de relaciones:

- Relaciones de interioridad: basadas en el respeto y el afecto hacia el otro. Las relaciones de interioridad se hacen visibles en indicadores como el respeto por sí mismo y por el otro, ausencia de control y dominancia, comunicación libre de suposiciones, ausencia de expectativas sobre la relación, construcción de proyectos comunes y dialogados, búsqueda de espacios para compartir, solidaridad, confianza, interés y manifestaciones de afecto y ternura.

- Relaciones de exterioridad: cuando en las relaciones establecidas el otro es un objeto de los intereses personales y se excluyen sus necesidades.

Por lo tanto, la convivencia escolar, aunque parece un concepto de gran amplitud, tiene estos tres énfasis (seguridad, inclusión y campo regulatorio) que pueden enmarcar los análisis posteriores sobre las relaciones de género en el ámbito escolar. Por estos mismos elementos, es que se puede afirmar que abordar la convivencia escolar no es lo mismo que hablar de la violencia escolar, dado que esta última se presenta justamente cuando los mecanismos institucionales y colectivos son insuficientes para dar trámite pacífico a las diferencias y conflictos. De esta manera, la convivencia escolar, aunque incluye situaciones de maltrato, acoso y conflictos, es un conjunto más amplio de acciones que tiene en cuenta la manera en que se frena o se promueve la seguridad, la inclusión y las regulaciones en la comunidad educativa.

Desde otra perspectiva, la convivencia ha sido entendida como una forma de socializar en la que se cohabita compartiendo criterios, escenarios y actividades dentro de un sistema

convencional, estando sujetos a normas que tienden a favorecer la interacción, prevenir los conflictos y sus consecuencias (López de Mesa, Carvajal, Soto, Urrea, 2013). Esta definición, que a primera vista parece recoger varios elementos imprescindibles para la convivencia, omite la posibilidad y alta prevalencia de conflictos debidos precisamente a disidencias frente a lo considerado convencional, a contradicciones de criterios y debidos a regulaciones entre los participantes de la comunidad educativa.

3.1. Dificultades de convivencia escolar.

Para la comprensión de la violencia escolar basada en el género es necesario detenerse en la comprensión de lo que algunos autores señalan como la construcción de un arquetipo de masculinidad desde lo hegemónico patriarcal en la escuela. La reproducción de este modelo no sólo afecta las interacciones de los niños con las niñas, sino que representa agudos efectos en el desarrollo personal de niños y jóvenes. La masculinidad moderna se rige por aversivas culturalmente aprendidas sobre las narrativas identitarias disidentes y las relaciones homoeróticas (Estrada, 2010)

En efecto, algunos estudios aluden al rechazo de los chicos a un orden escolar que consideran afeminado y escasamente masculino. La cultura masculina del patio se opone entonces a la cultura femenina del aula y se traduce en un rechazo a las reglas del juego académico y en una indiferencia casi absoluta ante el aprendizaje escolar. Pese a algunos cambios y pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica, el arquetipo tradicional de la virilidad sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos y está en el origen de la mayoría de los

episodios de violencia escolar que se dan en nuestras escuelas e institutos. (Lomas, 2007, p. 94)

Por tanto, la construcción de la masculinidad hegemónica en la escuela sigue unos patrones propios del ámbito escolar que determina algunos comportamientos relacionados con el uso los espacios de las instituciones educativas, la forma de asumir el aprendizaje y el rechazo directo hacia las manifestaciones de identidades de género diversas y relaciones homosexuales. Los modelos de feminidad por su parte, tienden a establecer posiciones de sumisión a las niñas, severas pautas de dominio corporal y restricción de actividades que terminan igualmente, influyendo en los anteriores aspectos.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2003):

A diferencia de los conflictos, las acciones violentas no son naturales ni resultan de un proceso biológico, sino que resultan de las decisiones que se toman para resolver las necesidades humanas, es decir, la violencia es producto de los aprendizajes de ciertos comportamientos orientados al daño (Vidal, 1015). De esta manera, la violencia escolar tiene fuertes vínculos con la violencia social en general, dado que el hecho de que se presente en un ambiente educativo también hace que adquiera unas características particulares que pueden no presentarse en otros ámbitos. La violencia escolar es un fenómeno educativo porque específicamente compromete los procesos de aprendizaje y enseñanza, ocasionando dificultades en el cumplimiento de los objetivos sobre el desarrollo intelectual, social y moral de los estudiantes (Ortega, 2007, citado por Gallegos, 2013).

Según Serrano (2010) la violencia escolar es una forma de relación concreta que resulta de los tipos de interacción específicos que se dan en la escuela incluyendo las relaciones entre un individuo y otro, entre grupos dentro de la escuela o sus alrededores. A partir de

estudios realizados en México, esta autora, identifica dos tipos de violencia que puede presentarse entre compañeros: 1) En la interacción cotidiana donde no hay una víctima específica y el rol de víctima y agresor cambian constantemente; 2) Acoso escolar, que se constituye como un comportamiento repetitivo de hostigamiento donde las agresiones crecen en intensidad con el fin de instalar posiciones de poder determinadas y generar aislamiento y exclusión social.

En Colombia se viene trabajando de manera intensiva el tema de la violencia escolar, siendo el trabajo de Chaux (2003, 2008, 2011, 2012), uno de los más retomados para el estudio de este fenómeno. El trabajo realizado en Bogotá, con el apoyo de la Secretaría de Educación, y paralelamente con el Salvador, mostró el alto grado de ocurrencias de agresiones físicas en los colegios, robos, porte de armas blancas y constantes percepciones de inseguridad en algunos espacios de la institución educativa, al punto de evitar estos lugares (Chaux & Velásquez, 2008)

A partir de investigaciones previas, Chaux (2003) clasifica la violencia interpersonal se clasifica en instrumental y reactiva. La primera, se refiere al comportamiento que aparece como respuesta a una agresión previa que puede ser real o percibida y denota dificultades en el manejo de las emociones. La violencia reactiva, por otro lado, involucra un comportamiento premeditado que no es antecedido por otra agresión, sino que busca alcanzar un objetivo como recursos, estatus y dominación; este comportamiento está asociado a una carencia de empatía.

Siendo el ámbito escolar un espacio en el que se presenta tanto la violencia reactiva, como la violencia instrumental, Chaux (2012), diferencia tres conceptos que suelen verse

como dificultades para la convivencia escolar y aunque tienden a confundirse, para efectos de la presente investigación es importante hacer claridad.

Conflictos: se refiere a situaciones de peleas y discusiones entre compañeros que no representa un evidente desbalance de poder, que puede presentar agresión o no y que llegan a ser constructivos si se les da el adecuado tratamiento. Son parte esencial de la convivencia dado que conllevan crisis que contribuyen a transformaciones en las relaciones y que en el ámbito escolar pueden abordarse con la mediación de pares y conciliaciones. Desde este aspecto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿Qué tipo de conflictos se generan en la escuela a partir de los ordenamientos de género imperantes?

Acoso o bullying: se trata de una agresión sistemática o repetida, con un claro desbalance de poder y que suele ocasionar consecuencias negativas para el clima escolar. Es un comportamiento, agresivo, intencional y repetitivo infringido por un compañero o profesor hacia alguien a quien perciben como débil y vulnerable. Por lo general quien lo lleva a cabo goza de una posición de poder especial, por su talla física, popularidad y liderazgo, que le permiten tener cierto grado de control sobre sus pares para que no incurran en defensa del agredido.

La sentencia T478 de 2015, manifiesta que:

El hostigamiento escolar es una epidemia en el sistema educativo colombiano que tiene unas consecuencias incalculables en la vida de las personas y la salud democrática de la sociedad. Esa reprochable conducta afecta a las personas en las etapas más vulnerables de su vida en donde una educación en valores es fundamental para que en el futuro, puedan ejercer con plenitud sus derechos y respetar con vigorosidad los de los demás” (Corte Constitucional, 2015, p.46)

El acoso o intimidación escolar atenta contra la convivencia y si bien en ocasiones se aborda como un conflicto escolar, desde una perspectiva de la convivencia como se ha expuesto, es más acertado catalogarla como una práctica de violencia escolar. El autor no recomienda que el acoso se aborde con mediación de pares, sino que se realice un manejo que involucre conversaciones individuales con los estudiantes, citaciones a padres y proyectos de reparación por el daño causado.

Violencia escolar: está relacionada con casos de pandillismo, uso de armas y acciones asociadas al crimen. Es la expresión exacerbada de diferentes tipos de violencia que se presenta en contextos externos a la escuela, como el barrio y el contexto local y nacional. Su abordaje debe incluir el trabajo en red con las instituciones estatales para la atención integral de estos casos. Además de estos tipos de expresión de la violencia, en la cultura escolar es necesario prestar especial atención a la violencia simbólica que se presenta en el ámbito escolar. Este tipo de violencia se manifiesta de manera transversal en casos de conflictos, acoso o violencia escolar a través de acciones que son consentidas culturalmente tanto para quienes la ejercen como para quienes la reciben (Vidal, 2015). Para Bourdieu (1999), la violencia simbólica pretende mantener o establecer un poder que también es simbólico, es decir, se sustenta en símbolos y códigos culturales aceptados que no se manifiestan de manera explícita. Tales códigos transforman las sumisiones y las dominaciones de manera que no se perciben tal como son, sino que gracias a las creencias inculcadas se perciben como relaciones afectivas, generosas e inmutables.

Para las relaciones de género, el concepto de violencia simbólica tiene una especial relevancia dado que muchas prácticas que afectan la convivencia escolar se dan en el campo de los códigos y los símbolos a pesar de que explícitamente en los proyectos

educativos y los discursos institucionales de maestros y directivos parecieran no validar algunas prácticas de violencia de género. En ese sentido, la violencia simbólica se podrá analizar a partir de las percepciones de los estudiantes y los signos cónicos que circulen en la institución educativa.

3.1.1. Conflictos de género en la convivencia

Los estudios sobre las relaciones de género en contextos educativos reconocen una estrecha vinculación entre las dinámicas de violencia y modelos de socialización de género que se instituyen en la familia y la escuela. Se reconoce que la exposición de los hombres a la violencia comienza en una edad temprana en estos contextos, reforzada por los mensajes de los medios masivos de comunicación que parecen hacer de la agresión un comportamiento socialmente aceptado y asociado a la virilidad masculina (Tuvilla, s.f). Adicionalmente, estudios muestran la influencia que la socialización diferencial de género tiene en el apoyo social y la conformación de redes sociales significativas, de manera que existe un mayor apoyo social hacia las actividades asociadas frecuentemente al género masculino, como la competitividad, sobre las actitudes de cuidado, asociadas a lo femenino (Ruiz, García & Rebollo, 2013).

Sin embargo, a pesar de que el contexto educativo y familiar favorezca el mantenimiento de pautas de violencia, esto no quiere decir que dicha opción sea inevitable, dado que según estudios, el 67% de las personas que vivieron violencia en su familia no la reprodujeron, gracias a cuatro aspectos principales que pueden ser fomentados en los ámbitos educativos:

- 1) Establecimiento de vínculos sociales no violentos,
- 2) Rechazo a toda forma de violencia,
- 3) Establecimiento de compromiso de no ejercer la violencia, y
- 4) Adquisición de habilidades alternativas (Ruiz, García & Rebollo, 2013).

Las dificultades en las relaciones de género, provienen de aprendizajes en diversos ámbitos que están lejos de restringirse al contexto escolar, sin embargo, es justamente este espacio en el que se puede trabajar en modelos de relaciones de género diferentes a los presentados en la familia y la comunidad. Por lo tanto y de acuerdo con el panorama conceptual anterior sobre las dificultades de la convivencia, es necesario evidenciar cómo se expresan los conflictos de género dentro de la convivencia escolar.

Los conflictos de género se entienden como “toda contraposición de intereses, necesidades o valores entre dos o más personas en la que los roles y estereotipos de género juegan un papel significativo en la percepción que las partes implicadas tienen de sí mismas y del otro” (p. 121). Se reconoce además, que los conflictos de género no son de fácil detección debido a la sutileza con la que se llevan a cabo y la invisibilidad que adquieren gracias a estereotipos y prejuicios sexistas, lo que los diferencia de los conflictos escolares regulares. Dentro de estos conflictos, la Asociación ADCARA (2007) incluye:

- Agresividad o rechazo hacia un alumno o alumna por no seguir los roles tradicionales de género.
- Dominio del más fuerte (generalmente chico) al elegir una actividad o un aparato.
- Comportamientos tradicionalmente de superioridad de los chicos sobre las chicas por medio de chistes, valoraciones y comentarios.
- Gestos y bromas obscenas.
- Escasa importancia que algunos profesores otorgan al tema de género.
- Creencia generalizada entre los adultos de que un profesor ejerce mayor autoridad y, por lo tanto, es más respetado por el alumnado, que una profesora.

uno de los temas más estudiados en el ámbito de la convivencia, dado que se relaciona con consecuencias psicológicas a mediano y largo plazo, las cuales terminan afectando diferentes esferas del desarrollo en niños y niñas. En esta dinámica de maltrato, las agresiones sistemáticas reducen significativamente la capacidad de reacción de la víctima, y por lo general se presentan en espacios donde se dificulta detener su ocurrencia como el ciberespacio (Postigo, González, Mateu, Ferrero & Martorell, 2009)

Al respecto, se identifica que la investigación sobre acoso con perspectiva de género es escasa y aún más cuando se trata de abordar el acoso que llevan a cabo las niñas en el contexto escolar; por lo tanto, es importante profundizar en las influencias que la construcción de género patriarcal tiene en el acoso escolar. Se puede argumentar que al igual que en los conflictos de género, los estereotipos juegan un papel preponderante en la aparición y mantenimiento de dinámicas de acoso escolar, de manera que en la escuela se reproducen prácticas agresivas de niños hacia niñas, pero también hacia otros niños en razón de estereotipos sobre la masculinidad (Gallegos, 2013).

Parece entonces, que las tensiones referidas al concepto de masculinidad dominante están fuertemente relacionadas con las dinámicas de acoso de género, dado que su carácter sistemático orientado más a la constante humillación y desmoralización, muestran la prevalencia de una masculinidad hegemónica sustentada en el arquetipo de la virilidad (Lomas, 2007), que recurre no sólo a la eliminación de lo considerado *afeminado* e incluso de lo diferente en tanto origen étnico, racial o cultural, sino que opta por mantener un status de poder sustentado en las constantes dinámicas de dominación-sumisión.

Si bien, los límites entre la violencia y el acoso escolar bajo la perspectiva de género no son del todo claros, en la presente investigación se hace la distinción teniendo en cuenta dos

salvedades: 1) la violencia escolar de género implica un uso desmedido de las agresiones en razón del género, no sólo de manera física sino psicológica hacia los patrones de género que no concuerden con los tradicionales y 2) a pesar, de su intención de daño, no hay una víctima específica, sino que puede variar constantemente, al igual que el agresor (Gallegos, 2013).

La interacción de estos elementos, da como resultado que la violencia de género en tanto en el ámbito escolar como en general, no constituyen casos aislados, sino fenómenos estructurales (Amoros, 2011), por lo que se reconoce que al igual que en los conflictos de género y el acoso escolar, juegan un papel importante los estereotipos sobre la feminidad y la masculinidad, las relaciones de dominación y discriminación y la imposición de asimetrías de poder (Gallegos, 2013).

Los modelos de masculinidad y feminidad y los matices que adquieren en el ámbito escolar, constituyen la base sociocultural a partir de la cual se expresan prácticas de convivencia o de violencia. Meyer (2010), se concentra específicamente en el hostigamiento o acoso de género y lo diferencia del bullying escolar en general. El acoso u hostigamiento de género es cualquier conducta que pretende afirmar los límites de las normas tradicionales de género centradas en la masculinidad y feminidad heterosexual. Son conductas parciales que tienen un impacto negativo sobre un objetivo o sobre el entorno y se dirigen a una persona o en general con comentarios despectivos hacia un grupo social determinado. El bullying en comparación, no tiene un objetivo en particular diferente de ejercer un dominio sobre otro y por tanto, no se dirige a una persona o grupo en específico.

Una de las diferencias más relevantes entre el hostigamiento del género y la forma genérica del bullying es que el primero parece tener un componente de violencia simbólica

mucho más elaborado. En los colegios suele prestarse mayor atención al bullying y sus agresiones físicas, dado que representa mayor dificultad examinar la persistencia y los antecedentes culturales y sociales de las agresiones psicológicas y emocionales en razón del género (Meyer, 2010). El hostigamiento de género presenta variadas formas que vale la pena diferenciar:

- Acoso Homofóbico: uso de lenguaje anti-gay
- Acoso Transfóbico: discriminación hacia niños o niñas que cuestionan el ideal masculino o femenino, teniendo especial influencia la posibilidad de que los niños sean tildados como gays.
- Acoso Heterosexual: dinámica de discriminación y subvaloración mediante mecanismos de objetivación de las mujeres y su sexualidad.
- Cyberbullying: se da en espacios externos a los colegios y se presenta en mayores casos en mujeres y estudiantes (LGBTI).

Ahora bien, los conflictos y el acoso en razón del género escolar, se configuran de acuerdo a los contextos culturales particulares que se dinamizan en las instituciones educativas. Para comprender la forma en que los aspectos culturales relacionados con el género se insertan en el ámbito escolar, es necesario retomar el concepto de cultura escolar y a su vez, diferenciarlo de otros similares que con frecuencia se utilizan para comprender la convivencia escolar.

3.2 Cultura Escolar

Al hablar de cultura escolar es probable que se equipare su significado con términos como ambiente escolar, clima escolar, entorno escolar; por lo tanto se hace necesario

establecer claridades conceptuales al respecto. Inicialmente, se retomará el concepto de clima escolar y ambiente escolar, para luego desarrollar con mayor profundidad el concepto de cultura escolar, la cual es la categoría central de la presente investigación.

3.2.1. Diferencias con clima y ambiente escolar.

Uno de los indicadores para reconocer las dinámicas de convivencia en los establecimientos educativos es el ambiente o clima escolar. Un clima escolar es considerado positivo cuando se dan todas las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes propiciando la colaboración, la resolución pacífica de conflictos, canales claros de comunicación y alto grado de compromiso con los logros establecidos (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Así mismo, un clima escolar favorable tiene que ver con la percepción de seguridad que los miembros de la comunidad educativa experimentan al interior de las instalaciones y durante las jornadas de estudio a las que asisten, de manera que se reduzca la posibilidad de recibir y cometer agresiones físicas así como la posibilidad de presentar enfermedades generadas por el estrés (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Esta concepción de la seguridad humana en el ámbito escolar tiene mucho que ver con las acciones llevadas a cabo por docentes y directivos con el fin de promover un ambiente respetuoso entre los participantes de la comunidad educativa, entendiendo que esto es indispensable para el aprendizaje (ENDE, 2011). Cuando las dinámicas entre estudiantes y docentes dan lugar al acoso, el maltrato y la violencia, se considera que existe un clima escolar que no favorece el aprendizaje y que por ende, afecta el bienestar de los miembros de la comunidad educativa. Este es el caso de muchos de los colegios del país, en el que los estudiantes deben tener un proceso de aprendizaje permeado por dificultades de

convivencia como el acoso, la violencia física, las amenazas y ambientes circundantes caracterizado por la delincuencia y la violencia extrema.

Según Bromberg (2013), el clima escolar es una categoría que de cierta forma persigue un objetivo estratégico, al pretender abordar la convivencia de manera neutra, dentro de las dinámicas de la comunidad educativa. Las definiciones recogidas por el autor enfatizan en el clima escolar como un conjunto de aspectos físicos y psicológicos de la escuela que facilitan el aprendizaje, dentro de los que se incluyen las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, estilos de liderazgo y estructuras organizacionales (Gohen, Guffey, Higgins - D'Alessandro, & Thapa, 2013, citado por Bromberg, 2013). Así mismo, se reconoce que el clima escolar tiene en cuenta el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante, el sentido de pertenencia, la dedicación percibida de los docentes, la disciplina y los episodios de violencia verbal y física. Tanto las sensaciones de agrado como de desagrado, se presentan con base en los sentimientos que resultan de diferentes situaciones del contexto educativo en el que se involucran compañeros y docentes, llegando incluso a incidir directamente en la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Unesco, 2008).

Una definición operacional que aclare el concepto de clima escolar se resumiría en la “experiencia de vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas, actitudes de los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio” (Bromberg, 2013, p. 97). En este sentido, el clima escolar tiene en cuenta la elaboración subjetiva sobre las experiencias en el colegio, no sólo de estudiantes, sino de profesores y personal administrativo, acerca de la situación de convivencia que experimentan a diario. Este rango de comprensión sobre el clima escolar permite entender que se suscribe a un conjunto de patrones de conducta que las personas llevan a cabo a partir de la experiencia acumulada en la escuela y

específicamente relaciona esta experiencia con los efectos que tiene sobre los aprendizajes (Ministerio de Educación Nacional, 2016)

Por otra parte el clima escolar puede ser definido de acuerdo con Cere (1993) como:

El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (p. 30).

En términos generales, el clima escolar incluye, tanto a la percepción que los niños, las niñas y jóvenes tienen sobre su contexto escolar, como la que tienen los profesores acerca de su entorno laboral (Arón & Milicic, 2000). En el mismo orden de ideas, Valdés, Treviño, Castro, Carrillo, Bogoya, Costilla y Acevedo, (2008) definen el clima escolar bajo los siguientes términos:

El grado en el cual el estudiante se siente a gusto en la escuela y en el aula de clases, con base en los sentimientos que despiertan diferentes situaciones del contexto educativo relacionados con sus compañeros y docentes, tiene en cuenta aspectos relacionados con el grado de tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela, el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros. (p.53)

El ambiente escolar, por su parte, parece más cercano al concepto de cultura escolar, aunque sigue siendo más focalizado en la comunidad educativa. Además de incluir las dinámicas y relaciones existentes entre los miembros de la comunidad educativa, elemento propio del clima escolar, involucra los factores relacionados con el ambiente físico y de

infraestructura en la escuela, la forma de organización y el entorno social y cultural que rodea a la institución educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los conceptos de clima escolar y ambiente escolar suelen utilizarse como sinónimos e incluso los aspectos físicos y organizacionales, correspondientes a la definición del ambiente escolar, se conceptualizan como factores formales del clima escolar (Meyer, 2010). Es claro, que con cualquiera de estos dos conceptos se hace un énfasis en el entorno relacional que se construye dentro del contexto escolar teniendo en cuenta aspectos físicos y psicológicos relevantes para el aprendizaje y la convivencia, sin entrar en comprensiones más amplias sobre las influencias culturales de otros ámbitos, lo que si se pretende abordar en la cultura escolar.

3.2.2. Cultura escolar y género.

El concepto de cultura escolar es retomado por Estrada (2001) a partir de los desarrollos que en el tema ha realizado Pérez (1995). Desde esta perspectiva, la escuela, lejos de producir una cultura homogénea, es un espacio de cruce de culturas en el cual se activan ciertas mediaciones que influyen sobre las nuevas generaciones. Esta influencia, sin embargo, no se vive como una experiencia de constante actualización, sino que pareciera que se cristaliza en tradiciones educativas del pasado, estableciendo modos de conducta, pensamientos y relaciones con relativa independencia de los cambios que se provocan en el entorno, es decir, una escuela que responde a los valores de la modernidad (Pérez, 1995).

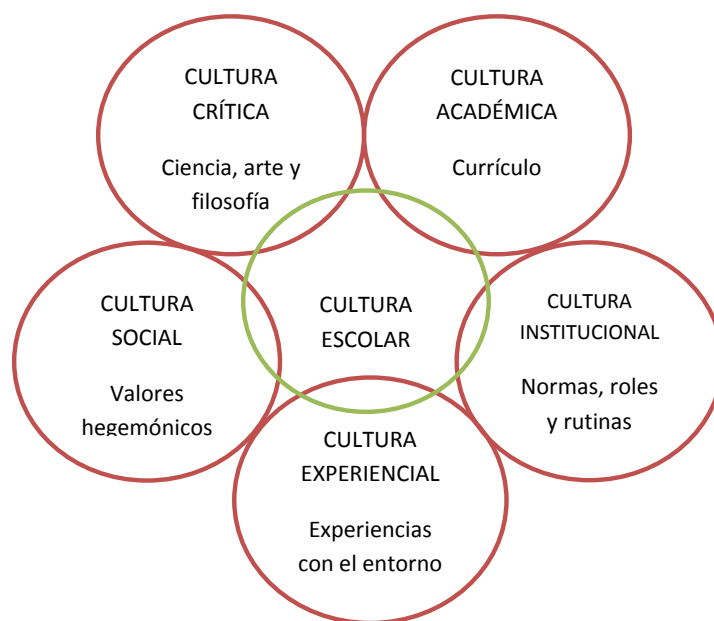
En consonancia con lo anterior Fuentealba y Jorquera(s.f), afirman:

La cultura escolar es un conjunto de saberes, conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa que configura una red que funciona como filtro de elementos educativos, teniendo un

fuerte influjo pedagógico sobre los sujetos. Esta red posee una función regulatoria normativa, proporcionando mensajes simbólicos acerca de qué elementos son valorados y cuáles deslegitimados dentro del establecimiento.

En esta definición, la cultura escolar aparece como un espacio de regulación social en el que no todos los elementos de la cultura general tienen cabida y aquellos que se retoman se constituyen en elementos educativos formales e informales que establecen jerarquías mediante la legitimación de algunos elementos y la marginación de otros.

Las influencia pedagógica sobre los sujetos de la comunidad educativa, se lleva a cabo a través de los procesos de mediación reflexiva que involucran diferentes tramos de la cultura: 1) Cultura crítica: alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas, 2) Cultura académica: entendida como el funcionamiento del currículo, 3) Cultura social: constituida por los valores hegemónicos, 4) Cultura institucional: roles, normas, rutinas y ritos de la escuela y 5) Cultura experiencial: el resultado de experiencia de los estudiantes en los intercambios espontáneos con su entorno (Pérez, 1995).



En esta línea argumentativa, entender la cultura escolar como un espacio de convergencia, mantenimiento, reproducción y transformación de un entramado de culturas en el ámbito educativo, pretende dar una visión sistémica que ubique las relaciones de género en la escuela como objeto de las constantes influencias del entorno y las alternativas que se adoptan para así mediar y transformarla. Es así como en el Proyecto Arco Iris, adelantado en escuelas primarias y secundarias de Bogotá, se constató que en la cultura escolar se presentan formas de marginación que vinculan el género con otros ejes sociales de poder como la clase social, el orden étnico-racial, el ciclo vital, la orientación sexual, creencias religiosas, condiciones de discapacidad o situaciones de desplazamiento forzado. (García & Muñoz, 2009).

Así mismo, dentro del proyecto mencionado, Estrada (2001), propone tres niveles para mirar la cultura escolar con una perspectiva de género: 1) Ordenamiento estructural: se

refiere a la trama de significados que estructuran la cultura de la escuela, mediante una tendencia iconográfica, simbólica y de consumo sobre la feminidad, la masculinidad, la sexualidad y las relaciones de pareja. 2) Acción e interacción en la escuela: centrada en los intercambios situados en los que se desenvuelve la participación de los distintos actores en espacios aulas aula, patio de recreo, canchas deportivas, etc. 3) Construcción social del self: refiere al marco bajo el cual el ser humano aprende y organiza sus experiencias y pensamientos.

Los anteriores niveles se concretan a partir de dos elementos mutuamente relacionados: los dispositivos de género y las ejecuciones de género. Los *dispositivos de género* son mediaciones pedagógicas que circulan libremente en los escenarios escolares estructurando elementos en la subjetividad, creando y manteniendo verdades acerca de lo masculino y lo femenino, sus competencias y capacidades (Estrada, 2004). Estos dispositivos se concretan en prácticas discursivas que mantienen o cambian sistemas de signos verbales y no verbales bajo los cuales opera la diferenciación de género, o como lo mencionan García y Muñoz (2009), incluyen cualquier procedimiento social a través del cual una persona aprende o cambia los componentes de género en su subjetividad.

Por otro lado, las *ejecuciones de género*, son prácticas vividas que se integran en las historias de vida que validan o subvierten los dispositivos de género, mediante las fantasías, los miedos las atribuciones de competencias y los deseos para la construcción social del sí mismo. La ejecuciones se relacionan con el desempeño de un rol social situacional que no es arbitrario, sino que los imaginarios en torno a los géneros, conectan un conjunto de roles para unos actores específicos en cumplimiento con unos marcadores asociados de manera esencialista a las características sexuales (Estrada, 2004).

La manera en que se van presentando las dinámicas relacionales y los roles situacionales depende de los ordenamientos estructurales y las interacciones que se dan en cada institución educativa. Es decir, que la cultura escolar, con sus dispositivos y ejecuciones de género no siempre se presentan de la misma manera, sino que responden principalmente a elementos particulares de los tipos de culturas que confluyen en ella.

Por otro lado, los tres niveles de la perspectiva de género de la cultura escolar en la escuela propuestos por Estrada (2001), se relacionan con elementos que otros autores han desarrollado con el fin de comprender la manera en que el ámbito escolar genera y reproduce las experiencias posibles asociadas a los géneros. Por lo tanto, se retoman las elaboraciones teóricas de Conell (2001), Estrada (2001), García y Muñoz (2009), Meyer (2010) y Levtov (2013) y ~~luego de su análisis~~ se integran partir de tres niveles construidos para efectos de la presente investigación: Matriz de significados de género, Relaciones e interacciones y Subjetivación de género.

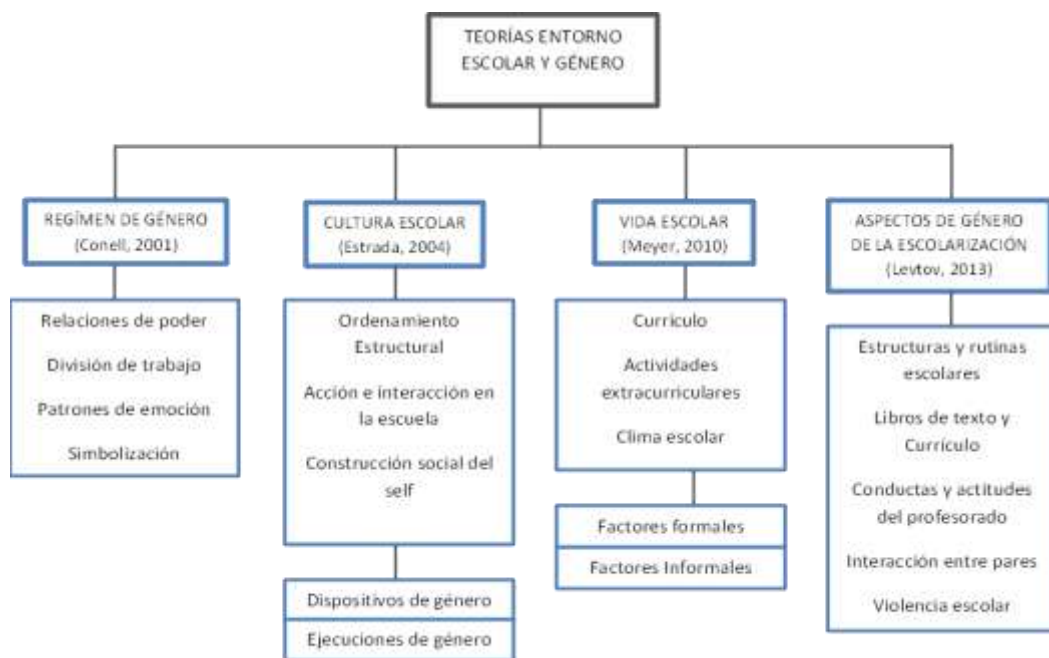


Ilustración 1. Elaboración propia a partir de de Conell (2001), Estrada (2001), García y Muñoz (2009), Meyer (2010) y Levtov (2013)

3.2.2.1 Matriz de significados de género. Esta componente es denominado por Estrada (2001) como Ordenamiento estructural, con el fin de referirse a la “trama ecológica de significados que estructuran la cultura local de la escuela que se expresa en la imaginaria iconográfica, simbólica y de consumo sobre tópicos tales como la feminidad, la masculinidad, la sexualidad y las relaciones de pareja” (p.16). Este marco estructural tiene un componente altamente discursivo y puede entenderse como una red conversacional que se compone de imaginarios informados por determinantes culturales, sociales, históricos y biológicos.

Los imaginarios que se reproducen y naturalizan en medio de conversaciones y actividades cotidianas sobre lo que debe ser un hombre y una mujer, varían según el contexto en el que se configura la cultura escolar. Sin embargo, lo que sí parece funcionar de manera general, es la forma en que tales imaginarios se tornan en imágenes normativas que se asumen como determinantes (García & Muñoz, 2009) y que devienen en la creación de “mundos posibles” diferenciados según el género y caracterizados por su estabilidad y un efecto restrictivo ante los posibles episodios de transgresión (Estrada, 2001). Por tanto, los relatos emergentes que no siguen del todo las figuras normativas, se articulan desde una posición de resistencia, cuyo poder transformador depende de la capacidad que demuestre para neutralizar las normas de sanción social que se han establecido para que precisamente sea catalogado como marginal o emergente (Estrada, 2001).

La matriz de significados de género tiene un impacto importante en la percepción, el trato y la evaluación de los estudiantes, dado que se estructura a partir de relaciones entre pares antinómicos que regulan lo masculino y lo femenino, otorgándoles una valoración desigual que coloca a uno de los dos como marco de referencia, mientras el otro equivale al patrón inferior o desviado (Estrada, 2001). Tales reglas o claves de género constituyen unas de las categorías más poderosas sobre las que los estudiantes se esfuerzan en entender (Meyer, 2010) y por tal razón la diversidad sexual y de género implica grandes desafíos educativos.

Ahora bien, de acuerdo al análisis de las propuestas de Conell (2001), Levtov (2013) y Meyer (2010), se puede afirmar que en sus desarrollos teóricos se plantean conceptos que corresponden al nivel de significados y simbolización del Ordenamiento estructural planteado en Estrada (2001). Conell (2001), basado en trabajos investigativos en Canadá,

propone el concepto de *régimen de género* para referirse a las disposiciones institucionales en el ámbito escolar que son determinantes en la organización de las experiencias de género. El régimen de género, cuenta dentro de sus componentes con dos elementos que se relacionan con el ordenamiento de la escuela en términos de los significados de género.

- Simbolización: involucra los diferentes sistemas de símbolos de las escuelas, tales como los uniformes códigos de vestido, códigos de lenguaje formal e informal. La disciplina corporal actúa entonces como un dispositivo de género que además de estipular las maneras de expresar la masculinidad y la feminidad, está relacionado con el aquietamiento y vigilancia corporal en la pubertad de las niñas, quienes se reconocen como objeto de deseo para otros y asumen la responsabilidad de poder controlar el erotismo masculino mediante acciones como bajarse la falda, o no quitarse la chaqueta (Estrada, 2004)

- División del trabajo: involucra la especialización del trabajo entre los maestros, por ejemplo, la concentración de mujeres en la enseñanza de economía doméstica, lenguaje y literatura, y la de hombres en la enseñanza de ciencias, matemáticas y artes industriales (Conell, 2001). Esto, incluso se traslada a ámbitos de interacción informal en los que se hace evidente un mayor involucramiento de las profesoras en actividades relacionadas con jornadas culturales y celebraciones para el bienestar de los estudiantes, mientras los profesores parecen desarrollarse más a gusto en el ejercicio de funciones directivas (Estrada, 2004).

Sin embargo, no sólo se trata de prácticas segregativas a raíz de la imitación de conductas adultas o por el seguimiento de instrucciones de los profesores que en ocasiones solicitan la separación de los grupos por sexos, sino que además se presenta de manera

espontánea entre estudiantes en escenarios de descanso y de desarrollo lúdico, así como también en el encuentro con conocimientos y saberes específicos. Así mismo, las actividades extracurriculares cumplen una función importante al no constituir un espacio de asistencia obligatoria para los estudiantes, de manera que las representaciones estudiantiles, los equipos deportivos, grupos de debate, de estudios bíblico y literario, etc, hacen parte de la gama de opciones con las que cuentan los estudiantes. Sin embargo, dichas actividades extracurriculares, funcionan con base en subtextos que, tácitamente o de manera abierta, muestran mayor valoración hacia ciertas formas de lo masculino y lo femenino (Meyer, 2010)

Por otro lado, Levotv (2013), reconoce que estas mediaciones de significados se dan a través de los aspectos de género de la escolarización, principalmente a través de las estructuras, rutinas escolares y el currículo. Este último, entendido como un mandato general sobre orientación del contenido básico y los objetivos de aprendizaje formales en las instituciones educativas. (Meyer, 2010), organiza de cierta manera las prioridades educativas y los énfasis de formación que se pretenden. De esta manera, los asuntos respectivos al género y la sexualidad se incluyen tácitamente en las lecciones tratadas, los textos, las películas, conferencias y otras actividades de aprendizaje como las extracurriculares.

Levtov (2013), resalta el hecho de que las representaciones de las mujeres como pasivas, sacrificadas, orientadas al cuidado familiar y distanciadas del ámbito político, hace parte de un imaginario colectivo que se mantiene y reproduce en diferentes países; el caso de Latinoamérica, parece mostrar el poco grado de conciencia manifestado por los docentes sobre las manera en que los libros de texto y las técnicas de enseñanza transmiten mensajes

discriminatorios. Esta perspectiva concuerda con los estudios en India que ratifican el papel que el material pedagógico juega en el fortalecimiento de los roles de género tradicionales, obviando en muchas sociedades los roles actuales que son asumidos por hombres y mujeres.

Teniendo este marco y tomando como base el concepto de ordenamiento estructural de Estrada (2001) es necesario entonces, abordar la trama de significados sobre la feminidad, la masculinidad, la sexualidad y las relaciones de pareja que circulan en la institución educativa a través de normas, prácticas pedagógicas, disposiciones del currículo y elementos simbólicos.

3.2.2.2. Relaciones e interacciones de género. Este elemento es definido por Estrada (2001) como la acción e interacción en la escuela que se presenta a través del conjunto de intercambios situados mediante los cuales se organiza la participación de los actores en los diferentes espacios escolares como el aula de clase, el patio, el salón de reuniones, etc. En su conjunto, estas acciones e interacciones de la cultura escolar se relacionan con lo que Meyer (2010) denomina clima escolar y que se configura a partir de factores formales, como planta física, políticas oficiales, la misión institucional, aspectos administrativos, equipo de profesionales y el currículo formal; y aspectos informales, que tienen gran influencia en la experiencia en general de las relaciones dentro de la escuela y que se concretan en aspectos como el estilo de liderazgo de la administración, las filosofías de la educación y las relaciones entre el equipo profesional, las culturas juveniles y los valores dominantes de la comunidad.

Sin embargo, la confluencia de tantos factores parece estar especialmente determinada por los valores dominantes de la comunidad, de manera que en muchas ocasiones los

ambientes escolares se presentan de manera extremadamente hostiles con respecto a cualquier forma de diversidad de género o de orientación sexual. Dichos valores envían mensajes abiertos o tácitos a los estudiantes y a las familias no normativas, es decir aquellas que se distancian en su composición de la familia nuclear conformada por padre, madre e hijos, sobre las altas posibilidades de ser objeto de violencia psicológica y física, marginalización y desvalorización de su manera de ser (Meyer, 2010).

Para Conell (2001), estas relaciones que organizan la participación de los actores, se presenta como relaciones de poder. Estas incluyen el ejercicio de la supervisión y la autoridad entre los maestros, así como patrones de dominación, acoso y control de recursos entre los estudiantes. Dentro de este tipo de relación se pueden considerar los operadores de los dispositivos de género que Estrada (2004) identificó en investigaciones en colegios bogotanos y que incluían aspectos como: el poder en el uso de la palabra, relaciones de competitividad fomentadas en el aula, el uso del espacio por parte de niños y niñas y el desconocimiento e invisibilización del mérito y la participación de algunos estudiantes.

Adicionalmente, es necesario considerar que los procesos de aprendizaje relativos al género hacen parte de las influencias tácitas que se han recogido en el concepto de *currículo oculto* para hacer referencia a los múltiples elementos de la vida cotidiana de la escuela “cuyo influjo real en el intercambio y la construcción de significados es más poderoso cuanto más imperceptible” (Pérez, 1995, p.18). Por tanto, se entiende que una perspectiva desde la cultura escolar requiere una mirada detallada, aunque no exclusiva, al currículo oculto. Los imaginarios, expectativas y costumbres que regulan las relaciones de género se hacen visibles en las interacciones entre estudiantes y entre ellos y los docentes. Según García y Muñoz (2009) se ha fomentado la idea de un espejismo coeducativo, como

modelo ideal de equidad entre los sexos en el ámbito escolar, que resultó ser una confusión entre la educación mixta y la coeducación, pretendiendo lograr la igualdad de oportunidades a partir de la simple copresencia de los sexos en las aulas.

Las interacciones entre profesores y estudiantes, son mediados por los dispositivos pedagógicos de género que al ser asumidos subjetivamente en las ejecuciones de género, resultan en el desempeño de determinados roles o posiciones sujeto. Ante estas posiciones, Estrada (2001) reconoce que los estudiantes tienen dos alternativas: adecuarse a ellas manteniendo su funcionalidad dentro del ámbito escolar, o resistirse generando otros roles que puedan transformar los ya asignados. En tanto los roles situacionales dependen ampliamente de una imaginaria esencializada sobre los géneros, es más difícil asumir otros que no se asocien directamente con las características sexuales y en cambio se centren en la tarea y la dinámica interaccional específica.

La interacción entre docentes y estudiantes suele estar marcada por ciertas conductas y actitudes que dan cuenta de un trato diferencial de género y que están frecuentemente regulados por formatos de clase que privilegian procesos de participación competitiva. El tono utilizado en la conversación o retroalimentación varía en cuanto a la calidad verbal y no verbal dependiendo de si el interlocutor es hombre o mujer (Estrada, 2001). Levtov (2013), ha llamado la atención en la forma en que los docentes hombres suelen tener más en cuenta a los niños, mientras las mujeres parecen más igualitarias en la búsqueda de las respuestas a cuestiones académicas plantadas en clase y se muestran más tolerantes a las faltas de conducta de los niños. Se ha constatado además, que los docentes piensan que los niños y las niñas tienen diferentes habilidades académicas, conductas y motivaciones, por lo que en su interacción con ellos, en ocasiones expresan abiertamente las prácticas

normativas de género sobre la manera en que se debe desempeñar una mujer y un hombre, conforme con las visiones dominantes de masculinidad y feminidad (Levtov, 2013)

Por otro lado, las relaciones de los estudiantes en la escuela transcurren la mayor parte del tiempo en medio de las interacciones entre pares que si bien, no siempre desencadenan violencia, si se organizan a partir de las concepciones de género que circulan en la cultura escolar. Según Levtov (2013) los niños tienden a ejercer un dominio físico y verbal en el espacio de las aulas de clase, lo que a su vez es reforzado por dinámicas grupales de interacción que separan los niños de las niñas, fortaleciendo las versiones dominantes sobre masculinidad y la feminidad. Este último aspecto, parece tener especial incidencia en la generación de situaciones de violencia ya que los altos niveles de acoso escolar están relacionados principalmente con niños que son percibidos como gays o fuera de los estereotipos masculinos (Gruber&Fineran, 2008; Hansen, 2007; Meyer, 2006, citados por Levtov, 2013).

Es de notar, que las consecuencias de las interacciones violentas entre pares también afectan a los estudiantes que actúan en conformidad con los estereotipos de género debido a las presiones por compañeros de estudio y enseñanzas culturales que los lleva a involucrarse y aceptar actividades de maltrato (Wood, et al, 1998, citado por Levtov, 2013). Las situaciones de violencia escolar, también se presentan en las interacciones con los docentes aunque en menor medida que con los compañeros de estudio. Este tipo de violencia se presenta en ocasiones como parte de dinámicas de abuso sexual y en otras, como parte del uso generalizado del castigo corporal como símbolo de la dominancia jerárquica de los adultos sobre los estudiantes (Levtov, 2013). Por tanto, se concluye que el uso de la violencia en la escuela no sólo tienen que ver con su aceptación como vía para

resolver conflictos sino para afirmar dominancia y control en medio de unas desigualdades y jerarquías: entre adultos y niños, hombres y mujeres, niños y niñas.

3.2.2.3. *Subjetivación de género.* El proceso subjetivo del género en medio de la cultura escolar, se ha denominado la “generización del self” Estrada (2001). Consiste en las formas concretas en que se asume el género a partir de la materialización corporal de los imaginarios y reglas que circulan en el ambiente escolar, mediante narrativas personales, juegos y dinámicas corporales que involucran la legitimación de comportamientos rudos, asociados a lo masculino y la configuración del pudor femenino (García & Muñoz, 2009).

La generización del self tiene que ver con la construcción de la identidad desde la perspectiva construccionista. En este campo, la identidad es vista como fragmentada y desplegada en múltiples imágenes del sí mismo, producidas a través de las carreras personales. El concepto de Carrera retomado por Estrada (2001), pretende vincular el sí mismo con un campo de imaginarios sociales a través de momentos de la vida individual, de manera que las personas cuentan con diferentes carreras localizadas en situaciones sociales específicas, que se encuentran a su vez, con carreras de otros, haciendo que no se tenga pleno control de ellas. Es decir, las carreras personales para la construcción del género son múltiples y relacionadas con su entorno.

Conell (2001), reconoce con respecto a los procesos de subjetivación, la importancia de los patrones de emoción que se refieren a los mandatos que circulan en la cultura escolar relacionados con la sexualidad. Investigaciones tanto en Gran Bretaña como en Canadá, sugieren que la prohibición de la homosexualidad puede ser particularmente importante en las definiciones afectivas de la masculinidad (Conell, 2001). Asimismo, Estrada (2004) reconfirma que se presentan diferencias significativas en los juegos del lenguaje entre

estudiantes y docentes, de modo que los juegos de lenguaje expresivos emergen con frecuencia en las interacciones con mujeres, mientras en el caso de estudiantes hombres suelen ser juegos de lenguaje estratégico que les permite anticipar soluciones y aplicar estrategias sociales para lograr sus objetivos. Tales interacciones emocionales se entienden con repertorios aprendidos que se activan ante diferentes situaciones en los escenarios académicos.

Los dispositivos de género, producen de esta manera formas concretas de subjetivación de género a partir de la materialización corporal de los imaginarios y de las regulaciones que se dan en las interacciones. Este proceso de materialización se produce mediante las formas de atribución de las narrativas sobre el sí mismo, los juegos de lenguaje y las formas de incardinación del género a través de la vivencia y legitimación de comportamientos y regulaciones frente al manejo del cuerpo (García & Muñoz, 2009)

Los tres niveles explicados, es decir, la matriz de significados de género, las relaciones e interacciones y los procesos de subjetivación de género, constituyen las unidades de análisis para comprender como se estructura la cultura escolar con respecto al género. Por lo tanto, en el siguiente apartado sobre el concepto de relaciones de género se puede ver la correspondencia entre estas y la cultura escolar vista desde la perspectiva de género.

Método

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo con diseño microetnográfico con una fase cuantitativa. Desde la microetnografía, se pretende observar los eventos de la vida, y describir detalladamente lo observado para acercarse a las vivencias, las actitudes y las significaciones de los participantes de la investigación en su cotidianidad. En el

proyecto participaron 58 niños y niñas de los grados Quinto y Sexto de la institución Sabio Caldas del Municipio de la Montañita.

Para la investigación, se obtuvieron los debidos consentimientos informados previos por parte de los padres, madres o acudientes de los niños y las niñas para su participación en el estudio. Las técnicas utilizadas fueron: los grupos focales, la observación participante y la encuesta. Los instrumentos fueron: cuestionario estructurado de percepción de conflictos y/o acoso en la institución, juego de roles para establecer las y los estereotipos y roles de los niños y niñas de la institución.

Con la información recolectada se procedió a sistematizar, triangular y categorizar, a fin de sacar las conclusiones que permitieron establecer las recomendaciones en función de las categorías preestablecidas y las emergentes, lo cual permitió establecer las relaciones de género, las dinámicas del conflicto y los estereotipos presentes en la Institución Educativa

La investigación cualitativa entiende la realidad social como una realidad construida regida por leyes sociales, es decir, cuyas propiedades son muy diferentes a las leyes naturales, a pesar de que cuente con un campo objetivo, referido al andamiaje normativo asumido frecuentemente como inmutable, es el campo subjetivo el que cobra mayor importancia al representar la manera en que esa realidad es conocida, interpretada y expresada (Bonilla y Rodríguez, 2000). En el proceso de investigación cualitativa, el rol del investigador cobra protagonismo, no por el saber teórico que domina, sino por la capacidad de involucramiento en las dinámicas sociales, donde sus percepciones distan de ser

objetivas y emergen sesgos y preconceptos sobre los que también debe trabajar comprensivamente.

Una de las vías que permite hacer visibles ciertos sesgos en investigación es la perspectiva de género, dado que revela dimensiones que no se han considerado en la ciencia tradicional, incluyendo el género como categoría analítica para referirse a las diferencias construidas socialmente entre hombres y mujeres (Díaz y Dema, 2013). Tales diferencias no se refieren a los aspectos identitarios como diferencia sexual, sino que principalmente tienen en cuenta la manera en que las relaciones entre mujeres y hombres se configuran a partir del poder, la desigualdad, el dominio y la exclusión, esto es, cuestionar la naturalización de la diferencia sexual.

Sandra Harding (1996, citada por Díaz y Dema, 2013) ha estudiado la incorporación de la perspectiva feminista en la investigación diferenciando tres estadios: el primero, ha consistido en la tendencia a incluir mujeres como participantes en las muestras para el posterior análisis, el segundo, en rescatar los aportes de las mujeres en los campos culturales, artísticos y científicos, y el tercero, el que se centra en la posición de las mujeres como víctimas.

Por tanto, desde la perspectiva de género en la investigación se pretende identificar y generar estrategias ante sesgos sexistas que operan a lo largo del proceso metodológico de la investigación. Margrit Eichler (1991, citada por Díaz y Dema, 2013) ha analizado siete formas de sexismo en este campo:

- Androcentrismo: consiste en entender la investigación en términos de la masculinidad hegemónica haciendo que se perciba a los hombres como sujetos activos y a las mujeres

como pasivas. Por tanto, es importante contar con la participación de mujeres y hombres para la comprensión de las relaciones de género en medio de la convivencia escolar.

- Sobregeneralización: se realizan investigaciones tomando como referencia a un sexo y se generalizan los resultados como si aplicaran indistintamente para ambos. En este punto, se tiene en cuenta que la convivencia escolar no sólo afecta indistintamente a niños y niñas sino que dentro de estos grupos poblacionales, también se presentan diferentes grados de afectación.

- Insensibilidad de género: consiste en ignorar que el sexo o el género son variables relevantes en las investigaciones en ciencias sociales.

- Doble rasero: se analizan, miden o evalúan conductas o situaciones idénticas para ambos sexos, con criterios diferentes, es decir, un trato distinto por razón de sexo como en el caso del diagnóstico de la histeria freudiana referida únicamente a mujeres. Algunos antecedentes investigativos presentan resultados diferenciales que asocian a las niñas y a los niños con determinados tipos de violencia que terminan reforzando estereotipos, por lo que es necesario deconstruir esto a partir de la observación de las dinámicas escolares.

- “Propio de su sexo”: se da por sentado que hay actitudes y acciones más apropiadas para un sexo que para el otro.

- Dicotomía sexual: los dos sexos se consideran como categorías separadas y segregadas a tal punto, que se excluyen las coincidencias y se asocian atributos humanos de manera específica a uno de los sexos. Principalmente se pretende que la metodología permita cuestionar esta segregación entre sexos, realizando descripciones de las relaciones de género entre niños y niñas, pero también al interior de estos grupos poblacionales.

- Familismo: al ser la familia la unidad de análisis, se ignora a los individuos, las diferencias intrafamiliares y los diversos impactos que ocasionan a sus miembros, los fenómenos estudiados. Si bien se considera que en el departamento de Caquetá son altos los índices de violencia intrafamiliar, no se considera que esto incida de la misma manera sobre niños y niñas, sino que responde a situaciones particulares que además son reforzadas por las dinámicas escolares.

Es así como la metodología implica un constante ejercicio reflexivo que esté atento a los anteriores sesgos, no para eliminarlos sin mayor espera, sino para hacerlos objetos del debate y la discusión desde la perspectiva de género.

Participantes o unidad de trabajo

Los participantes serán estudiantes de Institución Educativa mixta del sector oficial, Sabio Caldas del Municipio de la Montañita Caquetá, se espera contar con niños y niñas entre 8 y 11 años que cursen educación primaria los cuales ascienden a 43 estudiantes.

Instrumentos y técnicas

Se proponen dos estrategias de recolección de información: las entrevistas semiestructuradas a estudiantes y espacios para llevar a cabo la observación participante en lugares como las aulas de clase, los espacios de recreo, las canchas deportivas.

Observación participante. La observación en la investigación cualitativa persigue varios propósitos que van desde la exploración y descripción de ambientes, contextos, comunidades, actividades e interacciones entre personas, hasta la comprensión de procesos entre personas y la identificación de problemas e hipótesis para futuros estudios (Hernández et al, 2006).

En la investigación etnográfica la observación se cataloga como un proceso que se diferencia del acto cotidiano de “ver”, en tanto se requiere mayor profundidad y es el resultado de un aprendizaje en el que se prepara la mirada sobre las particularidades de los fenómenos sociales. Según Atkinson, Coffey y Delamont (2003, citado por Bonilla & Rodríguez, 2005) la vida social es actuada y narrada, por lo que se hace necesario que las entrevistas y los momentos de observación se consideren de manera integral y se tenga en cuenta que la información obtenida no es radicalmente diferente, de modo que también las formas de hablar, incluyendo las entrevistas narrativas, son acciones sociales.

Observar, con un sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad bajo estudio, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (Bonilla & Rodríguez, 2005, p.229)

Para Bonilla y Rodríguez (2005), la observación de una situación social requiere fijar la atención en un conjunto de comportamientos llevados a cabo por uno o varios actores en un lugar y tiempo determinado, de modo tal que aún pareciendo que las situaciones sociales están claras y ordenadas, es necesario profundizar en actos, normas y relaciones implícitas. Los comportamientos, a su vez se pueden descomponer en actos como acciones simples, actividades o eventos que adquieren relevancia de acuerdo a las preguntas que se plante el investigador para limitar el rango de estímulos. En este caso, se focalizará la atención en las interacciones de género entre niñas y niños, y entre ellos y sus profesores, y en la particular manera en que esto organiza dinámicas de convivencia escolar.

La observación participante, representa un modo particular de observación, en el que el investigador se involucra directamente en las situaciones sociales de la colectividad o

comunidad estudiada. Esto le representa, enfrentarse a una forma de producir conocimiento en la que como parte de su compromiso, debe confrontar la tensión entre el involucramiento y el distanciamiento en dichas situaciones sociales (Ameigeiras, 2009). El encuentro cara a cara con los actores sociales, hace que el investigador participe de diferentes rutinas, actividades comunitarias y modalidades de vinculación, a partir de las cuales no sólo analiza, sino que reflexiona sobre la situación social y su rol en ella.

Claro está, la observación participante presenta grados distintos de participación por parte del equipo investigador, de modo que no siempre involucra una inmersión total en contexto, sino que da lugar a una participación activa asistiendo a la mayoría de las actividades pero manteniendo un rol de observador que no se involucra completamente (Hernández et al, 2006).

Procedimiento

En el proceso de investigación etnográfica Hernández, Fernández y Baptista (2006), identifican un proceso más o menos similar que se compone de los siguientes momentos:

1. Delimitación del grupo o comunidad: el presente proceso investigativo se desarrollará en dos Instituciones Educativas del municipio de Florencia, Caquetá, en los grados de cuarto y quinto, incluyendo estudiantes y docentes, hombres y mujeres.
2. Inmersión inicial en el campo: en este momento se realizarán visitas preliminares a las dos instituciones educativas estableciendo contacto inicial con informantes y verificando la disponibilidad y el interés de la comunidad educativa en la participación en el proyecto de investigación. También se establecerán primeros

acuerdos sobre las condiciones de participación, el alcance y la confiabilidad de los resultados.

3. Recolección de datos sobre aspectos generales: se realizarán ejercicios iniciales de observación participante y algunas entrevistas exploratorias a estudiantes y docentes que aborden el tema de la convivencia y la cultura escolar.

4. Recolección de datos de manera enfocada: con base en las entrevistas y observaciones precedentes y el marco teórico con el que se cuenta, se realizarán otras entrevistas y observaciones enfocadas en aspectos puntuales de la cultura escolar relacionados directamente con las relaciones de género y el rol que juegan en la construcción de convivencia escolar.

5. Análisis e interpretación: para el análisis de los registros se acudirá al proceso de triangulación de los instrumentos en los que se ha sistematizado la información con el fin de obtener mayor profundidad sobre la temática estudiada. Para la interpretación se propone el uso de matrices con sistemas de categorías teóricas y emergentes que permitan poner en diálogo las experiencias registradas con los planteamientos teóricos y cuando sea necesario generar otras estructuras o categorías de comprensión.

6. Ampliar observaciones e interpretaciones: mediante el trabajo de campo constante, se generan posibilidades de revisar a profundidad los análisis y las interpretaciones realizadas y complementarlas en el camino.

7. Reporte final: se realiza un informe del trabajo etnográfico con las principales conclusiones y comprensiones relevantes para la comunidad en estudio y para la comunidad académica.

Hallazgos de la investigación

1. La cultura patriarcal en la configuración de roles y estereotipos de género

Para conocer los estereotipos y roles de género dentro en la convivencia escolar, se realizó un juego de roles. Al efectuar el análisis, se observó cómo los niños y niñas participantes, asocian los diferentes roles de trabajo a dispositivos culturales de dominación patriarcal y de sumisión de las mujeres; basados en imaginarios colectivos del papel de las mujeres como cuidadoras de niños y de responsables únicas de las labores del hogar. Desde estos estereotipos, cuando las mujeres asumen otros roles, están haciendo el trabajo de los hombres y viceversa.

Igualmente se evidencia como las niñas y los niños asocian los diferentes roles de trabajo a la dignidad y al beneficio económico manifestando que, sí harían un trabajo que se ha naturalizado para un determinado sexo, porque les daría plata y les serviría para garantizar el sustento del hogar. En algunos comentarios aflora la violencia intrafamiliar y el abuso del que son víctimas cada uno de los miembros de la familia, también se muestran los valores y enseñanzas de la vida familiar; situación que afecta el comportamiento en la cotidianidad de la convivencia de la escuela y desde luego la cultura escolar, la cual es espacio de convergencia, mantenimiento, reproducción y transformación de un entramado de culturas en el ámbito educativo. En este sentido, se evidencia una visión sistémica que ubica las relaciones de género en la escuela como objeto de las constantes influencias del entorno y las alternativas que se adoptan para así mediar y transformar las relaciones en la Institución.

Así pues, en algunos comentarios de las niñas y niños se pudo conocer los estereotipos y los roles respecto al cuerpo y la dimensión emocional. De igual modo, los estereotipos basados en la belleza, la apariencia física o de los sentimientos de dureza, de debilidad, entendida como delicadeza; para definir el ser hombre, el ser mujer o el ser gay. Para ejemplificar esto, algunos comentarios asociados a los estereotipos son: *“es una señora bella, linda, tierna trabajadora y se viste muy bien”*; *“es un señor mitad hombre y mitad mujer es lindo y muy respetuoso de sus amigos y amigas”*; *“el hombre que tengo aquí es muy honrado y respetuoso trabaja en construcción además es guapo e inteligente”*; *“la señora es linda cuida a los niños, y trabaja en una almacén de ropa”*; *“él es homosexual viste como hombre y mujer es muy especial lindo y dulce le gusta colaborar con las personas”*; *“él es un hombre muy colaborador, tiene una hija muy linda, tiene los ojos verdes, trabaja duro para sacar adelante a su familia, trabaja en una oficina, tiene una mujer perfecta y muy linda”*; *“es un hombre mujer que le gusta estar en chongo y le gusta trasnochar y divertirse y se burlan de él pero sigue adelante”*; *“este hombre es muy trabajador es muy lindo y caballeroso y se toma sus tequilas”*.

Las respuestas de los niños y las niñas, se pueden interpretar desde el proceso de construcción de los roles, los cuales se configuran desde la interrelación condicionada socialmente por la cultura en la que vive cada sujeto; conformando así identidades con significaciones culturales aprendidas y las acciones que se realizan concretan discursos y experiencias identitarias estereotipadas. En Montañita y específicamente en la Institución Educativa Sabio Caldas, los estereotipos para las mujeres y para los hombres se generan desde una cultura patriarcal dominante. Un ámbito sociocultural donde son referentes centrales de la construcción de la identidad el sistema sexo/género (Rubín, 1975; Benlloch, 2005; Estrada, 1997), donde la madre y el padre de cada sujeto, comienzan a formarlo desde una identidad binaria mediada por los deseos de ambos y de sus linajes proyectados en el hijo o la hija. (Lagarde, 1998)

Por lo anterior, es importante lograr desde la escuela a través de los programas, juegos y distintos medios didácticos, acciones preventivas contra la discriminación de género, sexual y de todo tipo de discriminación racial, socioeconómica y del aspecto físico (discapacidades, color, vestido, entre otros), ayudaría a disminuir asimismo, hechos de violencia contra la mujer y colaboraría a la construcción de una cultura de paz en la convivencia en la cultura escolar.

2. Dinámica del conflicto y el acoso en la convivencia escolar

Con el objetivo de identificar las percepciones de las dinámicas de los conflictos y el acoso escolar de género en la Institución, se aplicó un cuestionario estructurado sobre la percepción de conflictos y/o acoso en la institución. Las siguientes fueron las categorías emergentes encontradas en los niños y las niñas.

2.1. Relaciones entre el conflicto y el acoso escolar

Para conocer las relaciones entre conflicto/ acoso se les pregunto a los participantes ¿Con cuál de las siguientes palabras relaciona usted el acto de conflicto y/o acoso? Se presentaron 70 respuestas múltiples de las cuales el 64% de las respuestas corresponde al género masculino, en tanto que al género femenino el 36%; respecto al grado de los participantes el 56 % pertenece al grado 5° y 44% al grado 6°; por rango edad la mayoría de las respuestas se concentran entre 9-11 años con el 40% y entre los 12-14 con el 34% hay que anotar esta dato se presenta de acuerdo con la distribución de la población encuestada. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Distribución de la población encuestada

Grado		Rango de Edad			Sexo		Residencia	
5	6	Año	Edad	frec.	F	M	urbano	rular
1	0	2000	18	1	1	0	0	1
1	1	2003	15	2	0	2	1	1
2	4	2004	14	6	6	0	4	2
1	12	2005	13	13	5	8	11	2
5	6	2006	12	11	6	5	6	5
6	9	2007	11	15	7	8	9	6
9	0	2008	10	9	4	5	0	9
1	0	2009	9	1	1	0	0	1
26	32			58	30	28	31	27

Fuente: Elaboración propia datos de la encuesta.

Las niñas y niños relacionan las situaciones del conflicto con acciones de acoso así: 27 el 39% con la burla, siendo este el factor que más incide en las situaciones de conflicto de la institución; seguido por acosar con 9 con el 13%; rechazar con 4 el 6% maltratar y agredir con 5 correspondiente al 7% respectivamente; con todas las categorías 17 con el 24%; otros 3 con el 4% y con violentar ninguno. (Ver tabla 2)

Tabla 2 Relación Conflicto /Acoso

RELACIÓN CONFLICTO/ACOSO									
SO		SEXO		GRADO		RANGO DE EDAD			
Categoría	Frec.	M	F	5	6	9-11	12-14	15-16	17-18
1. Violentar	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Agredir	5	4	1	3	6	3	2	0	0
3. Maltratar	4	3	1	3	1	2	2	0	0
4. Rechazar	5	3	2	4	1	4	1	0	0
5. Burlar	27	14	13	7	20	5	8	2	1
6. Acosar	9	5	4	7	2	7	2	0	0
7. Todas las anteriores	17	14	3	15	2	7	6	2	1
8. Otro, ¿Cuál	3	2	1	0	3	0	3	0	0
Marginal	70	45	25	39	35	28	24	4	2

Fuente: Elaboración propia datos de la encuesta.

Respeto a las razones que originan el conflicto relacionadas con el acoso los participantes señalan que son: por tener una discapacidad 15, por el género 12 y por la preferencia sexual y el estrato socioeconómico 10 respectivamente y por todas las anteriores 5; otros 18 donde aparecen como categorías emergentes la envidia, la apariencia física y comportamiento, con un peso relativamente alto. (Ver tabla 3)

Tabla 3 Razones del conflicto

CONOCE ALGUIEN QUE HAYA SIDO AFECTADO POR EL CONFLICTO?

				SEXO		GRADO		RANGO DE EDAD					
				M	F	5	6	9 - 11	12 - 14	15-16	17-18		
			Categoría	Frec.									
			a. compañero (a) de clase	24	16	9	11	13	8	13	1	1	
M	36	No	0	b. docente	1	1	0	0	1	0	1	0	
F	22	Sí	1	c. Compañero de otro grupo	17	8	8	8	9	10	5	1	0
				d. Amigo (a)	6	2	3	1	3	4	0	1	0
				e. Otro, ¿quién?	1	1	0	1	0	0	1	0	0
				Ns/ Nr.	9	8	2	0	4	5	4	0	0
				Marginal	58	36	22	26	36	27	23	4	1

Fuente: Elaboración propia datos de la encuesta.

En relación con el conocimiento de alguien que haya sido afectado por el conflicto los participantes respondieron que a compañeros de clase con 24 respuestas, seguido por compañeros de otros grupos con 17 y amigos con 6 y otros 1, un tío. Las explicaciones dan los participantes del porqué se presentó el conflicto se agruparon así: aspecto físico o racismo con 8; violación y o acoso sexual con 7; desacuerdo por cuestiones de juego o estudio 5; ofensa y burlas 6: por envidia y superioridad, por deudas, por amenazas, y por discapacidad con 2 cada una respetivamente; acoso sexual del docente y no hacer tareas 1.

En cuanto a lo expresado por los niños y las niñas, afirman: *“Por la envidia de lo que tiene y porque es bella físicamente.”*; *“Porque se metió con su mamá”*; *“Porque no se ponían de acuerdo”*; *“Porque no le pago lo que le debía”*; *“Hace bullying porque es gorda”*; *“Por su color de piel negro”*; *“Violación Acoso sexual Debajo de los árboles”*; *“Por tener una discapacidad visual”*; *“Por usar apodo de gorda tamal”*.

Como se puede ver en las diferentes expresiones de los niños y las niñas la violencia y el acoso escolar que se presenta en la institución en los grados 5° y 6° se da por diferentes factores: como por la apariencia física, por el origen étnico o por problemas de principios y valores como la honradez, y finalmente por el género. Muchas de estas expresiones obedecen al imaginario de los estereotipos generados en los niños y niñas, como lo plantea (Colás & Villaciervos, 2007). Los estudios que relacionan la violencia escolar con el tema de género presentan dos orientaciones principales, por un lado se centran en las diferencias que se presentan entre los hombres y las mujeres sobre su involucramiento en situaciones de violencia, y por otro, en las diferencias intragénero, especialmente en la construcción de la masculinidad violenta. Díaz-Aguado (2009), resalta la mayor resistencia que presentan los niños ante el aprendizaje de nuevas pautas de relación debido a los estereotipos patriarcales y androcéntricos, que circulan en su entorno, se caracterizan por evitar la expresión emocional y por validar la violencia. Las niñas por el contrario, muestran mayor orientación al cambio. Así mismo, estudios realizados en España, confirman que hoy los niños reportan con mayor frecuencia estereotipos y razonamientos y participan de situaciones relacionadas con el sometimiento y el poder, a pesar de que también se presenta entre las niñas (Díaz-Aguado & Martín, 2011).

Según los estudiantes cuando se les preguntó: ¿Conoces a alguien que haya sido afectado por un conflicto y/acoso? Y que indicaran cómo fue la expresión del conflicto, los participantes manifestaron: con gritos y agresión física, acciones sexuales, expresiones soeces, expresiones peyorativas, apodos y burlas las cuales manifiestan así: *“Utilizaba malas palabras el profesor y decía aspectos malos de su físico”*; *“La sujeta del cuello”* *“Golpes y palabras ofensivas”*; *“Palabras ofensivas”* *“En el colegio lo empujaron, por los grados superiores”*; *“Lo encontraron bajándole los pantalones al niño”*; *“Lo manoseó”*; *“Le colocan apodos”*; *“Con loción le sellaban los ojos”*. A pesar de que los niños en sus diferentes respuestas no individualizan o personalizan a quien va dirigida la acción con la cual se expresa el conflicto, si muestran la gravedad de la situación de violencia y acoso escolar sobre todo cuando se trata de niños de 5° y 6° grado de la Institución Educativa Sabio Caldas del Municipio de la Montañita Caquetá.

En el conjunto de preguntas anteriores, se pudo observar que si bien existen diversas relaciones de conflicto en la convivencia en la I.E., las que más peso tiene son las burlas, el acoso y el maltrato asociados a razones como: tener una discapacidad, el género femenino, la preferencia sexual y el estrato socioeconómico; donde las mayoría de los víctimas de estos hechos de violencia escolar los sufren los niños y las niñas por parte de sus propios compañero de clase y compañeros de otros cursos y amigos, y en un caso por un docente.

Es importante destacar que las relaciones del conflicto /acoso con el género son muy preocupantes, dadas que las explicaciones que dan los niños y niñas en su mayoría

preadolescentes al origen del conflicto, las cuales están coligadas a los estereotipos de belleza, trabajo, raza, y situación socioeconómica y a la utilizando tipo de agresiones verbales con expresiones soeces y peyorativas y agresiones físicas como golpes, empujones y la de violencia sexual con acoso y violación.

2.2. Perspectiva relacional del género en el conflicto/acoso escolar

2.2.1. En la categoría de género se dieron las siguientes respuestas: por ser mujer 17 respuestas de las cuales 7 las respondieron los hombres y 12 las mujeres; Por realizar labores propias de los hombres 15 respuestas de las cuales 9 son de hombres y 6 de las mujeres; Por retirarse para hacer labores propias del hogar 20 con 12 de los hombre y 8 de las mujeres y otros 3. (Ver tabla 4).

2.2.2. En la categoría Orientación sexual se presentaron las siguientes respuestas: Por ser homosexual se presentaron 26 respuestas de las cuales los hombres dieron se 10 y las mujeres 10 correspondientes al grado 5° 10 y 16 del grado 6°; Por ser bisexual 7 respuestas siendo 6 hombres y mujeres 1 todos del Grado 5°; Por ser heterosexual 5 con respuestas de las cuales 3 las marcaron los hombres y dos las mujeres y todos del grado 5°; 6 respuestas fueron; Por ser travesti de estas 5 las marcaron los hombres y 1 las mujer por grado de escolaridad 5 del 5° y 1 del 6° y finalmente por otros 6. (Ver tabla 4).

2.2.3. En la categoría Raza: por el color de piel 33 respuestas de las cuales 16 son hombres y 17 mujeres siendo 13 del grado 5° y 20 del grado 6°; Por pertenecer a alguna etnia 1 respuesta correspondiente a un hombre del grado 5°; Por pertenecer a alguna cultura diferente se presentaron 4 respuestas de las cuales 4 son de hombres siendo 3 del grado 5° y 1 del grado 6°; Por tener costumbres diferentes hay 8 respuestas de las cuales 5 las dieron los hombres y 3 las mujeres , siendo 2 de 5° y 6 de 6° grado; Por ser afrocolombiano/a se presentaron 7 respuestas de las cuales 7 todas de hombres de 6° grado; Por tener una

religión diferente se dieron 4 respuestas de las cuales 2 son de hombres y 2 de mujeres siendo 3 del grado 5° y 1 del grado 6°. (Ver tabla 4).

Tabla 4. Causas del conflicto por género, orientación sexual y raza														
¿CUÁL CREE USTED QUE SERÍAN LAS CAUSAS DEL CONFLICTO?														
			GENERO			GRADO		RANGO DE EDAD						
Categoría			Fr	M	F	5	6	9-11	12-14	15-16	17-18			
Género														
M	36	No	0	1- Por ser mujer	17		7	12	12	6	10	7	0	0
				2- Por realizar labores propias de los hombres	15		9	6	7	8	5	9	1	0
				3- Por retirarse de las labores del hogar	20		12	8	7	13	6	11	2	1
				4- Otra ¿Cuál?	3		3	0						
Marginal				55		31	26	26	27	21	27	3	1	
Orientación Sexual														
M	36	No	0	1- Por ser homosexual	26		10	16	10	16	10	14	1	0
				2- Por ser bisexual	7		6	1	5	0	3	2	1	1
				3- Por ser heterosexual	5		3	2	5	0	3	2	0	0
				4- Por ser travesti	6		5	1	5	1	0	4	1	1
				5- Otra ¿Cuál?	6		6	0	3	3	1	3	2	0
Marginal				50		30	20							
Raza														
M	36	No	0	1- Por el color de piel	33		16	17	13	20	15	26	0	0
				2- Por pertenecer a alguna etnia	1		1	0	1	0		0	0	1
				3- Por pertenecer a alguna cultura diferente	4		4	0	3	1	0	2	1	1
				4- Por tener costumbres diferentes	8		5	3	2	6	2	5	1	0
				5- Por ser afrocolombiano/a	7		7	0	0	7	0	6	1	0
				6- Por tener una religión diferente	4		2	2	3	1	2	1	1	0
				7. Otra ¿Cuál?	3		3	0	1	6	0	3	0	0
Marginal				60		38	22	23	41	19	43	4	2	

Fuente: Elaboración propia datos de la encuesta.

Los participantes manifiestan que los lugares donde existe conflictos son: Salón de clase con 28 respuestas de la cuales 17 las dieron los hombres y 11 las mujeres siendo 12 del grado 5° y 16 del grado 6; En los escenarios deportivos con 17 respuestas, 11 de los hombres y 8 de las mujeres siendo 11 del grado 5° y 6 de grado 6°; En la bibliotecas con 3 respuestas de las cuales 2 son hombres y 1 mujer por grado 2 son de 5° y 1 de 6°; en los baños 9 respuestas de las cuales 5 son de hombres y 4 de mujeres pertenecientes 5 al 5° y 4 al grado 6°; en la cafetería con 4 respuestas siendo 3 de hombres y 1 de mujeres todos del grado 6°. Finalmente como categoría emergente en el comedor estudiantil con una respuesta de un niño del grado 5°. (Ver tabla 5).

Tabla 5. Lugares del conflicto

LUGARES DONDE EXISTE CONFLICTOS Y ACOSO										
Categoría	Fr.	GENERO		GRADO		RANGO DE EDAD				
		M	F	5	6	9 -	12 -	15-	17-	
						11	14	16	18	
a- Salón de clase	28	17	11	12	16	15	12	1	0	
M 36 No 0	b- En los escenarios deportivos	17	11	8	11	6	4	13	1	1
F 22 Si 1	c- En la bibliotecas	3	2	1	2	1	1	1	1	0
	d-En los baños	9	5	4	5	4	4	4	1	0
	e- En la cafetería	4	3	1	0	3	0	3	0	0
	f- Otro, ¿Cuál?									
	comedor estudiantil	1	1	0	1	0	0	1	0	0
	Marginal	62	39	25	31	30	24	34	4	1

Fuente: Elaboración propia datos de la encuesta.

En cuanto a la cantidad de conflictos existentes en el colegio las niñas y niños participantes marcaron que son pocos 38 correspondiendo las respuestas a 10 hombres y 28 mujeres, siendo 18 del grado 5° y 20 del grado 6°, en tanto que 13 consideran que son

muchos de los cuales son hombres y 10 mujeres, siendo 4 del curso 5° grado y 9 del grado 6°. Las razones que aducen para justificar la cantidad de conflictos se pueden agrupar así: Casi no hay, no se presenta conflicto es tranquilo con 7 respuestas; Solo conflictos en el salón con 2 respuestas; Por estereotipos preconcebidos frente al rol de la mujer con 2 respuestas; por burlas por raza, color de piel, y aspecto físico con 12 respuestas; agresiones verbales o físicas con 2 respuestas.

Tabla 6. ¿Qué tantos conflictos/acosos existe en el colegio?

categoria	Frec.	GENERO		GRADO						RANGO DE EDAD			
		M	F	5	6	9 - 11	12 - 14	15-16	17-18				
pocos	38	10	28	18	20	15	21	1	1				
M 36 No 0 muchos	13	3	10	4	9	7	5	1	0				
F 22 Si 1 ninguno	1	1	0	1	0	0	14		0				
no responde	6	5	1	3	3	3	2	1	0				
Marginal	58	19	39	26	32	25	42	3	1				

Fuente: Elaboración propia datos de la encuesta.

Algunas de estas justificaciones son: *“Porque casi no ve conflictos”*; *“Hay poco conflicto y respeto”*; *“Porque los hombres le dicen machones porque juegan con el balón”*; *“Ya fueron hartas agresiones personales”*; *“Algunas veces es en el recreo”*; *“Porque nos discriminan, nos dicen groserías y uno se siente mal”*; *“Por la forma de caminar, estatura o raza”*; *“Por qué se ponen muchos apodos y se les burlan los demás”*. En esta línea, (García, 2003), plantea:

En la escuela al igual que toda la cultura local, la acción y la interacción de sus participantes no puede entenderse como una inspiración o producción individual;

ellas son el resultado de unas reglas creadas y validadas colectivamente que configuran la estructura profunda de dicha cultura. (García, 2003, p. 157)

Respecto a su participación en un acto de conflicto contra algún grupo poblacional los participantes respondieron así: en actos contra las mujeres se presentaron 30 respuestas siendo el 50% de las mujeres y el 50% de los hombres perteneciendo catorce al 5° y dieciséis al 6° grado, en actos contra hombres se dieron veintinueve respuestas de las cuales 19 son de hombres y 10 de mujeres, 12 del grado 5° y 17 del 6° grado; en actos contra los indígenas marcaron 13 respuestas siendo 7 de hombres y 6 de mujeres, pertenecientes a los grados 5° y 6°; respecto a los actos contra personas pertenecientes al género L.G.B.T.I.Q se presentaron 14 respuestas de las cuales el 50% fueron hombres y el 50% mujeres, siendo 6 y 8 de los grados 5° y 6° respectivamente; en actos contra afrodescendientes hay 13 respuestas siendo 7 del género masculino y 6 del género femenino, de los cuales 8 son de 5° y 6 de 6° grado.(Ver tabla 6)

Tabla 7. Participación en actos contra grupos poblacionales

HA PARTICIPADO EN UN ACTO DE CONFLICTO EN LOS SIGUIENTES GRUPOS POBLACIONALES										
Categoría	Fr.	GENERO		GRADO		RANGO DE EDAD				
		M	F	5	6	9 - 11	12 - 14	15 - 16	17 - 18	
Mujeres	30	15	15	14	16	13	16	1	0	
M 22 No 0	Hombres	29	19	10	12	17	10	16	1	1
F 36 Si 1	Indígenas	13	7	6	7	6	4	8	1	0
	L.G.B.T.I.Q.	14	7	7	0	6	2	11	1	0
	Afrodescendiente	13	7	6	0	6	4	8	1	0
	Otros ¿cuál?	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	99	55	44	26	51	33	59	5	1

Fuente: Elaboración propia datos de la encuesta.

En las principales causas del conflicto clasificadas por género, orientación y raza fueron identificadas por los participantes (ver tabla 4) como se vio anteriormente siendo concretamente, los estereotipos generalizaciones sobre los atributos y características asignados a hombres y mujeres en función de su sexo, que pueden asociarse al cuerpo, capacidades intelectuales, la expresión afectiva y emocional y las interacciones sociales (Colás & Villaciervos, 2007). Los estereotipos a pesar de pretender abarcar de manera universal las concepciones de género, representan una simplificación fuertemente arraigada que considera rasgos naturales asociados lo masculino y lo femenino. (Adcara, 2007)

Por esto en estas categorías se resalta como los pensamientos preconcebidos, reproducidos desde sus familias y la sociedad frente al rol de la mujer o el hombre dentro de una cultura machista de hegemonía patriarcal y sumisión de la mujer, y a la vez llena

prejuicios sexistas y homofóbicos de rechazo por la diversidad de género y prejuicios de la diversidad de racial, afecta la convivencia escolar en la I.E.; la cual es reproducida en la escuela por estos niños y niñas pre y adolescentes que se encuentran en una etapa de formación de su desarrollo intelectual, psíquica y emocional tan importante para su vida adulta.

Los conflictos generados por las diferencias de género, orientación sexual y racismo se dan en casi todos los lugares de la I.E., pero donde más se manifiestan son en el salón de clase y los escenarios deportivos, el 68% de los participantes considera que son pocos y el 22% son muchos (ver tabla 5), y estos se producen en su mayoría por estereotipos de género, apariencia física que de una u otra manera también tiene que ver con el género y de raza esto se confirma con la participación en hechos de conflicto contra los grupos poblacionales donde el mayor peso está en actos contra el género femenino los cuales son cometidos tanto por hombres como por las mujeres confirmándose los hallazgos de otras investigaciones como la Romero (2012) donde presenta dos aspectos centrales en las representaciones sociales de la violencia escolar de acuerdo al género.

Por un lado concuerda con Rosas, Valdés y Hurtado (2013) al destacar el uso del rumor y el chisme como formas de violencia encubierta ejercida mayoritariamente por mujeres para desprestigiarse entre ellas, llegando incluso a constituirse como un tipo de violencia sexual. Por otro lado, se atribuye a los estudiantes hombres la necesidad de “demostrar hombría” ante los demás; por lo tanto la violencia escolar persigue un objeto

social al querer mantener ciertos estereotipos y órdenes culturales en el proceso de socialización, como son los estereotipos de género.

3. Análisis del manual de convivencia escolar de la I.E. Sabio Caldas del Municipio de la Montañita a fin hacer recomendaciones que contribuyan a la transformación del manual de convivencia escolar con perspectiva de género

Dentro del cuestionario de revisión que se aplicó a la Orientadora Escolar, para elaborar recomendaciones que contribuyan a la transformación del Manual de Convivencia con perspectiva de género, se tuvo en cuenta que, el elemento central es el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos, la prevención y la mitigación de la violencia escolar. De la misma manera, se apuntalan las recomendaciones en virtud de la ley 1620 del 2013, y su decreto reglamentario 1965, dentro del enfoque de derechos, pluralidad y diversidad, medidas pedagógicas, resolución de conflictos y promoción de la convivencia. En este orden de ideas, se pudo establecer que el Manual de Convivencia como documento institucional no cuenta en el desarrollo en cada uno de sus componentes con acciones y políticas y directrices desde la perspectiva de género, entendiéndose éste manual desde dicha perspectiva como lo plantea (Silva, 2004, p. 17): “Un instrumento de análisis que nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres para establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad”

El uso de la perspectiva de género, permite en primer lugar entender de manera nueva los problemas viejos, como transformar de manera inclusiva, las actividades académicas que tradicionalmente catalogadas para género masculino, o viceversa; las cuales se deben de mirar en términos de la igualdad de oportunidades en el género, y el desarrollo social actual. Así por ejemplo algunos deportes como el futbol, las labores artísticas como la costura, el trabajo intelectual en materias como las matemáticas entre otros; los cuales son atribuidos a uno u otro género por tradición, igualmente estableciendo la igualdad de

géneros respecto a uso de maquillaje, uniformes, revisión de las medidas disciplinarias y diferenciación reglamentaria para las estudiantes gestantes sin discriminación y desmedro de sus derechos y los del niño o niña. Esta nueva mirada a las relaciones del estudiantado en la convivencia escolar, desde y dentro el manual de convivencia, permitirá generar una nueva cultura escolar de respeto, tolerancia y de no violencia de género.

En segundo lugar, ubicar los roles en esferas de estereotipos diferentes; es decir, sacar del terreno naturalizado llorar, ser maternal, proveer, fuera de los rasgos biológicos, para entenderlos como valores asignados simbólicas a los sexos. Ejemplo de ello, cuando se penaliza socialmente una actitud o expresión de un niño o una niña porque se considera que no corresponde a su género, y en tercer lugar, Delimitar con mayor precisión y claridad como la diferencia permite la inclusión y la convivencia (Rosales, 2004)

Debido a lo anterior, en la institución educativa no se evidencia en el Manual de Convivencia, a pesar de la mención de algunos artículos que de forma genérica hablan de la igualdad, la existencia de una relación equitativa entre ambos sexos, donde se respete las diferencias y por lo tanto lleve a entender las relaciones entre los hombres con las mujeres. Por consiguiente, es importante conocer que se entiende por manual de convivencia en las Instituciones Educativas. “El manual de convivencia puede entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los EE. En este sentido, se definen las expectativas sobre la manera cómo deben actuar las personas que conforman la comunidad educativa, los recursos y procedimientos para dirimir conflictos, así como las consecuencias de incumplir los acuerdos” (Ministerio de Educación Nacional. 2013, p. 26).

Los acuerdos consignados en el manual de convivencia se pueden concebir como pactos que se construyen con la participación de todas las personas que conforman la comunidad educativa. Entre sus principales objetivos se pueden nombrar:

- Promover, garantizar y defender los DDHH y DHSR.

- Establecer normas para las funciones, deberes, comportamientos y actitudes pactados por la comunidad educativa entre sí y con el entorno escolar, de manera tal que se garantice el ejercicio de los derechos de todas las personas que la conforman.

- Fortalecer procesos en torno a las medidas pedagógicas y alternativas de solución para las situaciones que afectan la convivencia escolar. Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente cómo en el marco de la Ley 1620 de 2013 el manual de convivencia se convierte en un elemento fundamental para garantizar el mejoramiento de la convivencia y el ejercicio de los DDHH y DHSR.

Por esta razón, en el Decreto 1965 de 2013, el proceso de actualización del manual se convierte en un eje fundamental para la implementación de las definiciones, principios y responsabilidades que se plantean en la Ley de Convivencia Escolar. Igualmente por la misma razón, se puede pensar que los manuales de convivencia, son documentos que recogen acuerdos de la comunidad educativa sobre los marcos valorativos y las normas que guiarán la vida en la escuela y que facilitarán la construcción de convivencia en el entorno.

En el documento persisten vocablos de tipo excluyente que reafirman las masculinidades de los miembros de la comunidad educativa en detrimento de los demás géneros. Ejemplo de esto, son la misión y la visión de la institución en donde no se hace distinción de géneros así: “Garantizar a los estudiantes el derecho a una educación...” p. 36 “la formación integral, de ciudadanos idóneos, competentes laboralmente, capaces de plantear alternativas de solución a las necesidades de la región” (p. 37- 38). Igualmente en diferentes apartados del Manual de Convivencia se usan palabras neutras, como estudiantes, compañeros, antecedido de los artículos: él y los; acompañados en su predicado de adjetivos verbos y adverbios de género masculino. En este punto es necesario decir que

aunque la Real Academia de la Lengua Española no acepta estas distinciones en el lenguaje, para la investigación se considera que el lenguaje universalista, es un lenguaje patriarcal y androcéntrico.

De igual modo, en el documento mencionado, no se encuentran artículos donde se promueva directamente la educación en la igualdad y el respeto por las diversidades de género y orientaciones sexuales diversas. A su vez, hay una ausencia de artículos y programas dirigidos a la prevención y promoción de la no violencia contra la mujer; que permitan desde la escuela prevenir y transformar los estereotipos identitarios preconcebidos con los que son permeados los niños, niñas, jóvenes y adolescentes desde la cultura de hegemonía patriarcal, de dominación y de sumisión de la mujer que proviene del contexto familiar, y socioeconómico afectando la convivencia y la cultura escolar de la Institución Sabio Caldas de Montañita.

De esta manera, se reitera la necesidad de revisar y de realizar la resignificación del Manual de Convivencia, integrando acuerdos en su articulado desde la perspectiva de género, que permitan desde la escuela promover el respeto por la diferencia, la no violencia contra la mujer y los demás géneros, evitando actos y disminuyendo índices de violencia intrafamiliar, contra la mujer y las diversidades de género y sexuales.

Algunas de las acciones propuestas son:

Revisar el vocabulario excluyente que denota la continuidad de dispositivos de poder patriarcal y machista.

Mejorar los derechos de las estudiantes gestantes y del libre desarrollo de la personalidad

Incluir un artículo para integrar un comité de lucha contra todo tipo de violencia contra mujer y cualquier tipo de discriminación conformado miembros de la comunidad educativa, padres de familia, docentes, administrativos y estudiantes.

Incluir un artículo con las funciones del comité y entre ellas;

Promover la escuela para padres y madres donde se capaciten y brinden herramientas en torno a diferentes temas relacionados con la sana convivencia, respeto por la diversidad y construcción de ciudadanía, como estrategia de prevenir los conflictos y acosos.

Promover una semana de la no violencia contra la mujer, y la diversidad sexual, la diversidad de género y la diversidad racial.

Desarrollar documentos, cartillas y demás que promuevan el respeto la tolerancia por la diversidad de género y la diversidad sexual.

Conclusiones

La Institución Educativa debe promover la escuela para padres y madres donde se capaciten y brinden herramientas en torno a diferentes temas relacionados con la sana convivencia, respeto por la diversidad y construcción de ciudadanía, como estrategia de prevenir los conflictos, acosos y la intolerancia que se presenta al interior del aula, con enfoques integrales, a nivel de toda la escuela, para hacer frente a las actuaciones e interacciones de los estudiantes que violan, menoscaban y quebrantan los derechos de sus compañeros de en la escuela.

La Secretaría de Educación Departamental debe desarrollar una política institucional de equidad y perspectiva de género o una propuesta orientadora a los establecimientos educativos que incorpore el PEI; relacionada con la cultura escolar, articulada con los

comités de convivencia donde se promueva las relaciones de género que mitiguen la violencia y el acoso que se dilucidan de los estereotipos y roles de la población estudiantil, donde hallan acciones concretas, por ejemplo, la semana de la no violencia de género, festival de la sana convivencia y perspectiva de género, talleres y charlas sobre prevención del acoso escolar.

La escuela es un espacio de reproducción de las relaciones e interacciones sociales, es un eficaz instrumento de transformación social, ahí se aplican con gran precisión los currículos ocultos y también la realidad contraria, es decir, se desactivan esos currículos ocultos sobre los que se asienta la desigualdad, y las inequidades, allí se identifican los diferentes conflictos y acosos de género, que aunque tengan una apariencia de ser culturales y “normales” no dejan de ser prácticas cotidianas que vulneran los principios de construcción de ciudadanía.

El Manual de Convivencia escolar debe ser re-significado con perspectiva de género de tal manera que contemple estrategias pedagógicas que busque construir una sociedad justa y equitativa en donde se superen prácticas sexista, hasta lograr una transformación en valores, y actitudes y prácticas culturalmente atribuidas, por un lado a las mujeres y por el otro lado a los hombres

Referencias

- A.D.C.A.R.A (2007) *Guía para detectar, notificar y derivar situaciones de maltrato Infantil desde los Servicios Sociales Comunitarios en Aragón. (2ª Edición actualizada 2007)* Zaragoza, España. (A.D.C.A.R.A.)
- Amorós, C. (1991) *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona Anthropos, 1985.
- Bonilla C. A. (2010) *Psicología, diferencias y desigualdades: límites y posibilidades de la perspectiva de género feminista* Cuadernos de Psicología, 12, (2), ISSN: 0211-3481 65-80
- Benlloch, I., M. (2005). *Módulo 2 Actualización de conceptos en perspectiva de género y salud*. Programa de formación de formadores/as en perspectiva de género en salud. Universidad de Valencia.
- Butler, J. (1987). *Subjects of Desire. Hegelian reflections in Twentieth-Century France*. Nueva York: Columbia UP
- Cogua, S. S. (2012). *Violencia Cultural Producto del Desplazamiento Forzado. Estudio De Caso: Mujeres Desplazadas De Caquetá A Bogotá. Período 2002 – 2010. Estudio de Caso*. Presentado como requisito para obtener el título de: Politóloga, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Ciencia Política y Gobierno, Colombia.
- Connell, R. W. (2001) *Educando a los muchachos: Nuevas Investigaciones Sobre Masculinidad y Estrategias de Género para las escuelas*. *Nómadas (Col)*, (14), 156-171

Congreso de Colombia. *Ley 1620 (15 de 03 de 2013)*. Presidencia de la República.gov.

Congreso de la República de Colombia. *Ley 1098 (08 de 11 de 2006)*./www.ramajudicial.gov.co.

Colás, P. & Villaciervos, P. (2007). *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes*. Revista de Investigación Educativa, 25, (1), 35-58.

Crawford, M. and Chaffin, R. (1997). Chapter 4, The Meanings of Difference Cognition in Social and Cultural Context in Caplan P.J, Crawford, M. Hyde, J.S. And Richardson, John E. Gender Differences in Human Cognition. New York: Oxford University Press pp 81-125

De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.

Di Nicola, G. P. (1991). *Reciprocidad Hombre-Mujer Igualdad y Diferencia*. Madrid: Narcea ISBN: 9788427709379

Di Marco A., Altschul, M.; Brener, G. A. y Méndez S. (2005) *Democratización de las Familias*. Buenos Aires: UNICEF. Oficina de Argentina.

Díaz-Aguado, M. J. (2009). *Convivencia escolar y prevención de la violencia de género desde una perspectiva integral*. Participación Educativa, (11), 59-71.

Díaz-Aguado, M. J., & Martín, G. (2011). *Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género*. Psicothema, 23, (2), 252-259.

Estrada M., A. (1997). *Los estudios de género en Colombia: Entre los límites y las posibilidades*. Nómadas (Col), 6

- Estrada, M., A. (2001). *Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. Nómadas, (14), 10-22.*
- Estrada, M. A. (2001) *Ejecuciones de género en escenarios escolares. Comunicación y Sociedad (39), 145-177*
- Estrada, Ángela María. 2004. *Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares. Carmen Millán de Benavides y Ángela María Estrada, (Eds). Pensar en género: Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo. Bogotá Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 18-49.*
- García, C. I. y Muñoz D, R (2009) *Devenir de una perspectiva relacional de género y Cultura. Nómadas (30) 132-147*
- García, C. I. (2003) *Edugenero: aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género volumen 3 Reglas de la interacción. Edugenero. Segunda edición. Bogotá: Universidad Central. Departamento de investigaciones*
- Gallegos, M. (2013). *Violencia escolar y su vínculo con la violencia de género. Rayuela, (7), 33-38.*
- González, J, Rosa María. (2009) *Estudio de Genero en la Educación. Una mirada Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14 (42) 681-689, ISBN 1405-6666*
- Gruber & Fineran, 2008; Hansen, 2007; Meyer, 2006). En Levto, R. (2013). Promoting Gender Equity through Schools: Three papers on schooling, gender attitudes, and interventions to promote gender equity in Egypt and India. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.

- Hansen, A. L. (2007). School-based support for GLBT students: A review of three levels of research. *Psychology in the Schools*, 44(8), 839-848. En Levtov, R. (2013). Promoting Gender Equity through Schools: Three papers on schooling, gender attitudes, and interventions to promote gender equity in Egypt and India. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Huergo, J. A. (1998). *Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía*. Bogotá: Nómadas. (9) 49-60
- Lagarde, M. (1998). *Identidad de Genérica y Feminismo*. Sevilla: Instituto Andaluz De la mujer. ISBN 84-792-062-1
- Lomas, C. *¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad*. Revista de Educación, 342. Enero-abril 2007, pp. 83-101
- Levtov, R. (2013). Promoting Gender Equity through Schools: Three papers on schooling, gender attitudes, and interventions to promote gender equity in Egypt and India. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.
- Lopez de Mesa, C., Carvajal, C., Soto, M. F., & Urrea, P. N. (2013). *Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes*. Bogotá: Educ. Educ. Vol. 16, No. 3, 383-410
- Meyer, E. J. (2006). Gendered harassment in North America: recognizing homophobia and heterosexism among students. In F. Leach & C. Mitchell (Eds.), *Combating gender violence in and around schools* (pp. 43-50). Stoke on Trent: Trentham Books. En: Levtov, R. (2013). Promoting Gender Equity through Schools: Three papers on schooling, gender attitudes, and interventions to promote gender equity in Egypt and India. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor.

- Meyer, E. J. (2010) *Gender and Sexual Diversity Schools* Capítulo I, Montreal, QC: Springer ISBN 13978-0074879
- Ministerio de Educación Nacional. 2013 P. *Guías Pedagógicas para la convivencia escolar, Guía 49, Sistema nacional de convivencia Escolar*. Bogotá, Colombia: Amado Impresores S.A.S
- Ministerio de Educación Nacional. (26 de 05 de 2015). *www.mineduacion.gov.co*.
- Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1965 (11 de 09 de 2013)*.
- Mockus, A. (2002). *La Educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de la ley, moral y cultural*. *Perspectivas*, XXXII, (1)
- Mockus, A. (2003). *¿Por qué competencias ciudadanas en las escuelas?* Periódico de Al Tablero (27) Online. Recuperado: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Pan, M. B. (23 de mayo de 2018). */www.aboutespanol.com*. Recuperado: <https://www.aboutespanol.com/las-tres-olas-del-feminismo-1271639>
- Pérez Gómez, A.I. (1995). *La escuela, encrucijada de culturas*. *Revista Investigación en la Escuela*, 26, 7-24
- Posada, L. K, *Filosofía y feminismos en Celia Amorós*. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica* 42, 149-168
- Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Jul /Dec. 2003. Manizales, Colombia 1 (2)
- Rodríguez, E. X., Murcia, L., & López, C. A. (14 de 05 de 2015). Impacto de la política pública equidad de género con enfoque, *Face. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 15 (1), 17-28.

- Romero, D. R. (2012). *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Rosas, V. R., Valdez, C. A., & Hurtado, T. (2013) *El contexto sí importa. Violencia de género hacia las estudiantes en escuelas secundarias y preparatorias en Guanajuato*.La manzana de la discordia*, (julio-diciembre de 2013). Vol. 8, No. 2: 17-30, 8(2), 17-30.
- Rubin, G. (1975). Tráfico de Mujeres en *Toward an Anthropology of Women*. Monthly Review Press. pp. 157—210.
- Ruiz, N. L. (2018). *Ética de género: una perspectiva del reconocimiento de la diferencia narrativa y arquetípica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Saborío, N. (1993). *De la caracterización microetnográfica del aula escolar al diseño de un plan de capacitación*. Revista Educación, Universidad de Costa Rica. 17. 111-118
- Silva, P. (2004). *Perspectiva de género*. Género y sociedad 13-22Coordinadora Chaves, J del C. ISBN México D.F: Plaza Valdez ISBN 970-722-257-3
- Scott, J. W. (1990). *El Género una categoría Útil para el análisis Histórico*. En Amerlan, J.S & Nasch, Mary, *Historia y Género Las Mujeres en la Europas Contemporánea* pp 23-58). España: Instituciö Alfons Magnánim.
- Secretaría de Educación Departamental Caquetá. (2017). *Plan territorial de formación docente 2016-2019*.
- Senado de la Republica de Colombia. Ley 115 (8 de 02 de 1994).

