

Escuela y violencia de Género: Aproximaciones

Teóricas

Liliana Patricia Rivera Roldan, candidata a Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Manizales y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar la relación entre la educación y la violencia de género, centrándose en cómo el contexto escolar puede favorecer o propiciar formas de violencia. El trabajo busca consolidar referentes teóricos para realizar un análisis profundo de la violencia en el entorno escolar, considerando la interacción entre género, violencia y escuela.

El documento sigue una estructura de tres capítulos: el primero analiza el contexto histórico de la educación en Colombia y su relación con la violencia de género, el segundo desarrolla un marco conceptual de la violencia, y el tercer capítulo explora la interacción entre la violencia y el entorno escolar. A lo largo del artículo, se destacan las relaciones entre la iglesia, la escuela y la normalización de comportamientos que rechazan la diversidad, y se identifican las relaciones de poder presentes en la comunidad educativa que pueden propiciar o mitigar la violencia.

El análisis histórico revela que, desde la llegada de los conquistadores al continente americano, se impusieron costumbres y valores con influencia de la iglesia católica, lo que marcó el comienzo de un sistema educativo violento. Además, se evidencia cómo la escuela se convirtió en un espacio de normalización y homogenización, excluyendo sistemáticamente a diferentes grupos poblacionales. A lo largo del tiempo, la escuela también fue utilizada como instrumento de poder para inculcar valores patrióticos y mantener el control social.

El artículo también aborda el concepto de violencia, entendida como una construcción social aprendida y normalizada en los diferentes espacios de interacción. Se reconoce que las relaciones en el entorno escolar están influenciadas por las características individuales de los miembros y que las distinciones sociales basadas en el sexismo limitan el acceso igualitario a la educación y el desarrollo.

Se destaca que la escuela es un lugar de encuentro y diferencias, donde se generan interacciones basadas en formas de comportamiento aprendidas en otros entornos. Estas interacciones pueden generar tanto puntos de conexión como de tensión. Las relaciones de poder desempeñan un papel fundamental en la violencia escolar, y se enfatiza que el ejercicio de la fuerza, en lugar de la jerarquía, puede propiciar la violencia contra las mujeres.

El artículo concluye destacando que la escuela sigue reproduciendo formas de violencia contra las mujeres, a pesar de los esfuerzos realizados para disminuirla. Se plantea que este problema complejo requiere una atención sistemática y se invita a continuar investigando sobre el papel de la escuela en la normalización de conductas violentas, especialmente contra las mujeres. Se subraya la importancia de abordar esta problemática desde diferentes disciplinas y perspectivas para identificar las variables críticas que permitan su mitigación. Además, propone algunas recomendaciones prácticas, inspiradas en referentes vigentes, acerca de cómo mitigar las incidencias de las violencias basadas en género en los entornos escolares desde un enfoque docente, familiar y estudiantil.

Abstract

The objective of this article is to investigate the relationship between education and gender violence, focusing on how the school context can favor or propitiate forms of violence. The paper seeks to consolidate theoretical references for an in-depth analysis of violence in the school environment, considering the interaction between gender, violence, and school.

The paper follows a three-chapter structure: the first chapter analyzes the historical context of education in Colombia and its relationship with gender-based violence, the second chapter develops a conceptual framework of violence, and the third chapter explores the interaction between violence and the school environment. Throughout the article, the relationships between the church, the school and the normalization of behaviors that reject diversity are highlighted, and the power relations present in the educational community that may propitiate or mitigate violence are identified.

The historical analysis reveals that, since the arrival of the European conquerors to the American continent, customs and values influenced by the Catholic Church were imposed, which marked the beginning of a violent educational system. In addition, it is evident how the school became a space of standardization and homogenization, systematically excluding different population groups. Over time, the school was also used as an instrument of power to inculcate patriotic values and maintain social control.

The article also addresses the concept of violence, understood as a social construction learned and normalized in different spaces of interaction. It is recognized that relationships in the school environment are influenced by the individual characteristics of the members and that social distinctions based on sexism limit equal access to education and development.

It is emphasized that school is a place of encounter and differences, where interactions are generated based on forms of behavior learned in other environments. These interactions can generate both points of connection and tension. Power relations play a fundamental role in school violence, and it is emphasized that the exercise of force, rather than hierarchy, can lead to violence against women.

The article concludes by stressing that schools continue to reproduce forms of violence against women, despite efforts to reduce it. It argues that this complex problem requires systematic attention and invites further research on the role of schools in the normalization of violent behavior, especially against women. The importance of approaching this problem from different disciplines and perspectives to identify the critical variables that allow its mitigation is emphasized. Furthermore, it proposes some practical recommendations, inspired by current references, on how to mitigate the incidence of gender-based violence in school environments from a teacher, family and student approach.

Introducción

4 de diciembre de 2016, 9:30 a.m., Bogotá D.C., se escuchaban los gritos desesperados de un niño de tan solo 6 años que advertía que su prima, Yuliana, estaba siendo raptada. Ese mismo día, y después de horas tormentosas en las que la atención giró en torno a su búsqueda, Yuliana fue hallada sin vida y con signos de maltrato; su madre lloraba inconsolable y el país entero veía con desconcierto un hecho al que no se le encontraba ninguna explicación¹. Esta desgarradora historia no ha sido la única de la que hemos sido testigos en Colombia; son varios y muy dolorosos los eventos que giran en torno a una problemática profunda que seguimos buscando entender para mitigar y, ojalá algún día, erradicar: la violencia contra la mujer.

Un elemento que genera mucha inquietud al analizar el caso de Yuliana es que su asesino había estudiado en las mejores instituciones educativas de la capital; desconcierta entonces cómo una persona con tanta educación y oportunidades podría cometer un acto tan atroz, y cuestiona acerca de cuál termina siendo el papel de la educación en garantizar entornos menos violentos.

Las aulas de clase terminan siendo los espacios donde niñas como Yuliana o como estudiantes con las que he trabajado, conviven la mayor parte de su infancia y adolescencia. La expectativa no solo es garantizar una educación que forme personas inquietas por el bienestar colectivo —especialmente de aquellas cuyos derechos han sido históricamente vulnerados—, sino que los entornos escolares sean entornos que brinden seguridad para el desarrollo personal.

El caso de Yuliana me ha confrontado no solo por ser una expresión de la violencia contra la mujer por parte de alguien que había tenido acceso a una educación de calidad en instituciones prestigiosas del país, sino porque me transportó a los más dolorosos casos que he escuchado durante mis años como educadora. El caso que más me ha conmovido es el testimonio de una

¹ Texto inspirado en el reportaje: **Así cayó Rafael Uribe Noguera: los secretos del policía que 'cazó' al asesino** publicado por El Tiempo (2022).

joven que experimentó actos violentos en un colegio en el que trabajé. Siendo una estudiante, experimentó cómo una persona con un rol de autoridad, que para el mundo se veía bondadosa, se aproximó a ella de maneras inexplicables y acosadoras que me hicieron sentir temerosa, inquieta, incómoda y violentada. Aunque su único alivio parecía haber sido el terminar el colegio y esperar nunca más volver a enfrentar una situación así, lo que pudo concluir tiempo después de aquel suceso es que, a veces, el lugar donde deberíamos sentirnos más seguras puede convertirse en el espacio donde nos podemos sentir más violentadas². Hay entonces un grado de responsabilidad y un compromiso de la escuela frente a la concientización de este tipo de problemáticas.

Estos hechos, presentados aquí de forma anecdótica, junto con otros, han inspirado algunas preguntas que motivan este trabajo de grado: ¿la educación aporta valores que facilitan relaciones de respeto entre hombres y mujeres?, ¿mayores niveles educativos se traducen en menos índices de violencia en las aulas y fuera de ellas?, ¿se puede establecer una relación entre la escolaridad y la violencia contra la mujer?, ¿están normalizadas las conductas violentas en las escuelas?

El presente artículo no alcanza a responder completamente estas preguntas, pero reconoce su pertinencia y busca contribuir a la discusión sobre el rol de la escuela –como institución– en la normalización de conductas violentas, específicamente contra la mujer.

Este documento está enmarcado en el macroproyecto de Educación y Diferencia que se pregunta por las relaciones entre la educación como proceso y las diferencias entre grupos poblacionales históricamente subalternizados –es decir, sectores que han sido marginalizados o excluidos. Además, está enmarcada en el eje de subjetividad y diferencias: subjetividad, que se concentra en identificar cómo los seres humanos construimos procesos de subjetividad en el marco de las condiciones socioculturales en las que estamos; diferencia, centrada en cómo grupos en

condición de diferencia, que han sido violentados de muchas maneras, han construido sus procesos de identidad. El concepto de identidad y, especialmente, el de identidad de género se convierten en pivotes fundamentales en la discusión porque guardan una relación profunda con las implicaciones que tiene el identificarse de determinadas maneras. En este sentido, el presente artículo nutre este apartado teórico y hace una contribución complementaria al macroproyecto centrando su atención en la Escuela como contexto que puede propiciar violencias de género contra las mujeres como grupo poblacional subalternizado.

Para esto, el artículo sigue la siguiente estructura : el primer capítulo desarrolla un marco de referencia de la escuela en Colombia a través de un recorrido histórico, buscando descifrar pistas que ayuden a entender la relación histórica y actual de la Escuela con el fenómeno de la violencia de género en nuestro país; el segundo capítulo construye un marco conceptual acerca de la violencia, especialmente la violencia de género, para caracterizar su tipología y sus causas, buscando entender mejor los elementos que la determinan y cómo estos pueden usarse para el contexto escolar; y el tercer capítulo propone un análisis de la violencia en el entorno escolar para explorar cómo interactúan ambas en nuestro contexto a partir de los elementos previamente presentados. De forma transversal, y al final de cada capítulo, se presentan algunas reflexiones y conclusiones asociadas con el problema analizado, en conjunto con algunas propuestas entendidas como apuestas prospectivas para afrontar la violencia de género en las escuelas.

En la medida en la que se desarrollan los capítulos, se establece un entramado de relaciones entre la iglesia, la escuela y la normalización de conductas que rechazan lo diferente y que son determinantes para entender el fenómeno de la violencia de género. Además, se identifican las relaciones de poder que tienen lugar en la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y que pueden favorecer, propiciar o, por el contrario, mitigar la violencia en las escuelas.

Capítulo 1: Marco de referencia de la escuela en Colombia a lo largo del tiempo

La presente disertación permite establecer el origen de la escuela como sistema social e identificar los elementos que hicieron posible que se constituyera como una institución instaurada con propósitos claros y figuras visibles que la configuraron como un proyecto, dispositivo o instrumento civilizador.

En esta sección se examinan las características sociales y políticas que desempeñaron un papel determinante en la necesidad de establecer la institución escolar. Además, se indaga en el papel protagónico desempeñado por la Iglesia católica en la inculcación de valores de identidad nacional con el fin de fortalecer el sentimiento patriótico. Al concluir, este capítulo tiene como objetivo resaltar elementos históricos de la escuela que sirvan como herramientas de análisis para una mejor comprensión del problema de la violencia en las aulas, reconociendo que se trata de un problema sistémico derivado de múltiples variables, no limitado únicamente a aquellas que son observables en el presente.

Este capítulo sigue la siguiente estructura: en primer lugar, se examina a fondo la escuela como un proyecto civilizador que interviene en las comunidades indígenas y, a través de la supresión de creencias, hábitos y costumbres, establece nuevas formas de interacción social. En segundo lugar, se realiza un recuento de las características de la escuela durante el período colonial y su transición a la era republicana. En tercer lugar, se describen algunas particularidades de la institución escolar y se plantean las condiciones que la convirtieron en una entidad que consolida relaciones de poder. Por último, se concluye presentando reflexiones finales que se centran en resaltar aquellos elementos del estudio que permiten comprender la contribución del entorno escolar a la violencia de género.

1.1. Origen de la escuela en Colombia

Para hablar del surgimiento de la escuela en Colombia, se deben revisar elementos sociales, políticos y culturales que le dieron forma. Por esto, es fundamental analizar la influencia de la iglesia católica en el proceso de consolidación de esta y su papel protagónico en la instauración de los principios que regían y aún siguen vigentes en el proceso educativo. También es importante profundizar los cimientos de lo que hoy se conoce como escuela y su trayectoria, durante la cual, se afianzó el proceso de estructurarla para darle estabilidad. En este sentido, de acuerdo con el planteamiento de Álvarez (1995, p.7) se concluye que la escuela no debe entenderse como una institución establecida, sino como un hecho que resulta de una serie de acontecimientos históricos que coadyuvaron a constituirla.

El sistema educativo en Colombia ha experimentado diversas transformaciones que le otorgan características particulares en cuanto a los métodos de enseñanza y la estructura de los procesos educativos. Estos cambios revisten una importancia fundamental, ya que reflejan modificaciones que, al ser examinadas en el presente, son fundamentales para comprender las formas en las que se educa en la actualidad.

1.2. Colonia: Educación en los pueblos indígenas

Los procesos formativos de los pueblos indígenas se centraban en fomentar la vida comunitaria, las relaciones interpersonales y la interacción armónica con el medio ambiente. La organización de los aborígenes en grupos o tribus establecía un orden político y social que se basaba en funciones que variaban de acuerdo con la jerarquía. Asimismo, estos grupos se regían por códigos de conducta o valores destinados a asegurar la armonía de la vida en sociedad, mediante normas claras que promovían el bienestar tanto individual como colectivo. Entre estas

normas destacaban la prohibición de matar y robar, así como la implementación de estrategias para corregir a aquellos que infringieran dichas normas.

A partir del recuento histórico de la vida en América antes de la llegada de los españoles realizado por Botero (2012), es posible identificar el nivel de desarrollo asimétrico de los asentamientos indígenas: «en el territorio que hoy es Colombia, los europeos encontraron universos simbólicos, políticos, económicos y sociales que distaban de las prácticas europeas. Se han encontrado vestigios de pobladores de hace 16.000 años que empezaron a cultivar y que, con el paso del tiempo y la experimentación, terminaron construyendo grandes obras para interactuar con el medio ambiente y producir objetos en oro, arcilla y piedra» (Botero, 2012, p.17).

De acuerdo con el planteamiento de Weinberg, Arata, Dussel, & Pineau (2020), este desarrollo fue fracturado con la llegada de los europeos que impusieron sus propios modelos a través de acciones que resultaban violentas para los estilos de vida de los/as aborígenes porque desarticulaba sus instituciones, creencias y formas de vida.

Tras su llegada a América, Cristóbal Colón encontró territorios vírgenes llenos de riqueza y diversidad natural; también se topó con los habitantes primitivos de América que, en su desnudez física, representaron una diferencia para Colón. En esencia, su encuentro confrontó su idea sobre la identidad cultural despojada de pertenencias y caracterizada por la ausencia de religión o alguna especie de identidad cultural formal, de acuerdo con lo planteado por Todorov (1987).

Desde el momento en que los españoles invadieron el territorio americano, dieron inicio al proceso de *civilizar* a los pueblos *incivilizados*. A partir de la imposición de la religión cristiana se ejecutó el proyecto civilizador en la época de la conquista y, entre sus objetivos, consideró borrar toda marca de religión, dioses, creencias y lugares de culto de los indígenas, para facilitar la imposición violenta de la religión católica como la única legítima para conectar con *el único Dios*.

De este modo, la iglesia se convirtió en una figura visible en la instauración de otras formas de ver el mundo. Es necesario recalcar que el reconocimiento e influencia de la iglesia en procesos sociales, políticos y culturales le otorgaron la autoridad para consolidarse en el viejo continente y desplegar sus acciones según esos imaginarios. De acuerdo con el planteamiento de Espinosa Spínola (2005, p.2) la evangelización americana estuvo establecida por la monarquía española y tuvo su punto de partida durante la colonización de América, esto implicó que la iglesia jugara un papel de moralización durante la conquista de los pueblos americanos.

Específicamente en Colombia, las comunidades religiosas fueron determinantes en el proceso sistemático para despojar a los/as indígenas de sus imaginarios, costumbres y formas de relacionarse unos con otros y con el entorno. De acuerdo con lo planteado en la investigación de Gómez (2005), el Estado delegó en las misiones católicas de la iglesia la administración de los/as indígenas, titulados en ese momento como *salvajes* por no coincidir con las expectativas de trabajo que se esperaban de ellos/as.

Para hacer posible la evangelización de los/as indígenas, la iglesia católica propuso las orientaciones bajo las cuales se debía llevar a cabo este proceso; un ejemplo de ello es el Concilio II realizado por el Obispo de Oaxaca, México, Pedro de Feria. Según el Concilio, enseñar la doctrina cristiana y la lengua de España se convirtieron en elementos altamente convenientes para la educación cristiana y civil de niños/as indios/as que aprendían a leer y a escribir de acuerdo con el planteamiento de Dussel (1983). Esta profunda relación entre el componente educativo y el relacionamiento cristiano se narra con maestría por Dussel (1983, p.67):

«Hemos ya indicado que en la cristiandad de Indias la Iglesia tenía la hegemonía absoluta en el nivel de la educación. Esta se impartía fundamentalmente con la misma doctrina, de manera que enseñar el catecismo a los niños y enseñarles a leer y escribir iba

frecuentemente a la par. Junto al aprender el catecismo y el leer y escribir, se contaba y cantaba. Aritmética y gramática muy simples pero que sobrepasaban en mucho la que en ninguna otra colonia de la época se intentaba».

En este sentido, de acuerdo con el planteamiento de Sánchez (2005), más allá de enseñar los primeros rudimentos de escritura, lectura y aritmética básica, el fin era adoctrinar; sólo se enseñaba a contar para mantener a los pueblos sumidos en una ignorancia que los alejaba del conocimiento experimental y limitaba del libre acceso a la lectura y a la expresión de ideas. Dentro de este contexto, el movimiento civilizador buscaba generar división para agrupar según sus intereses; esto se hacía según las características particulares de cada grupo y a partir de fundamentos de exclusión y discriminación, incomprensidos para la época, pero que, su a vez, abrieron la puerta para lo que hoy puede llamarse *la normalización de los sujetos*.

De acuerdo con el planteamiento de Cajal (2017), el proceso de construcción y transformación de la educación en Colombia tiene entonces raíces en la época de la colonia y en manos de la iglesia católica que, no solo adoctrinaba a los/as indígenas, sino que buscaba también educar a los/as hijos/as de los colonos para expandir el mensaje de Dios.

En conclusión, el proceso formativo de los pueblos indígenas se enfocaba en promover la vida comunitaria, las relaciones interpersonales y la armonía con el entorno natural. Estos grupos se organizaban en tribus o comunidades que establecían un orden político y social basado en jerarquías funcionales. Se regían por códigos de conducta y valores que buscaban garantizar el bienestar individual y colectivo, con normas claras como la prohibición de matar y robar. Sin embargo, con la llegada de los europeos y la imposición de su civilización, se produjo una fractura en estos procesos formativos. La iglesia católica desempeñó un papel fundamental en la instauración de nuevas formas de ver el mundo y en la evangelización de los pueblos indígenas,

despojándolos de sus creencias, costumbres y formas de relacionarse. La educación impartida por la iglesia se centraba en la doctrina cristiana y se utilizaba como herramienta de adoctrinamiento, limitando el acceso al conocimiento experimental y restringiendo la lectura y la expresión de ideas. Este proceso civilizador contribuyó a la división y exclusión de los diferentes grupos sociales, normalizando a los individuos según los intereses y fundamentos de la época. Así, la educación en Colombia tiene sus raíces en la época colonial y en la influencia de la iglesia católica, que no solo adoctrinaba a los indígenas, sino también educaba a los hijos de los colonos para expandir su mensaje religioso. La imposición de principios morales y culturales ajenos a los indígenas, como pueblos subalternizados de la colonia, plantea un acto con elementos violentos que dan cuenta de un antecedente fundamental para analizar la violencia en nuestros días porque, si bien no derivaba de una diferencia de género —que se explorará más adelante—, sí de una diferencia étnica.

1.3. Siglo XIX: Educación en la república

Aunque desde la llegada de los españoles hasta nuestros días la educación colonial sufrió algunas transiciones, este trabajo quisiera centrarse en la segunda mitad del siglo XIX cuando la educación sufrió procesos de reforma que orientaron la conformación de lo que hoy conocemos como escuela —adoptando nuevas relaciones y prácticas educativas—. De acuerdo con el planteamiento de Álvarez (1995, p.9) «ese periodo se concentra en dos ***tramos históricos***: periodo de tendencia radical, comprendido entre 1863 y 1880; y periodo de tendencia regeneradora, comprendido ente 1880 y 1990».

De acuerdo con el planteamiento de Vinuesa (2001), la tendencia radical logró el fortalecimiento de la educación laica y generó una revolución con los nuevos métodos de enseñanza e incrementó el estudio de la filosofía educativa pestalozzina³ y las ciencias naturales.

De acuerdo con el planteamiento de Álvarez (1995, p.44), «esta educación renacentista le dio un vuelco a la tradicional que estaba centrada en lo divino —influenciada por la iglesia católica y la transmisión de filosofías propiamente escolásticas— y transitó a la libre expresión de las ideas». En ese sentido, la libertad de expresión es una premisa que invita al cuestionamiento, ya que los juicios de valor eran orientados por concepciones que buscaban forjar un sentimiento de respeto hacia la simbología patria.

Según Gómez (2015, p.44), «un decreto oficial colombiano de 1904 invitaba a que los cantos diarios del himno nacional en las escuelas contribuyeran a sembrar sentimientos patrióticos; también invitaba a saludar como venerable y sagrada a la bandera nacional como símbolo de patria». En ambos casos, es relevante puntualizar que el propósito de la escuela superó el alcance de ser un dispositivo de instrucción: no se quedó sólo en promover un sentido de pertenencia ferviente hacia la nación desde los símbolos patrios, sino que asumió un rol determinante en la instauración de la República —la cual se cimentó en el rechazo a las particularidades de la escuela colonial—.

En este sentido, el conflicto con el orden político de las colonias establecido por España generalizó la idea de que la educación pública era una tarea principal en la misión de cambiar la estructura política del país. En consecuencia, el nuevo gobierno solicitó el establecimiento de una escuela lo antes posible. Para los patriotas criollos que se opusieron al gobierno de la República,

³ La teoría Pestalozzina, propia de Johann Heinrich Pestalozzi, abogaba por el desarrollo de todas las fuerzas (educación basada en la armonía y el equilibrio que busca el desarrollo natural de todas las fuerzas humanas) y la reforma de la educación tradicionalista (Horlacher, 2019).

la escuela representaba un monumento a la naturaleza humana de la sociedad lo que, nuevamente, engrandece el concepto de las masas como un elemento fundamental en este estudio.

La tendencia regeneradora impuso una nueva etapa en la vida nacional. Durante este periodo, avivado en términos políticos y democráticos, se establecieron los principios que se convertirían en la Constitución Política de Colombia de 1886. Colombia se convirtió entonces en una República unitaria y autoritaria que buscaba coaccionar la conducta del pueblo y evangelizar los procesos con el fin de evitar revueltas y garantizar un orden que daría paso a un nuevo Estado.

Durante este periodo surgió un sistema educativo diversificado en educación primaria, educación secundaria y educación profesional. Se crearon direcciones departamentales de educación y la nación quedó a cargo del suministro de útiles escolares. A su vez, se implantó la cátedra católica; sin embargo, los planes de estudio fueron influenciados por cambios no legítimos que promovieron mucha deserción a causa del inconformismo de los caudillos en torno a los planteamientos curriculares. De acuerdo con el planteamiento de Barrero (2010), es posible reconocer que la principal controversia que tenían con estos planteamientos temáticos era que preparaban a la mujer para ser educadora y ama de casa, y a los hombres para el trabajo; Además, los métodos docentes implicaban golpear con vara y humillar públicamente a sus alumnos/as.

Este recuento histórico permite evidenciar la relevancia de la escuela en los procesos de organización y construcción de los principios morales y políticos de la nación, así como vislumbrar los efectos de haber centralizado el poder en la iglesia católica. El adoctrinamiento, el autoritarismo y los contenidos doctrinales metafísicos carentes de una perspectiva crítica y el devenir histórico, condujeron a la composición discursiva y práctica de la escuela. De acuerdo con el planteamiento de Villegas y Montoya (2007), es posible reconocer que fue aquí donde surgieron las visiones contradictorias de organizaciones sociales, las cuales lograron transformar las propuestas de

diferentes escuelas en una verdad hegemónica. Es entonces importante entender el concepto y las características de la escuela, pero también profundizar en cómo esta ha sido utilizada como instrumento de poder.

En conclusión, el siglo XIX fue un período crucial para la educación en la república, ya que se llevaron a cabo procesos de reforma que moldearon la configuración de la escuela moderna. Las tendencias radicales y regeneradoras impulsaron cambios significativos en la educación, fortaleciendo la enseñanza laica, adoptando nuevos métodos pedagógicos y fomentando el estudio de la filosofía educativa de Pestalozzi y las ciencias naturales. Estas transformaciones marcaron un giro hacia la libre expresión de ideas y un rechazo a la influencia religiosa en la educación. La escuela se convirtió en un instrumento fundamental para la instauración de la República, promoviendo un sentido de pertenencia nacional y desempeñando un papel crucial en la construcción de los principios morales y políticos de la nación. Sin embargo, también se observaron desafíos, como la influencia de cambios no legítimos en los planes de estudio, que generaron deserción y controversia. En definitiva, comprender la evolución histórica de la escuela nos permite analizar su papel como instrumento de poder y examinar las diversas visiones y contradicciones que han moldeado su desarrollo en la sociedad. El énfasis en la búsqueda de un sentido patriótico y su defensa parece ser el centro de la educación durante la república; además, comienzan a ser explícitos los roles de género en la educación, algo que, se verá más adelante, es clave para entender la violencia de género en el contexto escolar.

1.4. La escuela: concepto y características

De acuerdo con el planteamiento de Pardo (1998), es posible explicar cómo la escuela fue construida como un espacio de integración de nuevos modelos individuales y sociales que buscaban una alfabetización masiva del pueblo, lejos del sistema impuesto en la época colonial;

sin embargo, todo lo aprehendido en el antiguo sistema fue difícil de separar de las nuevas visiones. En esta línea de pensamiento y según Álvarez (1995, p.46) «el enfrentamiento con el orden colonial (...) surge de la idea de que la instrucción de las masas era la principal tarea a emprender si se querían cambiar las estructuras políticas»; en ese sentido la escuela era la forma en la que se constituía el ser del hombre en sociedad —esta visión constituye una de las primeras nociones de lo público—.

Es claro entonces que, durante la época de la República en Colombia, la escuela se orientaba hacia la implementación de prácticas que promovieran la socialización y la asimilación de los preceptos de una cultura distinta. Si bien se buscaba racionalizar el ejercicio de la enseñanza y derogar los principios evangelizadores impuestos durante la época colonial, aún persistía cierto grado de evangelización. Paralelamente, se fomentaba paradójicamente la emancipación de la razón respecto a creencias sobrenaturales y particularistas.

Ahora bien, la exploración de los principios de orden político, social, moral y religioso son propios de la hegemonía radical y son determinantes en el fortalecimiento de la escuela; los preceptos de lo sagrado —asociado con el discurso religioso de la cultura judeocristiana y la filosofía cristiana impuesta por la iglesia católica— habían sido su máxima expresión.

En contraste, la escuela laica valoró la función de los/as maestros/as, dándoles una nueva orientación desde una búsqueda reformativa de la institución educativa. Para ello, el buen rendimiento institucional estaba ligado al buen desempeño de los/as maestro/as. En este sentido se establece la relación entre quien enseña y el niño o niña que harán parte del proceso educativo. De lo anterior, se podría inferir que el objetivo de quien accede a la educación es la transformación, siendo esta la labor de los/as maestro/as quienes, desde su potestad, pueden influenciar a otros/as.

Según Álvarez (1995, p.53) es posible identificar cómo «la escuela fue creada también como espacio para el despertar y la luminosidad de quien, dentro del discurso religioso es el pobre que se encuentra esclavo de la pobreza material y espiritual que sumerge su mente en el yugo de la oscuridad. Por ende, a partir de este concepto de pobreza, surge la posibilidad de asociar términos discriminatorios hacia quiénes no hacían parte de la escuela».

En ese sentido, la escuela se convirtió en la solución para solventar dichas carencias y, desde su autonomía, culturizar para despojar a quienes estudiaban de su identidad nativa y fortalecer procesos de poder ejercidos sobre ellos/as. De acuerdo con el planteamiento de Álvarez (1995, p.48), es preciso llamar la atención sobre una «idea religiosa que marcó la práctica de la enseñanza escolar: la idea de la creación; la obra de Dios creador representada en la labor del artesano, quien transforma prodigiosamente con sus manos la materia prima para dar lugar a una nueva creatura».

En conclusión, durante este periodo la escuela tuvo como objetivo principal la alfabetización masiva y la transformación de las estructuras políticas y sociales. Si bien se buscaba alejarse del sistema colonial, resultaba difícil desligarse por completo de las visiones y prácticas antiguas. La escuela se configuró como un espacio de socialización y asimilación de nuevos modelos individuales y sociales, al tiempo que se promovía la emancipación de la razón respecto a creencias sobrenaturales y particularistas. Se observa también la influencia de elementos religiosos en la construcción de la escuela, así como su papel en la culturización y en el ejercicio de poder sobre aquellos que accedían a la educación. La escuela representaba la posibilidad de superar la pobreza material y espiritual, aunque también estaba asociada con términos discriminatorios hacia quienes no formaban parte de ella. De este apartado es posible analizar cómo la exclusión de aquellos que no hacían parte del sistema educativo se volvía en un elemento

violento en sí mismo; básicamente, quienes no hacían parte de la escuela eran discriminados/as – clave porque las mujeres hacían parte de ese grupo poblacional mayoritariamente excluido.

1.5. La escuela como instrumento de poder

Aunque la escuela buscó la integración en torno a modelos distantes del sistema impuesto durante la época colonial, se convirtió también en el lugar donde se crearía la cultura absolutista monárquica. En ambos momentos, la colonia y la República, el principio rector detrás de la educación era la imposición de una idea. Durante la colonia, el propósito primario de los conquistadores sobre el territorio americano era apropiarse de las riquezas naturales desde el proceso de aculturación propia del yugo español sobre la identidad indígena y, a través de la iglesia católica, civilizar a los incivilizados, iluminar a quienes se encontraban en la oscuridad. En contraste y de acuerdo con Álvarez (1995, p.88) «durante la República el propósito primario era la búsqueda del camino del progreso y el orden, cimentados en los principios de la cultura cristiana y civilizada».

Por otro lado, se hace necesario resaltar que la tarea de educar se encomendaba a personas que, por vocación y compromiso con la patria, aceptaban esta labor; sin embargo, para los españoles eran necesarias unas condiciones especiales para hacer parte del grupo de maestros/as. De acuerdo con lo planteado por Villegas y Montoya (2007) entre las condiciones para ser maestro/a estaban: la vocación, ya que al comienzo no se fijó ningún tipo de remuneración económica por el tiempo de servicio; posterior a esta, la condición fue que la persona fuera reconocida socialmente por buena conducta y comportamientos intachables, preferiblemente casado/a y ***de una buena familia***. En este sentido, se aborda el papel de los/as maestro/as y las condiciones que van dando forma a su ejercicio desde la tarea primaria de instruir bajo unas condiciones que limitaban su quehacer. De acuerdo con Álvarez (1995, p.48), «la labor de enseñar

se entendió como una labor sagrada, como un acto caritativo que buscaba servir a Dios y a la patria».

Conviene, sin embargo, advertir que a finales del siglo XVIII el/la maestro/a no era autónomo/a y la misión de supervisar su desempeño fue encargada a un sector de vecinos llamados: principales, que tenían la capacidad de exigirle a los/as maestros/as la conducta propia del proyecto político que impulsaban. «Esta imposición generó tensiones pues los padres creían que, al permitir la escolarización de sus hijos/as, les estaban despojando de creencias y valores locales y comunitarios para reemplazarlos por foráneos y descontextualizados» (Álvarez, 1995, p.117).

A su vez, como respuesta a la resistencia ante la escolarización, se presentaron insistentes esfuerzos para quebrantar y lograr que la mayoría de la población en edad escolar se vinculara al proceso. En este momento aparece nuevamente la iglesia que, desde su púlpito, persuade sobre la necesidad de escolarización bajo la intimidación promovida con señalamientos públicos que dejaban en evidencia a los que voluntariamente excluían a sus hijos/as del proceso. Cuando la exposición pública no surtió el efecto esperado, la iglesia recurrió a aportes monetarios —multas— como una forma de presionar a los padres para que llevaran a sus hijos/as a la escuela. Tal como lo expresa Álvarez (1995, p.119): «ya fuera por las buenas o por las malas, pero la escuela había que hacerla necesaria y ojalá por las buenas por que los pobres se podían irritar».

En conclusión, la escuela se erigió como un instrumento de poder tanto durante la época colonial como en la República en Colombia. Durante la colonia, su propósito era someter a los pueblos indígenas al yugo español y civilizarlos a través de la iglesia católica. En la República, se buscaba promover el progreso y el orden basados en los principios de la cultura cristiana y civilizada. El papel de los/as educadores/as fue crucial, pero sus condiciones estaban sujetas a requisitos como la vocación, buena conducta y pertenencia a una buena familia. Sin embargo, hubo

tensiones y resistencia por parte de la población local, que consideraba que la escolarización amenazaba sus creencias y valores comunitarios. Ante esta resistencia, la iglesia recurrió a la persuasión pública y multas para asegurar la participación de los niños en la escuela. Este conflicto entre educadores, la posibilidad de serlo y el ejercicio de influencia de la iglesia, generó tensiones y puso en evidencia cómo la labor de enseñar —no solo el rol de aprender— era excesivamente excluyente y, por otro lado, cómo la educación era entendida como una obligación —a pesar de que el acceso a ella no era sencillo—.

1.6. Reflexiones finales

Ha llegado el momento de revisar el planteamiento con el que se inició este escrito en el que se afirma que la Escuela se concibe como una institución con unos propósitos claros y se convierte en un instrumento para instaurar políticas fundamentales para garantizar el control. Lo cierto es que la escuela no se originó de manera espontánea, ni surgió como una necesidad en sí misma; por el contrario, la escuela se fue haciendo necesaria a partir de la clasificación de unos en relación con otros, a partir de unos parámetros preestablecidos que le permitieron transformarse en un mecanismo eficiente para instaurar un determinado poder.

Las instituciones que surgieron en el territorio americano se convirtieron en las columnas de las que se apoyó España para su proceso civilizador. Así que, la escolarización va modelando nuevos valores, formas y maneras que influyen tanto en la construcción individual, como en las construcciones colectivas, en una pugna entre lo que es y lo que debe ser, para el logro de unos propósitos concebidos con intenciones claras para el beneficio de quienes son dueños del poder.

¿Qué relación tiene esto con cómo el contexto escolar favorece o propicia formas de violencia? Después de este recorrido histórico, es claro identificar dos grandes elementos que

resumen las conclusiones de este capítulo y pueden servir de antecedentes de la violencia que presenciamos en el presente:

1. La Escuela como un espacio que fue utilizado para normalizar, esto es, homogenizar; pero también, implícitamente, como un lugar desde el cual diferenciar *civilizados* e *incivilizados*, *viciosos* y *virtuosos*, *ignorantes* y *letrados*. Es entonces pertinente afirmar que la Escuela fue un medio para imponer un modelo propio de la potencia conquistadora y, en ese sentido, se convirtió en una fuente de poder dominante y excluyente. Este lente es fundamental porque permite que se entienda la Escuela no sólo como un lugar de aprendizaje, sino también como un espacio que en principio promovía implícitamente muchas violencias.
2. Después de ser usada como instrumento colonizador, la Escuela promovió la defensa de la patria y la diferenciación de roles de género —tanto en las aulas como en el mismo sistema que determinaba quién podía acceder a enseñar o aprender—. Este elemento es clave para entender la violencia en nuestros días y, especialmente, aquella contra las mujeres.

Capítulo 2: La violencia

El presente capítulo profundiza el concepto de violencia —especialmente el de violencias basadas en género— y explora su ocurrencia en entornos escolares analizando sus causas (el currículo y las relaciones de poder) y tipología. Parte del propósito de este capítulo es entender el vínculo entre la violencia y las relaciones de poder que se originan entre los miembros de la comunidad educativa.

Este capítulo sigue la siguiente estructura: primero presenta algunas generalidades que enmarcan la comprensión de la violencia; segundo, hace una descripción de este concepto y su ejercicio en las interacciones humanas; tercero, enmarca y profundiza la violencia en los entornos escolares —explicando sus causas y tipología—; y cuarto, concluye presentando algunas reflexiones finales sobre lo planteado para entender cómo se relaciona con el contexto escolar.

2.1. Generalidades

Al revisar las formas de relacionamiento de los seres humanos, desde sus orígenes, se puede evidenciar que sus relaciones han sido permeadas por la violencia. Por lo general, esta ha sido utilizada para obtener algo que no se tiene y que le pertenece a otra persona, como mecanismo que permite la sumisión de otros/as; también ha sido utilizada como estrategia para alcanzar el poder y la dominación.

Según la tradición judío-cristiana, en la Biblia se describe cómo Caín mató a su hermano Abel motivado, al parecer, porque al presentar una ofrenda, Abel fue mirado con mayor complacencia por parte de Dios: «Caín dijo a su hermano Abel: vamos al campo. Cuando se encontraron en el campo, Caín atacó a su hermano Abel y lo mató»⁴.

⁴ Extraído de la Biblia (1960), antiguo testamento: Génesis 4:8.

En contraste, de acuerdo con Méndez Aguirre (2021, p.61), «en la antigua Grecia se exhiben dioses que, mediante distintas formas de violencia, obtienen lo que desean; también existen representaciones de intervenciones arbitrarias hechas por las deidades socavando a los seres humanos en el pensamiento de que las violencias siempre son posibles».

En este apartado, se abordan las generalidades de la violencia y, de manera particular, se revisan las causas y consecuencias de la violencia escolar, tanto para quien la sufre como para quien la inflige. También se revisa cómo las interacciones que se establecen en el entorno escolar son propicias para replicar la violencia aprendida en los distintos entornos de socialización o generar múltiples y nuevas formas diferentes a la conocida. Estos elementos son clave para entender la violencia en la Escuela.

2.2. Concepto de violencia

Para abordar el concepto se retoma lo planteado por Montoya (2016, p.83) quien define la violencia como:

«El acto efectivo de intervención, con intencionalidad voluntaria de causar daño, perjuicio o influencia en la conducta de otra persona o en otras personas, y a su vez en acciones potenciales. Ese mismo acto de intervención puede ser ejercido sobre la condición material del otro o sobre su *psique*».

Tal y como lo plantea el autor, la violencia se ejerce de manera voluntaria y siempre con un fin específico; además de causar daño físico, puede afectar el componente psíquico de la persona sobre la que se ejerce la violencia. De lo anterior se puede afirmar que quien ejecuta un acto violento contra alguien, tiene un propósito concreto y, de manera premeditada, decide actuar para alcanzarlo.

Es oportuno entonces considerar que la violencia se va configurando a partir de las relaciones que se establecen socialmente y que siempre tienen un objetivo determinado; en este sentido, la violencia es una construcción social que puede ser aprendida, normalizada y naturalizada en los distintos espacios de socialización —esto incluye el contexto escolar—. Tal y como lo plantea Blair (2019, p.15), «la violencia es un comportamiento adquirido que puede evitarse y no es instintivo, y es un fenómeno multidimensional cuyas formas no tienen una única causa».

En conclusión, la violencia se define como un acto intencional de intervención que busca causar daño, perjuicio o influencia en la conducta de otra persona, tanto en su aspecto físico como psicológico. Este acto violento siempre tiene un propósito específico y es ejecutado de manera premeditada. La violencia es una construcción social que puede ser aprendida, normalizada y naturalizada en diferentes contextos de socialización, incluyendo el entorno escolar. Es un fenómeno multidimensional sin una única causa. Este marco conceptual sobre la violencia, el propósito de su ejercicio, su relación con la sociedad y su multidimensionalidad de causas y formas, abren el espectro sobre sus ocurrencias en distintos contextos donde hay relaciones humanas. En el siguiente apartado se hace un énfasis en la violencia escolar.

2.3. Violencia en la escuela

Al iniciar su proceso de educación formal, los/as más pequeños/as deben hacer un tránsito entre el entorno familiar y el entorno escolar, esta primera etapa de vida implica cambios en las rutinas, horarios, actividades y normas que han sido aprendidas en la familia. En este sentido, el contexto escolar ofrece aprendizajes fundamentados en la interacción con adultos cuyos marcos de referencias pueden distar de los de los/as menores, quienes se exponen a nuevas demandas, actividades y formas de relacionamiento. Es entonces cómo, «en consecuencia, la cantidad y

calidad de los aprendizajes escolares y de las interacciones interpersonales que ahí ocurren, los/as niños y adolescentes fraguan sus procesos de desarrollo más allá de la familia» (Wentzel y Looney, 2007, como se citó en Jiménez García, 2009, p.109).

Sin embargo, es en la familia en donde los/as niños/as adquieren sus primeras formas de socialización a través de la orientación de adultos quienes formulan las normas que garantizan la convivencia y bienestar de quienes la conforman. De acuerdo con Delgado (2012, pp.61-62) «la familia no solo es el primer y más importante contexto de socialización, sino que es el espacio donde niños/as hacen los ajustes conductuales que condicionan —tanto positiva como negativamente— su posterior desenvolvimiento personal, escolar y social».

En este sentido, para algunos/as niños/as puede ser difícil apropiarse las normas establecidas en la escuela si estas difieren de aquellas aprendidas en la familia. Los/as niños/as y adolescentes llegan a la escuela con cierta estructura normativa y ciertas formas de relacionarse que pueden generar condiciones desfavorables para el buen clima escolar. De acuerdo con Nápoli (2012, p.30) «las formas de relacionamiento de los/as estudiantes determinan el clima escolar y reflejan relaciones de poder —en donde la violencia es clave—; además, los/as estudiantes terminan inmersos en relaciones con grupos de acuerdo con sus preferencias».

El entorno escolar es entonces un punto de encuentro con aquel que es diferente y, por ende, un ambiente propicio para que niños/as y adolescentes generen nuevas interacciones, identifiquen otras formas de relacionarse y establezcan nuevos lazos afectivos —o, por el contrario, se distancien de aquellos con quienes no se identifican—.

En este proceso se va construyendo un entramado de relaciones estudiante-estudiante, estudiante-maestro y padre de familia-maestro. Estas relaciones pueden dar lugar a tensiones que se originan en la intención de dar cumplimiento, a cabalidad, con el propósito de enseñanza-

aprendizaje; esto, a su vez, está permeado por los intereses particulares de cada uno de los miembros que intervienen en esa búsqueda y las formas particulares en las que interactúan —que están directamente relacionadas con las conductas adquiridas previamente en los entornos sociales o familiares—.

En este sentido, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, deben existir condiciones propicias tanto en las aulas de clase, como en los demás espacios de socialización e interacción que tienen lugar en la escuela. Esta afirmación motiva la siguiente pregunta: ¿Qué situaciones propician ambientes inapropiados que puedan afectar dicho proceso?

Uno de los sospechosos para responder a esta inquietud es la violencia. De acuerdo con lo explicado anteriormente en este capítulo, esta surge en espacios donde hay interacciones interpersonales y la búsqueda de propósitos particulares a través del ejercicio del poder. Sin embargo, «definir qué es violento y qué no lo es, así como también quiénes son nominados como violentos y quiénes no, es parte de una lucha simbólica que se actualiza permanentemente» (Nápoli, 2012, p.42).

Haciendo un parafraseo de lo planteado por Gómez (2005, pp.699-700) es posible identificar, entre las posibles causas de la violencia en la institución escolar, dos tipos de causas cuyo factor común es la posibilidad de ejercer violencia física, social o psicológica: las causas que pueden derivar de los/as maestros/as y las que pueden derivar de la relación entre estudiantes. Las primeras (desde los/as maestros/as) ocurren cuando ellos/as ejercen poder para hacer valer su autoridad en un aula; en contraste, las segundas (entre estudiantes) ocurren cuando se ejerce fuerza para obtener de alguien (o un colectivo) algo que no quiere consentir voluntariamente.

El poder se vuelve entonces un elemento fundamental al analizar las relaciones interpersonales en la escuela. Según Gómez (2005, p.708) «Se reconocen las interacciones

asimétricas que pueden dar lugar a un ejercicio de poder desde la autoridad, como en el caso de profesores/as y alumnos/as; o las relaciones horizontales que pueden dar lugar a presiones severas, como en el caso de los/as estudiantes».

Esta caracterización del fenómeno de la violencia en las escuelas permite identificar elementos fundamentales para entender sus consecuencias y sus causas. Regresando a la pregunta de este artículo: en el entorno escolar las formas de relacionamiento de los y las estudiantes determinan el clima escolar y reflejan relaciones de poder. Esto genera inquietudes acerca de cómo, en ese punto de encuentro que es la Escuela, los/as estudiantes pueden ejercer actos que podrían categorizarse como violentos con aquellos distintos —un fenómeno similar al percibido en el recuento histórico en el que los subalternizados eran excluidos o señalados. En ese sentido, es clave explicar que el fenómeno de la violencia en el contexto escolar es complejo y sus causas pueden derivarse desde los maestros y entre los estudiantes; en este sentido, los actores involucrados en ejercerla pueden tener motivos diversos y formas variadas de expresarla.

En conclusión, el fenómeno de la violencia en el entorno escolar es un tema complejo que se origina en las interacciones interpersonales y en la búsqueda de poder. Las relaciones asimétricas entre maestros y estudiantes, así como las relaciones horizontales entre los propios estudiantes, pueden generar ambientes inapropiados que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas interacciones reflejan relaciones de poder y pueden manifestarse en formas físicas, sociales o psicológicas de violencia. Es fundamental comprender las causas y consecuencias de la violencia en las escuelas para abordar de manera efectiva este problema y promover un clima escolar saludable. En la siguiente sección, se hace un barrido por las causas de la violencia con el propósito de explicar las raíces del problema.

2.3.1. Causas de la violencia en la escuela

La escuela debe propender por la formación en valores que le permitan a niños, niñas y adolescentes establecer relaciones de respeto con otros y con el entorno; sin embargo, en las interacciones y procesos que se desarrollan en su interior, pueden darse condiciones propicias que generen entornos de violencia. Los dos elementos principales que estudia este trabajo y generan estas condiciones son: el *currículum* y las relaciones de poder.

2.3.1.1. El currículum

El proceso de enseñanza-aprendizaje está vinculado a un *currículum* formal en el cual se contemplan las orientaciones y estrategias para su desarrollo efectivo. Según Susana, Leigh y Nova (2012, pp.53-54):

«El *currículum* debe tener una fundamentación formal en su desarrollo, las operaciones que lo ponen en práctica en un proceso pedagógico deben estar firmemente sostenido en una base académica, administrativa, pedagógica, legal y económica. Debe tener objetivos generales y específicos, una secuencia de contenidos, con experiencias de aprendizaje, estrategias, modalidades, distribución de tiempo y con un fin claro».

Parafraseando a estos mismos autores (Susana, Leigh, & Nova, 2012, p.58) se puede reconocer cómo al implementar un *currículum* formal, los/as estudiantes son estandarizados/as, sin tener en cuenta sus particularidades; esto genera diferencias que desconocen la afinidad y empatía entre las personas —sus motivos personales y las metas colectivas—, genera sentimientos de insatisfacción y falta de reconocimiento a necesidades particulares y, a la larga, pueden dar lugar a situaciones de violencia, tanto entre estudiantes, como entre estudiantes y docentes. En ese sentido, tanto el *currículum* como la normativa que regula la convivencia se reconocen como la principal fuente de conflicto entre los actores de la escuela.

Además del *currículum* formal, existe uno oculto que no está soportado en ningún documento oficial, pero que tiene incidencia en el proceso de formación del estudiante, a este hacen referencia Susana, Leigh, & Nova (2012, p.54) como «aquel que entrega enseñanzas encubiertas, enseñanzas no explícitas, brindadas por la escuela. La enseñanza de este currículo está implícita en las estrategias pedagógicas que se implementan en el aula de clase, en la manera en que se relacionan los docentes con los estudiantes, en las actividades que se realizan en la escuela».

Es importante advertir que este puede ser usado de manera consciente o inconsciente y, sumado a la formación que se imparte en la familia, puede transmitir mensajes con matices que favorecen comportamientos violentos y los normalizan en quienes reciben la información —en este caso, los estudiantes—.

En conclusión, el currículo en el contexto educativo desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto el currículo formal, que se establece a través de documentos oficiales, como el currículo oculto, que se transmite a través de las interacciones y prácticas pedagógicas, pueden influir en la aparición de situaciones de violencia en la escuela. La falta de reconocimiento de las particularidades de los estudiantes y la rigidez de los currículos predeterminados pueden generar brechas y exclusiones que alimentan comportamientos violentos.

Esto nos lleva a identificar cómo el sistema educativo enfrenta brechas significativas en desarrollar un currículo lo suficientemente comprensivo e incluyente que le permita a los/as estudiantes ser reconocidos/as en la diferencia. Aunque esto plantea retos de escalabilidad, podría, según la literatura, abordar parcialmente las posibles esporas de violencia que tienen lugar a causa de *currículos* rígidos y predeterminados. Nuevamente, se reconoce la exclusión como un factor común que propicia violencia en el contexto escolar.

2.3.1.2. Relaciones de poder

El poder se ha estudiado desde distintas disciplinas, en distintos momentos y con distintos enfoques. Dentro de una praxeología expuesta por Weber (1993, p.43), es posible parafrasear cómo el poder se conceptualiza como un término amorfo que describe la probabilidad de imponer la voluntad propia en un contexto a pesar de la resistencia de una contraparte.

En contraste, extrayendo ideas del análisis que hace Delgadillo (2012, pp.161-165) de Michel Foucault, el poder podría definirse como las múltiples y variadas relaciones que existen entre dos o más personas; este se caracteriza por ser ubicuo y endémico y estar asociado con la violencia física o a la riqueza material. Así entonces, el poder pertenece al más fuerte o al más rico, pero debe ser analizado al margen de toda organización y delimitación de tipo jurídico. Esto tiene relación con las causas expuestas anteriormente que explican cómo la violencia en el contexto escolar puede ser ejercida por los maestros para legitimar su autoridad o entre estudiantes contra un grupo diferente.

En este sentido, la mirada de Foucault entiende el poder de forma ascendente (de abajo hacia arriba), comenzando por la epistemología propia del poder, el análisis desde su historia, su técnica, su evolución y sus herramientas, para luego dar paso al estudio a su funcionamiento dentro de la sociedad. Ante ello, Javier Uriz, referenciado en una columna de opinión de Alfonso Torres Hernández (2018), expone que el poder «es el punto de relación entre el sujeto y el entorno que lo rodea, pues el origen de este proviene de la intimidad estrecha del sujeto y su perspectiva de sí mismo».

Ahora bien, dentro de lo que concierne al ámbito escolar, las relaciones de poder se constituyen dentro de una jerarquía que influye en el desarrollo de los procesos institucionales, puesto que la escuela, es una organización que inculca normas y valores que coaccionan y

estereotipan los comportamientos de sus miembros. En este sentido, estas relaciones jerárquicas pueden propiciar violencias de género que derivan tanto en los procesos verticales del contexto escolar, como en los estereotipos de género derivados de las dinámicas cotidianas de la Escuela —que se han repetido durante siglos—.

Para respaldar esta afirmación, Paul Fauconnet y Marcel Mauss, citado por Barrios (2007, p.252), explican que «las instituciones están asociadas a distintas formas y grados de métodos, prejuicios, supersticiones, constituciones y organizaciones que les son impuestas a los individuos». En este sentido el poder se vuelve un elemento articulador de posibles detonantes de actos violentos expresados como respuesta a dichas imposiciones.

En conclusión, el poder se entiende como un concepto amplio que describe la capacidad de imponer la voluntad propia a pesar de la resistencia de otros/as. En el contexto escolar, las relaciones de poder se establecen en una jerarquía que influye en los procesos institucionales y puede generar violencias de género y estereotipos. El poder, como elemento articulador, está asociado a las imposiciones impuestas por las instituciones y puede desencadenar actos violentos como respuesta a estas imposiciones. Es necesario analizar y abordar estas relaciones de poder en el entorno escolar para promover una convivencia más equitativa y libre de violencia.

2.3.2. Tipos de violencia en el entorno escolar

Según un estudio realizado por Trucco e Inestroza (2017, pp.32-33), los principales tipos de violencia que suceden en el entorno escolar pueden ser la violencia en el aula y la violencia en el entorno de la escuela. En otras palabras, según su naturaleza, la violencia escolar puede ocurrir adentro y afuera de las instalaciones, dos entornos que se relacionan permanentemente. Estas formas de violencia dependen de factores socioeconómicos, familiares, raciales y culturales del contexto escolar.

De acuerdo con el planteamiento de Álvarez y Ocampo (2016, p.15), es posible extraer la idea de que la tipología de la violencia es compleja porque no solo es evidente en conflictos entre estudiantes —en forma de acoso—, sino que también se ejerce por profesores/as y directivos/as —a través de castigos corporales, psicológicos, sexuales— que, en algunas ocasiones, es legitimada —tácita o explícitamente— por autoridades cuya función es la supervisión y vigilancia de los procesos educativos.

De acuerdo con lo planteado, la violencia puede tipificarse de muchas formas y depende, principalmente, de quienes son los actores de la escuela involucrados en su ejercicio y el tipo de relacionamiento que tienen; además, estos tipos de violencia trascienden los límites del aula de clases y se asocian también con los entornos cercanos a la institución educativa.

2.4. Reflexiones finales

En este punto se reconocen algunas dinámicas de violencia escolar y cómo esta surge tanto en el aula de clase, como por fuera —en las interacciones que ocurren entre los miembros de la comunidad educativa—. Aunque ambas instancias son adyacentes, están profundamente interrelacionadas y se asocian con el ejercicio de poder como un acto de control sobre otros, sin importar cuál sea su voluntad o qué consecuencias pueda tener el ejercer ese dominio.

Por otro lado, el desconocimiento de las particularidades de los/as estudiantes al momento de construir e impartir contenidos educativos —tanto oficiales, como ocultos— puede volverse un factor determinante en la violencia escolar. La confrontación entre los marcos de referencia escolares y familiares puede detonar disgustos que deriven en actos violentos motivados por la incompreensión de las necesidades individuales.

A su vez, dentro del análisis de lo expuesto por los autores referenciados, se puede determinar que la intimidación es un factor común entre cualquiera de los roles inmersos en la

dinámica de la violencia escolar. De acuerdo con el planteamiento de Abramovay (2005), es posible esbozar cómo la violencia escolar puede estar inmersa en la tipificación de *bullying* u hostigamiento, y afecta directamente el desarrollo social de los estudiantes, de los profesores y de la comunidad escolar en general, creando ambientes de tensión y estrés.

Es también importante determinar con mayor precisión las situaciones que detonan la violencia escolar para caracterizarlas y encontrar formas de mitigarlas. En este sentido, la intervención del Estado, a través de políticas públicas, puede generar condiciones que reduzcan los índices de violencia y sus efectos —físicos y psicológicos—. Aquí es importante considerar no solamente la coerción ante las prácticas violentas, sino también el reconocimiento de la subjetividad en los procesos formativos y la necesidad de volverlos más diversos e incluyentes. Estas acciones deben considerar los procesos de regulación, las jerarquías y las formas de relacionamiento entre actores de la comunidad estudiantil.

Una variable que aún no se ha hecho explícita en este documento es la violencia basada en género que tiene una profunda conexión con la identidad de género y el ejercicio de actos en contra de otras personas por razón de esta. Para poder explorar este término se ahondará en el concepto de género —enmarcado en el contexto escolar— y se explicará como este tipo de violencia necesita particular atención en el marco de esta investigación.

Capítulo 3: Género y escuela

El presente capítulo hace un análisis del concepto de género y su relación con la escuela, haciendo especial énfasis la desigualdad y la inequidad como elementos constitutivos de la violencia de género.

Este capítulo sigue la siguiente estructura: primero se hace una explicación sobre el género, la diversidad y su relación con la escuela —haciendo un énfasis especial en el término de identidad de género—; segundo, se hace un análisis sobre la desigualdad, sus causas y efectos; tercero, se hace un análisis de la inequidad, su relación con la desigualdad y sus implicaciones —aquí se hace una profundización acerca del término de violencia basada en género y su tipología como base para identificar acciones que la mitiguen; cuarto, a partir de referencias existentes, se proponen posibles acciones que ayuden a mitigar la violencia basada en género en los entornos académicos desde un enfoque docente, familiar y estudiantil; y quinto, concluye presentando algunas reflexiones finales sobre lo planteado.

3.1. Género

Estudiar el concepto de género y diversidad, en relación con la educación, requiere una mirada atenta a los procesos existentes en la sociedad que refuerzan las diferencias de valores entre hombres y mujeres, y sustentan la desigualdad desde el nacimiento. En principio, es necesario comprender que cuando se hace referencia al concepto de género, se abarcan una serie de características diversas que definen roles y derechos en sociedad; esencialmente, las diferencias de género se explican desde las relaciones de poder asimétricas que afectan, en gran medida, las acciones de las personas y el ejercicio de sus derechos.

Debe ser claro que, cuando se incursiona en este tema, se resaltan los siguientes conceptos: sexo biológico, género e identidades de género. Judith Butler (1997) hace una conceptualización muy interesante acerca de la diferencia de estos conceptos; a partir de su trabajo, es posible destacar su argumento de que aunque normalmente el sexo está asociado con las características físicas, también es un constructo social reiterado a través de prácticas normativas y, en consecuencia, guardaría una profunda relación con el género —que es mayoritariamente entendido como construcciones sociales, culturales y psicológicas que caracterizan a mujeres, a hombres y otras categorías no binarias—. En cuanto a la identidad, al leer a Butler se identifica cómo en el discurso de un individuo se determina la representación que tiene sobre sí mismo, pero cómo es «imposible separar “género” de las interacciones políticas y culturales en las que invariablemente se produce y mantiene» (1997, p.x/19/2).

En este sentido, identidad de género —más allá del punto de vista biológico que confiere asignaciones masculinas o femeninas de acuerdo con el aparato genital externo— se constituye como la respuesta a «cómo nos entendemos a nivel individual y, por tanto, cómo nos construimos a nosotros/as mismos/as» (p.3, Zaro, 1999). Esto plantea que, más allá de las características físicas de un individuo, es importante conocer su contexto cultural y personal para comprender su autodeterminación identitaria en términos de género —que puede ser tan diversa como lo son las personas mismas.

Es claro entonces, que cuando se hace referencia a la diversidad sexual, esta es asumida desde la integración de varias orientaciones sexuales y, por ende, debe ser abordada en las instituciones educativas desde los principios de inclusión y desde el campo de estudio de la etnoeducación considerando las diversas posturas culturales que existen frente al tema.

Por otro lado, de acuerdo con las ideas de (Tenas y Martori, 1999) es posible explicar que la labor de la escuela formar en el respeto y el reconocimiento de los derechos, puesto que esta la institución encargada de la formación de ciudadanos/as; además, como el paso por este sistema es obligatorio, el abordaje que cada uno le da a las diferencias de género depende de las complejas relaciones que se establecen en el orden social y patriarcal dominante en cada momento histórico.

De acuerdo con lo planteado por Subirats y Brullet (1999, citado en Sánchez y Araya, 2013, pp.3-4) es posible discernir cómo la escuela moderna educaba diferente a niños —como seres autónomos— y a niñas —como seres dependientes—, legitimando la desigualdad y mostrándola como un resultado de características individuales. En ese sentido, desde la conformación de la Nueva Granada, ha sido problemático el papel que se le ha dado a la mujer en función de la sociedad. Los mismos autores explican que históricamente, los hombres han sido protagonistas en la explicación de la ciencia y, en contraste, las mujeres y sus aportes científicos y culturales han sido excluidos y subvalorados.

En las instituciones educativas de Colombia, durante la época republicana, estas diferencias eran profundas y marcadas. De acuerdo con Sánchez y Barón (2014, p.134):

«La educación de las niñas en los primeros años de la República mantuvo dos rasgos fundamentales: resaltar la condición femenina para un mejor desempeño en el espacio doméstico y educar en los nuevos preceptos de la civilidad en cuanto a la adquisición de hábitos que se requerían para comportamiento social y las buenas maneras por parte de las élites».

Estos autores capturan dos problemas profundos: el primero, la determinación de roles de género desde los contenidos diferenciales y excluyentes impartidos para las niñas y para los niños; y el segundo, el limitado acceso a la educación que solo estaba disponible para las élites del país —especialmente porque, para la época, la cobertura y disponibilidad de escuelas públicas era muy

limitada—. Esto guarda una profunda relación con el recuento histórico planteado al principio del documento; esta determinación de roles de género termina siendo un elemento forzoso en la exclusión de acceso y contenidos para algunas personas —especialmente las mujeres—.

En este sentido, Menéndez y Peña (p.3, 2005) argumentan cómo la escuela se «constituye como un marco social privilegiado que le permite a niños/as mostrarse como sujetos activos que configuran su identidad a través de la interacción con sus pares y con adultos/as». La discusión que genera esta afirmación tiene que ver con que, así como puede favorecer la configuración identitaria, también la puede constreñir y es entonces importante hacer un análisis del nivel de igualdad que existe entre ambos géneros para alcanzar este propósito.

En conclusión, el estudio del género y la diversidad en el contexto educativo requiere una comprensión de las relaciones de poder y las construcciones sociales que refuerzan las diferencias de valores y sustentan la desigualdad desde el nacimiento. El concepto de género abarca una serie de características diversas que definen roles y derechos en la sociedad, y su comprensión va más allá del sexo biológico, abarcando construcciones sociales, culturales y psicológicas. Es fundamental abordar la diversidad sexual desde los principios de inclusión y considerando las posturas culturales en las instituciones educativas. La educación tiene la responsabilidad de formar en el respeto y reconocimiento de los derechos, pero también ha sido históricamente un espacio donde se han legitimado las desigualdades de género, relegando a las mujeres y sus aportes. Es necesario analizar y superar los roles de género impuestos, promoviendo una educación equitativa que permita a todos los individuos desarrollar su identidad de manera autónoma y libre.

3.2. Desigualdad desde el interior de las escuelas

Según Solera (2009, p.1) «una educación equitativa es aquella que les permite a las personas tener acceso a una educación de similar cantidad y calidad, con independencia de su

origen socioeconómico»; sin embargo, hoy en día las ideologías que existen en la cultura escolar enseñan a los/as estudiantes a ver el fracaso como algo personal, derivado de la incompetencia, lo que engrandece las diferencias y divisiones entre personas en relación con su desempeño escolar. Esto deja claro que la escuela, en vez centrarse en el desarrollo de las habilidades humanas, realmente limita su quehacer a certificar las habilidades que son demandadas por la geopolítica, el mercado segmentando y, en sí, por las exigencias de una sociedad productiva.

A su vez, la UNESCO (2019) define la igualdad de género como «la posibilidad de que las mujeres y los hombres gocen de las mismas oportunidades, disfruten plenamente de sus derechos humanos y contribuyan al desarrollo nacional, a los beneficios políticos, económicos, sociales y culturales». Por su parte, la equidad en la educación se basa en tratar de igualar los resultados entre los/as estudiantes, reconociendo las diferencias entre ellos/as; de esta forma, se pueden cubrir las diferencias iniciales y discutir los pasos necesarios para que todos/as alcancen los mismos objetivos.

La función del docente y su crecimiento profesional deben relacionarse con su concepción de la práctica educativa, sin embargo, es importante reconocer los sesgos de género que se han ido quedando dentro de las aulas de clase. Tal como lo expone Fierro, Fortoul y Rosas (1999, pp.20-21) «la labor de los/as maestro/as es el punto de encuentro entre el sistema escolar y los grupos sociales; es decir, que la docencia termina conectando los significados, percepciones y acciones de los actores de la escuela, con los aspectos ideológicos y normativos del contexto».

De acuerdo con la misma investigación de Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p.22) es también posible destacar en resumen las cinco relaciones que identifican que ocurren en el ejercicio docente: la primera es la de personas —que involucra a todos los actores de la escuela—; la segunda es entre saberes —que se seleccionan y organizan para enseñarse—; la tercera es entre aspectos de

la vida —que implica el reconocimiento de eventos y procesos económicos, políticos y culturales—; la cuarta es entre características institucionales —asociada con procesos normativos y administrativos—; la quinta es entre valores —asociada con las expectativas del tipo de persona y tipo de sociedad proyectada—.

Por ende, y dada la influencia de las múltiples relaciones educativas en la concepción de la práctica docente, es necesario reconocer e identificar los valores, las creencias y las actitudes desde una posición amplia y respetuosa sobre el género. La vida escolar no se entiende como un conjunto uniforme, monolítico y rígido de reglas, sino como un paisaje cultural caracterizado por diversos grados de conformidad, desafíos y resistencias. Además, de acuerdo con McLaren (1984, p.290) «la vida escolar se entiende también como una multitud de lenguajes y conflictos en conflicto, un lugar donde las culturas de los espacios de aprendizaje y las esquinas de las calles chocan, donde los/as educadores/as, los/as estudiantes y los/as administradores/as a menudo difieren en cómo definen y entienden la experiencia y la práctica». En síntesis, desde la práctica docente se pueden generar transformaciones positivas en las concepciones de género al interior de la escuela; son precisamente las percepciones de género de los/as docentes las que se manifiestan en sus discursos y formas de enseñar, a veces explícitamente, a veces implícitamente, pero no siempre conscientemente.

Todo proceso educativo contiene componentes ideológicos, morales y políticos, y las sugerencias de los/as educados/as están implícitas en estos componentes. El *currículum* prioriza ciertos tipos de conocimiento sobre otros, y afirma los sueños, aspiraciones y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros; esta priorización, a menudo está sesgada según la raza, la clase y el género, por lo que las escuelas cumplen una función reproductiva de marcos ideológicos en la sociedad, pero al mismo tiempo, tienen el potencial de cumplir una función transformadora.

De acuerdo con lo planteado por el profesor McLaren (2017, pp.27-29) es necesario superar las limitaciones que el orden de género impone a hombres y mujeres en su educación; es común que cuando los niños levantan la mano se les de participación, en contraste con las niñas que son reprimidas —promoción de la agresividad masculina y la compostura femenina—. Esta visión que comparte el profesor McLaren es fundamental para analizar el problema de estudio de este artículo porque son estas conductas las que facilitan y promueven violencias de género en el contexto escolar. De hecho, de acuerdo con el análisis del profesor McLaren (2017, p.27) profundiza estos sesgos y explica cómo «a los niños se les enseña independencia y a las niñas dependencia; esto profundiza los privilegios de los hombres sobre las mujeres».

Esta discusión sobre el *currículum* la profundiza también María Nohemí González en el artículo de educación publicado por Bordmeier en El Heraldo (2020); de acuerdo con González, «el nivel educativo de las personas termina dependiendo de la desigualdad —visible e invisible— que existe en tanto el material y los contenidos educativos no están diseñados para que las mujeres hagan de su formación un proceso transformativo del imaginario cultural sobre lo que significa ser mujer». En concordancia con lo anterior, es necesario reconocer que las instituciones tienen una fuerte influencia en sus estudiantes y, en ese sentido, esta podría ser enfocada en la comprensión de la construcción y la vivencia de género. Para lograr esto, es necesario proponer y trabajar en mecanismos que configuren en la cultura —de forma no excluyente ni determinista— el modo de sentirse hombre o mujer.

Sin embargo, de acuerdo con lo planteado por Guerra (1999, pp.18-19), existen cinco obstáculos para enmarcar a las escuelas dentro del concepto de igualdad y equidad de género que se resumen a continuación: primero, la escuela es un reflejo de la sociedad y es difícil despojar a las personas de estereotipos androcéntricos que, en muchas ocasiones, terminan siendo

perpetuados en las aulas; segundo, la escuela cambia con dificultad y goza de escasa autonomía para cambiar los procesos educativos; tercero, la escuela le da prioridad a *currículums* oficiales con contenidos que están impregnados —en su selección, estructura y epistemología— con elementos discriminatorios; cuarto, la escuela tienen inmersos *currículums* ocultos que perpetúan los estereotipos de género y el pensamiento hegemónico; y quinto, la escuela es un espacio donde las concepciones feministas muchas veces son rechazadas o vistas con suspicacia. Estos cinco obstáculos representan retos cuyas soluciones son complejas y dependen de muchas variables; sin embargo, reconocerlos permite dimensionar la brecha que aún se debe cerrar para alcanzar procesos educativos más incluyentes y menos discriminatorios.

Además de estos obstáculos, factores como la pobreza, el aislamiento geográfico, la pertenencia a minorías, situaciones de discapacidad, matrimonio o embarazo precoces, violencia de género, actitudes culturales discriminatorias sobre el rol de la mujer o interseccionalidades entre estos, terminan agregándole complejidad a la búsqueda de soluciones. Sin embargo, de acuerdo con lo documentado por la UNESCO (2019, pp.4-6), los enfoques de género han entrado en distintas agendas gubernamentales en al menos cinco formas de solución que promueven la igualdad en la educación y se recapitulan así: primero, la incorporación del enfoque de género en los proyectos gubernamentales; segundo, la reestructuración de *currículums* y materiales educativos incluyentes; tercero, la sensibilización y capacitación en temas de género para directores/as, docentes, padres de familia y demás representantes de la comunidad, buscando eliminar narrativas y prácticas discriminatorias; cuarto, la incorporación de principios de equidad e inclusión; y quinto, el diseño e implementación de estrategias de equiparación como cierre de brechas de acceso a la educación y la inclusión de variables de género en resultados de aprendizaje.

Las soluciones planteadas frente a los obstáculos identificados sobre la integración del género en lo formativo muestran que, las escuelas, los *currículums* y la formación docente, son ingredientes clave para reestructurar la educación para favorecer —o perjudicar— la igualdad de género en los procesos educativos.

Es importante observar entonces cómo es posible identificar varios elementos que constituyen la violencia en el contexto escolar y se resumen en el aula como una muestra de la sociedad —lo que termina haciendo eco y perpetuando estereotipos— en la que es difícil cambiar procesos educativos por otros adaptados a las particularidades de contexto; esto es clave porque los *currículums* están infestados con elementos discriminatorios derivados de años de profundización de brechas de género y de ideas preconcebidas que dificultan trascender prejuicios. A pesar de que el movimiento feminista procura el empoderamiento femenino, este es visto con recelo y se excluye de las conversaciones del aula; además, aunque existen políticas que intentan mitigar estos problemas y promover un espacio de aprendizaje inclusivo, todavía hay un largo tramo por recorrer.

En conclusión, la desigualdad de género en las escuelas es una realidad compleja que refleja los estereotipos y las ideologías presentes en la sociedad. A pesar de los esfuerzos por promover una educación equitativa e inclusiva, existen obstáculos que dificultan el cambio en los procesos educativos, como la resistencia a despojarse de estereotipos androcéntricos, la falta de autonomía de las escuelas para realizar cambios significativos en los *currículums*, la presencia de contenidos discriminatorios y los *currículums* ocultos que perpetúan estereotipos de género. Además, factores como la pobreza, el aislamiento geográfico y la violencia de género complican aún más la búsqueda de soluciones. Sin embargo, se han propuesto enfoques que promueven la igualdad de género, como la incorporación de este enfoque en proyectos gubernamentales, la

reestructuración de los currículos y materiales educativos, la sensibilización y capacitación en temas de género, la promoción de principios de equidad e inclusión, y el diseño de estrategias para cerrar brechas de acceso y aprendizaje. A pesar de los desafíos, la transformación de la educación hacia la igualdad de género requiere un enfoque integral y una voluntad colectiva para superar los obstáculos existentes.

3.3. Inequidad: estigmatización, discriminación, exclusión (violación a derechos fundamentales) y violencia basada en género

La Corte Constitucional Colombiana divide en cuatro las dimensiones dentro de las cuales se comprende el derecho fundamental de la educación; en la tercera dimensión se reconoce «permanencia en el sistema educativo, que protege el derecho a conservar la educación básica sin que existan criterios de exclusión irrazonables» (2013). Desde esta dimensión se reconoce que no deben existir limitaciones desde la inequidad, estigmatización, discriminación o exclusión de la persona por sus preferencias sexuales, religiosas, de raza o cualesquiera que pudieran generar acciones que agredan el derecho a la educación.

Es imperante tener en cuenta que los planteles educativos pueden contar con manuales de convivencia, normativas y otros instrumentos que regulen las relaciones, derechos y deberes del estudiante, pero, por ningún motivo, estas normas pueden llegar a trasgredir a un individuo debido a sus preferencias, especialmente las de orientación sexual.

En países latinoamericanos, todavía se considera el homosexualismo como un tabú, un tema de difícil de hablar, como si aún formara parte de esa manzana prohibida que, si se toca, te hace caer en pecado; justamente en esas consideraciones donde radica el problema, pues desde cuna se arrastran adoctrinamientos que llevan al personal docente, directivo y administrativo de las instituciones educativas, a plantear normas que trasgredan la libertad sexual del estudiante. Por

tal motivo, se hace necesario recalcar que existen normas que deben ser parte de los manuales de convivencia como, por ejemplo, los artículos 13 y 16 de la Carta Magna, las declaraciones de la Convención Latinoamericana de Derechos Humanos y las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO, que se han encargado —durante años— de preservar los derechos de la comunidad LGTBI en entornos educativos.

Ahora bien, las agresiones de género no solo están asociadas con la identidad y en las escuelas; en nuestro contexto, se pueden observar también agresiones —físicas y psicológicas— contra las mujeres en las universidades; eventos como el acoso sexual o cualquier ataque que pretenda buscar un *beneficio* carnal de alguna interacción no son extraños en estas instituciones.

Por esto, Florez, Espejel y Martell (2016, p.50), exponen que «en la universidad, las prácticas violentas están integradas por comportamientos, actitudes y situaciones que se han normalizado y son rutinarias; estas coexisten en las experiencias diarias de sus agentes (profesorado, estudiantado, personal) sin aparente importancia, dada su habitualidad y reconocimiento poco tangible que termina encubriéndose en diversas y complejas expresiones de discriminación, de abuso de autoridad, de violencia verbal y de violencia física».

En ese sentido, el claustro universitario tiene especial importancia pues, en él, se dinamiza la construcción de las sociedades y se promueve el desarrollo de principios integradores en la individualidad de cada estudiante. Garantizar mejores prácticas en las instituciones universitarias podría derivar en una sociedad más igualitaria donde los derechos de todas las personas sean respetados y valorados sin distinción pues, tanto en las escuelas, como en las universidades, se están construyendo los cimientos de una estructura llamada persona.

«La plena igualdad supone también una duración idéntica de la escolaridad, así como la adquisición de los mismos conocimientos y títulos académicos, y, en un plano más general,

idénticas oportunidades de empleo e ingresos a igual titulación y experiencia» (Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2012).

Los planteamientos anteriores permiten entonces hacer una reflexión más explícita sobre la violencia basada en género, una tipología que es definida por ONU Mujeres (2020) como «...los actos dañinos dirigidos contra una persona o un grupo de personas en razón de su género. Tiene su origen en la desigualdad de género, el abuso de poder y la existencia de normas dañinas». Esta conceptualización es importante porque guarda una profunda relación en torno a la identidad de género y las asimetrías de poder.

A nivel normativo la Ley 1257 de 2008 (Congreso de Colombia, 2008) define las violencias contra la mujer «como cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que esta se presente en el ámbito público o en el privado». Este marco normativo es fundamental para atenderla con un énfasis especial que no solo engrandece la importancia del problema y la necesidad de resolverlo, sino que también lo hace visible. El ejercicio de esta violencia puede ser a nivel físico, psicológico, simbólico, económico, patrimonial o sexual; esta clasificación permite hacer un análisis más explícito de las violencias y, desde ese punto de vista, identificar posibles alternativas para mitigarlas. A continuación, se presenta una descripción general de cada una a partir de un boletín académico publicado por Fundación WWB Colombia (pp. 11-12; 2020) a partir de varios referentes conceptuales:

- Violencia física: «...uso intencional de la fuerza física, con la posibilidad de causar daño, lesiones o muerte, la cual puede ser moderada o severa cuando tiene mayor frecuencia o posibilidad de causar lesiones externas o internas».

- **Violencia psicológica:** «Acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza, directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autonomía o el desarrollo personal».
- **Violencia simbólica:** «Está constituida por la emisión de mensajes, estereotipos o signos que transmiten y reproducen relaciones de desigualdad y discriminación que naturalizan o justifican la subordinación y la violencia contra las mujeres en la sociedad».
- **Violencia económica:** «Se refiere a las acciones u omisiones ejercidas contra las mujeres por su condición social, económica o política en las que se afecta la supervivencia económica de las personas, sea porque se limita, veda, castiga o controla el acceso o uso de los recursos económicos propios».
- **Violencia patrimonial:** «Se da cuando se violan los derechos de propiedad de la mujer dificultando su acumulación de activos. Además, incluye las acciones u omisiones que afectan la supervivencia de las víctimas; privándoles de bienes patrimoniales esenciales que satisfacen las necesidades básicas para vivir, como la alimentación, ropa, vivienda y el acceso a la salud».
- **Violencia sexual:** «Se define como: todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar y/o utilizar de cualquier otro modo, la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo».

La comprensión de los distintos tipos de violencia basada en género puede escalar a un ámbito escolar; esto es fundamental para diseñar soluciones efectivas que mitiguen su ocurrencia. La violencia física, psicológica, simbólica, económica, patrimonial y sexual representan diversas formas en las que se manifiesta la desigualdad de género, el abuso de poder y las normas dañinas en la sociedad. Al entender estos diferentes aspectos de la violencia de género, se pueden identificar las problemáticas específicas y las necesidades de las víctimas. Esto facilita el desarrollo de estrategias y políticas educativas que promuevan entornos seguros, inclusivos y libres de violencia, así como la implementación de programas de prevención y concienciación dirigidos a estudiantes, docentes y personal administrativo. Además, al abordar estos tipos de violencia de manera integral, se fomenta una educación basada en el respeto, la igualdad y el empoderamiento, contribuyendo así a la formación de sociedades más justas y equitativas.

En conclusión, la violencia basada en género, caracterizada por la desigualdad de género, el abuso de poder y las normas dañinas, se manifiesta a través de diferentes formas de violencia física, psicológica, simbólica, económica, patrimonial y sexual. Comprender estos distintos tipos de violencia es fundamental para diseñar soluciones efectivas que mitiguen su ocurrencia, tanto en entornos escolares como en la sociedad en general. Es necesario promover entornos seguros, inclusivos y libres de violencia mediante la implementación de políticas educativas, programas de prevención y concienciación, y una educación basada en el respeto, la igualdad y el empoderamiento. De esta manera, se contribuirá a la formación de sociedades más justas y equitativas en las que se respeten y valoren los derechos de todas las personas, sin distinción de género.

3.4. Posibles acciones para mitigar las violencias basadas en género en el entorno escolar

En 2021, el Ministerio de Educación de Colombia presentó un conjunto de herramientas para la promoción de la convivencia escolar y la prevención de las violencias basadas en género en los entornos educativos. Si bien estas herramientas no constituyen una receta perfecta para erradicar las violencias basadas en género, se sintetizan en este trabajo investigativo como una contribución que plantee posibles caminos para mitigarlas. Las guías tienen asociados videos y documentos pedagógicos sobre estos temas y, en términos de recomendaciones, han diseñado alternativas de acuerdo con el actor escolar: docentes, familiares y estudiantes.

A continuación, se presenta una síntesis de estas recomendaciones inspirada en las guías, pero complementada con el presente trabajo investigativo:

Docentes

- Promover la educación integral en sexualidad considerando las características especiales del contexto donde se enseña, la población a la que se le enseña y el entorno en el que viven los/as estudiantes.
- Generar discusiones abiertas acerca de los estereotipos de género, la construcción de la identidad sexual y la importancia de entender tanto los privilegios como las desigualdades —históricas y vigentes— que existen por razón de género o etnia.
- Procurar ecuanimidad en el trato con estudiantes —independiente de su identidad de género u orientación sexual— y promover actividades que integren a todas las personas (conservando siempre un lenguaje inclusivo).
- Exaltar el rol y las acciones tanto de hombres como de mujeres a lo largo de la historia, promoviendo el reconocimiento de ambos en la construcción de lo

público. Es importante que no se centre la atención en héroes masculinos cuyos logros derivaron en la sociedad que conocemos, sino cómo, en la interacción de ambos géneros hubo una construcción colectiva —que para el caso de las mujeres ha venido cargada con luchas por los derechos y reivindicaciones de su rol.

- Mantenerse vigilantes ante posibles casos de violencias basadas en géneros o abusos que las constituyan de modo que se puedan activar las rutas de prevención y atención para los miembros de la comunidad educativa.

Familias

- Tener conversaciones abiertas y frecuentes sobre la importancia de los roles de género —cuestionando creencias sobre el deber ser de cada uno—; aquí es clave promover acciones positivas en torno a la corresponsabilidad que tiene cada miembro de la familia en la búsqueda del bienestar colectivo de todos/as (especialmente a través de acciones cotidianas, como las domésticas).
- Invitar a explorar, valorar y cuidar el cuerpo de cada uno/a y generar entornos de confianza que le permitan a los/as niños/as, adolescentes y jóvenes configurar su propia identidad a partir de su pensar y su sentir —procurando siempre evitar juicios de valor.
- Estar vigilantes de los comportamientos de los/as más jóvenes por si surgen comportamientos inusuales o expresiones de ansiedad que puedan tener su raíz en posibles casos de violencia de modo que se puedan activar las rutas correspondientes para atenderlas. La confianza es la clave en la comunicación.

Estudiantes

- En caso de tener conversaciones o sufrir contactos físicos que generen incomodidad o miedo es importante rechazarlos y comunicar a adultos en quienes confíes acerca de estos sucesos. Es fundamental no guardar secretos ante amenazas o por regalos porque se pueden perpetuar las violencias.
- Solicitar espacios permanentes de diálogo a los/as profesores/as y compañeros/as de clase para que se puedan atender temas que en la normalidad se evitan: identidad de género, orientación sexual, violencias basadas en género, entre otros. Estos entornos de diálogo desmitifican la posibilidad de expresar inquietudes o pensamientos que puedan prevenir acciones dañinas contra los miembros de la comunidad escolar.
- Buscar espacios de interacción que mantengan el mismo nivel de importancia entre ambos géneros y que limiten la segregación por diferencias físicas o ideológicas. Eso normaliza el trato entre iguales y reconfigura estereotipos de género.

Estas recomendaciones son fundamentales para transitar hacia una sociedad en la que haya menos violencia y mayor inclusión. Al promover la educación integral en sexualidad, cuestionar los estereotipos de género, fomentar la equidad en el trato y reconocer los roles de hombres y mujeres en la construcción de la sociedad, se generan espacios de reflexión y comprensión que contribuyen a la transformación de normas dañinas y desigualdades. Además, al involucrar a las familias en estas conversaciones y crear entornos de confianza, se fortalece el apoyo y la protección de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes pueden desempeñar un papel activo al rechazar la violencia, buscar espacios de diálogo y promover la igualdad entre

géneros. Estas acciones conjuntas permiten construir una cultura de respeto, igualdad y no violencia, sentando las bases para una sociedad más justa y equitativa.

3.5. Reflexiones finales

La educación se ha visto —generalmente— como una de las herramientas necesarias para empoderar y asegurar el crecimiento y desarrollo de una nación. Organismos internacionales, gobiernos e instituciones académicas claman por el papel de la educación como uno de los medios más importantes para lograr una sociedad democrática, participativa y pluralista. La educación es considerada un derecho humano esencial, un componente fundamental del desarrollo sostenible de un país y una herramienta fundamental para la integración de los/as ciudadanos/as a los sistemas sociales y económicos.

Por otro lado, en los últimos años se ha puesto de manifiesto el tema de la discriminación por identidad de género y existe una creciente consciencia acerca de la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el sistema educativo. Las distinciones sociales —basadas en el sexismo— entre hombres y mujeres son evidentes en todos los niveles y modalidades educativas; estas diferencias limitan el acceso igualitario a oportunidades para las personas en todos los ámbitos de la vida: económico, político y social, y desconocen que ese acceso equánime es un derecho universal inalienable.

Este capítulo permitió hacer un recuento exhaustivo con los lentes de distintos autores que logran explicar los elementos e interrelaciones que están asociados con la violencia de género en el aula. Es posible concluir que el sistema educativo tiene retos en su constitución que permiten replicar y perpetuar violencias a partir de estereotipos y dinámicas de poder jerárquicas; además, difícilmente está pudiendo responder a los retos que la diversidad que nuestro contexto implica. Ser una caja de resonancia de estereotipos de género es un flagelo que distintas políticas públicas

han intentado abordar; sin embargo, es una tarea inconclusa que requiere una comprensión más rigurosa y soluciones que reconozcan la dimensión histórica de varias de las formas de violencia documentadas en este artículo.

El respeto por la diversidad de género puede incorporarse en los contenidos, estructura y formas docentes de las escuelas. En ese sentido, no se debe subestimar la importancia de la educación en valores en el aula y la necesidad de articular todas las áreas del conocimiento en torno a este propósito. Esto permitirá desarrollar una perspectiva de género integradora que haga parte inherente de los *currículums* —oficiales y ocultos— de las escuelas y de la práctica docente durante las clases.

Para abordar esta problemática, es necesario analizar y superar los roles de género impuestos, promoviendo una educación equitativa que permita a todos los individuos desarrollar su identidad de manera autónoma y libre. Sin embargo, la desigualdad de género en las escuelas refleja los estereotipos y las ideologías presentes en la sociedad, y existen obstáculos que dificultan el cambio en los procesos educativos. A pesar de ello, se han propuesto enfoques que promueven la igualdad de género, como la incorporación de este enfoque en proyectos gubernamentales, la reestructuración de los *currículums* y materiales educativos, la sensibilización y capacitación en temas de género, y la promoción de principios de equidad e inclusión.

Comprender los diferentes tipos de violencia basada en género y promover entornos seguros y libres de violencia en las instituciones educativas son elementos esenciales para transformar la educación y construir una sociedad más justa y equitativa en la que se respeten y valoren los derechos de todas las personas, sin distinción de género.

Conclusiones

El presente documento enmarcado en el macroproyecto de Educación y Diferencia ha hecho un análisis de las relaciones entre el proceso de la educación y la violencia de género analizando cómo el contexto escolar favorece o propicia formas de violencia. Adentrarse en el análisis de este fenómeno implicó hacer un recuento histórico de la educación en América Latina y Colombia que estudió cómo el arribo de los conquistadores al continente americano se caracterizó por el despojo arrasador de la esencia de los habitantes del territorio a partir de la imposición de costumbres, creencias y valores instaurados con fuerte influencia de la iglesia católica; este hito marcó un hecho violento asociado con los cimientos del sistema educativo.

El recuento histórico permite revisar cómo, a partir del proyecto civilizador, se generó un movimiento en el que se pretende agrupar a unos y otros según características particulares, lo que trae consigo la discriminación, rechazo y la exclusión de aquel que es diferente; de aquí que la escuela se convierte en un espacio para normalizar a los sujetos, en el que no hay lugar para las particularidades. Este elemento de homogenización de la educación es fundamental para entender que no solo los indígenas en la colonia, sino también otros grupos poblacionales a lo largo del tiempo fueron sistémicamente excluidos del sistema educativo —marcando un antecedente violento en los cimientos del sistema educativo que precedió al que conocemos.

La escuela se volvió fundamental en la instauración de valores patrióticos a partir de los cuales se orientaron distintos movimientos políticos según las necesidades del momento; en el mismo sentido, se buscó garantizar el control del orden social e implementar las reformas necesarias que permitieran consolidar el Estado. Es entonces cómo la escuela comienza a reconocerse más explícitamente como un instrumento de poder y de imposición de visiones del

mundo que limitaban la diversidad de pensamiento. Estos elementos contextuales permiten rastrear las raíces de la violencia en las aulas de clase y las formas en las que se ha ejercido y perpetuado.

Del mismo modo, fue clave entender el concepto de violencia y cómo, en las relaciones que se establecen socialmente, confluyen un sinnúmero de elementos que la posibilitan; por lo tanto, la violencia puede ser entendida como una construcción social, aprendida, normalizada y naturalizada en los distintos espacios de interacción. En la violencia se manifiesta el deseo de poseer al otro o de apropiarse de algo que le pertenece, motivada por distintos intereses y que puede ser ejercida en diversos espacios.

Las relaciones que se establecen en el entorno escolar están permeadas por las características particulares de los sujetos que hacen parte de la escuela y sus formas de ver el mundo, allí confluyen una serie de elementos que pueden propiciar distintas formas de violencia o, por el contrario, crear espacios en los que prima el respeto y el reconocimiento de la alteridad; sin embargo, durante este trabajo fue recurrente reconocer cómo las distinciones sociales basadas en el sexismo limitaban el acceso igualitario a oportunidades de educación y de desarrollo en distintas dimensiones. Además, la construcción de *currículums* —oficiales y ocultos— rígidos y predeterminados que perpetúan la exclusión, dificulta el reconocimiento de todos/as los/as estudiantes desde el valor de sus atributos y sus particularidades.

La escuela es el punto de encuentro con quien es diferente, con quien piensa distinto; es justamente esta diferencia la que puede generar puntos de conexión o tensión entre los que allí interactúan. Los puntos de encuentro o desencuentro están anclados a formas particulares de interacción aprendidas en otros entornos como la familia, los grupos de amigos/as y la sociedad en general; además, estas formas de interacción tienen una profunda relación con los intereses de cada miembro de la comunidad educativa. En este sentido, se da lugar a relaciones asimétricas que

explicitan el ejercicio de poder desde la autoridad o desde la diferencia; estas relaciones son fundamentales para entender el fenómeno de la violencia en el sistema educativo.

Las relaciones de poder que se configuran en la escuela a partir del ejercicio de la autoridad o segregación no siempre están determinadas por el mayor en nivel de jerarquía, sino por el ejercicio de la fuerza —que crea un entorno propicio para la violencia contra la mujer—. Es necesario recalcar que, históricamente, durante su formación la mujer ha sido relegada a labores de cuidado y sus capacidades han sido menguadas con la imposición de ideas de inferioridad y dependencia a partir de roles y funciones específicas de género que le han dificultado potencializar sus habilidades y que, en consecuencia, ha favorecido la normalización de la violencia en el sistema educativo.

La escuela como espacio de interacción entre sujetos con condiciones, características, creencias y costumbres diversas continúa replicando las formas de violencia que se han ejercido en contra de la mujer; pareciera por momentos que se hacen esfuerzos para conjurar todo el daño que de manera sistemática ha recibido por el hecho de ser mujer, pero parecen no ser suficientes. Aun en este siglo, después de luchas incansables por sus derechos, la mujer sigue siendo señalada con frecuencia como un ser incapaz y dependiente; todo esto daña profundamente su autoestima y ratifica los innumerables retos que se deben resolver para mitigar la violencia en los entornos escolares. Explícitamente, la violencia basada en género en el contexto escolar requiere una atención especial. Es necesario incorporar la perspectiva de género en el sistema educativo, tanto en los contenidos como en las prácticas docentes, y promover el respeto por la diversidad de género.

Comprender los diferentes tipos de violencia basada en género y promover entornos seguros y libres de violencia en las instituciones educativas son elementos esenciales para

transformar la educación y construir una sociedad más justa y equitativa en la que se respeten y valoren los derechos de todas las personas, sin distinción de género.

El presente artículo se constituye como un trabajo provocador para que se siga profundizando la investigación acerca del rol de la escuela –como institución– en la normalización de conductas violentas —específicamente contra la mujer—. Esto es fundamental pues, aunque se ha avanzado en el diseño de políticas y medidas que buscan disminuir los riesgos y actos violentos en las aulas, este problema es bastante complejo y requiere una caracterización y atención sistémica. En ese sentido, la invitación es a seguir explorando esta problemática desde distintas disciplinas y perspectivas para entender cuáles son las variables críticas que permitirán mitigarlo.

En el cierre de este recorrido hacia una educación transformadora, es importante recordar que cada paso que damos en la construcción de escuelas inclusivas y libres de violencia es un pequeño pero poderoso acto para cambiar realidades. Conscientes de la necesidad de romper con los estereotipos y roles de género impuestos, es fundamental asumir la responsabilidad de formar a las generaciones futuras en un entorno donde la diversidad sea celebrada y la equidad de género sea una realidad innegable. A través de la educación en valores y el respeto por la dignidad de cada individuo, se podrá caminar hacia una sociedad justa y equitativa, donde el poder de la educación se convierta en la fuerza motriz que transforme vidas y construya un futuro donde todas las personas, sin distinción de género, puedan alcanzar su máximo potencial.

Bibliografía

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas. *Revista iberoamericana de educación* (38), 53-66. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>.
- Alfonso Sánchez, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *ACIMED*, 11(6). Recuperado el 28 de julio de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1024-94352003000600018.
- Alozo Rivera, D. L., Valencia Gutiérrez, M. D., Vargas Contreras, J. A., Bolívar Fernández, N. d., & García Ramírez, M. d. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *bol.redipe*, 5. Recuperado el 29 de 07 de 2022, de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105/103>.
- Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. (2012). Lineamientos de la política pública nacional de equidad de género para las mujeres. Bogotá; Colombia. Obtenido de https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0446.pdf.
- Álvarez, A. (1995) ...Y la escuela se hizo necesaria. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Álvarez, G. Y., & Diego Alejandro Ocampo Zapata, E. M. (2016). Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos. Un estudio de caso. *revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*, 2(12), 13-34. Obtenido de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12\(2\)_2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana12(2)_2.pdf).
- Asadullag, N., & Yalonetzky, G. (2012). Desigualdad de oportunidades educativas en la India: cambios a lo largo del tiempo y entre estados. (Elsevier, Ed.) *Desarrollo mundial*, 40(6), 1151-1163. DOI: 10.1016/j.worlddev.2011.11.008.
- Barragán, J. B. (2016). Relaciones de poder, conflicto y acoso escolar en el grado sexto del colegio el porvenir ied. Tesis para optar el título académico magíster en comunicación-

- educación, universidad distrital francisco José de caldas, facultad de ciencias y educación, Bogotá. Recuperado el 2022, de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2620/Barrag%C3%A1nMartinezJos%C3%A9Bernardo2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Barrero, M. I. (2010). La educación en Colombia: periodo de la regeneración.
- Barrios, E. V. (2007). Instituciones y poder organizado. Una mirada crítica sobre la conexión de las teorías administrativas con la perspectiva política. (U. d. Valle, Ed.) Cuadernos de administración (36-37), 252-285. Recuperado el 2022, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225020349009>.
- Biblia Reina Valera (1960). Obtenido de <https://www.bibliatodo.com/biblia/Version-martin-nieto/genesis-4-8>.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: Avatares de una definición. Política y cultura, 9-33. Obtenido en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Botero, C. (2012) El redescubrimiento del pasado prehispánico de Colombia: Viajeros, arqueólogos y coleccionistas 1820-1945 Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes
- Brodmeier, K. (2020). Desigualdad de género en la educación, un hecho que supera las aulas. Obtenido de El Heraldó: <https://www.elheraldo.co/educacion/desigualdad-de-genero-en-la-educacion-un-hecho-que-supera-las-aulas-753175>
- Butler, J. (1997). Sujetos de sexo/género/deseo. Revista Feminaria, 10(19), 109-125. Obtenido en: <http://tierra-violeta.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/Feminaria19.pdf>
- Caicedo, J. T. (2013). Análisis del régimen jurídico de los manuales de convivencia en colegios, en relación con la discriminación de estudiantes LGBT. Recuperado el 2022, de FOLIOS

DE HUMANIDADES Y PEDAGOGIA:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/2094/2003>.

Cajal, A. (2017). Historia de la educación en Colombia: características, desarrollo. Obtenido de

Lifeder: <https://www.lifeder.com/historia-educacion-colombia/>

Constitucional, C. (2013). ST 562/13. Obtenido de Constitucional.gov:

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-562-13.htm>.

Congreso de Colombia (2008). Ley 1257 de 2008. Disponible en:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34054>

Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Revue

International de Education de Sevres(56). Recuperado el 2020, de

<https://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>.

Cubillos, J. M. (2022). La educación como fuente de desigualdad en Colombia. FORBES.

Obtenido de <https://forbes.co/2022/07/19/red-forbes/la-educacion-como-fuente-de-desigualdad-en-colombia/>.

Delgadillo, J. F. (2012). Foucault y el análisis del poder. Colegio Hispanoamericano. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3974352.pdf>.

Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. Revista de investigación,

37(75), 53-65. Recuperado el 09 de 08 de 2022, de

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1010-29142012000100004&lng=es&tlng=es.

Dussel, E. (1983). Historia General de la Iglesia en América Latina I/1 Introducción General.

Salamanca: Cehila. Obtenido de:

https://www.academia.edu/download/43118253/historia-general-de-la-iglesia-en-america-latinaEnrique_Dussell.pdf

Espinosa Spínola, G. (2005). Las órdenes religiosas en la evangelización del nuevo mundo.

Varios autores. España medieval y el legado de Occidente, 249-257. Obtenido de:

<https://www.ugr.es/~hистarte/investigacion/grupo/proyecto/TEXTO/gloria1.pdf>

El Tiempo (2022). Así cayó Rafael Uribe Noguera: los secretos del policía que 'cazó' al asesino.

Obtenido de: <https://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/rafael-uribe-noguera-la-historia-del-crimen-de-la-nina-yuliana-samboni-704568>

Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta

Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. Obtenido de

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a04.htm>.

Flores, A. C. (2017). Los 10 Tipos de Violencia Escolar Más Comunes. Recuperado el 2022, de

Lifeder: <https://www.lifeder.com/tipos-de-violencia-escolar/>

Florez, A., Espejel, A., & Martell, M. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. Ra Ximhai, 12(1), 49-67. Obtenido de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696004>.

Fundación WWB Colombia (2020). Boletín No.2 Violencias Basadas en Género y COVID-19.

Disponible en: [https://www.fundacionwwbcolombia.org/wp-](https://www.fundacionwwbcolombia.org/wp-content/uploads/2020/10/boletin-2-violencias-basadas-en-genero-1.pdf)

[content/uploads/2020/10/boletin-2-violencias-basadas-en-genero-1.pdf](https://www.fundacionwwbcolombia.org/wp-content/uploads/2020/10/boletin-2-violencias-basadas-en-genero-1.pdf)

- García Rangel, E. G., García Rangel, A. K., & Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. Recuperado el 28 de 07 de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>.
- Gómez, D. H. A. (2015). identidad nacional y escuela en colombia: ¿un cruce necesario? Escuela y educación superior: temas para la reflexión. Obtenido de:
<https://www.academia.edu/download/40775647/enfasis12.pdf>
- Gómez, Á. P. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Comprender y transformar la enseñanza*. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>.
- Gómez, N. A. (2005). Violencia e Institución Educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10 (26), 693-718. Obtenido en:
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n26/1405-6666-rmie-10-26-693.pdf>
- Graciosi, M. (s.f.). Formas de desigualdad en el espacio escolar. El desafío de una escuela periférica. Recuperado el 2022, de <https://docplayer.es/19830458-Formas-de-desigualdad-en-el-espacio-escolar-el-desafio-de-una-escuela-periferica-eje-2.html>.
- Grijalva Martínez, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 12, 1-21. Recuperado el 07 de 2022, de
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121721003.pdf>.
- Guerra, M. Á. (1999). *Currículum* oculto y construcción del género en la escuela. *Dialnet* (42-43), 14-27. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2344685>.

Hernández, A. T. (22 de 08 de 2018). Relaciones de poder en el ámbito escolar. Apuntes pedagógicos / MILENIO. Obtenido de <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/relaciones-de-poder-en-el-ambito-escolar>.

Horlacher, R. (2019). Educación vocacional y liberal en la teoría de la educación de Pestalozzi. *Pedagogía y Saberes*, (50), 121-132. Obtenido de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100121

Jiménez García, L. (2009). Crecer en contextos familiares en riesgo psicosocial análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia: tesis doctoral. Obtenido en: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/15471/Y_TD_PS-PROV10.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, Á., Virgüez, A., Silva, C., & Sarmiento, J. (2016). Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia. in *Lecturas de Economía*. doi:<http://dx.doi.org/10.17533/udea.le.n87a06>

McLaren, P. (2017). LA CLASE Tema del mes: La vida en las escuelas. Claroscuros en la Educación. *Revista electrónica de Educación*. ISSN 2594-0597 Ediciones anteriores. Número 86. (Noviembre, 2017) *Educación y libertad*.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI. Obtenido en: <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=1f3BIRKaB8gC&oi=fnd&pg=PA21&dq=La+vida+en+las+escuelas:+una+introducci%C3%B3n+a+la+pedagog%C3%ADa+cr%C3%ADtica+en+los&ots=KDkojo9x2I&sig=4rSZwT6tyjo7rWihotooh9T0eMc>

Méndez, S., Jiménez, L., & Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *En-clave pedagógica*, 10, 97 - 110.

- Méndez Aguirre, V. H. (2012). Reseña de "La Grecia antigua contra la violencia" de JACQUELINE DE ROMILLY. *Revista de Ciencias sociales (CL)*, número 29., 250 - 254. Recuperado el 16 de julio de 2022, de www.redalyc.org/articulo.oa?id=70824863011.
- Ministerio de Educación de Colombia (2021). El Ministerio de Educación presentó las herramientas disponibles para prevenir situaciones de riesgo en la Ruta Integral de Atención de Convivencia Escolar. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/405425:El-Ministerio-de-Educacion-presento-las-herramientas-disponibles-para-prevenir-situaciones-de-riesgo-en-la-Ruta-Integral-de-Atencion-de-Convivencia-Escolar>
- Montoya, E. C. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y cultura*, 77-97. Obtenido en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n46/0188-7742-polcul-46-00077.pdf>
- Nápoli, P. (2012). Jóvenes, violencia y escuela: un análisis de las relaciones entre grupos de pares en dos escuelas secundarias de la Argentina. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (23), 25-45.
- Olmedilla, J. M. (1998). "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa". *Revista Iberoamericana de Educación* (18), 189-204. Recuperado el 2022, de <https://www.semanticscholar.org/paper/Comportamiento-antisocial-en-los-centros-escolares%3A-Olmedilla/ca4e65d460ab9f2f485f1bb578ab278ffa9a3be9>.
- Olmedilla, J. M., & Torrego, J. C. (1999). Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. UNED. Recuperado el 2022, de https://www.researchgate.net/profile/Juan-Moreno-109/publication/310773913_Resolucion_de_conflictos_de_convivencia_en_centros_esco

[lares/links/5f6b3504299bf1b53ee9f01a/Resolucion-de-conflictos-de-convivencia-en-centros-escolares.pdf](https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence#:~:text=La%20violencia%20de%20g%C3%A9nero%20se,la%20existencia%20de%20normas%20da%C3%B1inas).

ONU Mujeres (2020). Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas.

Disponible en: [https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-](https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence#:~:text=La%20violencia%20de%20g%C3%A9nero%20se,la%20existencia%20de%20normas%20da%C3%B1inas)

[violence#:~:text=La%20violencia%20de%20g%C3%A9nero%20se,la%20existencia%20de%20normas%20da%C3%B1inas](https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence#:~:text=La%20violencia%20de%20g%C3%A9nero%20se,la%20existencia%20de%20normas%20da%C3%B1inas).

Pardo, M. M. (1998). El plan de estudios del General Santander {1826}: un importante intento

por hacer de la Educación una fuerza social productiva. *Revista Historia De La*

Educación Colombiana., 1(1), 55-65. Obtenido de

<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1214>.

Pelegrín, A., & Garces, E. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el

comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1),

5-20. Recuperado el 08 de 08 de 2022.

Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones. *revista*

Iberoamericana de educación, 37, 117 - 134. Recuperado el 01 de 08 de 2022, de

<http://rieoei.org/rie37a06.htm>.

Profamilia. (s.f.). Diversidad sexual. Recuperado el 2022, de Profamilia.org:

<https://profamilia.org.co/aprende/diversidad-sexual/identidades-de-genero/>.

Rodríguez Menéndez, M., and José Peña Calvo. "Identidad de género y contexto escolar: una

revisión de modelos." *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)* 112.1

(2005): 165-194.

- Sacristán, G., & Gómez, A. P. (1920). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: MORATA S.L.
- Sánchez, B. Y. (2005). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Rhela*, 7, 217-238. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6132698.pdf>.
- Sánchez, B. Y., & Barón, F. J. (2014). La condición social de la mujer y su educación a finales de la Colonia y comienzos de la República. *Historia y memoria* (8), 103-141. Recuperado el 2022, de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/2618/6051.
- Sánchez, M. C., & Araya, R. G. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1). Recuperado el 2022, de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100015.
- Sanmartín, J. (2006). ¿Qué esa cosa llamada violencia? *Diario de campo* 40(6), 11-30.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de violencia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21.
- Solera, C. R. (2009). Diferencias en las oportunidades educativas de las personas según su origen social en el Estado de Hidalgo. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-14. Obtenido de https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1700-F.pdf.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Eds.) *Géneros Prófugos. Feminismo y educación* (pp.189-223). México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

- Susana, G., Leigh, C., & Nova, Y. (2012). Reflexiones sobre cómo el currículum escolar genera desigualdad y violencia: una propuesta para el cambio en la escuela. *Estudios hemisféricos y polares*, 3(3), 49 - 68. Recuperado el 03 de 08 de 2022, de <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/68>.
- Tenas, C. B., & Martori, M.S. (1999). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo. México: Paidós Mexicana, S.A.
- Todorov, T (1987) La conquista de América: el problema del otro. Siglo XXI.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. UNICEF. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Obtenido de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf.
- UNESCO. (2012). Igualdad de género/indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Obtenido de <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>.
- UNESCO. (2019). Educación y Género. SITEAL. Recuperado el 2022, de https://siteal.iiep.unesco.org/informe/documento_eje/educacion_y_genero.
- Villegas, V. V., & Montoya, A. F. (2007). Nociones y conceptos de "escuela" en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880). *Revista Ibero Americana de Educación* (45). Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie45a08.htm>.
- Vinueza, G. L. (2001). La educación colombiana en la segunda mitad del siglo XIX. *Historia de la Educación Colombiana*, 3(3 y 4). Obtenido de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1153>.
- Weber, M. (1983). *Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de cultura económica.

Weber, M. (1993). *Economía y Sociedad*. México: FCE.

Weinberg, G., Arata, N., Dussel, I., & Pineau, P. (2020). *Modelos educativos en América Latina*.

CLACSO. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm02h2.9>

Wentzel, K. R. y Looney, L. (2007). Socialization in school settings. En J. E. Grusec y P. D.

Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 382-403). Nueva

York: Guilford Press.

Zaro, María Jayme. "La identidad de género." *Revista de psicoterapia* 10.40 (1999): 5-22.