

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE**



**IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA  
CONVIVENCIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA SANTA BÁRBARA (INETA) EN EL  
PERÍODO 2014 - 2016**

**Ayleen Pino Cabrera  
Nelly María Ospino Cantillo**

**Directora  
María del Pilar Morad de Martínez**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
2017**

## NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

Presidente de Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Cartagena de Indias, 18 Septiembre de 2017

## **DEDICATORIA**

**A:**

*A mi madre Rosalba, mujer luchadora que me inspira con su experiencia de vida.*

*A mi hija Yami, por comprender mis ausencias en los tiempos de estudio de*

*Maestría.*

***Nelly María***

## DEDICATORIA

**A:**

*Dios Trino... la razón de mi ser, mi Señor, mi Amado; certeza e incertidumbre a la vez.*

*José, Aide, Isa... un amor que da vida y construye lo que soy.*

*Jose, Bienve, Yeni... hay una pincelada infantil y adulta en el cuadro de mi vida.*

*Neal, Vane, Jose, Aidee, Cami, Jesus, Mary, Gerzon D., Samy... el amor que siento por ustedes es un motor que me impulsa a querer ser ejemplo a tiempo y a destiempo.*

**Ayleen**

## **AGRADECIMIENTOS**

*Hoy queremos agradecer de manera muy especial a Yahveh, Dios Uno y Trino quien en su infinita bondad nos creó mujeres decididas, comprometidas y orgullosas de nuestro género y junto a María, la Virgen Madre, nos dio la fuerza y sabiduría para emprender y culminar satisfactoriamente este proyecto. A nuestros seres queridos por su apoyo y comprensión que sabemos será por siempre y en todo lo que hagamos. A los niños y niñas participantes en este estudio y sus familias, a los docentes y directivos de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara (INETA), por su valioso tiempo y permitirnos entrar a su vidas para conocer sus realidades, por los espacios y tiempos de la cotidianidad académica que nos facilitaron de manera desinteresada; a la doctora María del Pilar Morad de Martínez por su valiosa asesoría y acompañamiento que nos permitió crecer como investigadoras. A la doctora Dora Piñeres y a Iso, quienes desde la oficina de la maestría nos apoyaron, a nuestros docentes y compañeros de la 6ta Cohorte, hoy amigos y colegas. A la Universidad de Cartagena por brindarnos la oportunidad de crecer profesionalmente. A ustedes: los muchachos. A todos nuestros amigos y conocidos que nos apoyaron emocional y espiritualmente... sinceramente gracias, mil gracias todos representaron una herramienta invaluable en lo que hoy conseguimos. Dios les pague.*

**Nelly María y Ayleen**

## CONTENIDO

Resumen .....	10
Introducción .....	11
Capítulo 1: Apuesta teórica y metodológica.....	21
1.1. Apuesta teórica .....	21
1.2. Apuesta metodológica .....	30
Capítulo 2: Caracterización de la población.....	37
Capítulo 3: Imaginarios sociales de género identificados en la población de estudio. ....	54
3.1. Imaginarios sociales de género identificados en padres de familias y/o cuidadores y docentes .....	58
3.1.1. División sexual del trabajo .....	63
3.1.1.1. Atisbos de cambio.....	70
3.1.2. La “protección” a la masculinidad hegemónica.....	74
3.1.3. Apropiación y naturalización permisiva de comportamientos inequitativos que representan y generan otras formas de violencia basada en género.....	85
3.2. Imaginarios sociales de género reproducidos por los niños y niñas en su convivencia escolar.....	91
Capítulo 4: Proceso para deconstruir imaginarios sociales de género .....	98
Conclusión .....	105
Bibliografía.....	111

Anexo A – Guía entrevista niño - niña.....	114
Anexo B – Guía de entrevista semiestructurada para padres y madres .....	118
Anexo C – Guía de entrevista semiestructurada para docentes .....	119
Anexo D – Consentimiento Informado.....	120
Anexo E – Guía de observación al interior del aula de clase .....	122
Anexo F – Guía de observación de participantes en áreas comunes .....	123
Anexo G - Fotografías .....	124
Anexo H - Estadísticas de las oficinas de Coordinación y Orientación escolar de la INETA durante el año 2014. ....	138
Anexo I – Fotografías encuentros del proceso de retribución.....	140

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Población sujeto de estudio clasificada por género y grado que cursa.....	32
Tabla 2. Nivel de escolaridad de los padres de familia y/o cuidadores .....	42
Tabla 3. Ocupación de padres de familia y/o cuidadores .....	43
Tabla 4. Estudiantes que conviven con hermanos y/o hermanas .....	47
Tabla 5. Contraste de las labores que realizan los padres, cuidadores y cuidadoras .....	50
Tabla 6. Organización de la muestra de estudiantes por el grado que cursa .....	51
Tabla 7. Organización de los docentes por áreas .....	52
Tabla 8. Padres de familias y/o cuidadores que asignan las tareas domésticas a los niños y niñas según su sexo .....	64



## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Sara, niña 21, 2015.....</i>	<i>35</i>
<i>Figura 2. Óscar, niño7, 2015 .....</i>	<i>35</i>
<i>Figura 3. Andrea, niña 8, 2015.....</i>	<i>36</i>
<i>Figura 4. Rango de edad de los padres de familia y/o cuidadores.....</i>	<i>42</i>
<i>Figura 5. Tipos de familia con las que viven los estudiantes.....</i>	<i>46</i>
<i>Figura 6. Estudiantes que presencian agresiones entre los padres de familia y/o cuidadores.....</i>	<i>49</i>
<i>Figura 7. Número de docentes masculinos y femeninos a cargo de la enseñanza de los estudiantes.....</i>	<i>52</i>
<i>Figura 8. Referentes para el desarrollo de actividades en el hogar.....</i>	<i>66</i>
<i>Figura 9. Los docentes opinan si las pautas de crianza deben ser diferentes para niños y niñas o no.....</i>	<i>67</i>
<i>Figura 10. Autoridad ejercida a través de castigos en el hogar.. ..</i>	<i>89</i>
<i>Figura 11. Las actividades desarrolladas en el aula de clases son o no establecidas por los docentes según el género de sus estudiantes .....</i>	<i>93</i>

## Resumen

La investigación tiene por objetivo describir cómo los imaginarios y acciones sociales de género que asimilan los estudiantes de tercero a quinto grado de básica primaria, tanto en sus hogares como en la escuela, son reproducidos en la convivencia que sostienen con sus compañeros en el entorno escolar. Se trata de una investigación suscrita al paradigma crítico social, realizada a escala micro-social que toma como población de estudio a un grupo de estudiantes de tercero a quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara con sede en Barranco de Yuca, Magangué, Bolívar. También se incluyeron padres, cuidadores y docentes encargados de su educación para identificar los imaginarios sociales de género que han apropiado y naturalizado, cómo los aprendieron, cómo los reproducen en sus relaciones, cómo llegan a los niños y niñas en el hogar y en la escuela, y finalmente cómo estos se evidencian en la actitud de los niños al socializar con sus pares.

Al relacionar los postulados de Castoriadis, Butler, Agudelo y Meece con las entrevistas se pudo evidenciar la violencia que representan estos imaginarios de corte patriarcal en la actualidad. La repetición de los actos basados en estos imaginarios ha conllevado a la naturalización permisiva de la inequidad y la violencia que representan y generan. Permisividad que no suele ser percibida porque muchos de los discursos que fundamentan estos actos están amparados en posturas androcéntricas de la división sexual del trabajo, en la educación y las normas de crianza socialmente aceptadas. En este sentido, los resultados de la investigación constituyen un punto de partida para el diseño y realización de un proyecto que transversalizando el currículo institucional acerque a la comunidad educativa al estudio de temáticas concernientes a los imaginarios y acciones sociales de género, que les permita identificar en sus comportamientos rasgos de inequidad de género y motive prácticas tendientes a disminuirlos.

## Introducción

La lucha por la equidad de género y la reivindicación de los derechos de la mujer lleva largo tiempo ya en el mundo, así como la presencia en el debate académico internacional de los conceptos derivados de dicha acción política. No obstante, el campo de los estudios de género y educación en Colombia es reciente.

En el caso colombiano, las luchas de los movimientos de mujeres por su ingreso a la educación recorrieron buena parte del siglo XX. Los estudios pioneros en Mujer y Educación comenzaron en Medellín y Bogotá en la década de los 70. En tanto la inclusión de la categoría de género en las políticas educativas sólo comenzó con el Plan decenal de educación en 1996 (Domínguez, 2004, p.1).

Haciendo eco en los planteamientos del autor anterior se puede observar que en lo referente a la educación en Colombia aún existen desigualdades entre hombres y mujeres. Dichas desigualdades se enfocan desde tres vertientes complementarias: los ordenamientos estructurales en función del género (políticas públicas en la educación), las discriminaciones en el sistema educativo (indicadores sociales y segregación entre sexos), y las construcciones sociales de género y las propuestas de acción co-educativa.

Las mujeres colombianas tienen una lucha de más de ochenta años por posicionar la educación femenina en las agendas y políticas, el sistema educativo y los programas de formación para el trabajo. Es en el año 1981 cuando se expide la Ley 51 sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres. Si bien desde 1930 han existido censos acerca de la participación por sexos en el sector educativo (alfabetismo, presencia y deserción en la escolarización, número de docentes), es en 1994 cuando se incluye el concepto

de equidad de género en la política educativa, se crean los indicadores correspondientes para desarrollo y planeación social, y los análisis de micro-meso-macro para orientar medidas de equidad de género). Entre estos logros también es conocida la inclusión del componente de diversidad en la política Mujeres constructoras de paz y Desarrollo de la Consejería para equidad de la mujer (2003-2006).

Esta lucha sigue vigente porque si bien entre los años 1970 y 1990 se logró un avance significativo en el nivel educativo de las mujeres, obteniendo una presencia casi paritaria en la secundaria y la educación superior, esto no se refleja de igual manera en el ámbito laboral. Es decir, a pesar de que existe una legislación que defiende la equidad social de la mujer, en la vida diaria continúan presentándose desigualdades producto de las diferencias de género, por lo tanto todavía muchas participan en condiciones de inferioridad en ocupaciones laborales calificadas y semi-calificadas. Aunque los hombres y las mujeres alcanzaron igualdad en la escolarización, y las mujeres incrementaron su participación en el empleo, todavía subsisten brechas de género que repercuten negativamente en el desarrollo integral de capacidades, intereses y potencialidades desde la temprana infancia. Esto también se evidencia en el contexto de estudio, pues pese a que es conocido el discurso de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, los docentes conservan imaginarios y acciones sociales de género que replican en los salones de clases y en otros espacios de interacción con los estudiantes.

Bien es sabido que los cambios de mentalidad implican un proceso lento para algunas generaciones y contextos culturales, de ahí que a pesar de los cuantiosos esfuerzos que emprenden las diferentes organizaciones, grupos de mujeres, ONG, o instituciones gubernamentales -como el Ministerio de Educación Nacional con las estrategias educativas y normativas que llevan a cabo en su lucha por una educación equitativa e incluyente en el país- no logren cambios

rápidos y rotundos en los docentes, padres de familia y población en general, como es el caso del contexto al que pertenece la población de estudio.

Es así como a nivel local, es decir, en el corregimiento Barranco de Yuca del municipio de Magangué, ubicado en el departamento de Bolívar, también se presentan desigualdades educativas y laborales producto de las tradicionales divisiones de género. En el Plan de Desarrollo del Municipio de Magangué 2012-2015, realizado por la Alcaldía Municipal de Magangué (2011), se encuentran apartes que señalan el estado de marginalidad y discriminación de la mujer a nivel familiar, laboral, recreativo, deportivo y educativo en la localidad.

A pesar de su conocimiento, a nivel de la administración Municipal no se ha creado el ente administrativo que implemente la política pública de mujeres, de igual manera no existe a nivel de la administración pública un programa que eduque a los hombres frente a la problemática de violencia contra las mujeres y oriente a ambos géneros sobre los derechos humanos que ellas tienen. De acuerdo a los reportes de la comisaria de familia del municipio en 2015, los casos de violencia de género que afectan a la mujer representan un 97%.

Además, el plan de desarrollo plantea que en el ámbito educativo se desconocen proyectos educativos con enfoque de género hacia una educación no sexista, con pocas iniciativas dirigidas a las mujeres en formación en derechos sexuales y reproductivos, situación que afecta especialmente a la población de mujeres adolescentes que inician su vida sexual a temprana edad sin medir los riesgos y consecuencias que ello conlleva.

Según establece el artículo 43 del capítulo 2 de la Constitución Política de Colombia (1991): “La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La Mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación” (p.6).

En concordancia con lo anteriormente expuesto, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara -INETA- (2011-2015), fundamentado en las Leyes y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, establece los mecanismos y herramientas pertinentes para que en la comunidad educativa se dé una convivencia pacífica, en especial entre la población estudiantil. Los esfuerzos de ésta se orientan, para que a través del desarrollo de las distintas asignaturas y los proyectos pedagógicos transversales, los estudiantes interactúen de manera asertiva con su entorno escolar, familiar y social.

Contrario a las metas que plantea alcanzar el PEI de la Institución (2011-2015), en las relaciones cotidianas de los y las estudiantes de la básica primaria se evidencian comportamientos de violencia basada en género. Esta situación se observa cada vez con más frecuencia en el contexto escolar. Los niños suelen relacionarse con las niñas por medio de empujones, patadas, golpes con objetos, insultos y menosprecio de las opiniones y actividades que ellas realizan. Se trata de un entorno agresivo en el que las relaciones y tratos violentos entre niños y niñas se ha naturalizado, los imaginarios sociales de género que sustentan este modo de relacionarse también es avalado por los docentes cuando reiteran la asignación de actividades de acuerdo al género, asignándole a las niñas tanto como a los niños actividades que reafirman la división sexista de las labores.

Estos hechos o problemas identificados le dieron origen a la presente investigación, enfocándose en los estudiantes de tercero a quinto grado de la básica primaria, en la que el contexto familiar y las opiniones de los docentes encargados de su enseñanza, resultó clave para comprender el por qué los estudiantes tienden a reproducir este tipo de violencia en su convivencia escolar. Cabe anotar que se trata de una investigación en educación, es decir, se busca dar una mirada desde categorías, como el género, a un problema que tiene lugar en un ámbito educativo. Como lo señala Restrepo (2002), la investigación en educación se refiere a "... estudios científicos explicativos o comprensivos de

fenómenos que son abordados por otras ciencias y disciplinas (...) que aportan conceptos, teorías e instrumentos que apoyan el análisis de problemas de la educación...” (p. 23).

De ahí que el objetivo general planteado haya sido el de comprender los imaginarios y acciones sociales de género de las familias y los docentes en los estudiantes de tercero a quinto grado de la básica primaria, en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara (INETA) con sede en Barranco de Yuca, y cómo lo reproducen en su convivencia escolar. Para ello, era necesario identificar los imaginarios sociales de género que han sido apropiados y naturalizados por padres de familia y/o cuidadores<sup>1</sup> y docentes, cómo los aprendieron, cómo los reproducen en sus relaciones y actividades diarias, cómo llegan a los niños y niñas en el hogar y en las aulas de clases, y finalmente cómo los niños y niñas los imitan al momento de socializar con sus pares en la escuela y al enfrentar situaciones de conflicto.

De acuerdo a estas inquietudes, la investigación se encuentra estructurada en cuatro capítulos centrales y sus conclusiones. El primero está dedicado a desarrollar los postulados teóricos con los que se definen las categorías de análisis (imaginarios sociales, identidad de género, violencia de género, y convivencia escolar), que fundamentan la investigación y la apuesta metodológica que la soporta. Entre los postulados teóricos se encuentran principalmente autores como Castoriadis (1995), Butler (1990), Agudelo (2011) y Meece (2000). A partir del entrecruzamiento de sus postulados se pudo evidenciar la violencia y el peligro que representan estos imaginarios sociales de género de corte patriarcal en la

---

<sup>1</sup> Por cuidadores se entiende a un integrante del grupo familiar del niño o niña que asume su cuidado (alimentación, educación, salud, vestimenta y demás necesidades cotidianas incluyendo las afectivas). Ante la ausencia de los padres, los cuidadores pueden ser abuelos, tíos, hermanos mayores de edad, u otro adulto del núcleo familiar inmediato. De acuerdo a lo anterior, en la presente investigación se emplea éste término para hacer referencia al adulto responsable del cuidado de los niños o niñas en el hogar, como muchos de ellos pertenecen a núcleos familiares diferentes, donde los encargados de su cuidado no sólo son los padres biológicos, este término permite hacer referencia a estas personas al momento de ofrecer análisis generales.

actualidad. La repetición de los actos basados en estos imaginarios ha conllevado la naturalización permisiva de la inequidad y la violencia que representan y que siguen generando. Sin embargo, este carácter permisivo no suele ser percibido porque muchos de los discursos que fundamentan estos actos están amparados en posturas androcéntricas repetidas por mucho tiempo, en la educación, en normas de crianza<sup>2</sup> socialmente aceptadas, naturalizadas, que no suelen ser cuestionadas.

En ese sentido, las identidades de género que están avalando padres y docentes de este corregimiento, apuntan a la formación de masculinidades machistas, homofóbicas y feminidades sumisas, quienes son recargadas con las labores domésticas del hogar.

El segundo capítulo se dedica a caracterizar la población de estudio, haciendo énfasis en aspectos relevantes del contexto familiar en los que se desenvuelven los niños y niñas participantes, por lo tanto se retoma el concepto de familia dado por Estévez, Jiménez & Musito (2007) y Puyana (2003). La caracterización cualitativa de la población se hace a partir de los datos recogidos en las entrevistas, los cuales también se presentan desde su aspecto cuantitativo a través de tablas y gráficas. En cuanto a los docentes quienes son nacidos y han crecido en esta población, se dan a conocer datos generales en lo concerniente al área de formación que imparten y su género; esto se hace de forma puntual puesto que el desglose de la información obtenida en lo que respecta a sus discursos en torno a los imaginarios sociales de género y el papel que desempeñan al interior del aula de clases se aborda en el tercer capítulo.

---

<sup>2</sup> Usos y costumbres, así como valores, actitudes, roles y hábitos que se transmiten de generación en generación para cuidar, criar y educar. Depende de lo vivido, aprendido y de su contexto sociocultural.



El tercer capítulo está dedicado a los resultados obtenidos en la investigación, por lo que se exponen los relatos que recogen los imaginarios y las acciones sociales de género identificados a partir de las entrevistas y las observaciones realizadas, se argumenta el porqué son considerados como tal, develando la inequidad y violencia que se encuentran en el trasfondo de estas prácticas y discursos naturalizados, tanto por los cuidadores como los docentes en su rol de padres y de educadores.

Mientras en el cuarto capítulo se describe el proceso para deconstruir imaginarios sociales de género, proyecto a realizar con la población de estudio en aras de generar reflexiones y cambios en su concepción de las identidades de género, los roles que se le han circunscrito a hombres y mujeres en la vida familiar y en la escuela. Al develar la violencia permisiva y naturalizada que se encuentran en el trasfondo de estas prácticas y creencias se busca conducir a la población de estudio a la auto-evaluación de sus concepciones en torno al tema, y al compromiso con el cambio en lo que respecta a la educación de los niños. Todo ello con el objetivo de prevenir y disminuir la violencia basada en género que los niños y niñas reproducen en la escuela.

Tanto los roles de género como la escuela están ligadas a unidades de sentido construidas y compartidas en sociedad, por lo tanto son susceptibles de replantearse y reconfigurarse dejando de lado aquellos preceptos que propician violencia, y más aún cuando no dialogan con las reformas que a nivel del pensamiento y de la condición humana se consolidan en la actualidad.

Por último se presentan las conclusiones, en donde se reflexiona en torno a los aspectos de gran relevancia que resultaron del proceso de investigación. De igual forma, se presentan los anexos que recogen material visual correspondiente al trabajo de campo.

## **Objetivos:**

### **Objetivo General:**

Comprender los imaginarios y acciones sociales de género de los docentes y las familias en los estudiantes de tercero a quinto grado de la básica primaria, en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara (INETA) con sede en Barranco de Yuca, y la reproducción de estos en su convivencia escolar.

### **Objetivos Específicos:**

Percibir los imaginarios y acciones sociales de género que poseen las familias de los estudiantes de tercero a quinto grado de la básica primaria de la INETA con sede en Barranco de Yuca.

Conocer los imaginarios y acciones sociales de género que reproducen los docentes a través de sus discursos y prácticas, durante la enseñanza formal con los estudiantes de tercero a quinto grado de la básica primaria de la INETA con sede en Barranco de Yuca.

Reconocer los imaginarios y acciones sociales de género que reproducen los estudiantes de tercero a quinto grado de la INETA con sede en Barranco de Yuca en su convivencia escolar.

Diseñar una propuesta institucional de deconstrucción y prevención de la violencia de género en la Sede Barranco de Yuca de la INETA, articulando espacios de apoyo escolar con participación de la familia.

### **Formulación del problema:**

¿La convivencia escolar permite comprender la presencia de los imaginarios y acciones sociales de género de los docentes y las familias en los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara (INETA), sede Barranco de Yuca durante el periodo 2014-2016?

### **Justificación:**

En la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara (INETA) se ha tratado de dar cumplimiento a las directrices emitidas desde instituciones gubernamentales que buscan privilegiar la sana convivencia entre hombres y mujeres, tales como el decreto 1930 del 06 de septiembre de 2013 que determina los lineamientos para adoptar la política pública nacional de equidad de género.

Esto cobra especial atención en el contexto social de Barranco de Yuca, donde se observan inequidades en las relaciones de género en el contexto familiar, así como en el escenario escolar como lo demuestran las estadísticas de casos atendidos por las oficinas de Coordinación y Orientación escolar de la INETA. Estas dependencias indican que en la sede principal, durante el año 2014, se atendieron los casos de 102 estudiantes correspondiente al 11% de los niños, niñas y jóvenes matriculados para el periodo estudiado (914 estudiantes). De ese número total de casos, 25 de ellos corresponden a situaciones de violencia y discriminación ya sea sexual o física. Cabe anotar que de los casos referidos por maltrato verbal o físico, en 14 de ellos el agresor fue identificado de género masculino mientras que en solo 1 caso quien agredió fue una estudiante de género femenino. La anterior información se puede corroborar en las tablas que se encuentran en el Anexo H.

Como es posible ver, la disparidad es evidente en este tipo de situaciones, se trata de un antecedente que motivó el interés por desarrollar la presente investigación. Por lo tanto emprender reflexiones y acciones dentro del ambiente escolar contribuye a promover condiciones favorables para que se tejan relaciones equitativas, en las que las estudiantes puedan ejercer sus derechos y tengan las mismas oportunidades que se les brinda a los niños.

En concordancia con lo anterior, la investigación de esta problemática se plantea por el recurrente fenómeno de violencia basada en género que se presencia entre los estudiantes de la básica primaria dentro de la Institución Educativa. Si bien es claro que este no es un fenómeno nuevo en la sociedad, esta investigación comprende un estudio de caso en el contexto rural que se origina ante la impresión que produce conocer como la población infantil a su temprana edad reproducen estos actos, a pesar de que han tenido la oportunidad de formarse en temas sobre construcción de ciudadanía, derechos humanos, ética y valores, derechos sexuales y reproductivos; lo cual entre otras cosas evidencia poco la contribución a la disminución del fenómeno.

## **Capítulo 1: Apuesta teórica y metodológica**

### **1.1. Apuesta teórica**

Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación, antes mencionado, es necesario clarificar los conceptos de imaginarios sociales, identidad de género, violencia de género y convivencia escolar, los cuales constituyen las categorías de análisis que guiaron las reflexiones y problematizaciones hechas en torno a la información obtenida en el trabajo de campo.

Sobre el primer concepto es indispensable remitirse a lo postulado por Cornelius Castoriadis (1995), quien trabajó sobre esta noción. Para este autor los imaginarios tienen un estrecho vínculo con el ámbito socio-histórico y, a su vez están referidos a la forma en la que los individuos crean sus propios mundos soportados en significaciones e instituciones.

Para Castoriadis (1995), la sociedad se mantiene cohesionada y unida porque crea formas ontológicas dotadas de unidades de sentido que fundamentan ciertos comportamientos, actos, discursos y formas de operar en determinados ámbitos sociales. No obstante, como sostiene Agudelo (2011), dichas unidades de sentido: “operan de manera simbólica a través de la repetición de narrativas en múltiples ámbitos individuales, grupales o institucionales” (p. 2).

Lo anterior es posible porque, siguiendo con lo argumentado por Agudelo (2011), aunque no pueda rastrearse de manera efectiva el origen de esas unidades de sentido sí pueden ponerse de relieve debido a que ese grupo de

personas analizado comparten un espacio-temporalidad concreto, y de manera conjunta hacen uso de las mismas instancias discursivo-institucionales. De ahí que al momento de indagar sobre el origen de ciertos imaginarios como la asignación del color rosado para el atuendo de las niñas recién nacidas y el color azul para el de los niños, las respuestas evidencien el desconocimiento de este, y argumenten con el discurso de la tradición la reiteración y pervivencia de estas ideas y prácticas en su contexto cultural.

En ese orden de ideas, es pertinente analizar cómo el entorno familiar y escolar, además de crear unidades de sentido de los imaginarios sociales, contribuyen al sostenimiento y la institucionalización de ciertos ámbitos discursivos que determinan el tipo de relación que se reproduce entre hombres y mujeres.

De igual manera, cabe anotar que Castoriadis (1995) distingue dos tipos de imaginarios: el imaginario social radical o instituyente, y el imaginario social efectivo o instituido. El primero apunta a esa capacidad creadora de la sociedad ya mencionada puesto que elabora nuevos universos de significación; es decir, a través de este imaginario se abren caminos para las transformaciones sociales. El segundo, está referido a lo que ya se encuentra dado y establecido en la sociedad, a las costumbres y tradiciones que constituyen narrativas que reproducen sus discursos en el tiempo; es a través de este último imaginario que se establecen las distinciones entre lo que está permitido y lo que no lo está.

Como se ha venido mencionando, se busca identificar los imaginarios sociales de género en la comunidad educativa por lo que también es necesario clarificar algunos conceptos respecto al género. Las prescripciones que produce el género se han instituido a partir de lo que Butler (1990) llama la repetición estilizada de actos. Esta repetición se evidencia en los gestos corporales, las normas, los movimientos y comportamientos que asume el cuerpo. Según la autora, toda esta gestualidad y normatividad hacen que el cuerpo sea un portador

de significados culturales, y constituye la ilusión de un individuo generizado de forma permanente en el tiempo. Así pues, es importante la información que se obtuvo por la vía de la observación de la población de estudio.

Butler (1990) aporta unos elementos claves que mueven el concepto de género más allá del modelo sustancial que define la identidad de la mujer y del hombre. Al incluir en su discurso la ilusión y la repetición estilizada de actos, el género se extiende hacia una conceptualización de temporalidad social constituida. Es decir, Butler (1990) aclara que:

El género es instituido por actos internamente discontinuos, la apariencia de sustancia es entonces precisamente eso, una identidad construida, un resultado performativo llevado a cabo que la audiencia social mundana, incluyendo los propios actores, ha venido a creer y a actuar como creencia. Y si el cimiento de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no una identidad aparentemente de una sola pieza, entonces, en la relación arbitraria entre estos actos, en las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género. (p.297)

Los actos constitutivos de género no sólo definen identidades, también constituyen la ilusión de ser el objeto de una creencia inamovible. En ese sentido, a través de la repetición estilizada de actos, resultado de un complejo proceso de apropiación en el que se mantiene la ilusión de una creencia verídica e incuestionable, el cuerpo ha encarnado una serie de significados culturales e históricos producto de la asignación de roles de acuerdo a su sexo, sea este femenino o masculino, de forma desigual. Por ello, se analizará lo referente a las creencias inamovibles e incuestionables que tengan lugar en el entorno familiar y escolar, es decir, la identidad de género que es una de las categorías de estudio de la presente investigación.

Así, lo que se entiende por identidad de género es el resultado performativo que ha generado la sanción social producto de un modelo patriarcal. En ese sentido, al cuerpo ser resultado de significados culturales e históricos, es posible que a través de otros performances (acciones) y relatos se genere una transformación cultural de género que cuestione el modelo imperante. La cultura es dinámica, por consiguiente los significados y normativas que se le prescriben a los cuerpos pueden transformarse continuamente. Bajo esta perspectiva, el cuerpo puede considerarse como un conjunto de posibilidades que se vuelven determinaciones a partir de la práctica. Dichas posibilidades están condicionadas y circunscritas a convenciones sociales e históricas, entre las que se pueden identificar en la comunidad educativa de la INETA la asignación de tareas o elementos específicos como el color de la vestimenta de acuerdo con el sexo biológico del individuo.

Teniendo en cuenta que el género es una construcción social que oculta su génesis y se difunde por distintos medios, no solamente institucionales (como la educación, la religión, la medicina), es preciso tratar de comprender cómo se produce el proceso de apropiación. Al respecto Butler (1990) afirma que:

El consentimiento colectivo tácito de representar, producir y sustentar la ficción cultural de la división de género diferente y polarizada queda oscurecido por la credibilidad otorgada a su propia producción. Los autores del género quedan encantados por sus propias ficciones; así, la misma construcción obliga la creencia en su necesidad y naturalidad. Las posibilidades históricas materializadas en diversos estilos corporales no son otra cosa que esas ficciones culturales reguladas a fuerza de castigos y alternativamente corporeizadas y disfrazadas bajo coacción. (p.301)

Es complejo comprender cómo las estructuras culturales y políticas de carácter invasivo son reproducidas en el accionar individual y diario. Las personas



llegan a compartir una misma situación cultural producto de las condiciones que se tejen en el ambiente donde conviven. Por lo tanto, la percepción individual está condicionada por las estructurales sociales compartidas. De igual forma, los actos individuales conducen a la repetición, a la expansión de las normativas que prescriben las estructuras sociales; es decir, el sujeto a través de su performance de género –en el ámbito público y privado- legitima el discurso impuesto basado en el saber ontológico sin una argumentación estructurada como pudo evidenciarse en la información recolectada a partir de las entrevistas realizadas a la población de estudio.

Pero cuando el sujeto asume otro performance o accionar, (algunas veces sin ser consciente de ello) cuestiona la estructura predeterminedada, es decir cuestiona la sedimentación de las normas de género que producen las ficciones sociales que recaen sobre los cuerpos, y genera resistencia frente a este modelo imperante. En otras palabras, al implementar otros performances se puede cuestionar los estilos corporales que producen las normas de género. Esto es posible comprender puesto que no se puede caer en una posición extrema de considerar al cuerpo como un recipiente pasivo en el que se asignan los significados culturales e históricos. Por tanto, también era necesario rastrear las transgresiones que en este aspecto se pueden producir en la comunidad educativa de la INETA, las cuales de momento sólo se identificaron como esbozos de transgresión, que sin duda resultan ser de gran importancia pues representan atisbos de cambios ante los discursos y prácticas patriarcales que se reproducen en este contexto cultural.

Bajo esta dinámica, la identidad de género no es más que una ficción regulativa que carece de verdad o falsedad al no existir una identidad pre-existente. El género es un acto, una representación performativa que construye su ficción social, la reproduce y legitima como verdad. Su falsedad y verdad son forzadas para mantener una política de control social sobre los cuerpos. Las autoras de esta investigación consideran que uno de los espacios en los que

mayormente se evidencian, reproducen, enseñan y aprenden los imaginarios sociales de género es la familia<sup>3</sup>.

Sobre el concepto de violencia de género, es preciso anotar que al ser el género una categoría que transversaliza diversos aspectos de la sociedad, permite la comprensión de diferentes fenómenos, entre ellos el de la violencia basada en el género, la cual adquiere diferentes expresiones que responden a las relaciones de poder históricamente desiguales que se han legitimado gracias a concepciones biológicas, religiosas, etc. Sin embargo, se trata de una categoría analítica moderna, que pone en un primer plano la violencia psicológica, física y sexual, que tiene entre sus escenarios la familia, la escuela, el trabajo, el espacio público, la comunidad inmediata, por lo que López (2010) aclara que la violencia basada en el género es:

(...) una categoría analítica moderna que entró al universo epistemológico gracias a los cambios sociales contemporáneos. Su posicionamiento creciente en los análisis políticos, médicos, sociológicos y psicológicos obedece a una transformación social que ha permitido ver e interpretar esta forma de violencia de acuerdo con los nuevos paradigmas de relaciones entre los géneros y con los cambios en los roles de las mujeres a finales del siglo XX. (p.19)

En diálogo con la anterior información, la Asamblea General de las Naciones Unidas (1993) en su declaración por la eliminación de la violencia contra las mujeres afirmó que la violencia de género se entiende como:

Una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la

---

<sup>3</sup> La definición de éste término se aborda de forma puntual en el Capítulo 2, donde se caracteriza a la población de estudio.

mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre.

(p.1)

De acuerdo con estas afirmaciones, la violencia basada en el género ha sido perpetuada, legitimada y naturalizada gracias a una serie de concepciones que circunscriben a las mujeres en un plano inferior y desventajoso para su desarrollo personal. Esta se refleja a través de las relaciones desiguales que se tejen en diferentes ámbitos sociales. Contrario a lo que se cree, no se trata sólo de una violencia física, también existe la violencia psicológica y verbal que se presenta diariamente entre quienes se han apropiado de los imaginarios sociales de género de carácter desigual. En esta dinámica, las mujeres han interiorizado dichos imaginarios, al punto de que no sólo se encargan de cumplir su rol sino que también se lo enseñan a sus hijas, mientras a sus hijos les advierten cuáles son las cosas que no deben hacer por ser hombres. Estos imaginarios se pueden evidenciar a partir de sus conversaciones, refranes o expresiones diarias y, por supuesto, a través de su accionar.

En ese sentido, los imaginarios en mención constituyen un tipo de violencia legitimada y justificada, que se pasa por alto porque corresponden a una creencia y práctica colectiva naturalizada que se reproduce en el día a día. La repetición y naturalización la legitiman, la hacen sutil en la medida en que no se considera dañina, y como no siempre va acompañada de golpes u otro tipo de agresiones físicas, se omite su carácter violento e irrespetuoso. Es decir, se pasa por alto porque no alcanza el grado de violencia para quienes creen que esta es exclusivamente sinónimo de agresión física.

A propósito de la convivencia escolar se retoma la definición que ofrece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013), a través de las *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Guía nº 49*:

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral. La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes. (p.25)

Para convivir de forma sana se requiere un aprendizaje que no es labor exclusiva de docentes u otro personal de la escuela. También es una práctica que debe cultivarse desde las casas. En este punto cabe anotar que los imaginarios sociales de género que asimilan los niños y niñas en su contexto familiar y escolar inciden en conductas que afectan su convivencia escolar e interacción con compañeros de su misma edad. Por eso es importante comprender la familia como una construcción sociocultural que adquiere un sentido específico conforme a las representaciones sociales producto de una dinámica histórico-cultural (Puyana, 2003). En este mismo sentido se pronuncian Maldonado & Micolta (2003) al sostener que hay aspectos problemáticos en el ser padre y ser madre como las representaciones de autoridad y afectividad que inciden de diversas maneras en el desarrollo de la familia, lo que a su vez repercute en las conductas asumidas por los niños y niñas.

Por lo tanto, durante la etapa de la niñez, comprendida entre los 7 a los 12 años, el/la niño/a ingresa a la escuela lo que permite el inicio de sus funciones sociales, afectivas y cognitivas; esta etapa se caracteriza por la “apertura del niño

a un mundo externo y por la adquisición de habilidades para la interacción” (Mansilla, 2000, p. 109). El ingreso a la escuela en estas edades pone a disposición del niño o niña mayores oportunidades para convivir con más personas contemporáneas a él/ella e iniciar así su proceso de socialización; y por su tendencia a la imitación -propia de esta edad- empieza a exteriorizar conductas observadas especialmente de los padres o cuidadores.

Meece (2000), analizando la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, expone que en los años en que el niño cursa la básica primaria empieza a utilizar las operaciones mentales concretas y la lógica por lo que ya no basa sus reflexiones en la apariencia de las cosas y puede tornarse más reflexivo. Es decir, el niño puede a través de las operaciones concretas comprender específicamente la representación de un objeto. De ahí que esta etapa sea clave para identificar los imaginarios sociales de género que han ido interiorizando los niños que conforman la población de estudio.

A la luz de estas categorías de análisis se analizan los relatos y la información recogida en el trabajo de campo, gracias a lo cual se develó que las relaciones desiguales de género y el trato violento que se evidencia en la convivencia escolar de niños y niñas, tienen su sustento en los imaginarios sociales de género de corte patriarcal que perviven en la actualidad. La repetición del performance basado en estos imaginarios se observa de forma naturalizada en la población, por lo que se ha considerado permisivo a pesar de que quienes lo realizan y comparten no lo perciban de tal forma, debido a que muchos de los discursos que fundamentan sus actos están amparados en el discurso de la tradición (aunque desconocen su origen real), en la educación (bajo la autoridad que representan los docentes), en normas de crianza socialmente aceptadas, naturalizadas, que no suelen ser cuestionadas en este contexto cultural. Para llegar a estas y otras interpretaciones que en los siguientes capítulos se darán a conocer, se diseñó y llevó a cabo una apuesta metodológica, la cual se explicará a continuación.

## 1.2. Apuesta metodológica.

Para comprender el ámbito educativo de la presente investigación se hace necesario hacer una distinción entre la investigación educativa e investigación en educación. Según Restrepo (2002) la investigación educativa se centra en lo pedagógico, abordando temáticas como clima de aula y procesos curriculares entre otros, mientras que la investigación en educación hace referencia a aquellos fenómenos relacionados con la educación que siendo estudiados desde otras disciplinas pueden aportar teorías o conceptos que tributan en el análisis educativo.

A su vez la presente investigación se enmarca en la línea de investigación “*Mujeres, género e instituciones*” ya que esta tiene como objetivo principal: Provocar un escenario de reflexión teórica y metodológica a partir de investigaciones y propuestas con las familias en diversos contextos de violencias simbólicas y estructurales. De igual manera puede evidenciar entre sus logros la visibilización de la violencia de género a nivel local y nacional permitiendo articular el ejercicio investigativo en el ámbito institucional<sup>4</sup>.

Esta línea de investigación hace un aporte interesante al presente trabajo al plantear que en distintos contextos se puede presentar la violencia simbólica y estructural, en el caso que se estudia, lo referente a la convivencia escolar donde transitan imaginarios y acciones sociales de género que generan violencia, permite orientar a los participantes de la misma a una profunda reflexión de aspectos que en su comunidad han sido naturalizados y por ende no son considerados por fuera de la normalidad.

Siendo la educación una actividad humana de carácter racional que integra la realidad social exige hablar de paradigmas, ya que no existe una manera única

---

<sup>4</sup> Grupo de investigación estudios de familias, masculinidades y feminidades. Plan de fortalecimiento (2017)

y exclusiva de entender las relaciones humanas por lo cual los paradigmas ayudan a percibir, comprender y explicar de manera organizada la visión de un contexto.

Alvarado (2008) expone que el objetivo del paradigma crítico social es promover transformaciones sociales que respondan a problemáticas específicas de las comunidades con la participación de sus miembros, es por eso que esta investigación se desarrolló bajo este paradigma por considerar que es el apropiado para la investigación en educación, la cual se encarga de estudiar los fenómenos relacionados con educación que desde otras disciplinas son abordados (Restrepo, 2002). Desde un enfoque interpretativo que permitió conocer los imaginarios sociales sobre identidad de género en docentes, familiares y estudiantes de tercero a quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara (INETA), para lo que se implementó la cartografía social entendida como una herramienta de planificación y transformación social.

Asimismo, la investigación se elaboró con base en el paradigma interpretativo-comprensivo el cual busca un acercamiento específico a los fenómenos sociales sobre la base de un tiempo y un espacio determinados, direccionado a *“comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia”* (Martínez, 2011). Es decir, bajo el paradigma interpretativo-comprensivo se busca desentrañar las intenciones que subyacen a los fenómenos sociales y en sus respectivas interpretaciones, por lo tanto es el paradigma apropiado para el desarrollo de la investigación. Como lo sostiene Martínez (2011):

La función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como

también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia (p.7).

La población sujeto de estudio de esta investigación para el año 2014 correspondía a 166 estudiantes, tal como está consignado en la Tabla 1:

Tabla 1. *Población sujeto de estudio clasificada por género y grado que cursa*

Grado	Niños	Niñas	Total
Tercero	29	27	56
Cuarto	37	25	62
Quinto	24	24	48
Total	90	76	166

Recuperada del SIMAT. Copyright 2014 por la INETA. Permiso autorizado.

Ahora bien, la técnica de muestreo de este estudio cualitativo es de carácter teórico intencional y selectivo. De igual manera, tal como lo indica García (2003) los estudios cualitativos brindan “una atención radical a la relación comunicativa entre todos los participantes, incluyendo el investigador, los llamados “sujetos” y las audiencias, en el desarrollo de un proceso investigativo que se informa teórica o metodológicamente para constituir sus puntos de partida” (p.13). Por lo que gracias a su aplicación, se identificaron y eligieron los participantes e informantes claves; así que la muestra final está conformada por 27 estudiantes. De igual forma, se entrevistaron a 40 cuidadores (19 mujeres y 21 hombres) y 9 docentes. Esta información se detallará en el segundo capítulo correspondiente a la caracterización de la población.

Por lo pronto, en cuanto a los estudiantes se puede anotar que se encontraban cursando de tercero a quinto grado de básica primaria, de estrato



socioeconómico 1 y 2, con edades entre los 8 y 12 años de edad y habitantes de un área rural. Dichos participantes fueron escogidos por considerar que la etapa -niñez (7–12 años)- en que se encuentran suministra las condiciones necesarias para identificar la formación de imaginarios sociales.

En cuanto a las técnicas empleadas para recoger la información se encuentra la cartografía social, la cual se ejecutó a través de entrevistas semi-estructuradas con guía a los estudiantes, padres, madres, cuidadores y docentes (Ver Anexo A, B y C). Las entrevistas a los cuidadores y docentes quedaron registradas en grabaciones de audio y otras en video, lo cual contribuyó al análisis detenido de la información y la extracción de algunos relatos citados en este documento con su consentimiento informado (Ver Anexo D), ya que permitieron la construcción del discurso y sirven de argumento o evidencia a este.

Otra técnica de recolección de información empleada fue la observación participativa con guía a los estudiantes en el aula de clases y en las zonas comunes de convivencia, como kiosco (lugar para merendar), cancha deportiva, pasillo y patio (Ver Anexo E y F). En el apartado Anexos se incluirán fotografías de las observaciones realizadas a los estudiantes en dichas zonas comunes (Ver Anexo G).

En ese sentido, las entrevistas semi-estructuradas con niños/as se llevaron a cabo en la oficina de orientación escolar, con una guía y test de familia que permitió conocer cómo cada estudiante concibe su familia, profundizar en aspectos de convivencia familiar, y conocer sus sentimientos y emociones al respecto como se pudo evidenciar al responder a las preguntas: ¿a los hijos hombres los dejaban salir a jugar a la calle? y ¿donde jugaban las hijas niñas?, las voces de los niños y niñas dan cuenta de una diferenciación de los espacios públicos o privados donde cada uno de ellos se desenvuelve según su sexo.

*“los varones van a jugar en la calle futbol, las niñas van a jugar en la casa de una prima o en la cama” (Juanita, niño/a. 1, 2015)*

*“a las hembras no porque se las pueden llevar los que andan robando niños” (Leonela, niño/a. 23, 2015)*

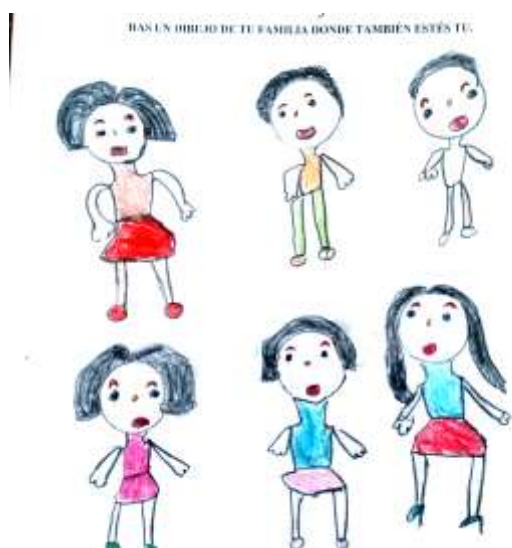
*“a Los varones los dejan salir mas a la calle a jugar, no dejan salir a las niñas a la calle porque después se las llevan o les puede pasar algo malo” (Lulu, niño/a14, 2015)*

*“A los varones los dejan salir a jugar, a las hembras a veces las dejan salir a jugar, porque con las hembras hay que tener más cuidado, porque les pueden hacer daño” (Laureano, niño/a. 25, 2015)*

Dentro del test, el dibujo fue una buena herramienta de representación, relajación y expresión que contribuyó a mantener una buena disposición al momento de dar respuesta a las preguntas de la guía; lo que ayudó a reducir la reactividad que algunas veces suele generarse en esta actividad, como se puede evidenciar en las Figuras 1, 2, 3.



Figura 3. Andrea, niña 8, 2015.



*Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.*

En lo que respecta a las observaciones participativas se efectuaron previa información al docente de cada grado. La información fue recogida centrándose en los comportamientos verbales y no verbales de los estudiantes participantes. Adicionalmente se observaron las actitudes y comportamientos de los docentes con relación a la formación de imaginarios sociales de género que comparten.

Para el análisis de la información, en un primer momento esta fue organizada teniendo en cuenta el método cuantitativo, lo que contribuyó a la caracterización de la población. Posteriormente, se aplicó el método cualitativo, a través del cual se hizo énfasis en las categorías de análisis propuestas. De esta forma, se identificaron y describieron los imaginarios sociales de género presentes en la comunidad. Puesto que, como bien lo destaca García (2003), es posible entablar una relación dialógica entre ambas perspectivas de investigación. En palabras del autor en mención, es posible tomar como referente: “el creciente cuerpo crítico que se ocupa del rigor indispensable en ambas perspectivas y que relativiza su supuesta oposición mediante propuestas complejas de relacionamiento” (p. 15).

## **Capítulo 2: Caracterización de la población**

En el presente capítulo se llevará a cabo una breve descripción de los aspectos generales que conciernen al corregimiento Barranco de Yuca. Seguidamente, se realizará la caracterización de la población de estudio, haciendo énfasis en aspectos relevantes del contexto familiar en los que crecen niños y niñas. En cuanto a los docentes, se dan a conocer datos generales en lo concerniente al área de formación que imparten y su género; esto se hace de forma puntual puesto que el desglose de la información obtenida en lo que respecta a sus discursos en torno a los imaginarios sociales de género y el papel que desempeñan al interior del aula de clases se abordará en el próximo capítulo.

La Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara y la población de estudio tienen como sede y lugar de residencia el corregimiento Barranco de Yuca, ligado políticamente al Municipio de Magangué, en el departamento de Bolívar. Este se encuentra ubicado al sur oriente de la cabecera municipal. Por el norte limita con La Ventura; por el sur con San Antoñito y Piñalito; por el oriente con Camilo Torres; y por el occidente con Tres Puntas y Galeras Sucre. (PEI institucional, 2011-2015)

En el corregimiento predomina el clima templado, con un relieve de llanuras. Disponen de vías de comunicación carretable, lo cual facilita la comunicación con los demás corregimientos cercanos. Cuenta además con teléfonos públicos que permiten la comunicación nacional e internacional.

Los pobladores más antiguos del corregimiento explican que su nombre se debe al abundante cultivo de yuca que tuvo lugar durante algunos años, sin embargo este cultivo escasea en la actualidad.

Económicamente la tierra se encuentra distribuida en propietarios (70%), administradores (10%), arrendatarios (10%) y sin propiedad (10%). La economía se basa en la agricultura, por medio de la cual obtienen la mayor parte de sus ingresos para el sustento familiar; entre los principales cultivos están: la yuca, el arroz, maíz, ajonjolí, patilla, ahuyama y otros cultivos frutales propios de la región, como: mango, naranja, anón, mamón, guanábana, níspero, limón, guayaba, coco, entre otros. (PEI, 2011-2015, p.10)

La ganadería ocupa el segundo lugar en la economía del corregimiento, entre los cuales se destacan: el ganado vacuno, porcino, caballar, asnal y aves de corral. La explotación del suelo es otro renglón de la economía de Barranca de Yuca, en esta actividad se ocupan el 20% de la población, ya que el corregimiento es rico en canteras de arena y piedra que son apetecidas en la cabecera Municipal.

En la mayoría de los hogares, el hombre es el encargado de aportar el sustento económico al hogar, algunos de los participantes lo expone como una causal de discusión en los miembros de la familia: *“Discuten porque mi abuelo hace cosas malas, es músico se va tocar gana bastante y le da poquita plata a mi abuela”* (Luciana, niño/a 26, 2015). En tanto, la mayoría de las mujeres se dedican a trabajar en sus casas en los oficios domésticos y el cuidado de los hijos e hijas; mientras otras se dedican a la artesanía, elaborando escobas, abanicos, esterillas, entre otros productos. Así se ejemplifica en los siguientes relatos: *“Yo tengo 28 años, yo terminé la secundaria...soy ama de casa. Él (esposo) tiene 38 años, también terminó la secundaria y se dedica a la agricultura”* (Gina, cuidadora 4, 2015).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Los nombres utilizados en los relatos son ficticios, es decir no corresponden a personas reales, para preservar la identidad de los entrevistados; se acompañan por el término cuidador/a, docente o niño y un número para identificar cada participante seguido por el año en que se aplicó el instrumento.

*“Vamos al monte donde nosotros nos ponemos a jugar, mi mamá cocina y mi papá corta el monte” (Lucio, niño/a 6, 2015)*

Y en este, donde al hacer referencia a los oficios que le asigna al niño o niña que tiene a su cuidado, se deja ver quien es la persona encargada del sustento económico del hogar:

*En mi opinión como hombre, yo diría que la mujer, pues que se dedique a sus cositas de la casa, como madre, como ama de casa, de pronto a la cocina, de pronto a...las cosas de la cocina. El hombre, por decir algo: como yo me manejo mi...lo que yo manejo, entonces me gustaría llevármelos (hijos y nietos), enseñarlos a mi... a mi trabajo, que es muy diferente al de ellas. Mi trabajo, yo me manejo: comprando una vaquita, comprando mi ternero, en eso yo vivo mi vida. (Justo, cuidador 22, 2015)*

Continuando con la caracterización de la población, para la comunidad la familia es considerada la base de la sociedad, a través de la cual se conservan las costumbres y tradiciones de sus antepasados.

Las principales celebraciones religiosas de la comunidad son Semana Santa, el 4 de Diciembre (día de la patrona Santa Bárbara) y la pascua de Noche Buena. Entre las tradiciones que aún perduran se encuentran el Fandango y los Carnavales.

Por otra parte, la comunidad actualmente tiene a su servicio un Centro de salud, un médico, una odontóloga, una enfermera, una auxiliar de enfermería, una auxiliar de odontología, y una promotora de salud. También funciona una droguería, un restaurante escolar, doce hogares de Bienestar Familiar y cuatro de la modalidad "FAMI". Sus servicios de agua potable y luz se encuentran resueltos.

De igual forma, muchas de las viviendas ya disponen con tasas sanitarias o inodoros, y en otras tantas son comunes el uso de pozos sépticos. Las viviendas han sido construidas en madera, con techo de zinc. No obstante, se conoce la intención de la gente por mejorar las condiciones de su casa, por lo que en la actualidad se encuentran algunas construidas en bloques y cemento.

En el aspecto cultural, existen dos bandas de música, un grupo de danza y teatro, estos dos últimos han sido organizados por los estudiantes de secundaria. Y en el ámbito educativo, se encuentra en funcionamiento la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara (INETA), la cual para el año lectivo 2014 poseía una cobertura de 1398 educandos aproximadamente, de estratos socioeconómico 1 y 2, quienes reciben su educación en seis sedes: la principal está ubicada en el corregimiento de Barranco de Yuca que cuenta con un número aproximado de 914 estudiantes de los grados transición a once; la segunda está ubicada en la vereda llamada Piñalito con 199 estudiantes; la tercera en la vereda Tacasaluma con 138 estudiantes; la cuarta en la vereda La Ventura con 194 estudiantes; la quinta en la vereda San Antoñito con 36 estudiantes; y la sexta en la vereda Tres Puntas con 47 estudiantes. La población que se atiende en las sedes más pequeñas en cobertura, son de nivel pre-escolar y básica primaria. Ante lo anterior es preciso anotar que la población de estudio de esta investigación, está vinculada a la sede principal de la INETA.

La población total del corregimiento según censo realizado por un docente de ciencias sociales y los estudiantes de noveno grado del año lectivo 2016 de la INETA, como un trabajo de campo de esta asignatura fue de 2750 habitantes no discriminados por sexo, edades, nivel de escolaridad ni ocupación (Cuello, 2016).

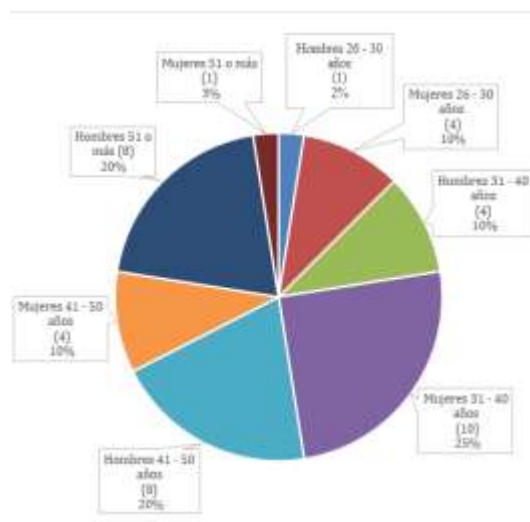
Pasando a la caracterización de la población, para comprender el contexto familiar se trae a colación algunas reflexiones puntuales en torno al tema, para Puyana (2013) el concepto de familia es abordado de manera más general e implica una corresponsabilidad de la escuela, la comunidad, la familia y el mismo



niño por lo cual plantea que “no es posible una definición esencialista y universal de la paternidad y la maternidad, sino que esta adquiere sentido de acuerdo con las representaciones sociales, producto de una dinámica histórico-cultural” (p.9). Mientras Estévez, Jiménez & Musitu (2007) definen la familia como la única institución presente en toda sociedad con obligaciones y derechos regidos por sus propios miembros y con funciones sociales simultáneas como la económica y la educativa que ofrecen a quienes la integran bienestar, apoyo y afecto; el aspecto afectivo presente en los miembros de la familia genera vínculos permanentes y fuertes (p.14-15). Por esta razón, a pesar de que no se propone un análisis profundo del tipo de familia a la que pertenece la población de estudio, sí es de gran importancia conocer con quién conviven sus participantes, teniendo en cuenta que en este estudio de tipo social se concibe la familia como una construcción social y cultural, en la que se heredan y transmiten modos de ser, de pensar y actuar.

El 65% de los participantes de esta investigación provienen de familias con padres y/o cuidadores en etapa de adultez intermedia (31–50 años), tal como lo muestra la Figura 4, lo que los ubica en un período del ciclo vital productivo laboralmente y en un papel de agentes activos en la creación social de su contexto.

Figura 4. Rango de edad de los padres de familia y/o cuidadores



Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.

En términos generales tienen un nivel educativo intermedio, el 27,5% alcanzó primaria completa y 35% bachillerato completo, en contraste con un 2,5% que terminó carrera profesional o técnica y un 10% que es analfabeta, como es posible ver en la Tabla 2.

Tabla 2. Nivel de escolaridad de los padres de familia y/o cuidadores

Escolaridad	Hombre	%	Mujer	%	% Total
Analfabetas	3	7,5	1	2,5	10
Primaria incompleta	3	7,5	4	10	17,5
Primaria completa	6	15	5	12,5	27,5
Bachillerato incompleto	1	2,5	1	2,5	5
Bachillerato completo	8	20	6	15	35
Técnico	0	0	1	2,5	2,5
Profesional	0	0	1	2,5	2,5

Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.

Lo anterior es consistente con el tipo de ocupación o labores que desarrollan, donde se encontró que el 55% de ellos se dedican a la economía informal (ventas de artículos y comestibles, oficios varios como labores del campo, compra y venta de animales, atención de tienda, mototaxismo). Por otra parte, un número significativo de las madres de los estudiantes declaran ser amas de casa (30%), como está reflejado en la Tabla 3 y como se ejemplifica en el siguiente relato: “Yo tengo 28 años. Nada más hice hasta cuarto de primaria, soy ama de casa” (Deogracias, cuidadora 3, 2015).

Tabla 3. *Ocupación de padres de familia y/o cuidadores*

Ocupación	Hombre	%	Mujer	%	% total
Agricultura	3	7,5	0	0	8
Ama de casa	0	0	12	30	30
Economía informal (ventas, oficios varios)	17	42,5	5	12,5	55
Economía formal (docente, aux. de enfermería, madre comunitaria)	0	0	2	5	5
Desempleado	1	2,5	0	0	3

*Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.*

Como plantean Estévez, Jiménez & Musitu (2007), la familia juega un papel importante en la niñez y la adolescencia del individuo, los padres y cuidadores, al ser una de las figuras, responsables de este ámbito social le enseñan a los niños y niñas las normas culturales, creencias y costumbres que rigen el entorno en el que viven. Para poder analizar lo anterior, es preciso señalar que los resultados ubican al mayor número de niños y niñas participantes pertenecientes a familias nucleares, es decir, el 67% de los participantes del estudio conviven con padre, madre y/o hermanos, como se ejemplifica en este relato al preguntar ¿con quién vive el niño/a?: “Con la mamá y el papá. Tengo 31 años, terminé el bachillerato,

*también con un hermanito... el papá, tiene 39 años, también terminó el bachillerato. El hermanito tiene 8 años” (Luz, cuidadora 16, 2015).*

El convivir con personas de diferentes generaciones, como abuelos principalmente, tíos y/o primos, siendo parte de una familia extensa representa el 19% de los participantes. Las razones que argumentan para convivir con abuelos consisten en que los padres de los niños y niñas los dejaron bajo su cuidado porque debían trasladarse a otras ciudades de la región Caribe o del interior del país a buscar mejores oportunidades laborales. La mayoría de los participantes en este tipo de familia reciben periódicamente dinero para su manutención y son visitados para las celebraciones de fin de año como las fiestas de navidad y año nuevo.

Los casos donde los padres biológicos de un niño o niña salen de su lugar de origen para buscar trabajo, estableciéndose en otra ciudad o país son cada vez más comunes en las zonas rurales a causa de las pocas oportunidades laborales que ahí encuentran, lo que va acompañado del deseo de ofrecer una mejor calidad de vida a sus hijos e hijas. Estas situaciones de migración traen consigo la reconfiguración de los grupos familiares; reconfiguración que comprende tareas de proveeduría, cuidado, otorgamiento de la autoridad de los padres a los cuidadores, modificaciones en los vínculos afectivos, entre otros aspectos que implican cambios y algunas veces generan conflictos en niños y niñas (Puyana, Micolta & Palacio, 2013).

Por otro lado, un número de los participantes simplemente fueron abandonados con sus abuelos o familiares. Su madre y/o padre biológico no evidencian interés en regresar o ayudar en la crianza, aunque con frecuencia los cuidadores de los niños y niñas expresan que existe una promesa de regresar por ellos.

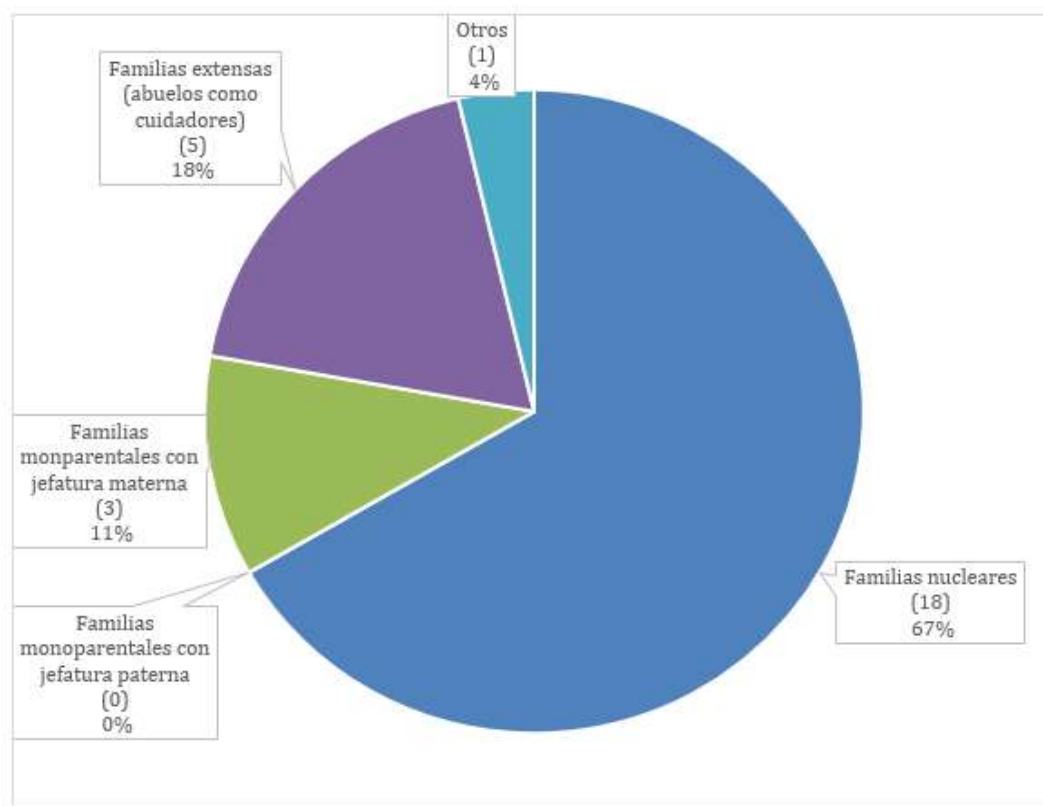
Si bien los abuelos cuidan a los niños y niñas con afecto y tratando en todo momento de crear para ellos un escenario familiar propicio, se generan tensiones por las diferencias de edades y por las características de cada etapa del ciclo vital en que se encuentran; es decir, se producen tensiones por la brecha generacional existente. Así relata uno de los abuelos encargado del cuidado de su nieto:

*Yo tengo once hijos y me siento el padre más multimillonario del mundo porque todos a mi me adoran (...) y no escucho ninguna ofensa que un hijo mío me haya dado. Hoy, como ya las cosas se están dando de otra forma, de pronto los nietos tienen otra característica que ni simula a la crianza que uno le dio a sus propios hijos. Yo entiendo que en los jóvenes o en los niños de ahora, de pronto es que eso va de nacimiento...ya no es como anteriormente que al hijo de uno le podía atezar la oreja y le decía "ve mijo, que esto, que tal". ¡Ya es prohibido! De pronto se le sale de las manos a uno por el hecho de que hay muchas cosas que le prohíben a uno. Anteriormente uno cogía un juguete (rejo o cinturón) y le daba al niño, pero no pasaba nada porque le pegó el papá. Pero hoy no es así. Yo tengo un nieto allá... (Justo, cuidador 22, 2015)*

Mientras los adultos mayores, cansados de la crianza de sus propios hijos, de la construcción de vida y de enfermedades -muchas de ellas asociadas a la edad- desean descansar y tener más tranquilidad, los niños o niñas que crían son personas activas, más independientes, nacidos en contextos diferentes que les posibilita la construcción de una mentalidad distinta en lo que respecta al uso del tiempo libre, el uso que hacen de la tecnología, las exigencias en cuanto a los gustos, la moda, la diversión, el incumplimiento de sus deberes, la forma cómo se relacionan con los adultos y con sus contemporáneos; todo ello genera dificultades en el manejo de la autoridad y en el establecimiento de normas de convivencias claras en el hogar.

Otro tipo de familia presente en la población objeto de este estudio corresponde a la monoparental con jefatura femenina (11%), donde la madre posterior la ruptura de la relación con el padre se encarga de la educación y el cuidado de sus hijos e/o hijas; algunas establecen relaciones con otro cónyuge mientras que la minoría hace lo contrario. Así se evidencia en la Figura 5 y en una de las entrevistas, cuando al momento de indagar sobre los miembros de la familia, la madre da sus datos y el de su cónyuge, padrastro de su hija: “Susana, tengo 32 años. (En la casa también convive con la niña) Ernesto Rodríguez (nombre ficticio), tiene 32, es el padrastro, es mototaxi, es bachiller solamente” (Susana, cuidadora 23, 2015).

Figura 5. Tipos de familia con las que viven los estudiantes.



Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.

De igual manera, hay un número considerable de estudiantes que conviven con sus hermanos y/o hermanas, como lo muestra la Tabla 4.

Tabla 4. *Estudiantes que conviven con hermanos y/o hermanas*

	No. Hermanos	%	Hermanas	%
1 - 2	15	55,6	17	63,0
3 - 4	7	25,9	5	18,5
5 - 6	2	7,4	2	7,4

*Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.*

A partir de la información obtenida en las entrevistas realizadas a los estudiantes, a esta caracterización familiar se puede agregar que se identificaron casos de madres autoritarias, padres ausentes, maltrato físico e incluso violencia basada en género de carácter físico y verbal, dirigida por el padre hacia la madre, por motivos como la demora en la preparación de la comida, el regaño hacia los hijos, posibles infidelidad o reclamos hechos por la abuela hacia el abuelo, como lo evidencia los relatos de algunos de los participantes: “ *mis papas discuten por que la comida no está hecha, mi papá le reclama a mi mamá con palabras vulgares, que yo no puedo repetir*”(Juanita, niño/a 1, 2015).

*“si discuten, cuando mi abuelo compra cosas y mi abuela no sabe de dónde saca la plata y se pone a hablar mal de él, porque mi abuelo toma ron y le dan dolores y mi abuela se pone rabiosa y pelean” (Marbin, niño/a 15, 2017).*

*“Yo he visto que mis papas han discutido porque mi mamá le iba a pegar a mi hermano y mi papá le alzó la mano a ella” (Martina, niño/a 3, 2017).*

Entre los factores que motivan la discusión también se destacan casos de infidelidad por parte del hombre como lo declaran algunos de los participantes: *“Pelean porque mi abuelo tiene otras mujeres por la calle... cosas por la calle” (Laureano, niño/a 25, 2015).*

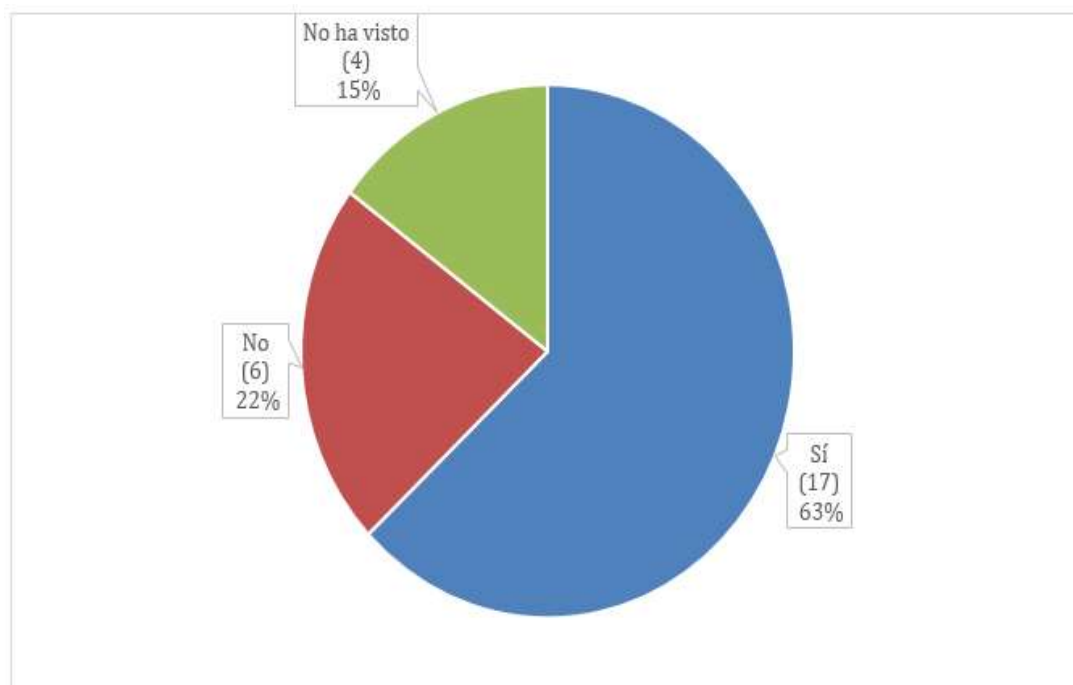
*“Se dan puño, mi papá le da puños a mi mamá, ella se defiende gritándole... por que le dicen cuentos en la calle, que lleva hombres a la casa” (Águeda, niño/a 28, 2015).*

El 63% de los participantes manifestaron que sus padres se agreden y discuten por diferencias en el hogar (porque la madre no prepara la comida a tiempo, por desacuerdos en torno a las reglas que se aplican a los hijos e hijas, por relaciones extramatrimoniales que el padre sostiene fuera del hogar, entre otros motivos). De acuerdo a las respuestas obtenidas, quienes inician la agresión son los padres, seguidamente las madres responden a esta. Ninguno de los dos propicia un diálogo para resolver sus desacuerdos de pareja, lo que indica la intención de imponer una opinión y un tipo de accionar sobre el otro, socializando conductas hostiles que repercuten en la educación de niños y niñas.

En contraste con lo anterior, el 22% de los niños y niñas entrevistados expresaron que sus padres no utilizan la agresión física para resolver las diferencias que se producen en la convivencia al interior del hogar, lo que podría ser muestra de una población que se sale de esta tendencia antes descrita al encontrar en el diálogo la solución a sus diferencias. Otro 15% dicen no haber observado algún tipo de discusión o agresión. Lo anteriormente expuesto se refleja en la Figura 6.



Figura 6. Estudiantes que presencian agresiones entre los padres y/o cuidadores.



*Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.*

De igual forma se resalta el excesivo trabajo doméstico que realizan las madres. A continuación en la Tabla 5, tal como ya se abordó parcialmente en las tablas 2 y 3, se contrastan quiénes, en su rol de padre y de madre, realizan ciertos tipos de actividades correspondientes a las labores domésticas y otras por fuera del hogar. Los resultados son notorios en lo que respecta a la prevalencia de la división del trabajo a partir del sexo. Ante esta realidad la mayoría de las madres asumen las labores del hogar con naturalidad, muy poco cuestionan que estas les correspondan por ser mujer. Motivo por el que -con la misma naturalidad- les enseñan a las niñas a familiarizarse con dichas labores, mientras a los niños se les asignan otras tareas que requieren del niño/a tiempo como el arreglo de su cama o encargarse de los mandados, y en lo que respecta a los esposos, de ellos se espera una eventual colaboración en este tipo de trabajo. Este tema se profundizará en el siguiente capítulo, puesto que constituye uno de los imaginarios sociales de género identificados en las entrevistas.

Tabla 5. *Contraste de las labores que realizan los padres, cuidadores y cuidadoras.*

Labores	Papá/cuidador	%	Mamá/cuidadora	%
Se va a trabajar fuera de la casa	23	85	1	4
Barre y trapea	2	7	23	85
Arregla la cama	2	7	23	85
Busca la leña	25	93	4	15
Lava y plancha la ropa	1	4	24	89
Va al mercado	4	15	19	70
Limpia el patio	8	30	20	74
Prepara la comida	1	4	26	96
Sirve la comida	1	4	25	93
Lava la loza	1	4	20	74
Riega y cuida las plantas	13	48	14	52
Arregla objeto descompuestos	12	44	12	44
Lleva los niños y niñas a la escuela	9	33	12	44
Ayuda a los niños y niñas a hacer las tareas	10	37	11	41
Ve la televisión	18	67	12	44
Juega con los hijos	15	56	11	41
Juega con las hijas	10	37	14	52

*Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.*

Ahora bien, en lo que respecta al contexto escolar, se puede anotar que la muestra final correspondiente a la población de estudio (con edades entre los 8 a 12 años) está conformada por un grupo de 27 estudiantes, 12 niñas y 15 niños, quienes al cursar grados diferentes se encuentran distribuidos en distintos salones de clase, como se indica en la Tabla 6:

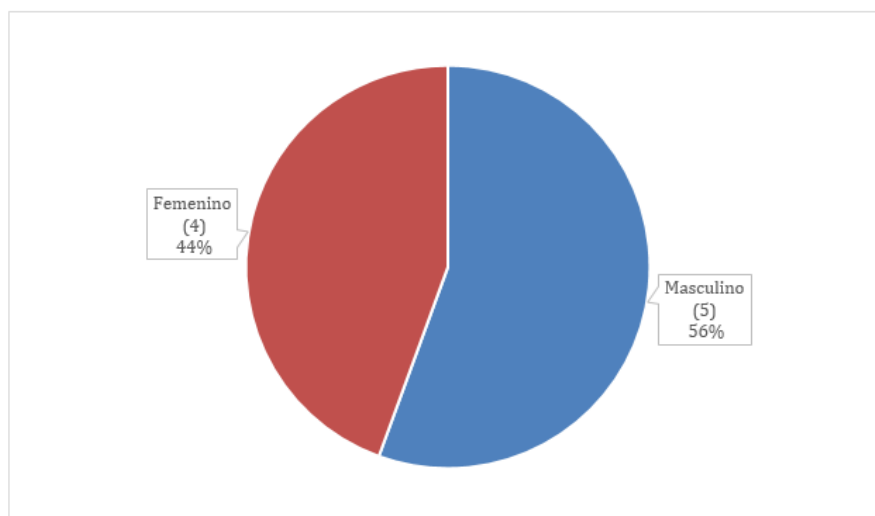
Tabla 6. *Organización de la muestra de estudiantes por el grado que cursa*

Grado	Niñas	Niños	Total
Tercero	3	5	8
Cuarto	4	5	9
Quinto	5	5	10
Total:	12	15	27

*Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.*

Por otro lado, el grupo de los 9 docentes entrevistados, quienes están encargados de la enseñanza correspondiente a la población de estudio en la INETA, se encuentran conformados por 4 mujeres y 5 hombres, como lo muestra la Figura 7. Cifras que podrían leerse como una aparente equidad de género en la planta de docentes que debería reflejarse en la educación de estos niños; sin embargo, muchas de las mujeres docentes entrevistadas reproducen los imaginarios sociales de género de corte patriarcal y esta reproducción permea las estrategias pedagógicas que al interior del aula de clase se desarrollan haciendo distinción en la realización de las actividades donde se privilegia la participación de los estudiantes varones por encima de las estudiantes mujeres con la excusa de mantener la disciplina controlada al motivar constantemente la participación de los hombres y dejando en un segundo plano los aportes que pudiesen hacer las mujeres.

Figura 7. Número de docentes masculinos y femeninos a cargo de la enseñanza de los estudiantes.



Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.

Los docentes en mención se rotan por los distintos grados de acuerdo a la asignatura que desarrollan. Su organización por área de enseñanza se da como se presenta a continuación la Tabla 7:

Tabla 7. Organización de los docentes por áreas

Área	Cantidad	%	Género
			Femenino y
Castellano	2	22	Masculino
C. Naturales	1	11	Femenino
Ed. Física	1	11	Masculino
			Femenino y
Matemáticas	2	22	Masculino
Sociales	1	11	Femenino
Coordinador	1	11	Masculino
Rector	1	11	Masculino
Total	9	100%	

Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.

Este grupo de docentes ofrecen opiniones interesantes en torno a las pautas implementadas para la crianza de los hijos, las cuales permiten comprender la relación o imagen que construyen de los estudiantes, y las diferencias en los tratos que establecen al dirigirse a los niños y las niñas en los salones de clase, donde es frecuente observa como privilegian la participación de los estudiantes varones en el uso de la palabra cuando esta es solicitada por niños y niñas al mismo y en las zonas comunes o de recreación donde a los niños les permiten juegos más fuertes mientras a las niñas se les controla de manera verbal la actividad física. Este tema y otros serán analizados en el tercer capítulo, teniendo en cuenta la caracterización de la población, la cual -como se ha podido observar- presenta datos en torno a un estilo de vida marcado por la división sexual del trabajo, diferencias inequitativas en los roles de género que desempeñan los integrantes del hogar generando una fuerte carga laboral en los cuerpos de las mujeres, la diversidad en los modelos de familia y en el nivel de escolaridad de los padres, lo que también determina el tipo de ocupación que desempeñan, así como el reconocimiento de madres autoritarias, la ausencia de los padres, y algunos casos de violencia.

### **Capítulo 3: Imaginarios sociales de género identificados en la población de estudio.**

La sociedad en su transcurrir histórico se enfrenta a una serie de cambios y permanencias en torno a ideas, tradiciones, pensamientos y comportamientos que devienen de lo que en determinada época se considera legítimo, es decir lo que responde al orden social del momento.

Los roles que se han construido históricamente en torno a lo femenino y lo masculino han pasado por una serie de revisiones, cuestionamientos y reflexiones teóricas por parte de investigadores y la comunidad académica en general, los cuales han generado impacto en diferentes sectores sociales, al punto de deconstruir su visión tradicional en relación a las normatividades concebidas desde la visión patriarcal, y a partir de allí renovar su actuar, abriéndose a la concepción de nuevas masculinidades, por ejemplo. A pesar que en la actualidad el tema y sus respectivos avances ha logrado una considerable difusión, aún son notorios los numerosos casos de violencia basada en género que se presentan, incluso entre las nuevas generaciones.

Desde la teoría feminista, el concepto de género se comprende como una construcción cultural que evidencia, entre otras cosas, la inequidad social entre hombres y mujeres. Dicha inequidad da cuenta de la opresión histórica que han vivido las mujeres, la cual se ha sustentado y legitimado con el argumento ontológico de las ciencias naturales y la biología. Bajo esta dinámica, con el concepto de género se explica la dimensión social y política que se ha construido y asignado al cuerpo femenino y al masculino. Es decir, el feminismo a través del concepto de género, evidencia que ser mujer no se define sólo por tener los genitales atribuidos a lo femenino, sino también por un conjunto de prescripciones y normativas que son asignadas socialmente, que indican el deber ser mujer. En ese sentido, el feminismo ha definido el género como una estructura de poder.

El pensamiento feminista al puntualizar que el género es una construcción cultural que se prescribe y redefine a lo largo de la historia, está señalando que se trata de un concepto dinámico. Por consiguiente, las desigualdades de género y sus mecanismos de reproducción también son dinámicos. Su modificación histórica mantiene una correlación con la capacidad de las mujeres para lograr sus vindicaciones políticas (Cobo, 2005).

Siguiendo esta teoría, la violencia basada en el género ha sido perpetuada, legitimada y naturalizada gracias a una serie de concepciones que circunscriben a las mujeres en roles que las distancian y no le permiten elegir otras opciones educativas y laborales que contribuyan a su libre desarrollo. Esto se refleja a través de las relaciones desiguales que se tejen en diferentes ámbitos sociales.

Contrario a lo que se cree, la violencia no se reduce a la agresión física, también existen otras formas que se manifiestan a través del lenguaje (violencia verbal), lo cual afecta el autoestima y salud mental de la persona (violencia psicológica). Estas otras formas de violencia se pueden presentar diariamente entre quienes actúan de acuerdo a los imaginarios sociales de género, pues se encuentran presente en los actos, gestos y expresiones verbales que hacen parte de su interacción. Según Murcia (2006) “los imaginarios se refieren a esa carga intangible de sentido que las personas le damos al mundo y a nosotros mismos y desde las cuales organizamos nuestras vidas. Es lo que asumimos como realidad” (p. 20). En esta dinámica de repetición y reiteración de comportamientos e ideas, las mujeres han interiorizado estas unidades de sentido, las cuales les transmiten a sus hijas a través de su ejemplo y de las pautas de crianza, mientras a sus hijos les advierten cuáles son las cosas que no deben hacer por ser hombres.

Por lo tanto, los imaginarios en mención constituyen un tipo de violencia legitimada y apropiada, la cual es pasada por alto porque corresponde a una creencia y práctica colectiva aceptada y naturalizada que se reproduce en el día a día. La repetición y naturalización la legitiman, la hacen sutil en la medida en que

no se considera dañina, y como no siempre va acompañada de golpes u otro tipo de agresiones físicas, se omite su carácter violento. Es decir, se pasa por alto puesto que no alcanza el grado de violencia para quienes creen que esta es exclusivamente sinónimo de agresión física.

En ese orden de ideas, en las entrevistas realizadas se identificaron imaginarios sociales de género que resultan cuestionables en la medida en que propician –y podrían seguir generando- actos de violencia física, psicológica y verbal contra las mujeres. Además, estos imaginarios al permear las pautas de crianza, determinar las relaciones entre los padres y orientar la práctica pedagógica de los docentes participantes, propician que algunos niños y niñas adquieran comportamientos agresivos y planteen una relación con el cuerpo del otro con base al irrespeto, el rechazo, la agresión y la resistencia, como se pudo observar en la interacción de los niños y niñas participantes al convivir en espacios específicos como el aula de clases y las zonas comunes de la institución.

La mención que en este punto se realiza sobre los niños es importante porque como lo anota Rincón (2012):

La niñez es una forma de institución imaginaria que ha llegado a configurarse como tal a partir de los complejos procesos de discusión, aceptación, reconocimiento, legitimación y sanción social. Sin embargo, en tanto se trata de una creación social, tiene asimismo el derecho a cuestionarse y recrearse (p 198).

Es decir que para Rincón (2012), los niños desde temprana edad tienen la capacidad de autocrearse lo que brinda nuevas perspectivas de análisis, en sus palabras:

Al reconocer al niño como un ser con la capacidad de crear su mundo, no por imitación sino desde las actividades de la infancia, se reelaboran las propias experiencias creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas



nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño, es la manera como los niños se integran a la cultura y al mundo, se reconoce así el niño como “sujeto”, con un mundo propio, el de la —infancia, y a la infancia como una categoría que agrupa una diversidad de experiencias y no como una etapa de vida lineal y transitada por todos los sujetos de la misma forma (p. 219).

Al educar a los niños y niñas a través de pautas de crianza que tienen como fundamento los imaginarios sociales de género se reproducen ideas desiguales y opresivas, a pesar de no ser consideradas como tales por quienes las imparten. Con ello se genera la posibilidad de que conductas y pensamientos de corte patriarcal sigan reproduciéndose a nivel social, dándole cabida a la naturalización de la opresión contra la mujer y al incremento o continuidad de actos de violencia basada en género no solo en el escenario familiar sino que trasciende el ámbito escolar. Esto no se considera un tipo de ley social, pues a lo largo de la vida del individuo, este puede hacer un quiebre y construir una masculinidad o feminidad diferente, más equitativas y respetuosas consigo mismo y con los demás. Sin embargo, son posibilidades que están abiertas cuando el niño/a –en proceso de construir su personalidad- se expone a enseñanzas de este corte.

En la presente investigación se ha tomado como población de estudio al grupo de estudiantes de tercero a quinto grado de primaria, correspondientes a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara (INETA) con sede en Barranco de Yuca, con el objetivo principal de comprender a una escala micro-social cómo los imaginarios sociales de género que manejan las familias y docentes encargados de la educación, pueden verse reflejados en la convivencia escolar de estos niños y niñas; es decir, cómo los imaginarios pueden ser eventualmente transmitidos de una generación a otra más joven que los perpetúa en la familia y en el contexto escolar.

Por consiguiente, en este capítulo se darán a conocer los imaginarios sociales de género que fueron identificados en las respuestas de padres y

docentes. Para ello, se argumentará previamente porque estas ideas son consideradas imaginarios sociales de género. Seguidamente, sus opiniones se contrastarán en la medida que se aborden cada uno de los imaginarios enunciados, para así ir presentando los esbozos de transgresión identificados. Finalmente, se describirá cómo los imaginarios sociales de género aprendidos por los niños y niñas se evidencian en su convivencia escolar. Las respuestas de los estudiantes, las opiniones de los docentes en torno a la convivencia escolar y la información recogida a través de las observaciones contribuirán a construir este panorama.

### **3.1. Imaginarios sociales de género identificados en padres de familias y/o cuidadores y docentes**

A partir de lo anterior se hace preciso conocer y reflexionar en torno a los imaginarios sociales de género que han sido apropiados y reproducidos por los padres, cuidadores y docentes, quienes cumplen un rol importante en la educación de niños y niñas (también llamados estudiantes). Cabe anotar que para respetar la privacidad de las personas entrevistadas, sus nombres fueron reemplazados por otros al azar, por lo tanto sus relatos aparecerán de acuerdo a su rol de cuidador/cuidadora, niño/a y docente, a quienes se les asignará un número para distinguir un relato de otro, de la siguiente forma: Nombre, rol, número y año de la entrevista.

Es importante enfatizar el papel que los docentes, padres y cuidadores tienen en la educación integral de los niños, como lo sostiene Rincón (2012):

La importancia (...) radica en el saber sobre la infancia y el reconocimiento de las necesidades de los niños como sujetos para proporcionarles las herramientas necesarias que les permita afrontar los procesos de desarrollo que demanda el mundo contemporáneo, determinado por la presencia y

avance de las tecnologías de la información y la comunicación, que lleva a los niños y niñas a configurar nuevas subjetividades y formas de relación. Hoy los niños como sujetos exploran, indagan, interrogan y proponen actividades, comunican sus necesidades y demandas de aprendizaje y buscan ser activos y participes en su desarrollo (pp. 223-224).

Los imaginarios sociales de género identificados en las entrevistas y observaciones realizadas corresponden a la división sexual del trabajo, la protección a la sexualidad y masculinidad del niño, el temor a la homosexualidad o al quiebre de la masculinidad tradicional, los cuales evidencian la apropiación y naturalización permisiva de comportamientos inequitativos que representan y generan otras formas de violencia basada en género, asumidos por los adultos como “saberes” que se transmiten de generación en generación a través de las pautas de crianza, correcciones y enseñanzas impartidas a los niños y niñas por los docentes al interior de la escuela quienes sienten el deber y el derecho de formarlos acorde con el rol que como hombres o mujeres deben desempeñar en la sociedad sin percatarse que ayudan a mantener un orden y modelo de corte patriarcal.

Como se anotó en el primer capítulo, no hay que perder de vista que es la sociedad misma la que se ocupa de crear formas ontológicas dotadas de unidades de sentido para mantenerse unida y cohesionada. Por lo tanto, siguiendo a Castoriadis (1995), los imaginarios identificados en el trabajo de campo pueden considerarse de tipo social efectivo o instituido, el cual hace referencia a lo que ya se encuentra dado y establecido a un nivel social macro, a las costumbres y tradiciones que constituyen narrativas que reproducen sus discursos en el tiempo; es a través de este imaginario que se establecen las distinciones entre lo que está permitido y lo que no lo está. Es este el tipo de imaginarios que las personas entrevistadas reproducen en los escenarios sociales en los que se desenvuelven diariamente.

Los elementos enunciados como imaginarios se consideran como tales porque corresponden a una construcción cultural de carácter histórico, que le permite a un grupo social sustentar su forma de concebir el mundo, soportada a partir de significados e instituciones que la legitiman. Es decir, se trata de unidades de sentidos que mantienen un determinado orden y cohesión social ante situaciones comunes a las que se enfrentan los individuos que viven en sociedad. Ahora bien, se analizan desde una perspectiva de género porque corresponden al corte temático de la investigación, por lo que ésta se encuentra ante unidades de sentido que justifican y legitiman las relaciones sociales de género de carácter inequitativo en la población de estudio. Además, el género es una categoría de análisis transversal que analiza las relaciones entre hombres y mujeres, ya sea en el plano laboral, educativo, familiar, étnico, religioso, científico, literario, político, entre otros, teniendo en cuenta la perspectiva histórica y el contexto cultural.

A fin de puntualizar, los elementos identificados corresponden a imaginarios sociales o unidades de sentidos que comparten los entrevistados ante situaciones comunes como la vida familiar, el trabajo doméstico o el trabajo por fuera de casa, los juguetes que consideran adecuados para los niños y las niñas, su educación, la sexualidad, entre otros aspectos. En ese sentido, la repetición de esas unidades de sentidos a través de diferentes narrativas, el lenguaje oral, corporal y los performance de las personas, conllevan a su aceptación, apropiación y naturalización.

La información obtenida en las entrevistas semi-estructuradas y la observación en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara dan cuenta de las narrativas que en escenarios como el hogar y el colegio la comunidad educativa (para el caso de estudio: padres, cuidadores, docentes y estudiantes) está replicando en lo referente a las unidades de sentido que se han construido y se repiten en las relaciones de género; a su vez dan cuenta de cómo esto incide eventualmente en la convivencia escolar.

Lo anterior es posible porque si bien es complejo ubicar el origen exacto de los imaginarios, sí se puede analizar su pervivencia y el significado que comprende en una comunidad o contexto cultural determinado. En ese sentido, la repetición de dichos imaginarios o unidades significativas en torno al género dentro de un grupo social, dan cuenta de su vigencia, de su prolongación en el tiempo y la aceptabilidad entre las generaciones que la han compartido y las siguen justificando amparados en el discurso de la tradición.

De acuerdo a lo anterior, la repetición cumple un papel importante en la transmisión y apropiación de los imaginarios sociales de género. Como ya se ha analizado de la mano de Butler (1990), los imaginarios en mención se han establecido a partir de la repetición de los actos que los traducen o materializan a través del lenguaje corporal, de la vestimenta, y los comportamientos que asume el cuerpo. Con toda la normatividad que se prescribe sobre los cuerpos, estos se convierten en portadores de significados culturales definiendo sus identidades, y se establece la ilusión de una creencia inamovible, que así ha sido y ha de ser, de ahí que se repita y perviva en el tiempo.

De este modo, la repetición no sólo es producto de un arduo proceso de apropiación de aquello que considera verídico e incuestionable, sino que también representa un motor que prolonga la pervivencia de estas ideas patriarcales en los cuerpos a lo largo del tiempo, pasando de una generación a otra, encarnando los significados históricos que se atribuyen al ser mujer y ser hombre.

Así, su existencia en la actualidad se ampara en el discurso de la tradición, la cual suele ser asociada con el “saber” de la cultura. De esta manera, para una colectividad muchas de estas unidades de sentido se presentan como creencias inamovibles, pues se consideran necesarias para el orden familiar y social; de ahí que estén presentes en las pautas de crianza y las estrategias pedagógicas dirigidas a los niños y niñas. La necesidad de mantener el orden heredado, hace que poco o nada se cuestionen las ficciones que se construyen en torno al género,

por lo tanto sus actos se naturalizan en la repetición, son aceptadas y consentidas por la comunidad.

Las personas que conviven en un mismo territorio y pertenecen a un mismo grupo social, también comparten una misma historia, una situación cultural determinada y hábitos que se construyen de acuerdo a las relaciones que establecen entre sí. Bajo esta dinámica, la percepción de un individuo se ve condicionada por las estructuras sociales que comparte con quienes integran su comunidad. Así, a través de sus actos individuales o performance repite las unidades de sentido que comparte con el colectivo y contribuye a la legitimación, naturalización y pervivencia del discurso de género de corte patriarcal. La mayoría de las veces lo hacen sin una argumentación clara, sólo dicen que lo aprendieron, que es una tradición como pudo evidenciarse en los relatos de las personas entrevistadas.

Al respecto, Murcia (2006) afirma:

Varias pistas teóricas indicaban que las instituciones sociales se constituyen y reconstituyen permanentemente desde unos escenarios simbólicos que las mismas sociedades construyen y validan; escenarios que son la expresión de unos imaginarios instituidos progresivamente en lo social y que logran definir las formas de actuar, decir y representar de las sociedades involucradas. Estos escenarios simbólicos o mundos simbólicos, son en realidad redes de sentido desde las cuales las sociedades definen lo que es o no es (sus criterios de validez), lo que puede o no puede hacerse (los criterios de acción) lo que puede o no decirse (los criterios de interacción y representación). O sea, las sociedades construyen los mecanismos funcionales de las instituciones desde lo que las personas consideran como realidad para esas sociedades. Lo que se sale de estas perspectivas no tiene ni validez ni sentido social para ellos y esta construcción la realizan en y desde los procesos comunicacionales (p. 18).

En ese orden de ideas, el entorno familiar y escolar, además de crear unidades de sentido en torno a los imaginarios sociales, pueden contribuir al sostenimiento y la institucionalización de ciertos ámbitos discursivos, como los correspondientes a los imaginarios sociales de género. Y esto sucede, sin ser conscientes que al actuar conforme a lo que rezan estas unidades de sentido en torno al género, contribuye a sostener prácticas violentas.

A partir de lo anterior, se precisa que la identidad de género se comprende como el resultado performativo que ha sido asimilado y apropiado de acuerdo a las enseñanzas y normatividades impuestas por el modelo patriarcal. Al tratarse de una construcción social, histórico y cultural, es pertinente comprender que su carácter inamovible es ficción, que la cultura también tiene un carácter dinámico que la hace susceptible a la renovación, por lo tanto nuevos relatos y nuevos performances contribuirían a cuestionar el modelo imperante y abrir un tránsito hacia la equidad en las relaciones sociales. Bajo esta perspectiva, el cuerpo puede considerarse como un conjunto de posibilidades que se vuelven determinaciones a partir de la práctica. Dichas posibilidades están condicionadas y circunscritas a convenciones sociales e históricas, o a la irrupción de estas para propiciar relaciones más sanas y respetuosas que beneficien la autonomía del individuo en torno a su cuerpo, a su identidad, y al rol que desean representar.

### **3.1.1. División sexual del trabajo.**

La división sexual del trabajo en el contexto de estudio consiste en la diferenciación y asignación de oficios y labores de acuerdo al sexo de la persona. Bajo esta dinámica, las mujeres se dedican a las labores domésticas en el espacio privado, es decir la limpieza de la casa, la preparación de los alimentos, el cuidado de los hijos, entre otros quehaceres, de igual forma en el contexto escolar a las niñas se les asignan tareas que guardan semejanza con las domésticas que cumplen en el hogar. Mientras, el hombre busca la leña, el agua, y se dedica a

trabajar por fuera de casa, ya sea en el campo o en la zona urbana ejerciendo oficios de labranza o mototaxismo (transporte informal), por ejemplo y a los estudiantes varones se le asignan responsabilidades que les permiten salir con más libertad del aula de clases.

Esta distribución del trabajo no es exclusiva de los adultos, puesto que a niños y niñas también se les asignan tareas domésticas de acuerdo a su sexo. Esta categorización de oficios fue manifestada como respuesta rápida como lo evidencia la Tabla 8:

*Tabla 8. Padres de familias y/o cuidadores que asignan las tareas domésticas a los niños y niñas según su sexo*

	Cuidadoras	Cuidadores	Total	%
Sí	9	16	25	62,5
No	10	5	15	37,5

*Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.*

A pesar que quince de los cuidadores afirmaron inicialmente estar de acuerdo con que las tareas domésticas que les asignan a sus hijos e hijas no deben depender de su sexo, en la medida en que reflexionaban y desarrollaban sus respuestas salieron a flote opiniones opuestas a sus afirmaciones iniciales. Así lo evidencian los siguientes relatos.

*Depende, porque las niñas pueden hacer oficios de niños y los niños de niñas, pero hay oficios que sí toca... como lo que es lavar, jugar con muñecas son las niñas, los niños ayudan a hacer mandados, uno lo que es al varón siempre le pone más. (José, cuidador 34, 2015)*

*“La crianza de los niños y niñas debe ser diferente...uno a un niño no lo va a poner a lavar ropa, ni a la niña a colocarla a hacer oficios que sean de hombres como ir al monte”. (Raymundo, Cuidador 40, 2015)*



Una de las madres en relación a la tarea de los niños complementa: *“Ellos colaboran en el orden, un mandadito en la tienda y el papá se los lleva una que otra vez al monte para que les colabore con los animales”* (Gina, cuidadora 4, 2015).

En estas afirmaciones no sólo se evidencian aspectos contradictorios en relación a las respuestas iniciales, también se reafirman los espacios correspondientes a las labores del niño, como la de hacer mandados en la calle, ir familiarizándose con las labores en el campo y llevar mensajes o conseguir cosas fuera del aula de clases, mientras a la niña se le circunscribe a la casa, al espacio privado, a la organización de las sillas y la limpieza en el aula de clases entre otros. De esta forma, este tipo de normas de crianza que se imparten desde el hogar retoman unidades de sentido correspondientes al pensamiento y los postulados patriarcales que se replican con total naturalidad en la escuela.

*Las normas para las niñas serían que esté pendiente aquí (casa), qué hace, qué no hace, que no pasen en la calle porque usted sabe cómo están las cosas. Para el niño es estar pendiente que él no vaya a coger los vicios por andar mucho en la calle, por los vicios que hay ahora y que respete a uno, usted sabe que los niños son más “alzaitos” (rebeldes) que las hembras.* (Daniel, cuidador 36, 2015)

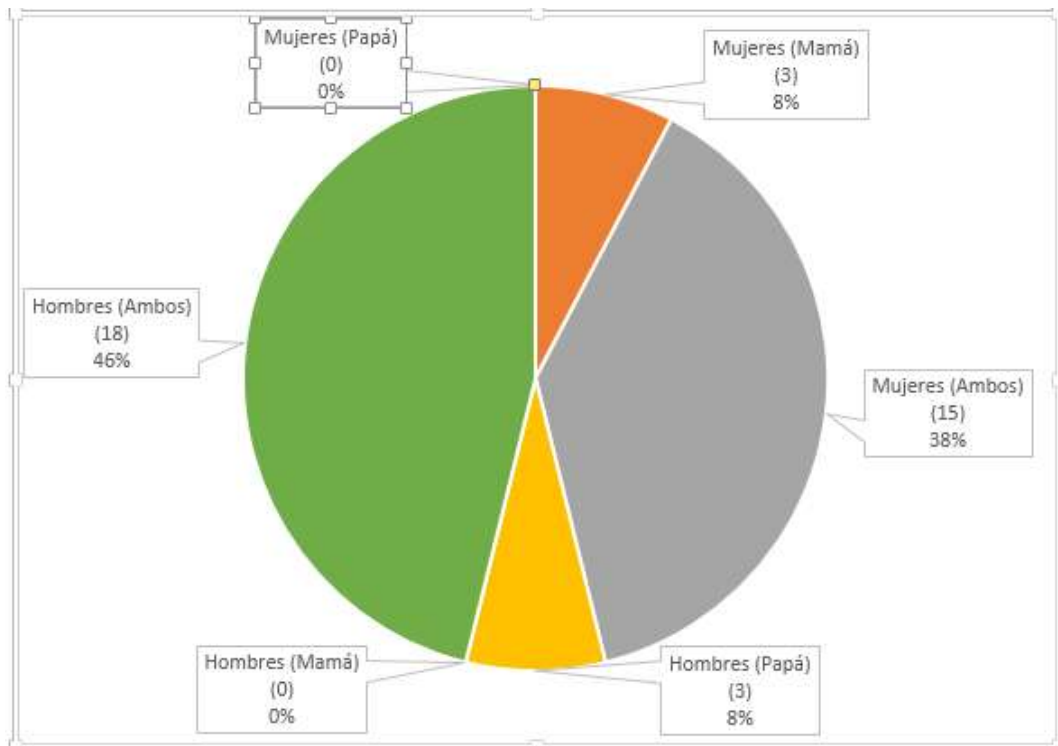
Este modelo de crianza acorde a la división sexual del trabajo fue aprendido por los cuidadores y docentes a través de las pautas de crianza que cuando niños recibieron de sus padres y madres; resaltando así la imitación de conductas:

*No me gusta así que los niños por ejemplo me digan: <<mami yo te ayudo a lavar los platos>>. ¡No, no papi eso lo tengo que hacer yo porque soy la mamá, soy la mujer! Son cositas así, que las cosas que hacen las niñas no hay que dejar que los niños las hagan; a pesar que*

*ellos son unos niños me dicen: <<Mami yo te voy a ayudar a barrer>>. ¡No señor! (Gina, cuidadora 4, 2015)*

Aunque se evidencia la asignación de labores según el sexo, el 80% de los cuidadores, tal como se observa en la Figura 8, consideran que tanto el padre como la madre deben ser modelo para la realización de las diferentes actividades que se desarrollan en el hogar, y que al educar a los hijos e hijas ambos tienen la responsabilidad por igual.

Figura 8. Referentes para el desarrollo de actividades en el hogar.

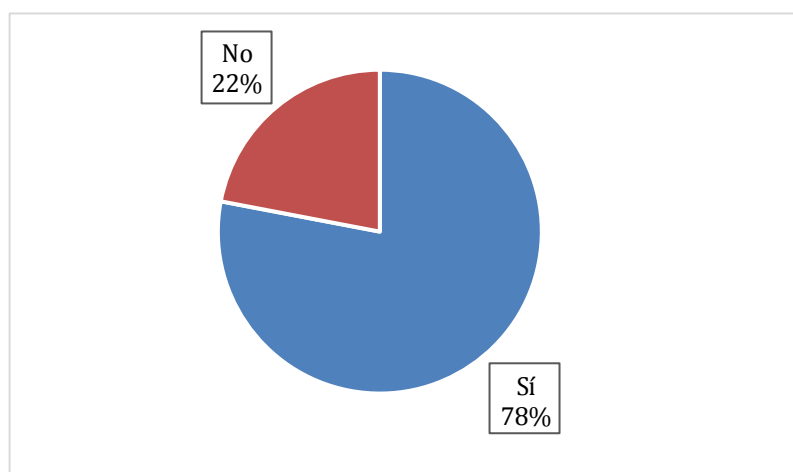


Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.

Ahora bien, en concordancia con la opinión de los cuidadores en lo referente a las tareas del hogar, los docentes también implementan un modelo de crianza basado en la división sexual del trabajo. La mayoría de los docentes entrevistados -correspondiente al 78% tal como está consignado en la Figura 9-, consideran que las pautas de crianza de los hijos deben diferenciarse de acuerdo al sexo; es

decir, para los niños deben existir unas pautas específicas mientras que para las niñas otras. Así pues, las niñas tienen como modelo de crianza a las madres y los niños a los padres, a pesar de que también consideran que ambos deben encargarse de la educación general de niños y niñas.

*Figura 9. Los docentes opinan si las pautas de crianza deben ser diferentes para niños y niñas o no.*



*Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.*

Por ejemplo, Petra (docente 1, 2015) considera que las normas para educar a los niños son diferentes a las que se usan para educar a las niñas. Un caso en el que esto se aplica consiste en el limitado permiso que tienen las niñas en salir a la calle, a diferencia de los niños, por lo que a la niña se le asigna como espacio ideal el privado, lo que de alguna forma las prepara para su futuro rol de esposa y madre, mientras es aceptable que el niño pueda permanecer mayor tiempo en el espacio público, a pesar que ambos se exponen a riesgos relacionados con temas de drogadicción, alcoholismo, delincuencia, sexualidad prematura y embarazos no deseados.

No obstante, en relación a las tareas domésticas, afirma que: *“Los niños también trabajan igual que las niñas”* (Petra, docente 1, 2015). Seguidamente, explica que sólo tuvo hijos de sexo masculino, por lo que en aras de recibir ayuda debió enseñarles a barrer, lavar platos y otros oficios domésticos que son asignados socialmente a las mujeres. Sin embargo, aclara que esta enseñanza la hizo a puerta cerrada, para que nadie los viera. Y reafirma que al enseñarles los oficios domésticos mencionados su masculinidad no se vio afectada: *“Son unos machos los que yo crié”* (Petra, docente 1, 2015).

Las circunstancias de sólo tener hijos de sexo masculino la condujo a enseñarles estos oficios, pero al hacerlo de forma oculta se evidencia que es algo que no quisiera hacer, que es algo que puede representar vergüenza; por lo que una vez hecho se afana en dejar claro que la identidad sexual varonil de sus hijos no sufrió ningún percance o trastocamiento. En ese sentido, su caso no representa una transgresión clara y consciente, son las circunstancias la que la conducen a hacer algo que en su momento consideraba incorrecto a la convención, a los imaginarios sociales de género aprendidos y que permiten inferir que en la orientación de sus estudiantes no trascenderá por fuera de lo socialmente aceptado a menos que se encuentre en una extrema necesidad de ayuda como le sucedió en el ámbito familiar.

En correspondencia con lo anterior, uno de los docentes afirma lo siguiente:

*Sí, para los niños se tienen unos criterios diferentes, lo mismo que para las niñas en cuanto al comportamiento, el desenvolvimiento, la forma de caminar, la forma de hablar... Para las niñas también, las niñas son más delicadas, se le brinda mayor afecto, se tienen una serie de prioridades. (...) Hay oficios que son exclusivamente de mujeres, por ejemplo: cocinar, lavar, trapear, barrer... más que todo de ellas. De los niños son diferentes los oficios, muchas veces los niños salen es con los papas al*

*campo, no a trabajar sino a conocer las labores del campo, o los llevan de paseo a manejar bicicleta. (Hernán, docente 6, 2015)*

Bajo esta dinámica no es de extrañar que los padres, cuidadores y docentes no instruyan a sus hijos y estudiantes en los quehaceres del hogar, actividades de aseo o atención a personas ya que creen que esa es una labor de mujeres; de la misma forma consideran aceptable que el niño tenga más privilegios en cuanto a su tiempo de ocio o mayores permisos para salir a jugar a la calle, como salir a manejar bicicletas mientras sus hermanas ayudan a la mamá en las labores del hogar, salir del salón de clases para conseguir sillas o cualquier elemento que el/la docente requiera. Se trata de un modelo que aprendieron de sus padres, por lo tanto se trata de unidades de sentidos heredadas de sus familias iniciales.

*Yo eso lo aprendí, de pronto de mi casa, mis papás. Que mi papá, los hombres... porque yo tengo tres hermanos, yo soy la única mujer, ellos no hacían nada de... por lo menos barrer, lavar platos. Eso de pronto le tocaba a mi mamá y yo le colaboraba. (Gina, cuidadora 4, 2015)*

Por lo tanto, si como tarea principal los niños hacen mandados y acompañan a los padres al campo con el fin de conocer e ir aprendiendo la labor que realizan, puesto que a ellos también les puede servir de sustento en el futuro, entonces el padre es quien se asume como modelo para sus hijos, es quien tiene una mayor autoridad sobre ellos. En este contexto, el padre es el pilar de la casa o, como una madre mencionó: “*el señor de la casa*” (Gina, cuidadora 4, 2015). En este contexto sus hijos aprenden el rol y los modos de ser correspondientes a un tipo de masculinidad poco solidaria con el género femenino.

*Si un niño ve al papá arreglando el carro, nada más se da es para arreglar el carro, ese niño también coge el carrito que le compran y también se pone a arreglarlo. Si el niño ve que el papá es zapatero, ese*

*niño se va a inclinar por lo que hace el papá. Y las niñas, las mamás: el oficio de la casa. Las niñas también van a hacer los oficios de la casa, las mamás. (Petra, docente 1, 2015)*

De este modo, los niños y niñas son educados a base de ideas que por su carácter inequitativo pueden generar manifestaciones de violencia basada en el género. Pues, algunas veces, cuando una mujer no cumple su rol de forma correcta, como tener la comida preparada a tiempo, puede recibir insultos y golpes a manera de castigos impartidos por su esposo; como se verá en el apartado dedicado a la violencia.

#### **3.1.1.1. Atisbos de cambio**

En contraste con lo anterior, que es reflejo de la mayor parte de las respuestas obtenidas, encontramos esa minoría que hace la diferencia, lo que puede considerarse como un atisbo de cambio, es decir un esbozo de transgresión de estas unidades de sentido asociadas al patriarcado. Esbozos que son de gran importancia porque implican un cuestionamiento a las ideas que sustentan el modelo patriarcal y eventualmente impulsan el tránsito social hacia la equidad. La docente Nancy da luces sobre ciertas nociones que cuestionan los tradicionales imaginarios de género que se han difundido de forma colectiva, y corresponden a pensamientos patriarcales, por lo que se hace pertinente traer a colación sus opiniones sobre los diferentes temas tratados; así acerca de las labores domésticas afirma:

*Los oficios de la casa no se deben asignar por ser niño o niña. Un niño por el hecho de ayudar en la casa o en la cocina no va a perder su hombría o va a cambiar de sexo. Lo mismo sucede con los oficios que*

*hagan las niñas, como sacar agua de un pozo, como me tocó cuando era pequeña. (Nancy, docente 2, 2015)*

De la misma forma, una de las madres afirma:

*Sí, él (su hijo) barre, él a veces recoge sus pantalonetas y sus interiores y él los lava. Yo le digo: <<papí, tú por lavar tu ropita no vas a dejar de ser un hombre, con barrer la casa tú no vas a dejar de ser un hombre>>. Porque antes sí tenían esa cuestión. (Katy, cuidadora 9, 2015)*

Cuando se le pregunta ¿qué dice su esposo sobre ese tema? contesta:

*Él no dice nada, él lo deja. ¡Porque es que él (el niño) se va a criar entonces con una mentalidad de que él no va a poder hacer nada en la casa porque él es un hombre, y ya no estamos en aquellos tiempos en que sí! (...) Incluso, el padrastro de mi esposo, él una vez lo vio –yo estaba recién parida- y lo vio lavando una muda de ropa porque yo no se la podía lavar, porque me habían hecho cesárea, porque yo estaba recién. Él (esposo) la cogió y la lavó. Y ese señor, como él tenía a la mamá de mi esposo muy sumergida, que mandaba en la casa es él y lo que él decía eso era, y él no iba a meterse al fogón a ayudarle a la señora porque yo no sé qué era lo que se le iba a quitar a él. Entonces, lo cogió y lo regañó, y le dijo un poco de cosa': <<¡yo como tú la agarro y la meto de cabeza y la 'esnucol!>>. Pero, yo no creo que eso debe ser así, debemos ayudarnos ambos. (Katy, cuidadora 9, 2015)*

En esta misma línea, otra madre afirma:

*Los niños igual pueden aprender a arreglar una casa, a arreglar una cama, lavar la losa y cocinar... porque eso les va a servir a ellos. Eso*

*no tiene nada que ver con que sea niño, sea varón, porque eso les va a ayudar a ellos en un momento dado en que se tengan que ir de la casa, cuando ya tengan que irse a estudiar o a aparte. Si no tienen quien los cuide ellos tienen que saber... Y eso se aprende desde pequeños.*  
(Alfonsina, cuidadora 14, 2015)

Como dan a entender la docente y las madres citadas a través de estos atisbos de cambio, la masculinidad del niño no se perderá con hacer los oficios de la casa, por el contrario esto les resultará ventajoso para cuando deban salir de sus hogares o empiecen una formación en educación superior que los pondrá de frente con opiniones diversas y en algunos casos confrontativas con los imaginarios que han reproducido; son conocimientos básicos para su vida. Por lo tanto, este imaginario social de género basado en la división sexual del trabajo sí implica algunas pérdidas o limitaciones para los individuos que los interiorizan. La división del trabajo a partir del sexo, limita a hombres y mujeres en las decisiones que pueden tomar sobre su vida y su futuro. Bajo estas circunstancias pareciera que su destino se basara en cumplir un rol de esposa/esposo y madre/padre, y heredar la actividad laboral de sus padres a causa de las condiciones de pobreza, la falta de oportunidades y aspiraciones para acceder a la educación superior, o el embarazo a temprana edad.

Además, a la mujer se le enseña el sentimiento de entrega a la familia, el cuidado de sus compañeros de clases y en algunas ocasiones sus otras aspiraciones quedan de lado ante el cuidado de otro que de esta se requiere; incluso, en caso de ser abandonadas por sus esposos, algunas de ellas se dedican de forma exclusiva a la crianza y el sustento de sus hijos, de su hogar, por lo que no vuelven a tener pareja.

*Cuando es mamá únicamente, sola, que se ha divorciado o se ha dejado con el señor, hay problemas. O sea, (los hijos) le pierden como respeto, hacen lo que quieren. (...) Una muchacha, amiga mía, a ella la*



*dejó el señor, se fue con otra muchacha. Ella se ha quedado sola, se ha mantenido sola... con los niños. Pero, como le digo hay mucho problema...* (Gina, cuidadora 4, 2015)

Lo anterior se reafirma al considerar que en el hogar el padre es modelo para el niño y la madre para la niña y generalmente al interior de la escuela se observa como las situaciones que se le presentan a los y las estudiantes serán atendidas por un docentes dependiendo de su sexo de tal forma que a las niñas las atienden docentes mujeres y es responsabilidad de los docentes hombres estar atentos a cualquier necesidad de los niños. Bajo estos términos, se cree que cuando los padres se ausentan los hijos pierden su modelo.

Sumado a lo anterior, la crianza de los niños y niñas conlleva pocas actividades de recreación en familia por fuera de la casa, donde puedan ver a sus padres realizar otras actividades juntos, o generar encuentros en los que se les estimule en otras ideas sobre la vida en familia, el respeto y formas de ver el mundo, concebir la sociedad, la vida. Al respecto una de las madres anota: *“Nosotros tenemos, eh... como varios meses que todos los domingos los cuatro vamos a misa, todos los domingos”* (Gina, cuidadora 4, 2015). En este caso, la celebración religiosa de su fe es considerada una actividad recreativa en familia. Así mismo, se encuentran otras opiniones como la de la siguiente madre:

*Tienen un papá chistoso (...) se pone a jugar fútbol (...) con todos en el patio de al lado. Como tenemos una casa a cargo de nosotros, entonces como eso lo barremos, está limpiecito, entonces se pone a jugar con los hijos allá. (...) La niña también se pone a jugar con ellos ahí.* (Justina, cuidadora 17, 2015)

Cuando se le pregunta qué hace ella mientras los demás tienen este momento de recreación familiar, responde que a veces está cocinando, o bien está sentada con los demás viendo televisión y ante alguna broma inesperada se

ríen juntos. Lo que evidencia que no es común pensar en espacios de recreación para compartir en familia, estos son dejados a la espontaneidad y la improvisación efímera.

Esta división sexual del trabajo también va encaminada a la protección de la sexualidad y masculinidad del niño de una forma que eventualmente puede producir el rechazo hacia las diferencias, incluso puede contribuir a subvalorar todo lo asociado a lo femenino, pues así como no es aceptable que colaboren en las labores domésticas como barrer o lavar platos, tampoco se les viste con ropa de color rosado y se les prohíbe que jueguen o compartan mucho tiempo con las niñas. Esto conduce a dos de los imaginarios sociales de género identificados en la población de estudio. Aspectos a desarrollar en el siguiente aparte.

### **3.1.2. La “protección” a la masculinidad hegemónica.**

Como ya se anotó, el modelo de crianza implementado en lo que respecta a las tareas que se les asigna a los niños y niñas en la casa y en la escuela es acorde a la división sexual del trabajo, la cual es producto de postulados patriarcales. A esto, se le suma otras pautas que solidifican este modelo de crianza. Dichas pautas van encaminadas a indicar y delimitar los juegos, juguetes y colores de la vestimenta que se consideran socialmente acordes para uso de los niños y aquellos para uso de las niñas. Todas estas pautas están relacionadas con la construcción de la personalidad de los niños y niñas, con el cuidado de la masculinidad del niño, y con el mantenimiento de los tradicionales roles de género que permiten perpetuar un modelo de comportamiento en el que se reproducen estas unidades de sentido de carácter inequitativo, que pueden propiciar la violencia basada en el género.

De igual forma, dichas pautas están relacionadas con el temor al quiebre de la masculinidad del niño o la homosexualidad. Ante el desconocimiento sobre el

origen de la homosexualidad, el cuidado de la masculinidad de los niños aumenta, prohibiéndole ciertas cosas y afianzando otras; por ejemplo: evitando que compartan mucho tiempo con las niñas para que no aprendan gestos o modales femeninos, diseñando actividades pedagógicas en la institución como juego de roles donde se les adaptan los personajes para evitar que asuman papeles que no sean de hombre o pongan en duda su masculinidad, afianzando esta última con el uso de ropa de color azul, color asociado a lo masculino, distinguiendo los juegos de niñas de los de niños, dejándolo jugar más tiempo en la calle y en lo posible evitando asignarle tareas domésticas, entre otros aspectos, como lo expresa un cuidador de 30 años: *“Las niñas deben vestir de rosado, porque no creo que le luzca a un hombre, un hombre “vestio” de rosado se ve raro...es “voltiao”* (Raymundo, Cuidador 40, 2015).

Lo anterior es una tendencia común entre la mayoría de los padres, cuidadores y docentes entrevistados. En relación a los colores asociados al sexo se determinó que cuando el niño está recién nacido se le viste con ropa de color azul para evitar que sea confundido con una niña.

*Los niños más que todo usan el azul, el verde. Y ya las niñas, siempre se predomina con el colorcito rosadito, pero cuando están pequeñitas; ya... o sea a medida que va pasando el tiempo, he visto que han cambiado las cosas. A veces hombres usan camisetas rosaditas... y niñas también. (...) Yo digo que para identificarlos: <<¡No! Este es niña, hay que comprarle lo rosadito>>. Pero más que todo cuando nacen. (...) El caso de mi esposo, mi marido, él... o sea, los colores así como el rosadito no le gusta que los niños lo tengan. Y él tampoco, él no usa esos colores. (Gina, cuidadora 4, 2015)*

Otra madre trae a colación una situación similar en la que se insiste en el uso de los colores para distinguir el sexo del recién nacido:

*Desde tiempo atrás oigo así, que a los niños los visten como niños: de azulito, de blanco, de rojo. Cuando yo fui a alumbrar a la niña, alumbró una muchacha. Según ella, en la ecografía le salió niña, y llevó todo de rosado. Y yo llevé de niño, aunque a mí me salió niña, y yo lleve de niña y de niño. Entonces, yo le regalé una mudita azulita a ella porque en realidad lo vistieron de rosado, y se veía... <<¡Ay, es una niña!>> Entonces, llegaban las enfermeras: <<¡Ay, es una niña!>> ¡Y no era niña, era un niño! (Justina, cuidadora 17, 2015)*

La confusión de la sexualidad del recién nacido parece ser vergonzosa para los familiares. Sin embargo, al indagar sobre el significado o las razones por las que asocian el color azul con el sexo masculino, la mayoría de las respuestas van dirigidas a que es algo aprendido, se trata de una tradición, pero desconocen su origen. Es común que su origen permanezca oculto, como ya se ha anotado, muchas veces el origen de estos imaginarios o unidades de sentido no pueden rastrearse con exactitud, mas su práctica en el contexto cultural se reitera gracias al discurso de la tradición. Y es a través de ese acto repetitivo donde prolonga su existencia, dejando ver el temor subyacente que encierra: el temor al quiebre de la masculinidad y la feminidad que sostiene el modelo patriarcal.

*Eso de los colores viene de tradición de familia. El asunto de los colores es común aquí en Barranca. Esto se debe al machismo en la familia, porque el hombre es hombre y eso se debe hacer respetar. Si un hombre usa ropa color rosado, la gente le dice: <<mira los colores que usan los hombres hoy en día. Ya no llevan ese hombría>>. (Nancy, docente 2, 2015)*

Cabe anotar que en la actualidad esta tradición incide sobre todo en la población infantil. Aunque, el hombre adulto que viste con ropa de color rosado corre el riesgo de poner su sexualidad y masculinidad en duda (como se observa en la anterior cita).

Esto último también se produce como esbozo de una tímida transgresión de los imaginarios patriarcales, que se ha visto impulsada o respaldada por la moda. En algunas respuestas dadas, lo señalan como una actitud de cambio, tal como lo afirma una de las madres entrevistadas: *“Estamos más civilizados”* (Gina, cuidadora 4, 2015). Tímida, porque se puede entender más como un acto de tolerancia en el hombre adulto casado, quien ya tiene una imagen varonil construida y cumple con su rol de padre y esposo, pero contradictorio o poco consecuente porque no dejan de considerar riesgoso e indebido que un niño vista prendas de color rosado; color asociado a lo femenino.

El hombre adulto que viste con prendas de color rosado muchas veces lo hace por moda o porque da por sentado que su sexualidad está asegurada ante la sociedad. Y como debe cuidar la de sus hijos, se opone a que los niños usen dicho color. Por lo tanto, esta aparente transgresión es cómoda y poco consecuente con un cuestionamiento a los imaginarios que les han llegado por medio de una tradición consolidada en la crianza recibida por sus padres y la repetición de estos en los espacios de interacción social como grupo de amigos, contexto escolar y comunitario en general.

Por consiguiente, niños y niñas reciben de sus padres y adultos con quienes se relaciona, entre ellos los docentes que los forman, los imaginarios sociales que ellos comparten en torno a las relaciones de género y los modelos de masculinidad y feminidad que creen acordes, a pesar que estos reproducen relaciones desiguales, violentas y limitan el libre desarrollo de la personalidad del individuo. Algunas madres lo dicen de forma clara y directa al afirmar que: *“Sí existen colores preferibles para los niños y otros para las niñas (...) Juan, el niño/a, tiene eso claro, ya que me ha visto”* (Albertina, cuidadora 19, 2015). Así lo aprendió ella desde pequeña y así se lo ha enseñado a sus hijos. Además, agrega que: *“Si un hombre se viste de rosado ya no pertenece a ese sexo. Las niñas pueden escoger todos los colores que hay, pero en un niño eso lo tiene marcado*

*por las vivencias que desde pequeño los padres le han enseñado” (Albertina, cuidadora 19, 2015).*

A pesar que son pocas las transgresiones que se identifican en las respuestas dadas por los docentes, es preciso anotar que estas resultan importantes porque pueden empezar a ofrecer un quiebre en el imaginario patriarcal y machista generalizado. Ruptura que puede crecer gradualmente y generar dudas en sus estudiantes en torno al orden establecido. La duda abre pie a otras respuestas y modos de actuar que pueden conducir a relaciones más equitativas. Por ello, en varios momentos se han retomado las opiniones de Nancy (docente 2, 2015) y Camilo (docente 5, 2015), quienes tienen claro que las diferencias y desigualdades de género son producto de una visión patriarcal. Esto queda claro cuando este último cuestiona ciertas actitudes acordes a los imaginarios que él mismo llama “tradicionales” y “machistas”:

*De manera tradicional o cultural se ha podido evidenciar el uso de unos colores preestablecidos, más que todo para las niñas, en el caso del rosado. Un color para el sexo femenino, sin embargo esa clasificación no debe ser así, debe ser equidad para los dos géneros. Las pautas de crianza deberían ser iguales para los hijos e hijas aunque venimos de ese tradicionalismo cultural: del machismo se pre-establecen unas normas que son más restringidas para las niñas, y con los niños son más flexibles. Pero eso no debe ser así, debe haber esa igualdad de género, y esas normas o reglas en el núcleo familiar deben ser igualitarias para ambos sexos.*

*Partiendo de ese tradicionalismo, para las niñas hay unos oficios pre-establecidos y para los niños otros que los diferencian en ese campo de actividades laborales del núcleo familiar. Sin embargo, entrando a la época moderna, eso no debe ser así. Nada se le quita al niño en acomodar la cama, de barrer, de hacer esos oficios que la niña puede desarrollar en casa, y yo sé que él no va a tener dificultades al salir de*

*ese núcleo familiar y entrar hacia otro contexto. (Camilo, docente 5, 2015)*

En tanto, entre algunos docentes entrevistados se identificó un desinterés por el tema de los colores (rosado o azul) al momento de vestir a sus hijos u orientar a sus estudiantes, al punto de no considerarlos determinantes para diferenciar al género masculino del femenino. Aunque esto a simple vista también pueda parecer una transgresión, no se aplica en otras instancias puesto que si bien no reproducen ese imaginario específico, sí lo hacen al distinguir juegos, juguetes, actividades pedagógicas y formas de crianza diferenciadas para niños y niñas; aspecto en el que están de acuerdo la mayoría de los docentes entrevistados.

Al respecto, entre algunas personas se encuentra tolerancia en que las niñas jueguen fútbol, un deporte que ha alcanzado un mayor nivel de popularidad, que cada vez apasiona a hombres y mujeres por igual porque despierta un sentimiento nacionalista. No obstante, es improbable que las personas entrevistadas dejen que sus niños jueguen con muñecas. Todos coinciden que es algo incorrecto: *“Se ve feo que usted encuentre a un niño jugando con una muñeca. Eso no lo identifica como niño. Mientras, si usted ve a una niña jugando con sus muñecas y sus chocoritos, uno dice que eso está bien”* (Petra, docente 1, 2015).

Los padres, cuidadores y docentes se encargan de enseñarle a niños y niñas los imaginarios sociales que tienen en torno al género masculino y femenino. *“A los niños desde pequeños se les enseña que el rosado es de las niñas”* (Petra, docente 1, 2015), esta es una frase muy usual en las entrevistas. Además, se les enseña que no deben jugar con las niñas porque: *“Cuando un niño juega con niñas, él tiende a las cuestiones de la niña”* (Petra, docente 1, 2015). Sin embargo, existen juegos donde se le concede el permiso al niño para jugar con las niñas, ya que en estos ambos reafirman sus respectivos roles de género: *“Los niños míos juegan con las niñas mías, y no por eso son de otro género. Juegan como a la familia”* (Evelia, cuidadora 25, 2015).

De igual forma, se reiteran opiniones como estas:

*Existen juegos específicos para las niñas y otros específicos para los niños. Por ejemplo, en mí y en mi casa y al papá, pues no le gusta de que...de ver jugando a la niña al balón como los niños porque esos no son juegos para la niña, sino para los niños; de pronto de ver jugar a la niña a los carritos, eso a mí no me parece. (...) A la niña de pronto le compro las muñecas, les compro el juego de sala, que son juegos para niñas. (...) Acá, la niña es la que más quiere coger el balón del niño, ¡pero en los varones no! (Rita, cuidadora 2, 2015)*

En relación con el tema los juegos y juguetes para niños o niñas, Nancy (Docente, 2, 2015) ofrece una visión que por un instante se distancia de quienes creen que los niños no deberían jugar con las niñas porque aprenden modales corporales femeninos, lo cual confirma el temor generalizado al quiebre de la masculinidad del niño:

*Sí hay juguetes para niños y otros para niñas. Pero, cuando están pequeños de un año, ellos no identifican eso. Mis hijos jugaban con sus primas porque no tenían primos, y nunca han tenido problemas de identidad. Es como un mito. El temor es que los niños se vuelvan homosexuales por eso no los dejan jugar con muñecas. (Nancy, docente 2, 2015)*

Miedo que se reafirma en el relato de otra docente, quien dice haber hecho la distinción de los juegos y juguetes entre sus hijos e hijas, para evitar que los hijos se “desviaran” sexualmente; esto se evidencia en las actividades pedagógicas que realiza con los estudiantes donde establece acciones que considera apropiadas para cada género:



*En mi casa yo sí. Estando pequeños mis niños, sí. A mis niños yo les compraba sus carritos, sus cositas de varoncitos. Y a las niñas, sus muñequitas, su cocinita y cositas así de niña. (...) De pronto uno no quiere que el niño vaya a desviarse, que si juega con muñecas va a desviar su sexo. (Sixta, docente 3, 2015)*

A partir de esto se deduce el temor que tienen en que los niños opten por identidades sexuales diversas, se refieren a ellas como “problemas”, y se cree que se puede producir al jugar o departir mucho tiempo con las niñas. Incluso no se preocupan en que la niña crezca con una identidad sexual diferente o que asuma otro tipo de feminidad porque dan por sentado su actitud sumisa o pasiva ante la crianza que recibe para cumplir su rol de esposa y madre; de ahí que la violación de un niño sea considerada más grave que la de una niña, como se verá en el siguiente aparte.

Ante el temor de la homosexualidad, los adultos se encargan de cuidar la sexualidad del niño a través de la reiteración de imaginarios sociales que son tenidos en cuenta como modelos ideales para hombres y mujeres, respectivamente. Acorde a sus esfuerzos, quienes se atreven claramente a usar el término “homosexual”, dejan claro que: *“Hay pocos casos de homosexualidad en Barranca, y de mujeres no se escucha, pero de pronto sí hay”* (Nancy, docente 2, 2015). Mientras, que a otros les cuesta más hablar sin titubeos sobre el tema:

*Hay niños varones que caminan hacia esas... esa otra... este... ¿cómo le diremos? ¿La palabra?...este. O sea, que se encaminan más a las niñas, y por eso hay personas que (realiza un gesto de asombro)... que se quedan admiradas: <<¡Ay, ese niño por qué habla así, por qué camina así!>>. Pero son hombres... (Petra, docente 1, 2015)*

Una constante en las entrevistas son las contradicciones que se encuentran en sus respuestas. De entrada, pueden mostrarse en desacuerdo con que a las

niñas se les asigne determinados oficios que a los niños no. Algunas de estas personas, incluso mencionan que se trata de: *“Una mentalidad de tiempos pasados”* (Katy, cuidadora 9, 2015), que vistieron a sus hijos de color azul por el machismo de la época, pero que actualmente -como están más grande- los visten con ropa de color rosado o tonos claros. No obstante, siguen implementando estas prácticas acordes a imaginarios patriarcales, debido a que ronda el temor que sus hijos adquieran ademanes femeninos por consentirlos en demasía, por jugar con niñas, con muñecas, barrer, lavar platos o colaborar en la cocina, por lo que la compañía femenina a esa edad se torna peligrosa para el niño.

Al respecto una madre entrevistada comenta: *“Los tratos hacia los niños deben ser diferentes que los de las niñas. A la niña hembra se le consiente, pero al niño varón no se le consiente igual porque se corre el riesgo de que el niño sea muy mimado”* (Rita, cuidadora 2, 2015). Por lo tanto, si un hombre es tierno es considerado débil, se cuestiona su sexualidad. De este modo, el patriarcado también afecta a los hombres, pues les impone un modelo de masculinidad severo, que les prohíbe llorar, sentirse triste o expresar abiertamente sus sentimientos porque con ello corre el riesgo de perder su hombría.

Ahora bien, bajo estos términos la asignación de un color para distinguir el género femenino del masculino también es cuestionable, muy a pesar de que frases como estas se encuentren revestidas de la ternura materna: *“Desde que me hice la ecografía y me salió niña, todo fue rosado”* (Justina, cuidadora 17, 2015).

En ese sentido, una misma madre puede enseñarle a sus hijos e hijas los oficios de la casa por igual, puede decir que en la educación de ambos el padre y la madre cumplen el mismo papel, puede estar de acuerdo en que sus hijos vean a su padre cocinando, o que su hija juegue con un balón a la par de sus hijos, pero no les permite a estos que interactúen mucho tiempo con ellas, proyectando en el

niño un rechazo hacia la feminidad y un tipo de masculinidad de carácter machista, en el que la mujer se vuelve sinónimo de inferioridad.

Todo lo anterior, evidencia una constante preocupación por la sexualidad del niño, por mantener su identidad heterosexual, desde su nacimiento vistiéndolo con ropa de color azul para que no sea confundido con una niña, durante su desarrollo evitando que pase mucho tiempo con niñas, hasta su juventud a través de la enseñanza y el aprendizaje de labores “fuertes” diferenciadas de las que realizan las mujeres en el hogar. Al insistir todo el tiempo en estas distinciones entre lo que es correcto para el niño y lo que es correcto para la niña, se evita hablar de las diferentes identidades de género existentes, del respeto que deben tener frente a estas por la misma condición humana del individuo, espacios en los cuales aunque los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional buscan propiciar reflexiones tendientes al respeto a la diversidad en la INETA no se observan prácticas frecuentes que motiven la aparición de comportamientos equitativos con respecto a las relaciones entre hombres y mujeres . Por lo tanto, el niño no se familiariza con el tema, y cuando se encuentra con estos casos por fuera del hogar, desconoce cómo actuar o bien lo hace con irrespeto. Incluso, su relación con las niñas en la convivencia escolar tiende a la agresividad, pues la masculinidad y heterosexualidad que se ha ido construyendo en él, se ha hecho con base a reafirmaciones machistas que rechazan todo lo asociado a lo femenino.

Esta preocupación en torno a la sexualidad del niño se acentúa más al desconocer las razones o las causas por las que un hombre puede ser homosexual. La mayoría de las personas entrevistadas -tanto docentes, padres y cuidadores- tienen claro que la educación actual no influye en que surjan otras identidades sexuales aparte de la femenina y masculina de carácter heterosexual. Excepto una persona, quien afirmó:

*Anteriormente, la cuestión de que los profesores le hacían recalco a los estudiantes de... anteriormente se daba educación sexual, se daba urbanidad, se daba higiene; y ahí mezclaban a ambos (niños y niñas). ¡Ahora no! Ya esas materias ya no existen, entonces por eso es que ha venido tanto problema en la cuestión esa... de la...de lo... de la identificación de los estudiantes. (Petra, docente 1, 2015)*

En contraste, algunos creen que la homosexualidad es producto de una cuestión genética con la que se nace, otros consideran que puede ser consecuencia de las alteraciones químicas que se realizan a los alimentos para obtener una preservación prolongada; también hay quienes consideran que se trata de: *“Un desvío”* (Gina, cuidadora 4, 2015), un problema en la educación del niño, pues amparados en el relato de la creación judeo-cristiana, sostienen que Dios creó al hombre y a la mujer, por lo tanto una persona homosexual no nace, sino que se desvía, se hace. Ante ello, al niño se le explica en tono de advertencia que: *“Lo de niña es de niña, y lo de niño es de niño”* (Justina, cuidadora 17, 2015).

A partir de lo anterior, se puntualiza que esta educación que propicia antagonismos es producto del temor a la homosexualidad, lo que reafirma un tipo de masculinidad con tendencia al machismo. Impedir que los niños jueguen mucho tiempo con las niñas para evitar que el niño desvíe su identidad masculina corresponde a una de esos imaginarios sociales de género en los que se evidencia dicho temor y desconocimiento sobre el tema. Por lo tanto, hay una correspondencia en el cuidado a la sexualidad y masculinidad del niño con el temor al quiebre de esta y, al surgimiento de nuevas masculinidades y de la homosexualidad.

Cuidado que ayuda a preservar el modelo de familia tradicional, en el que la madre entrena a la hija en las cuestiones del hogar y el padre a los hijos en las labores para el sustento familiar. Además, ese cuidado y preocupación que se tiene en torno a la interacción del niño con la niña también puede contribuir a

formar niños con menos capacidad de transmitir afecto o ternura a sus pares, trayendo consigo relaciones de rechazo, irrespeto y agresividad del niño hacia ella. De ahí que muchas veces se piense que cuando un niño “molesta” a una niña, él gusta de ella y de esa forma le muestra su atracción. Lo que realmente pone en evidencia su dificultad de acercarse a la niña de un modo amable y respetuoso, pues se le ha enseñado cierto rechazo a los elementos asociados al género opuesto, con el fin de que no aprenda modales y gestos femeninos, de que mantenga su masculinidad, y las muestras de cariño o el llanto no son considerados sinónimos de esta.

### **3.1.3. Apropiación y naturalización permisiva de comportamientos inequitativos que representan y generan otras formas de violencia basada en género**

Los adultos han apropiado y naturalizado de forma permisiva estas unidades de sentido consideradas acordes para la crianza de sus hijos, cuando lo que representan son comportamientos inequitativos aprendidos en su niñez a través de las normas de crianza, correcciones y demás enseñanzas recibidas para mantener el orden y modelo familiar socialmente aceptable, como se pudo constatar con los anteriores elementos descritos.

En este sentido se resalta lo expresado por una cuidadora sobre la crianza de los niños y niñas de su familia:

*Yo a la niña le digo a ti te toca hoy lavar el baño y componer (asear y organizar la casa). Bueno yo no la mando porque ella sabe lo que le toca en la casa, los varones no, ellos desayunan y puf se van, vienen a la hora que quieran, si está la comida, comen y se van...hasta ahí. (Geltrudis. Cuidadora 28, 2015)*

En la actualidad estos imaginarios y modelos de crianza que reiteran la inequidad e injusticia son muy cuestionados. Su existencia de por sí se considera violenta al traer consigo rastros opresivos de un orden patriarcal, de ahí que se haga referencia a la apropiación y naturalización permisiva de estos imaginarios que devienen en comportamientos y performances que lo legitiman y hacen vigente. Aún más, cuando a partir de ellos se generan otras formas de violencia basada en el género.

Para corroborar lo anterior, se traen a colación otras opiniones de los entrevistados. Una de estas resulta inquietante ante la naturalidad con la que asume un hecho como la violación, es decir un acto violento. Uno de los docentes hace referencia al trato inequitativo que observa en la crianza de niños y niñas correspondiente al hogar de una familia vecina, en su narración sale a relucir un imaginario social que apunta a la subvaloración y sumisión del cuerpo femenino, por lo que considera que el niño -en representación del género masculino- es sujeto de mayor cuidado de parte de la familia ante el peligro de un posible abuso sexual.

*En el lugar donde yo vivo hay un vecino que él la crianza que le está dando a las niñas es una y la crianza de los niños otra, porque él dice que a las niñas hay que cuidarlas más que a los niños. Yo le he dicho: <<Tú estás errado porque a todos dos hay que cuidarlos, no es el cuento que porque aquel sea hombre y esta sea mujer, hay que cuidar a la mujer...y ¿a los niños qué? En este caso los niños incluso corren más peligro>>. Le puse un ejemplo: <<De pronto las niñas corren un sólo destino, pero a los niños los violan... ¡Esto es más grave, que de pronto a una niña!...Tanto al sexo femenino como masculino hay que cuidarlo>>. (Ramón, docente 4, 2015)*

El docente entrevistado, al afirmar que la violación de un niño es más grave que la de una niña, está asignando un valor mayor hacia el cuerpo y la humanidad

del niño que al de la niña; esta última es ubicada en una situación de sumisión y es subvalorada por su género. Distinción que justifica el docente al considerar que: *“Las niñas corren un sólo destino”* (Ramón, docente 4, 2015), esto es: el de ser penetradas, mientras el hombre por su órgano sexual es quien debe penetrar. De esta manera, el docente hace énfasis en que la violación de una niña no dañaría su identidad sexual, pero la de un niño sí implicaría un peligro: la pérdida de su masculinidad; obviando así el daño psicológico y los traumas que puede vivir la niña como resultado de una violación.

Este tipo de pensamientos devienen en violencia de género, la violación es una de sus expresiones, reproducir estas ideas que justifican o toleran la violación a las mujeres es compartir el imaginario que le asigna al género femenino un rol sumiso y le niegan su autonomía; es decir, el poder de decidir sobre su propio cuerpo.

De esta forma, el docente tolera la violación de una niña, perdiendo de vista las diversas implicaciones que trae consigo un evento de tal magnitud, como lo sostiene Marugán (2013): *“La violación ataca física y sexualmente a la persona, pero también a su dignidad al negarle un derecho básico: el disponer de su propio cuerpo”* (p.227). Además:

*Si bien las violaciones de los derechos humanos afectan tanto a los hombres como las mujeres, su impacto varía de acuerdo con el sexo de la víctima. Los estudios sobre la materia permiten afirmar que toda agresión perpetrada contra una mujer tiene alguna característica que permite identificarla como violencia de género. Esto significa que está directamente vinculada a la desigual distribución del poder y a las relaciones asimétricas que se establecen entre varones y mujeres en nuestra sociedad, que perpetúan la desvalorización de lo femenino y su subordinación a lo masculino. Lo que diferencia a este tipo de violencia*

*de otras formas de agresión y coerción es que el factor de riesgo o de vulnerabilidad es el solo hecho de ser mujer. (Rico, 2010, p.5)*

Ahora bien, a través de los relatos de los niños y niñas también se identificaron algunas muestras de violencia basada en género. En relación a la percepción que ellos tienen de las relaciones de pareja de sus padres y cuidadores, el 63% de los participantes manifestó que sus padres se agreden físicamente y discuten por asuntos como: el incumplimiento en la culminación de la preparación de la comida en determinados tiempos, desacuerdos en las reglas dirigidas a los hijos e hijas, por casos de engaño del esposo hacia la esposa con relaciones extramatrimoniales sin el consentimiento de esta, por casos en los que el cuidador se gasta el dinero en alcohol, por el trabajo que tiene la esposa ante el desorden que genera el esposo en el hogar, entre otros aspectos.

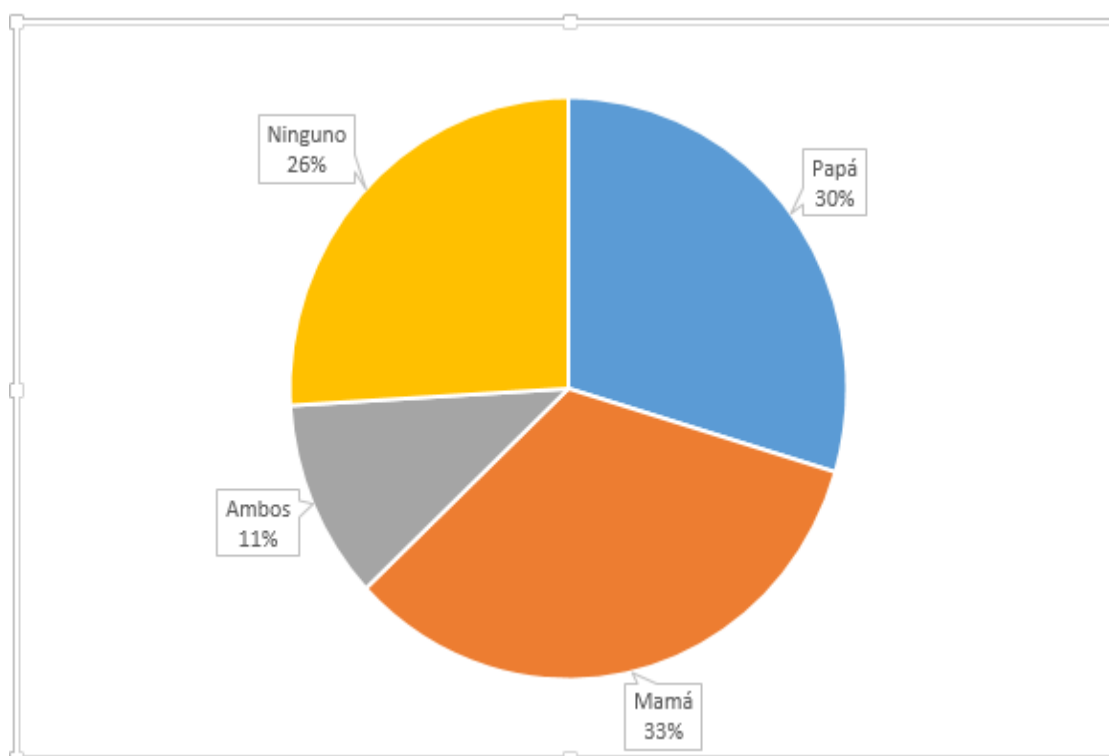
De acuerdo a las respuestas de los entrevistados, quienes inician la agresión son los hombres y seguidamente las mujeres responden a estas, sin propiciar un diálogo previo para resolver sus desacuerdos de pareja antes de actuar de forma agresiva. En contraste con lo anterior, el 22% de los niños expresan que sus padres no manejan la agresión física para resolver sus diferencias en el hogar.

En ese sentido, cuando la esposa no cumple con su rol de la forma como se espera según el contexto está expuesta a las agresiones físicas, verbales y psicológicas impartidas por su esposo. De igual forma, cuando la esposa conoce o sospecha que su esposo sostiene una relación extramatrimonial o cuando se gasta el dinero en alcohol, genera reclamos pues es consciente del inconformismo que está viviendo en esas circunstancias. Sin embargo, el esposo la agrede porque no está siendo sumisa ante la autoridad que él cree representar en el hogar, y que le otorga la libertad de actuar según lo que crea conveniente para sí mismo.



En concordancia a esto, los niños y niñas han aprendido a través de la socialización a considerar y naturalizar los castigos físicos como una forma en la que los padres ejercen su autoridad. En ese sentido, tal como lo evidencia la Figura 10, el 33% de los entrevistados respondieron que los castigos los reciben a través de la mamá, frente a un 30% que los reciben por medio del papá. Mientras el 11% afirma que los castigos son impartidos por ambos padres. Y finalmente, el 26% sostiene que ninguno de los dos cuidadores ejerce castigos.

Figura 10. Autoridad ejercida a través de castigos en el hogar.



Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.

Entre los castigos que reciben los niños y niñas, prima el maltrato físico, lo que para los padres y cuidadores constituye la forma óptima para ejercer su autoridad. Esto indica que la madre al convivir más tiempo con los niños y niñas es la encargada de castigarlos o corregirlos en determinadas situaciones. Así como recibe castigos físicos y verbales de sus esposos por no cumplir eventualmente con su rol y labores domésticas a tiempo, así mismo corrige a sus hijos,

implementando el maltrato físico; lo que muchas veces genera desacuerdos entre ella y su esposo, los cuales no suelen ser resueltos a través del diálogo.

Cuando los padres y cuidadores no controlan esta situación, pierden de vista que esta forma de castigo influye en las relaciones que sus hijos e hijas establecen en la convivencia escolar. Los niños y niñas que están familiarizados con situaciones de violencia física y verbal, que la vivencian con frecuencia en sus hogares, también tienden a ser menos negociadores en situaciones de conflicto que afrontan en espacios de socialización como la escuela. El diálogo no es considerado como un mecanismo de resolución, lo que le acarrea dificultades en la convivencia con sus compañeros.

Por lo tanto, las situaciones de violencia que se producen por los imaginarios y las acciones sociales de género que han aprendido y naturalizado los padres y cuidadores en sus hogares, tanto para sus relaciones de pareja como para las pautas que fundamentan la crianza de sus hijos, influyen en las relaciones interpersonales que los niños y niñas tienen en todos los espacios en los que ellos se desenvuelven. Al respecto, se reflexiona que:

La familia es considerada como el primer agente socializador del niño y el más determinante a la hora de la instauración de modelos apropiados de funcionamiento social. Las relaciones familiares, especialmente los estilos de crianza y la relación entre los padres, influyen sobre la capacidad del niño para la autorregularización de sus conductas y emociones y sobre el significado que atribuirá a las relaciones interpersonales. (Patro & Limiñanas, 2005, p. 14)

Sin embargo, el hogar y los padres no constituyen la única figura que ejerce influencia sobre el comportamiento de sus hijos. En la escuela y la comunidad niños y niñas interactúan con sus pares y adultos, de quienes también pueden recibir los imaginarios y acciones sociales de género que estos poseen y

expresan. Por consiguiente, en el siguiente aparte de esta investigación se ejemplificará cómo los imaginarios y acciones sociales de género que los niños y niñas aprenden en sus hogares y en la comunidad en general, con sus connotaciones violentas y permisivas, se evidencian en su convivencia escolar, siendo también la escuela un escenario en el que se reafirman dichos imaginarios y se reproducen actos de violencia.

### **3.2. Imaginarios sociales de género reproducidos por los niños y niñas en su convivencia escolar**

Los resultados obtenidos en el análisis permiten determinar que las pautas de crianza fundamentadas en los imaginarios sociales de género descritos, la forma como los padres y cuidadores ejercen la autoridad a través de los castigos impartidos a los niños y niñas y la manera de resolver los conflictos de pareja, transmiten unidades de sentido que naturalizan las situaciones inequitativas en el hogar, y propician conductas machistas y homofóbicas que las reproducen en el contexto escolar al momento de resolver conflictos.

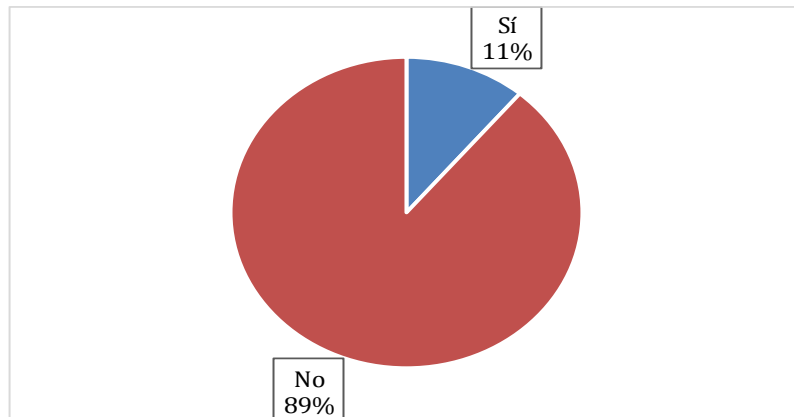
Al tratarse de normas de crianza, los niños y niñas las asumen como correctas, por lo que al momento de socializar con sus compañeros la convivencia se ve alterada si encuentran algo ajeno a lo que han asumido como tal en lo concerniente a los roles de género aprendidos. La escuela al ser un espacio de encuentro masivo con sus pares femeninos y masculinos constituye un escenario propicio para reproducir las unidades de sentido aprendidas en su núcleo familiar. Además, constituye un espacio en el que muchas veces las reafirman a través de diferentes formas de lenguaje y actos de comunicación en los que se construyen, legitiman y reproducen los imaginarios, como plantea Murcia (2006):

(...) la conversación no es sólo una actividad que desarrollan los seres humanos en el mundo, sino que “nos construimos y constituimos nuestros

mundos en la actividad conversacional”; de hecho, la realidad primaria del ser humano, esa realidad de la cual no nos podemos sustraer y desde la cual nos construimos como seres sociales, la constituyen las personas en conversación. En este marco de consideraciones el lenguaje es la forma de conocimiento y creación del mundo social: “La forma en que reunimos acontecimientos dispersos en el espacio y el tiempo y les atribuimos un significado dependen, en gran medida, de nuestro uso del lenguaje (...) en lugar de entender nuestras ideas y pensamientos como si se nos presentaran visualmente, al modo en que vemos los objetos circunscriptos y materiales en un instante, empezamos a hablar de ellos como si tuvieran más bien la calidad de una secuencia extensa de órdenes o de instrucciones acerca de cómo actuar”. (Ibid., p. 58) En el sentido anterior, la performatividad del lenguaje es fundamental en los procesos conversacionales, toda vez que las palabras, “en conversación”, generan actitudes y cambios de comportamiento; o sea, las palabras tienen un “poder modificador” el cual dependerá en muy poca medida de las palabras mismas, pues su significado se basa, sobre todo en el uso que se esté dando en el momento de la comunicación (pp. 24-25).

En la Institución educativa el 11,10% de los docentes entrevistados, como lo muestra la Figura 11, afirman desarrollar actividades en el salón de clases asumiendo diferencias de género.

Figura 11. Las actividades desarrolladas en el aula de clases son o no establecidas por los docentes según el género de sus estudiantes



Fuente primaria: entrevista u observación a padres, docentes y niños.

Ese mismo 11% afirmó que la educación actual influye en el surgimiento o afianzamiento de identidades de género de carácter homosexual. Mientras, el resto de los docentes entrevistados lo circunscriben a una problemática que tiene su origen en el hogar: *“De pronto lo de la identidad de género... eso viene de la casa, eso viene de la casa, eso no es de acá del colegio, no”* (Sixta, docente 3, 2015). Y otro afirma:

*La educación actual no genera problemas en la identidad de género. Esas situaciones de pronto se han dado por falta de orientaciones por parte de los padres de familia hacia los niños. De pronto en las instituciones educativas deben establecerse proyectos de orientaciones hacia los niños que los conduzca a no tener esa dificultad en la identidad de género. (Camilo, docente 5, 2015)*

Esta última sugerencia es considerada pertinente por el docente puesto que en el contexto escolar ha observado diferentes casos relacionados con “problemas de identidad” en niños, a quienes –dice- afecta mayormente, motivo por el que se

generan conflictos en la convivencia escolar: *“En el contexto escolar esas actitudes se encuentran más que todo en los niños, son actitudes o eventos que no corresponden al sexo masculino. Esto genera molestias por parte de los otros niños y niñas”* (Camilo, docente 5, 2015).

Lo anterior se trae a colación en aras de evidenciar que los imaginarios y prácticas sociales de género aprendidos por los niños en sus hogares –e inclusive a través de algunos docentes-, no propician el respeto de los niños y niñas ante otros niños que desarrollan patrones diferentes, con quienes interactúan en la Institución educativa, afectando así la convivencia escolar. Niños y niñas se sienten molestos ante los compañeros que manejan un lenguaje corporal que no concuerda con lo que ellos han aprendido. Por lo tanto, lo rechazan convirtiendo al otro en un sujeto de burla, situación esta que se presenta al interior de la clase afectando la dinámica y la armonía y provocando confrontaciones violentas.

Las expresiones de los docentes que responsabilizan únicamente a los padres y/o cuidadores de la orientación en la sexualidad de los niños y niñas cuestiona su papel de agentes de cambio que desde el ámbito educativo les correspondería a las personas que ejercen la labor de formación y reafirma la postura patriarcal que predomina en la comunidad objeto de este estudio.

Otras manifestaciones que se presentan en la convivencia escolar y sostienen una relación con los imaginarios sociales de género que fundamentan la crianza que reciben en sus hogares se identifican de la siguiente forma:

La información obtenida a partir de las observaciones realizadas a los estudiantes en las zonas comunes -como canchas, pasillos y patios- de la Institución educativa, indica que en la interacción de los niños con las niñas, los primeros se relacionan con ellas a partir de gestos y comportamientos agresivos, en los que se constató la implementación de golpes, palmadas, patadas y jalones

de cabello. Situación ante la que otras compañeras reaccionan atacando al niño en aras de defender a la niña que está siendo agredida. Esta y otras formas de relacionarse, como los juegos que consisten en agredir y esquivar los golpes que entre ellos mismos se propinan, no evidencian respeto y cuidado alguno por el cuerpo del otro. En ese sentido, estos eventos sostienen cierta correlación con las agresiones que se dirigen los padres al momento de atender sus conflictos en el hogar.

Además, en estas mismas zonas de encuentro se identificó la marcada distinción en las actividades que realizan los niños y las niñas, al punto en que ellas son constantemente excluidas de los juegos que ellos suelen disfrutar. Lo que dialoga con las constantes diferenciaciones que hacen los adultos en lo concerniente a los juegos que creen acordes para los niños y las niñas, en aras de mantener los roles de género socialmente aceptados. Así mismo, mantiene una correspondencia con la prohibición que se le hace al niño de interactuar mucho tiempo con una niña, en pro de cuidar la masculinidad del niño/a reafirmando un modelo de masculinidad con tendencias machistas.

Los niños realizan actividades que requieren mayor esfuerzo y riesgo físico, como correr, saltar de zonas altas o sobre las llantas, y tirar piedras y palos a la copa de los árboles. Mientras, las niñas realizan actividades de dos tipos: por un lado, la mayoría de las veces se dedican a conversar en grupo, ya sea en los andenes de los pasillos, en el parque del patio o bajo los árboles. Y por otro, también realizan actividades físicas como correr y saltar en las canchas, al punto de que algunas, junto a los niños, intentan saltar las paredes para salir de la Institución, acción que es más frecuente entre los niños.

En lo anterior también influye la asignación de tareas domésticas en el núcleo familiar, la cual en parte encuentra su fundamento en la división sexual del

trabajo, como ya se ha anotado. Al respecto se puede traer a colación la interpretación de los niños y niñas.

Los participantes indistintamente de su género respondieron que el 85% de los papás trabajan fuera del hogar frente a un 4% de las madres, quienes también lo hacen. Por lo tanto, la mayoría de ellas se desempeñan como amas de casa, encargándose así de las labores del hogar, del cuidado de ellos, de sus hermanos, de prepararlos para ir a la escuela, y ayudarlos con las tareas por lo que es quien pasa mayor tiempo con ellos en la casa<sup>6</sup>. El padre se vincula a estas actividades cuando regresa del trabajo y en los tiempos libres, asumiendo un rol de colaborador.

Ahora bien, las respuestas de los niños y niñas en torno a las actividades en las cuales participan junto a sus hermanos y hermanas en el hogar indican que aprenden, asumen y reproducen los roles que desempeñan los padres, en su condición de hombre y las madres, en su condición de mujer. Así, las niñas son las más sobrecargadas con las tareas domésticas, como ayudantes y aprendices de las madres deben asear la casa, lavar platos, lavar y planchar la ropa, cocinar, servir la comida, regar y cuidar las plantas, atender a los hermanos niño/as, entre otras. En tanto que sus hermanos se encargan de los mandados, situación que les permite salir con frecuencia de la casa, además de cumplir un papel de colaboradores eventuales en lo concerniente a arreglar las camas, recoger su ropa, ayudar al papá a lavar la moto, llevar la leña a la casa, limpiar el patio. Como ya se anotó, niños y niñas conocen las labores que hacen sus padres y madres en el hogar y reconocen quién permanece más tiempo en la casa y quién por fuera. Así, van aprendiendo las tareas que les corresponden según la división sexual del trabajo que prima en su contexto cultural y social.

---

<sup>6</sup> Como se puede observar en la tabla 5, página 45 de este documento.



Esta inequidad de género también se reafirma en las aulas de clase. A través de la observación se identificó que algunos docentes estimulan más la participación de los niños, valorando así sus puntos de vista ante aquellos emitidos por las niñas. Es decir, se evidenciaron diferencias notorias en el trato que los docentes sostienen al dirigirse a niños y niñas en aspectos educativos y pedagógicos que a ambos conciernen. Por ejemplo, se suele estimular, premiar y ofrecer ayuda a los niños; además, les programan actividades exclusivas, como obras de teatro, o los impulsan a que participen más en clase, en tanto las niñas van quedando como observadoras, asumiendo una actitud pasiva. Paralelo a esto, ellos son quienes con frecuencia ponen apodos a las niñas, las molestan o caminan por el aula de clase. Esta inequidad, representa actos de discriminación, los cuales traen altos costos éticos y morales para la sociedad.

A partir de lo anterior, es preciso extender la invitación a reflexionar en torno a los imaginarios y las acciones sociales de género que han servido de fundamento para la crianza de los niños y niñas, y para las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres. Pensar que es un elemento en una sociedad patriarcal que ha servido para la crianza de muchas personas, ha conllevado a la naturalización y apropiación de prácticas que en la actualidad resultan permisivas y poco equitativas para el desarrollo de las personas, pues incluso representan y traen consigo la reproducción o repetición de situaciones violentas. Por ello es preciso pensar en otras formas de masculinidad, solidarias y hermanadas con la equidad de género, y respetuosa ante las diferencias. A continuación, se reflexionará sobre el proceso implementado para deconstruir los imaginarios y las acciones sociales de género junto a los actores involucrados en este contexto investigativo.

#### **Capítulo 4: Proceso para deconstruir imaginarios sociales de género**

Los resultados obtenidos en la investigación indican la prioridad que existe en atender y accionar propuestas ante las manifestaciones y actos de violencia basada en género que se presentan en los hogares y afectan directamente a la población infantil, al punto de que en su interacción con otros niños y niñas por fuera del hogar sumado a otros factores, conlleve a que tanto niños como niñas reproduzcan conductas violentas aprendidas, las cuales terminan afectando su convivencia escolar.

Bajo estos términos, los resultados constituyen un punto de partida para el diseño y realización de propuestas que permitan apoyar los procesos de crecimiento psicosocial en los participantes. Por lo tanto, la propuesta consiste en un proyecto que acerca la población de estudio a temáticas concernientes a los imaginarios sociales de género, en aras de generar reflexiones y prevenir la violencia basada en el género.

Ahora bien, en aras de pensar en cambios profundos y procesos a largo plazo, la presente investigación representa una guía o punto de partida para que el cuerpo directivo de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara se proponga diseñar e implementar estrategias educativas desde la perspectiva de género que se institucionalicen y se ejecuten en cada una de las sedes que la conforman de tal manera que los esfuerzos de todos se direccionen hacia un mismo objetivo y se evite la particularización de las mismas que las muestren como iniciativas individuales y desconectadas de los procesos de enseñanza aprendizaje al interior de la institución; el diseño y ejecución de estas propuestas deberán transversalizar cada estamento fortaleciéndose desde el departamento de orientación escolar y con la participación activa de los comités de convivencia de las sedes.

Apostarle a una educación equitativa constituye un hecho que permitiría un proceso constante de formación y generación de conciencia de la comunidad educativa en torno al tema, lo cual requiere del compromiso de quienes la integran. Sin duda, este cambio en el modelo educativo generaría un impacto positivo a largo plazo en la sociedad del corregimiento Barranco de Yuca, puesto que este tipo de educación representa una herramienta para la superación de la violencia de género. Esta ya no debe servir para su perpetuación, debe ser diversa, incluyente y humana, debe contribuir a la formación de un nuevo ciudadano.

Tanto los roles de género como la escuela están ligadas a unidades de sentido construidas y compartidas en sociedad, por lo tanto son susceptibles de replantearse y reconfigurarse dejando de lado aquellos preceptos que propician violencia, y más aún cuando no dialogan con las reformas que a nivel del pensamiento y de la condición humana se consolidan en la actualidad.

### **Justificación.**

Los niños y niñas establecen en su convivencia escolar unas relaciones de género en donde evidencian en gran medida por los imaginarios sociales y acciones de los adultos de su contexto más cercano que son, a saber, en la familia sus padres y/o cuidadores y en la escuela los docentes. Al evidenciarse en la investigación las relaciones inequitativas de género y violencia basada en género en estas relaciones se plantea la propuesta de formación a los estudiantes, docentes y padres de familia y/o cuidadores como una estrategia para iniciar un proceso de reflexión y deconstrucción de dichos imaginarios y acciones, basada en relaciones equitativas de género en la familia y la escuela que prevengan la violencia de género y conlleven a la sana convivencia escolar.

### **Objetivos.**

## **Objetivo General**

Aproximar a la población de estudio a temáticas sobre los imaginarios sociales de género que susciten un proceso de reflexión sobre las relaciones equitativas y prevención de la violencia basada en el género.

## **Objetivos Específicos**

- Proporcionar orientación y formación en temáticas relativas a las diferencias de género.
- Proveer conocimientos para el desarrollo de habilidades sociales que permitan la identificación de imaginarios y acciones de género que se hayan naturalizado.
- Ofrecer espacios que generen sensibilización hacia los comportamientos basados en género que puedan influir en la convivencia escolar de los niños y niñas.

## **Metas.**

Capacitar al 100% de los docentes, directivos docentes, niños y niñas de las sedes de la I.E. Técnico Agropecuaria Santa Bárbara, y al 100% de los padres y/o cuidadores.

## **Estrategias.**

Las estrategias a emplear son:

- **Con los estudiantes**, Reflexión con historieta y conversatorios.
- **Con los padres de familia**, Escuela de padres y madres.

- **Con los docentes**, Encuentros reflexivos.

### **Acciones a desarrollar.**

### **Reflexión con historieta y conversatorios.**

Sujetos: niños y niñas participantes en la investigación

Acción: Lectura, dibujo y reflexión a partir de una historieta sobre el rol asignado a hombres y mujeres en la sociedad históricamente.

Conversatorio para construcción de propuesta de convivencia en el aula

Objetivo: Capacitar a través de una historieta y un encuentro reflexivo a los niños y niñas sobre relaciones de género, basadas en la equidad de género y la no violencia en la convivencia escolar y familiar.

Temáticas:

- Lo que nos han enseñado desde que nacemos sobre los hombres y las mujeres
- Generación de conductas y hábitos equitativos que mejoren las relaciones de género
- Construyendo con mis compañeros y compañeras una propuesta de sana convivencia en el aula

Responsables: Directivos, docentes, docente orientador y comité de convivencia escolar.

Tiempo: Tres horas

### **Escuela de padres y madres.**

Sujetos: Padres y/o cuidadores participantes en la investigación.

Acción: Escuela de padres y madres, en la cual se realizará un encuentro reflexivo mensual.

Objetivo: Capacitar a los padres de familia y /o cuidadores, sobre las relaciones equitativas de género en la familia como estrategia de formación para la prevención de la violencia de género.

Temáticas:

- Rol social asignado a hombres y mujeres a través de la historia
- Construyendo nuevas formas de relación de lo femenino y masculino en la familia
- Construcción de propuesta de relaciones de género en la familia

Responsables: Directivos, docentes, docente orientador y comité de convivencia escolar.

Tiempo: Tres horas

### **Conversatorio.**

Sujetos: Docentes y directivos docentes.

Acción: Encuentro reflexivo. Capacitar a los docentes y directivos docentes en temáticas sobre género que promuevan la reflexión y prevención de la violencia de género y motiven las relaciones equitativas en la convivencia escolar.

Temáticas:

- Imaginarios sociales sobre los roles femeninas y masculinos asignados en el ámbito familiar y escolar

- Herramientas conceptuales para el diagnóstico, prevención e intervención de los hechos de violencia de género con miras a mejorar la convivencia escolar
- Elaboración colectiva de una propuesta de equidad de género en la escuela con los docentes

Responsables: Directivos, docentes, docente orientador y comité de convivencia escolar.

Tiempo: Tres horas

### **Encuentro de actores de la convivencia escolar.**

Sujetos: estudiantes, docentes, padres de familia y/o acudientes.

Acción: Espacio para la socialización.

Objetivo: Reflexionar sobre las vivencias de los tres grupos participantes de la propuesta para la unificación institucional de las directrices en convivencia escolar libre de acciones violentas y tendientes al respeto y aceptación de la diversidad.

Temática: Unificación de propuestas de los estudiantes, docentes, padres de familia y/o cuidadores frente la ruta a seguir para deconstruir los imaginarios y acciones sociales de género y prevención de la violencia de género.

Tiempo: Una hora.

Responsables: Directivos, docentes, docente orientador y comité de convivencia escolar.

### **Semana de la No Violencia.**

Sujetos: Estudiantes, docentes, directivos docentes, administrativos y padres y/o cuidadores.

Acción: Sensibilización sobre la no violencia

Objetivo: Promover la reflexión periódica de temáticas sobre género que permitan la prevención de cualquier tipo de violencia de género en la escuela y demás espacios de socialización en los que se desenvuelven los miembros de la comunidad educativa.

Temática:

- Identidad de género como construcción social y cultural.
- Promoción del respeto hacia las diferencias.
- Vivencia de los roles en libertad.

Actividades:

- Dirección de grupo sobre un tema reflexivo: El respeto a la diferencia.
- Concurso de carteleras sobre el respeto a la diferencia.
- Cine foro por grado.
- Torneo deportivo de equipos mixtos.
- Tarde lúdico cultural.
- Encuentro deportivo entre docentes, administrativos y padres y/o cuidadores.

Responsable: Directivos, docentes, docente orientador y comité de convivencia escolar.

Duración: Tres días de una semana del año escolar.



## **Conclusión**

Como quedó evidenciado a lo largo de la investigación, el propósito primordial de ésta fue poner de relieve cómo los imaginarios y acciones sociales de género presentes en un grupo específico de estudiantes, que viven en un contexto rural, pueden eventualmente ser reproducidos en la convivencia en su entorno escolar. Para lograr tal objetivo fue necesario recurrir no solo al testimonio de los niños y niñas, lo que en sí mismo constituye un elemento innovador pues da a conocer sus voces pocas veces escuchadas, sino también al de docentes, padres y/o cuidadores entre otros recursos investigativos con el fin de desentrañar y comprender aspectos relevantes de dichos imaginarios sociales.

No fue tarea fácil, pero con base en lo expuesto en el presente documento es posible afirmar que el propósito se cumplió. Fue una empresa ardua pues se trató de una investigación en educación en donde se buscó, desde diversas perspectivas establecidas por las categorías de estudio, aportar nuevas miradas que permitan comprender la complejidad del fenómeno abordado. En el camino hacia lograr la meta planteada fue necesario entablar un diálogo entre la información recolectada y diversos autores para establecer conclusiones. Una de ellas, y quizá la conclusión medular de la investigación, es que hay imaginarios y acciones sociales de género de índole patriarcal que se reproducen en el entorno escolar impulsados a través de las pautas de crianza y enseñanza de los padres y/o cuidadores y docentes, que se refuerzan en la vida de comunidad en general de los participantes de esta investigación. Aunque también, como fue mencionado y desarrollado, se encontraron imaginarios relacionados con la división sexual del trabajo, la “protección” de la masculinidad hegemónica.

Por otra parte, como también se destacó en la investigación, en la educación en Colombia hay desigualdades patentes entre hombres y mujeres que se acentúan en contextos rurales como el de la investigación realizada. No obstante, en el país se ha intentado avanzar a través de esfuerzos institucionales hacia la inclusión y la equidad de género por medio de normas y leyes, pero esto no se ve reflejado en la realidad, en la cotidianidad.

Además, durante la fase de observación en la investigación fue notoria la presencia de violencia basada en género, los niños interactuaban con las niñas por medio de agresiones, empujones y demás conductas que se han naturalizado y han sido avaladas por los adultos en su mayoría. Aunque no sólo se presencié violencia física sino también psicológica y verbal hacia las mujeres en las zonas comunes de convivencia, se observaron expresiones un poco más sutiles en el desempeño pedagógico de los docentes quienes en la ubicación dentro del salón de clases con la excusa de controlar la disciplina privilegiaban a los estudiantes varones colocándolos en la parte de adelante del aula y motivaban más la participación o el uso de la palabra de estos sobre las opciones de las niñas. Cabe destacar que el 63% de los niños, al ser testigos de escenas violentas entre sus padres y/o cuidadores, ven con naturalidad que las discrepancias sean atendidas y “solucionadas” con violencia. Eso se produce al ser educados en un ambiente donde es común la socialización de conductas hostiles.

Por todo lo anterior, se hace necesaria una intervención inmediata y prioritaria con propuestas encaminadas a romper con la tradición que reproduce esas unidades de sentido que los niños aprehenden en sus etapas formativas. Por tal motivo en el apartado anterior se esbozó una propuesta con fines educativos y preventivos tomando como base los resultados de la investigación que, a su vez, se constituyen en un diagnóstico pertinente, de la realidad específica analizada, que le permite a la comunidad educativa y sus distintos estamentos cuestionar y replantear estas prácticas y discursos que perpetúan los imaginarios sociales de

género en la convivencia escolar, a través de distintas estrategias pedagógicas que transversalicen el PEI y el currículo.

No obstante, cabe anotar también que aunque los resultados se muestran preocupantes fue posible identificar lo que se ha denominado como atisbos o esbozos de transgresión a esos imaginarios sociales patriarcales imperantes, pequeños pasos hacia el cambio cultural que necesita la sociedad que deben consolidarse con miras a elaborar construcciones culturales que propendan hacia la equidad de género y el respeto hacia la mujer.

Teniendo en cuenta las condiciones sociales, culturales y económicas del lugar donde se desarrolló la investigación, la aplicación de medidas integrales que conduzcan a que se consolide un proceso educativo que apueste por la inclusión y la equidad de género sería de vital importancia para la comunidad que allí reside. Por lo tanto, es necesario partir del impacto social y educativo del estudio realizado para incentivar que la institución educativa que es percibida por la población como un ente capaz de liderar procesos de cambio de pensamiento y comportamiento, se apropie de los resultados de esta investigación y se convierta en una abanderada del respeto y la aceptación de la diversidad en la población de Barranco de Yuca.

Porque esos imaginarios generadores de violencia que fueron identificados en la investigación no son inamovibles, es posible que sean superados paulatinamente si se cambia el enfoque de la educación y todos los actores que en ella intervienen (Estado, docentes, comunidad, padres y/o cuidadores, estudiantes) asumen íntegramente el compromiso que les corresponde. El sistema educativo debe garantizar el cambio hacia relaciones equitativas y respetuosas entre hombres y mujeres, sean heterosexuales, homosexuales, trans, etc.

Una vez culminado el proceso de investigación, a manera de retribución, se llevó a cabo un encuentro entre los participantes y las investigadoras con el fin de

reflexionar acerca de la existencia de los imaginarios de género en la convivencia escolar, así como suscitar un interés por el cambio de actitud y pensamiento frente a las problemáticas que la comunidad presenta en este tema.

Se realizó un espacio participativo con una metodología reflexiva con cada grupo de participantes en contextos comunes a ellos, a partir de lo cual surgieron dos grandes interrogantes. Primero, conociendo que la forma como se relaciona la familia en el hogar influye en la escuela: ¿Cuál sería nuestro aporte para que las relaciones en la familia sean más equitativa? Y segundo, después de haber reflexionado sobre el rol de la familia y su efecto en los niños y niñas: ¿Qué propuesta haríamos para fortalecer las relaciones equitativas en nuestra escuela? (Anexo I)

Los tres grupos coinciden en afirmar que en el proceso de crianza y formación de los niños y niñas es de vital importancia comprender y transmitir que la realización de una actividad o labor no determina ni incide en el desarrollo de la orientación sexual de las personas. Aunque tradicionalmente en su municipio algunas labores han sido asumidas por algún género en particular esto no es excluyente para que otros u otras puedan realizarlas o puedan ser menospreciado por asumirlas. En palabras de los participantes los hombres y las mujeres pueden hacer las mismas labores. Mientras que los niños y niñas resaltaron que deben colaborar en las labores del hogar y no deben ser groseros con sus padres y hermanos.

Algunos padres y/o cuidadores varones expresaron tener igualdad entre los niños y las niñas en el hogar, para así evitar el aprendizaje de prácticas machistas por parte de los niños y para que cada integrante de la familia pueda contribuir al bienestar del hogar. Otro aspecto resaltado por los participantes fue el reconocer la condición de seres con igualdad de derechos y deberes, los cuales no pueden estar sujetos al género, a la edad o a las características físicas de las personas.

Al abordar el tema de las expresiones de género en el contexto escolar sobresale una idea centrada en la necesidad de un trato más equitativo que genere relaciones más armoniosas y de respeto a la diferencia entre los niños y niñas. Los participantes enfatizan que en la escuela debe desarrollarse un proceso con actividades concretas que propendan por el cambio de concepciones y la transformación de comportamientos, dichas actividades deben transversalizar toda la formación curricular de los estudiantes para evitar que se perciban como el esfuerzo de unos pocos y se asuman como política institucional.

Entre las actividades que ellos proponen que deben incluirse en ese proceso de transformación se encuentran:

- Realizar espacios de capacitación y reflexión permanentes con los diferentes grados para fortalecer las relaciones equitativas en los estudiantes.
- Implementar una propuesta de trabajo cooperativo entre los tres estamentos docentes, padres de familia y/o cuidadores y estudiantes, estableciendo roles de sensibilización teórico práctico sobre la construcción nueva de género.
- Hacer actividades donde los roles se reparten equitativamente.
- Realizar actividades lúdicas donde niños y niñas participen equitativamente.
- Realizar capacitaciones a las familias dirigidas a mejorar las relaciones de género.
- Realizar dramatizaciones donde se evidencie la equidad de género transmitida de generación en generación y en actitud de cambio.
- Promover el respeto entre los profesores y los estudiantes.
- Fomentar espacios frecuentes tendientes a propiciar la reflexión sobre las relaciones entre padres e hijos con miras a ofrecerles una mejor orientación.

Se requiere una revisión y transformación interna que le permita comprometerse en el diseño y la ejecución de proyectos concretos encaminados a deconstruir los imaginarios de género que condicionan las relaciones sociales de esta comunidad; además, el sistema educativo debe ofrecer condiciones que garanticen la realización de este tipo de proyectos. Y más aún cuando la sociedad colombiana se enfrenta a un período de posconflicto en el que se requiere reconstruir el tejido social y evitar otras formas de violencia, una oportunidad histórica que tiene el país de construir un futuro distinto para las nuevas generaciones, así como contribuir a la creación de una consciencia de género libre de prejuicios e interpretaciones erradas en torno al tema.

## Bibliografía

- Agudelo, P. (2011). (Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-Pluri/Versidad*, 11(3).
- Alcaldía Municipal de Magangué. (2011). *Plan de Desarrollo del Municipio de Magangué, año 2012-2015*. Magangué - Bolívar.
- Alvarado, L., García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *Revista universitaria de investigación, Sapiens*. Año 9, No. 2, 187 – 202.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Obtenido de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ViolenceAgainstWomen.aspx>
- Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Johns Hopkins University Press*, 270 - 282.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Revista Zona Erógena*(35).
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá D. C. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Cuello, E. ( 2016). Censo poblacional de Barranca de Yuca. Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara. Magangué – Bolívar.
- Domínguez, M. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista electrónica de educación y psicología*(2).

- Estévez, E., Jiménez, T., & Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Libres.
- García, Carlos Iván. (2003). *Investigación cualitativa como Jazz. Variaciones prospectivas de una analogía*. Revista Nómadas. Universidad Central. Colombia.
- Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara. (2011). *Proyecto Educativo Institucional*. Magangué - Bolívar.
- López, N. (2010). Breve historia del concepto de violencia basada en género. *En otras palabras*, 113 - 120.
- Maldonado, M., & Micolta, A. (2003). *Los nuevos padres las nuevas madres*. Programa editorial Universidad del Valle.
- Mansilla, E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 105 - 116.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Revista de la Corporación internacional para el desarrollo educativo. 08.
- Marugán, B. (2013). Violencia de género. *Revista en cultura de la legalidad*, 226 - 233.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del Adolescente. Compendio para educadores*. México D. F.: Sep, Biblioteca para la actualización del maestro.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Guía n° 49*. Bogotá D.C.
- Murcia, N. (2016). *Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Patro, R., & Limiñaga, R. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de Psicología*, 21(1).
- Puyana, Y. (2003). *Padres y madres en cinco ciudades colombianas, cambios y permanencias*. Bogotá: Almudena Editores.
- Puyana, Y; Micolta, A; y Palacio, M. (Ed.) (2013). *Familias colombianas y migración internacional: entre la distancia y la proximidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.



Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación*. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá, Colombia.

Rico, N. (2010). Violencia de género: un problema de derechos humanos. *CEPAL*.

Obtenido de

[http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5855/S9600674\\_es.pdf?  
sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5855/S9600674_es.pdf?sequence=1)

Rincón, C. (2012). Imaginarios sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.

## Anexos

### Anexo A – Guía entrevista niño - niña

#### GUÍA ENTREVISTA NIÑO – NIÑA

Objetivo: indagar sobre los imaginarios sociales de género que tienen los niños y niñas. La información obtenida será manejada confidencialmente; le agradecemos ser sincero en sus respuestas. La entrevista será grabada bajo la autorización de sus padres.

Entrevista No. \_\_\_\_\_

Con quien vive: Papá \_\_\_ Mamá \_\_\_ Abuelo/a \_\_\_\_\_ otros: \_\_\_ ¿Cuál?  
\_\_\_\_\_

Tienes hermanos sí \_\_\_ no \_\_\_ ¿cuántos? \_\_\_\_\_ Tienes hermanas: sí \_\_\_ no \_\_\_  
¿cuántas? \_\_\_\_\_

A quién ayudas en la casa: papá \_\_\_\_\_ mamá \_\_\_\_\_

¿En qué le ayudas a mamá? \_\_\_\_\_

¿En qué le ayudas a papá? \_\_\_\_\_

**HAZ UN DIBUJO DE TU FAMILIA DONDE TAMBIÉN ESTÉS TÚ.**

**HAZ UN DIBUJO DE TU PAPA Y DE TU MAMA Y CON UNA LÍNEA UNE LAS  
ACTIVIDADES QUE ELLOS REALIZAN**

**MI PAPA**

**MI MAMA**

1. Se va a trabajar fuera de la casa
2. Barre y trapea
3. Arregla la cama
4. Busca la leña
5. Lava y plancha la ropa
6. Va al mercado
7. Limpia el patio
8. Prepara la comida
9. Sirve la comida
10. Lava la loza
11. Riega y cuida las plantas
12. Arregla las cosas que se descomponen
13. Lleva los hijos e hijas a la escuela
14. Ayuda a los y las niñas a hacer las tareas
15. Ve la televisión
16. Juega con los hijos.
17. Juega con las hijas.

**DIBÚJATE TÚ Y A UN HERMANO O HERMANA Y UNE LAS ACTIVIDADES EN LAS QUE COLABORAN EN LA CASA.**

**YO**

**HERMANO/HERMANA**

1. Barrer y trapear
2. Arreglar la cama
3. Lavar y planchar la ropa
4. Hacer los mandados
5. Limpiar el patio
6. Preparar la comida
7. Servir la comida
8. Lavar la loza
9. Regar y cuidar las plantas
10. Arreglar las cosas que se dañan
11. Cuidar los hermanitos y hermanitas
12. Jugar.
13. Hacer tareas.
14. Otras \_\_\_\_\_

## EN EL HOGAR

1. ¿A los hijos hombres los dejan salir a jugar a la calle y a las hijas mujeres? ¿Por qué crees?
2. ¿Quién te consiente (pechicha) más en la casa? ¿tu mamá o tu papá? ¿Cómo te consienten (pechichan)?
3. ¿Tu papá y tu mamá discuten y se agreden físicamente (puños, patadas, jalones de pelo, etc.)? ¿Por qué?
4. ¿Quién ejerce la autoridad a través de castigos en tu casa? ¿tu mamá o tu papá? ¿Quien ejerce la autoridad a través del dialogo en tu casa? ¿tu mamá o tu papá?
5. ¿Qué actividades recreativas realizan en familia?

## EN LA ESCUELA.

¿Cómo te sientes en la escuela?

1. Bien                              2. Regular                              3. Mal. ¿Por qué?

1. ¿Qué actividades te gusta más hacer en el salón de clase?
2. ¿Qué actividades hacen solamente las niñas en el salón de clases?
3. ¿Qué actividades hacen solamente los niños en el salón de clases?
4. ¿A quién regañan más en el salón de clases? ¿Por qué situaciones?

## **Anexo B – Guía de entrevista semiestructurada para padres y madres**

### **GUÍA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA PADRES Y MADRES**

Objetivo: Indagar sobre los imaginarios sociales de género que tienen los padres y madres. La información obtenida será manejada confidencialmente; le agradecemos ser sincero/a en sus respuestas. La entrevista será grabada bajo su autorización.

Entrevista No. \_\_\_\_\_

Relación con el niño o la niña: Papá \_\_\_\_ Mamá \_\_\_\_ otro \_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

1. ¿Según su opinión existen colores que se prefieran usar para los niños y/o las niñas? ¿Por qué cree eso?
2. ¿Las pautas de crianza deben ser diferentes para niños y para niñas?
3. ¿La ayuda en el hogar por parte de los niños y las niñas deben establecerse según el género de estos?
4. ¿Cree usted que la educación actual no establece diferencias por género en las áreas obligatorias y por lo tanto eso ha generado tantos problemas de identidad?
5. ¿Considera que en el hogar los papás y las mamás deben de ser modelo para el desarrollo de las diferentes actividades que se realizan en él?
6. ¿La educación de los niños y niñas en el hogar debe ser compartida por ambos padres o quien debe de realizarla?
7. ¿Qué actividades lúdicas promueven en la familia con hijos e hijas?
8. ¿Establece diferencias en el tipo de juegos y de juguetes para los niños y las niñas? ¿Por qué?
9. Exprese con sus palabras:
  - a) ¿Qué es un padre?
  - b) ¿Qué es una madre?
  - c) ¿Qué papel cumplen los hijos en la familia?

## **Anexo C – Guía de entrevista semiestructurada para docentes**

### **GUÍA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA DOCENTES**

Objetivo: Indagar sobre los imaginarios sociales de género que tienen ustedes. La información obtenida será manejada confidencialmente; le agradecemos ser sincero/a en sus respuestas. La entrevista será grabada bajo su autorización.

Entrevista No. \_\_\_\_\_

Docente de \_\_\_\_\_

1. ¿Según su opinión existen colores predeterminados que deben usar los niños y las niñas?
2. ¿Las pautas de crianza deben ser diferentes para niños y para niñas?
3. ¿La ayuda en el hogar por parte de los niños y las niñas deben establecerse según el género de estos?
4. ¿Cree usted que la educación actual no establece diferencias por género en las áreas obligatorias y por lo tanto eso ha generado tantos problemas de identidad?
5. ¿Considera que en el hogar los papás y las mamás deben de ser modelo para el desarrollo de las diferentes actividades que se realizan en él?
6. ¿La educación de los niños y niñas en el hogar debe ser compartida por ambos padres o quien debe de realizarla?
7. ¿Establece diferencias en el tipo de juegos y de juguetes para los niños y las niñas? ¿Por qué?
8. ¿Las actividades desarrolladas en el aula son establecidas por usted según el género de sus estudiantes?

## Anexo D – Consentimiento Informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARENTAL

Documento de Consentimiento Informado para \_\_\_\_\_ quien está invitado/a a participar en la investigación INFLUENCIAS DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE IDENTIDAD DE GENERO EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES DE TERCERO A QUINTO GRADO DE LA BÁSICA PRIMARIA DE LA SEDE BARRANCO DE YUCA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA AGROPECUARIA SANTA BÁRBARA (INETA), que realizan Nelly María Ospino Cantillo y Ayleen Pino Cabrera quienes laboran como docentes orientadoras en la Secretaría de Educación Municipal y estudian maestría en Educación SUE Caribe con la Universidad de Cartagena.

En esta investigación se quiere mirar como las personas crean sus ideas y comportamientos teniendo en cuenta su género y como esto se nota en la convivencia escolar, la participación de su hijo/a ayudará a crear estrategias para una cultura de paz no solo en la escuela sino también en el corregimiento y ya que su hijo/a se encuentra en los grados seleccionados le preguntamos si usted permitiría que participe y usted mismo/a podría participar también.

La participación es voluntaria y solo usted puede decidir si permite a su hijo/a vincularse a la investigación, si usted elige no permitir la participación de su hijo/a, no habrá ninguna dificultad y el niño o la niña continuará gozando de todos los beneficios que hasta ahora recibe en la escuela. Usted puede también cambiar su decisión más tarde y dejar de participar, aún cuando haya aceptado previamente.

No tiene que decidir hoy si está de acuerdo o no a que su hijo/hija participe en la investigación. Antes de decidir, usted puede hablar con alguien con quien se sienta cómodo. Puede que haya algunas palabras que no entienda. Por favor pídame con gusto se aclararan todas las dudas. Si tiene algunas preguntas usted puede hacerlas ahora o posteriormente puede contactar a Nelly María Ospino Cantillo en la oficina de Orientación Escolar de la INETA de lunes a viernes de 7:00 am a 12:00m.

Yo como adulto responsable del niño o niña identificado al inicio de este documento declaro que se me ha proporcionado el nombre de un investigador que puede ser contactado fácilmente en el lugar y horario que se me indicó. He leído la información proporcionada, o me ha sido leída. He tenido la oportunidad de preguntar dudas sobre ello y se me ha respondido satisfactoriamente.

Por todo lo anterior consiento voluntariamente que mi niño/a participe en este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirar del estudio mi niño/a en cualquier momento sin que me afecte de ninguna forma ni a mi niño/a.

Nombre del Participante \_\_\_\_\_

Nombre del Padre/Madre o Cuidador \_\_\_\_\_

Firma del Padre/Madre o Cuidador \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Los participantes analfabetos deben incluir su huella dactilar. He sido testigo de la lectura exacta del documento de consentimiento al potencial participante, y el padre/madre/cuidador ha tenido la oportunidad de hacer preguntas. Confirmando que el individuo ha dado consentimiento libremente.



Nombre del testigo \_\_\_\_\_ E impreso de la huella dactilar del padre/madre

Firma del testigo \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Como testigo he leído con exactitud o he sido testigo de la lectura exacta del documento de consentimiento al padre/madre o apoderado del participante potencial, y el individuo ha tenido la oportunidad de hacer preguntas. Confirmando que el individuo ha dado consentimiento libremente.

Nombre del Investigador \_\_\_\_\_

Firma del Investigador \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Se ha proporcionado una copia de este documento de Consentimiento Informado al padre/madre o apoderado del participante.

## Anexo E – Guía de observación al interior del aula de clase

### GUÍA DE OBSERVACIÓN AL INTERIOR DEL AULA DE CLASES

SALÓN: \_\_\_\_\_ No. PARTICIPANTES \_\_\_\_\_ CLASE: \_\_\_\_\_ DOCENTE:  
 H\_\_\_\_\_ M\_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

Hacer un croquis de Ubicación espacial de cada participante en el aula de clase.  
 Identifique la puerta con una P y el tablero con T.


No.	SITUACIÓN	NIÑOS	NIÑAS	OBSERVACIONES
1	Cuántas veces el/la docente estimula la participación de:			
2	Cuántas veces el/la docente valora los puntos de vista de:			
3	Cuántas actividades pedagógicas en clase son diseñadas para....			
4	Cuántos... Levantan la mano rápidamente para dar una respuesta			
5	Cuántos... presentan sus ideas espontáneamente en clase			
6	Cuántos... Reciben ayuda, premios o estímulos por parte del o la docente.			
7	Cuántos... Logran desarrollar sus ideas en el grupo.			
8	Cuántos... son interrumpidos en sus intervenciones o el/la docente hace que otros estudiantes contesten las preguntas en su lugar.			
9	Cuántos... hacen preguntas concretas sobre el tema que se está desarrollando.			
10	Cuántos... son vistos/as como descorteses cuando hablan de manera asertiva.			
11	Cuántos... evidencian seguridad al realizar actividades que no son socialmente propias de su género.			
12	Cuántos... Reciben reconocimiento por partes del docente al participar en las áreas de matemáticas y ciencias.			
13	Cuántos... Reciben reconocimiento por partes del docente al participar en las otras áreas			
14	Cómo se distribuyen los grupos por género.			
15	Se evidencia diferencias en el trato por parte del docente hacia...			

**Anexo F – Guía de observación de participantes en áreas comunes**

**GUÍA OBSERVACIÓN DE PARTICIPANTES EN ÁREAS COMUNES**

FECHA: \_\_\_\_\_

No.	SITUACIÓN	NIÑOS	NIÑAS	NIÑOS Y NIÑAS	OBSERVACIONES
1	¿Cuántos participan en juegos activos? (actividades que requieren esfuerzo físico)				
2	¿Cuántos conversan en grupos?				
3	¿Cuántos miran en silencio a los/as otros/as?				
4	¿Quiénes ocupan más espacio en el patio para realizar la actividad recreativa?				
5	¿Quiénes participan más en actividades que impliquen riesgo o agresividad?				
6	¿Durante la interacción entre niños y niñas quienes generan más trato violento hacia los otros?				
7	¿Durante situaciones de opiniones contrarias quienes dialogan más para solucionarlas?				

## Anexo G - Fotografías

Entrada principal a la población de Barranco de Yuca



Institución Educativa Técnica Agropecuaria Santa Bárbara (INETA).



Algunos de nuestros participantes



Aplicación de Instrumentos



Observaciones a los estudiantes en sus zonas comunes

Estudiantes jugando en zona Salon multiple, mayormente niños.



Interacción entre niños y niñas



Niños y niñas saltando entre jardineras





Niño y niña lanzandose patadas mientras juegan.



Niños y niñas saltando de la zona de tarima (2 mts. aprox. de altura)





Niños y niñas conversando en la zona de parques.



Niños y niñas subiendo a estructuras metalicas.



Niños jugando en los arboles o lanzando piedras y objetos para alcanzar frutas.



*Niños y niñas jugando con halones y empujones.*



División por género en la realización de actividades.







Encuentro mediado por empujones y primacía de la fuerza en la zona de la cafetería escolar.



**Anexo H - Estadísticas de las oficinas de Coordinación y Orientación escolar de la INETA durante el año 2014.**

Tabla 1. *Casos atendidos en coordinación y oficina de orientación escolar en el año 2014 en la INETA*

Casos	cantidad	%
Bajo rendimiento académico	23	22.54
Maltrato familiar a estudiantes	9	8.82
Bajo rendimiento académico y dificultades disciplinarias	7	6.86
Estudiantes del género masculino que maltratan verbal y físicamente a sus compañeras de clase	7	6.86
Estudiantes que se salen de clases	7	6.86
Estudiantes del género masculino que maltratan verbal y físicamente a compañeros y compañeras de clase	6	5.88
Problemas de convivencia entre estudiantes y docentes	5	4.90
Estudiantes del género masculino que llegan tarde y no asisten a clases	4	3.92
Discapacidades	4	3.92
Embarazo en adolescentes	3	2.94
Maltrato verbal y físico entre estudiantes del género masculino	3	2.94
Discriminación por la orientación sexual al género masculino	3	2.94
Autolesiones con cuchilla de estudiante del género femenino	2	1.96
Daños a enseres de la institución educativa	2	1.96
Estudiantes del género femenino que se agreden verbal y físicamente	2	1.96
Consumo de sustancias psicoactivas	2	1.96
Indisciplina	2	1.96
Falta de acompañamiento de la familia en las labores escolares	2	1.96
Acoso sexual de estudiante del género masculino al femenino	1	0.98
Acoso sexual de estudiante del género masculino al género masculino.	1	0.98
Abuso sexual por familiar a estudiante del género femenino	1	0.98
Estudiante del género femenino que maltrata a su compañero de clase del género masculino	1	0.98
Ideas suicidas	1	0.98
Incumplimiento del manual de convivencia de estudiantes del género femenino y masculino	1	0.98
Intimidación con arma blanca a compañeros de estudio	1	0.98
Malas relaciones de pareja, entre adolescentes	1	0.98
Relaciones sexuales entre menores de edad	1	0.98
<b>TOTAL.</b>	<b>102</b>	<b>100</b>

Copyright 2014 por Oficina de Coordinación y Orientación escolar, INETA. Permiso autorizado.

Tabla 2. Casos de maltrato verbal y físico a estudiantes atendidos en el año 2014 en la sede principal de la INETA

CASOS	CANTIDAD	%
Estudiantes del género masculino que maltratan verbal y físicamente a sus compañeras de clase	7	28
Estudiantes del género masculino que maltratan verbal y físicamente a compañeros y compañeras de clase	6	24
Discriminación por la orientación sexual al género masculino	3	12
Maltrato verbal y físico entre estudiantes del género masculino	3	12
Estudiantes del género femenino que se agreden verbal y físicamente	2	8
Abuso sexual por miembro de la familia a estudiante del género femenino	1	4
Acoso sexual de estudiante del género masculino al femenino	1	4
Acoso sexual de estudiante del género masculino al género masculino.	1	4
Estudiante del género femenino que maltrata a su compañero de clase del género masculino	1	4
<b>TOTAL:</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Copyright 2014 por Oficina de Coordinación y Orientación escolar, INETA. Permiso autorizado.

Anexo I – Fotografías encuentros del proceso de retribución.

Actividades con padres y/o cuidadores



Actividades con niños y niñas.



Actividades con docentes.

