

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

“LO QUE LOS OJOS NO VEN, PERO EL CORAZÓN SIENTE”

VIOLENCIA ENTRE GÉNEROS EN LA ESCUELA: UN FENÓMENO INVISIBLE

KAREN PAOLA OSMA CANTOR

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

OCTUBRE, 2016

“LO QUE LOS OJOS NO VEN, PERO EL CORAZÓN SIENTE”

VIOLENCIA ENTRE GÉNEROS EN LA ESCUELA: UN FENÓMENO INVISIBLE

KAREN PAOLA OSMA CANTOR

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Pedagogía

ASESORA

CONSTANZA GUZMÁN RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

OCTUBRE, 2016

DEDICATORIA

*A todas las personas que buscan un lugar seguro en el mundo
para construirse como el ser humano que quieren ser.*

A mi red de afectos, principalmente a mi madre, por sus enseñanzas y tesón,

A Edgar mi compañero de camino por su desprendimiento y amor,

A mi padre y mis hermanos por su apoyo

y mis a mis sobrinos y sobrinas porque sin duda están construyendo un mundo mejor

A mi abuela Irene porque ha sido una gran sembradora, siendo ejemplo para muchas mujeres.

AGRADECIMIENTOS

A los niños y niñas del semillero Semillitas de Sabiduría que sin duda son luz transformadora, ciudadanos en pequeños cuerpos que me han enseñado la importancia de no perder la curiosidad, la creatividad y las ganas de aprender.

A la Universidad de la Sabana por abrir las puertas a los docentes del distrito y por fomentar la investigación pedagógica de manera tan comprometida.

A mi asesora Constanza Guzmán, por la pertinencia de sus aportes y por acompañarme en el camino investigativo.

Al equipo de docentes de la Universidad quienes en cada seminario aportaron elementos para la discusión y la reflexión académica y profesional.

Al colegio La Toscana - Lisboa por ser un escenario para el crecimiento profesional, un espacio para hacer realidad esta apuesta de vida por la garantía de derechos; y especialmente a Deisy Barrera, por ser la cómplice de esta aventura.

A mis familiares por que han sido cimiento y me han dado alas para continuar en el proceso construcción de la mujer que soy.

A mis amigos y amigas que con su trabajo y reflexiones han aportado a la discusión pedagógica y a la vivencia de prácticas mas democráticas en la escuela.

Tabla de Contenido

Resumen	12
Palabras claves	12
Abstract	13
Key Words.....	13
Introducción.....	14
Capítulo I.....	16
1. Planteamiento del problema	16
1.1. Antecedentes del problema.	16
1.2. Justificación	24
1.3. Pregunta de Investigación.	27
1.4. Objetivos.....	27
Capítulo II.....	28
2.Marco teórico.....	28
2.1. Estado del arte.....	28
2.2.Referentes teóricos.	32
2.3 Marco legal	67
Capítulo III.....	70
3. Metodología.....	70
3.1.Enfoque Metodológico.	70
3.2. Alcance.	71

3.3. Diseño de Investigación.....	72
3.4. Población.....	73
3.5.categorías de análisis.....	78
3.6. Instrumentos de recolección de información.....	79
3.7 Plan de Acción.....	93
Capítulo 4.....	94
4.Resultados y análisis de la investigación.....	94
4.1. Resultados y Hallazgos.....	94
4.2. Conclusiones.....	169
4.3. Recomendaciones.....	174
4.4. Reflexión pedagógica.....	176
Anexos.....	190
Notas.....	241

Índice de tablas

Tabla 1. Teoría del desarrollo de las cogniciones de género	35
Tabla 2. Descripción de teorías del desarrollo de las cogniciones de género	36
Tabla 3. Modelos de Líder / liderazgo	48
Tabla 4. Definiciones de Estrategia pedagógica	54
Tabla 5. Dimensiones de la Comprensión	58
Tabla 6. Descripción rutina SQA.....	63
Tabla 7. Momentos de clase en aprendizaje cooperativo	66
Tabla 8. Distribución de niños y niñas por edad.....	77
Tabla 9. Descripción de las categorías de la entrevista semiestructurada grupal	80
Tabla 10. Descripción ítems de la prueba de entrada	82
Tabla 11. Descripción de los ítems de la prueba de salida	89
Tabla 12. Características que diferencian a un hombre de una mujer	95
Tabla 13. Sistematización rutina SQA encuentro uno	99
Tabla 14. Definiciones de sexo y sexualidad expresadas por los niños y niñas	100
Tabla 15. Sistematización rutina SQA que aprendí encuentro uno	101
Tabla 16. Características o comportamiento propios de las mujeres y de los hombres.....	104
Tabla 17. Formas de expresión de los sentimientos de los hombres y de las mujeres.	107
Tabla 18. Desempeño académico de los niños y las niñas	108
Tabla 19. Sistematización rutina SQA encuentro dos	111
Tabla 20. Juguetes de los hombres y de las mujeres.....	114
Tabla 21. Sistematización rutina SQA que Aprendí encuentro dos.....	115
Tabla 22. Comportamientos de los niños y las niñas según los adultos	122
Tabla 23. Sistematización rutina SQA encuentro dos	127
Tabla 24. Cambios en las cogniciones sobre el comportamiento de los niños y las niñas esperados por los adultos	131
Tabla 25. Concepto de Violencia.....	137
Tabla 26. Rutina SQA encuentro tres	142
Tabla 27. Sistematización rutina Veo - Pienso - Me pregunto	143
Tabla 28. Aprendizajes rutina SQA encuentro tres	147

Tabla 29. Acciones lideradas por el semillero 2015 - 2016	161
Tabla. 30. Iniciativas diseñadas	167

Índice de Figuras

Figura 1. Distribución de niños y niñas por edades	77
Figura 2. Categorías de Análisis	78
Figura 3. Proceso de Sistematización de la información	91
Figura 4. Triangulación de la Información	92
Figura 5. Plan de Acción.....	93
Figura 6. Diferencias de ser hombre percibidas por los niños y niñas	96
Figura 7. Diferencias de ser mujer percibidas por los niños y las niñas.....	97
Figura 8. Ejercicio de Conciencia corporal.....	98
Figura 9. Construcción colectiva de conceptos.....	101
Figura 10. Ejemplos de rutina SQA encuentro uno	102
Figura 11. Cambios cognitivos sobre las diferencias de las mujeres y de los hombres.	102
Figura 12. Palabras que describen a las mujeres.....	105
Figura 13. Palabras que describen a los hombres	106
Figura 14. Rutina C-S-I de las niñas	112
Figura 15. Rutina C-S-I de los niños	113
Figura 18. Percepción de los niños y niñas con respecto al desempeño académico en prueba de salida	117
Figura 19. Actividades de los hombres y de las mujeres en el hogar	119
Figura 21. Actividades que comparten niños y niñas durante el descanso.....	124
Figura 22. Cambios cognitivos en relación con las actividades que pueden desarrollar los hombres y las mujeres.....	128
Figura 23. Cambios de cogniciones de género con respecto al establecimiento de relaciones entre niños y niñas	133
Figura 24. Situaciones que generan conflicto en el hogar	134
Figura 25. Conflictos más comunes entre los niños y niñas en el contexto escolar	135
Figura 26. Reacciones de los niños y niñas para solucionar los conflictos	136
Figura 27. Expresiones de la violencia	138
Figura 28. Opiniones sobre la violencia entre los hombres y las mujeres.....	139
Figura 29. Rutina Titulares	147
Figura 30. Concepto de violencia entre géneros.....	148

Figura 31. Expresiones de la violencia entre géneros.....	149
Figura 32. Acciones de prevención de la violencia	151
Figura 33. Selección nombre del semillero.....	153
Figura 34. Presentación pública del semillero.....	152
Figura 35. Identidad grupal del semillero	157

Resumen

Esta investigación destaca la importancia de visibilizar y transformar positivamente la violencia entre géneros en la escuela. El trabajo se realizó con un grupo de líderes denominado “Semillitas de Sabiduría” conformado por estudiantes de cuarto y quinto de primaria del colegio La Toscana / Lisboa, institución Educativa Distrital de la Localidad de Suba en la ciudad de Bogotá, Colombia.

La investigación partió de caracterizar las cogniciones de género (Rojas, 2015), (Bussey & Bandura, 1999) del grupo de líderes y de analizar su incidencia en la violencia entre géneros; a partir de allí se buscó transformar dichas cogniciones sobre los conceptos de género y de violencia género, a través de una estrategia pedagógica basada en el enfoque de enseñanza para la comprensión (Stone, 1999), (Aguerrondo, 2001), (Gallego & Lago, 2012). La estrategia fue liderada conjuntamente por la docente orientadora y los niños del semillero. El proceso investigativo se basó en el enfoque cualitativo, retomando los elementos de la metodología de la Investigación Acción Participación con un alcance descriptivo, durante la cual se establecieron cuatro etapas: i) caracterización de la problemática; ii) identificación de las cogniciones de género; iii) implementación de la estrategia pedagógica y iv) evaluación del impacto.

Finalmente, a través de la investigación se visibilizó cómo las cogniciones de género inciden en situaciones de violencia entre los niños y las niñas en el contexto escolar, las cuáles se han naturalizado, por lo tanto no son visibles, y no se han analizado suficientemente. Adicionalmente con el proceso se evidenció la relevancia de promover la equidad de género como parte de la formación integral de los niños y niñas.

Palabras claves: género, cogniciones de género, violencia de género, equidad de género,

liderazgo y estrategia pedagógica basada en el enfoque de enseñanza para la comprensión.

Abstract

This research highlights the importance of visibility and positively transforms gender violence at the school. This work is performed with a group of leaders called "Semillitas de Sabiduría" formed by fourth and fifth graders from La Toscana Lisboa School in the area of Suba in Bogotá, Colombia.

Research aimed to characterize the gender cognitions (Rojas, 2015), (Bussey & Bandura, 1999) of the Group's leaders and analyze their impact on gender violence; from there sought to transform those cognitions about the concepts of gender and gender violence, through a pedagogical strategy based on the education for understanding approach (Stone, 1999), (Aguerrondo, 2001), (Gallego & Lago, 2012). The strategy was led jointly by the guide teacher and the seedbed children.

The research process is based on the qualitative approach, returning to the methodology for Research Action Participation with a descriptive scope. During this process four stages were established: i) Problem characterization; ii) Identification of the gender cognitions; iii) Implementation of the pedagogical strategy and iv) Impact assessment.

Finally, through the research it was seen how the gender cognitions affect in situations of violence between boys and girls in the school context. These situations have been naturalized, therefore they have not been visible, and they have not been sufficiently analyzed. Additionally with this process, it was evidenced importance for promoting the gender equity as part of the comprehensive training for boys and girls.

Key Words: gender, gender cognitions, violence gender, gender equity, leadership and pedagogical strategy based on the teaching for understanding approach.

“Lo que los ojos no ven, pero el corazón siente.

Violencia entre Géneros¹ en la escuela: un fenómeno invisible“

Introducción

El presente documento da cuenta del trabajo de investigación en torno a la pregunta sobre ¿Cómo el desarrollo de una estrategia pedagógica enfocada en la reflexión sobre las cogniciones de género y liderada conjuntamente por la docente orientadora y los niños y las niñas del semillero “Semillitas de Sabiduría”, aporta a la disminución de situaciones de violencia entre géneros y promueve la equidad en el contexto escolar del Colegio La Toscana – Lisboa sede C?. Esta pregunta surgió a partir de la identificación de situaciones relacionadas con manifestaciones de agresiones verbales y físicas entre géneros.

El objetivo primordial de la investigación se centró en diseñar una estrategia pedagógica liderada conjuntamente con los niños y niñas del semillero “*Semillitas de Sabiduría*” del Colegio La Toscana Lisboa sede C que permitiera disminuir la violencia entre géneros y promover la equidad en el contexto escolar. Dentro de los objetivos específicos se tuvieron en cuenta tres: uno orientado a caracterizar las cogniciones de género de los niños y las niñas del semillero y la manera como inciden en las situaciones de violencia entre géneros en su cotidianidad; el segundo orientado a transformar las cogniciones de género sobre los conceptos de género y de violencia entre géneros, de manera que dichas cogniciones se fundamenten en la equidad; y el tercero procuró visibilizar en la escuela la importancia de trabajar a partir de la equidad de género como parte de la formación integral de las niñas y los niños del colegio la Toscana- Lisboa sede C.

En el primer capítulo se presentan los antecedentes del problema dando cuenta de la situación a nivel internacional, local e institucional; adicionalmente se presenta la justificación y los objetivos; en el segundo capítulo se estructura el marco teórico que sustenta la

relevancia de abordar este tema en el contexto escolar, retomando las categorías de análisis eje en la investigación como lo son: el género, con las subcategorías: cogniciones de género, corporalidad y género, violencia entre géneros y equidad de género; el liderazgo y el de estrategia pedagógica basada en el enfoque de enseñanza para la comprensión; en el tercer capítulo se describe la metodología de investigación mostrando el enfoque, los alcances y los instrumentos de recolección de información y en el último capítulo se presentan los principales hallazgos y reflexiones que permitieron identificar el impacto de la propuesta pedagógica.

Capítulo I.

1. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes del problema.

En el marco internacional la violencia de género es un tema que tiene gran relevancia debido a las constantes vulneraciones de las que son víctimas las mujeres y las niñas generando en ellas segregación, agudizando la pobreza y la discriminación, dificultando el desarrollo pleno de sus capacidades. La Organización de las Naciones Unidas –ONU- desde el año 1995 en la cuarta conferencia sobre la mujer realizada en Beijing, viene alertando sobre la situación mundial de desigualdad y violencia de la que ellas son víctimas y ha comprometido a los países miembro en la erradicación de todas las formas de violencia contra las mujeres. En esta conferencia se reconoció que la violencia es uno de los principales mecanismos sociales que niega a las mujeres la igualdad, y que tiene costos sociales, sanitarios y económicos elevados. (Organización Mundial de las Naciones Unidas -ONU-, 1995).

Por otra parte la ONU en la declaración de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) (ONU, 2000)², en su segundo objetivo, meta 3, se comprometió a garantizar el acceso de niños y niñas a la educación primaria y en el tercer objetivo se comprometió a promover la igualdad entre los sexos haciendo énfasis en fortalecer la autonomía de la mujeres para disminuir la pobreza.

Desde Julio de 2010 se creó ONU Mujeres³, entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas, la cual ha enfocado sus acciones en:

- a). la eliminación de la discriminación en contra de las mujeres y las niñas;
- b). el empoderamiento de la mujer; y c). el logro de la igualdad entre las mujeres y los hombres, como socios y beneficiarios del desarrollo, los

derechos humanos, las acciones humanitarias y la paz y la seguridad (ONU Mujeres, 2010)

Dentro de las funciones de ONU Mujeres están:

1. Dar apoyo a las entidades intergubernamentales como la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer en su formulación de políticas y estándares y normas mundiales,
2. Dar asistencia a los Estados Miembros para implementar esos estándares, dando cuando sea necesario el apoyo técnico y financiero adecuado para ayudar a los países que lo soliciten, así como para establecer alianzas eficaces con la sociedad civil; y
3. Dirigir y coordinar el trabajo del sistema de las Naciones Unidas sobre la igualdad de género, así como promover la rendición de cuentas, incluso a través del monitoreo periódico de los avances dentro del sistema (ONU Mujeres, 2010).

En el año 2015 se cumplieron 20 años de la Conferencia Mundial sobre la mujer. Actualmente van 89 países comprometidos en aunar esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y niñas; en estos países se han evidenciado avances en la legislación (ONU MUJERES, 2015) y se han aumentado las campañas de sensibilización lo cual ha permitido reconocer los tipos de violencia que afectan a las mujeres; sin embargo, aun existen deficiencias para la garantía plena de derechos como lo corroboran cifras del último informe de ONU Mujeres, las cuales indican que:

1 de cada 3 mujeres ha soportado violencia física o sexual, principalmente por un compañero sentimental; cerca de 120 millones de niñas han sufrido el coito forzado u otro tipo de relaciones sexuales forzadas en algún momento de sus vidas; y 133 millones de mujeres y niñas se han visto sometidas a la mutilación genital femenina (ONU MUJERES, 2015)

Adicionalmente, Colombia tiene compromisos internacionales en la prevención y disminución de la violencia de género; como el caso de los 17 Objetivos del Desarrollo

Sostenible –ODS-; en el objetivo 5: referido a lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas (Agencia Presidencial para la Cooperación Internacional de Colombia, 2015), en este sentido el país tiene la ardua tarea de generar acciones que permitan cumplir con la agenda pactada para el año 2030; en este sentido, en palabras de Fabrizio Hochschild. (coordinador residente y humanitario de las Naciones Unidas en Colombia) esta el compromiso de:

“Construir un país en paz es el desafío de esta generación de colombianos y colombianas. Los ODS pueden ser un gran aliado en este esfuerzo. Los 17 objetivos globales – ampliamente consultados a nivel ciudadano – ponen mayor énfasis en temas como el buen gobierno, la educación de calidad, la protección del medio ambiente y, sobre todo, la reducción de la desigualdad, en aras de construir sociedades más pacíficas” (Agencia Presidencial para la Cooperación Internacional de Colombia, 2015)

En razón de lo anterior, es necesario concentrar los esfuerzos en la eliminación de todas las formas de violencia y en el fortalecimiento de la concientización sobre los efectos que genera en el desarrollo físico, emocional e intelectual de las mujeres y las niñas.

Continuando con las investigaciones internacionales en torno a la violencia de género, se encontró una amplia bibliografía, más de 10.000⁴ publicaciones y artículos académicos que dan cuenta de investigaciones y acciones de intervención para la disminución de las situaciones de violencia, sin embargo, la mayoría de estos documentos se centran en analizar y evidenciar la múltiples formas de violencia contra las mujeres y no recopilan las violencias que sufren los niños y los hombres en razón de su género.

En relación con las metas de educación, (Domínguez, 2015) analizó diferentes instrumentos educativos internacionales e informes de políticas públicas, identificando que estos responden principalmente a enfoques de paridad - igualdad de género, es decir, mayor acceso y

cobertura de las niñas al sistema educativo; concluyó que si bien es necesario que tanto niños como niñas deben ingresar a la escuela y cumplir con todo su proceso educativo desde la educación inicial hasta la superior, esto no es suficiente para lograr la equidad; reconoció el potencial transformador que tienen los avances teóricos, la creación de políticas públicas en educación y los diseños metodológicos innovadores para promover la igualdad de género, la construcción de ciudadanía y de sociedades libres de violencias (2015).

Para el año 2015, el informe de Educación para todos en el mundo (UNESCO, 2015) identificó que la violencia de género es una problemática social que dificulta el cumplimiento de los ODM; en este sentido, llamó la atención a las instituciones escolares para que promuevan “relaciones equitativas entre los sexos”.

“Los planes de estudio pueden alentar a los niños a poner en tela de juicio los estereotipos de género y favorecer un comportamiento equitativo” (UNESCO, 2015, pág. 206), así mismo en el resumen de la Unesco citado por Domínguez se determinó “la eliminación de estereotipos de género de la educación para el empoderamiento de las niñas y las jóvenes y la promoción de la igualdad entre los sexos dentro y fuera de la escuela” (2015).

Adicionalmente, la UNESCO considera que para el logro de una educación de calidad es necesario analizar la violencia de género desde los arraigados roles desiguales que marcan normas socialmente aceptadas y que redundan en prácticas discriminatorias que afectan por igual a los niños y las niñas. El derecho a la educación desde la perspectiva de género sólo es posible si se unen esfuerzos interinstitucionales e intersectoriales en los niveles locales, nacionales y globales (UNESCO, 2015).

En la ciudad de Bogotá, en el plan de Gobierno Distrital “Bogotá – Humana” (2012-2016)⁵ se fortaleció el Proyecto de Educación para la ciudadanía y la convivencia –PECC- de la

Secretaría de Educación del Distrito –SED- como una estrategia para generar acciones que aportaron a la construcción de una ciudad más equitativa, solidaria y digna; dentro de este proyecto se contemplaron temas como: ambiente; derechos humanos y paz; diversidad y género; cuidado y autocuidado; y participación política y social. Específicamente, en el área temática en diversidad y equidad de género el PECC pretendió que la escuela fuera un espacio que permita el reconocimiento de sí mismo y de los demás; en donde se cuestionaran y transformaran imaginarios y prácticas que generan discriminación; y en donde se respetaran las diferencias para poder convivir (SED, 2013).

A pesar de estas apuestas Distritales, la violencia de género ha sido un tema poco analizado en las relaciones entre estudiantes de las Instituciones Educativas del Distrito –IED- , aunque es uno de los factores que afecta el clima escolar y genera situaciones de conflicto que impactan negativamente la convivencia y el desarrollo personal. La Secretaría de Educación del Distrito –SED- cuenta con un sistema de alertas que hace parte de la estrategia de Respuesta Integral de Orientación Escolar –RIO-⁶ en donde se registran las situaciones críticas de la cotidianidad de la escuela, sin embargo, la información no se encontró disponible para poder identificar cuál es el registro en relación con situaciones vinculadas con la violencia de género.

Generalmente, los diagnósticos y abordajes se centraron en la violencia contra las mujeres, la violencia escolar o el acoso escolar dejando de lado la violencia entre géneros como lo demuestra la última encuesta de clima escolar realizada por la SED en el año 2013, que identificó la categoría de acoso sexual como una de las formas de violencia, sin embargo, no profundizó sobre la manera en que se presentaba la violencia de género y cómo afectaba la cotidianidad de los y las estudiantes (Secretaría de Educación Distrital – Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, observatorio de cultura. Secretaría Distrital de la mujer.

Universidad Francisco José de Caldas, 2013).

En el Distrito Capital, desde hace cerca de tres años se creó la red de docentes para la equidad de género⁷, espacio en el convergen el interés de docentes de intercambiar trabajos académicos e investigativos y experiencias pedagógicas en temas relacionados con las mujeres o con el género. Una de las apuestas de esta Red es la formulación e implementación del “Plan Educativo de Transversalización de la igualdad de Género” -PETIG (SED, 2015).

En la localidad de Suba, desde hace tres años fue institucionalizada la “Red Local de Educación para la equidad de género”; en este espacio han convergido esfuerzos interinstitucionales e intersectoriales por promover una vida libre de violencias hacia las mujeres. Esta red ha sido liderada principalmente por la SED, entidad que asumió la secretaría técnica de manera comprometida. La Directora Local estuvo interesada en la transversalización curricular desde la perspectiva de género y en la visibilización de los espacios y fechas conmemorativas de la salud y las luchas reivindicativas por los derechos de las mujeres. Esta red se ha enfocado en posicionar la equidad de género en la educación con un enfoque diferencial⁸, es importante mencionar que la construcción de los objetivos surgió de un ejercicio colectivo entre los y las participantes. Las reuniones son mensuales y en ella se cuenta con la presencia de instituciones como el Hospital de Suba, La Alcaldía local, La Secretaría de Integración Social y de la Secretaría de Educación con el área de participación, empoderamiento y movilización; adicionalmente, se cuenta con la participación de docentes y estudiantes de colegios distritales. Es relevante mencionar, que en 13 de los 26 colegios distritales locales hay semilleros de estudiantes que promueven la perspectiva de género.

En el nivel institucional del Colegio La Toscana Lisboa, en la actualidad no existe un documento que sustente el Proyecto de Educación para la Sexualidad –PES-. Los ejercicios de

reflexión, de análisis y el desarrollo de las estrategias pedagógicas (que generalmente se hacen alrededor de la conmemoración de fechas significativas), recaen exclusivamente en las y los docentes participantes en el Proyecto de Prevención y Promoción Integral -PPI⁹- desconociendo la importancia de la sexualidad como una dimensión integral de los seres humanos y que está presente durante toda la vida.

Adicionalmente, los y las docentes del colegio consideraban que las situaciones relacionadas con la sexualidad eran competencia de la orientación escolar y no se enmarcaban en las acciones cotidianas¹⁰, por ejemplo, esperaban que los talleres de autocuidado, manejo de emociones y prevención de abuso sexual fueran desarrollados desde la orientación, ya que aún se percibe que el realizar algunas acciones enfocadas en estos temas les genera una responsabilidad mayor y por ende mayor carga laboral; es importante mencionar que todos los días las maestras contribuyen al autocuidado de los estudiantes cuando desarrollan rutinas diarias como el lavado de manos antes y después de la toma del refrigerio o cuando supervisan la higiene personal de los y las estudiantes.

Por otro lado, en la institución educativa se encontró que existen desde el año 2014 dos semilleros de sexualidad, uno en la sede A identificado como JUPI (Juventud Unida por la Igualdad de Género) el cual está conformado por cerca de 20 jóvenes de bachillerato de los grados décimo y undécimo, el cual ha sido liderado por la docente de Ética de la jornada de la tarde; otro en la sede B el cual está conformado por cerca de 20 niños y niñas de los grados tercero a quinto de primaria, el cual ha sido liderado por la docente orientadora y algunas docentes pertenecientes al PPI.

Como parte de las acciones desarrolladas en los semilleros se han adelantado procesos de sensibilización de los y las jóvenes, niños y niñas en temas relacionados con la sexualidad y la

perspectiva de género, se han vinculado a la conmemoración de fechas relevantes para visibilizar las luchas reivindicatorias de la mujeres, entre ellas el 8 de marzo día internacional de los derechos de la mujer trabajadora, el 28 de Mayo día internacional por la salud de las mujeres y el 25 de noviembre día de la no violencia contra las mujeres; adicionalmente los participantes en los semilleros han tenido la posibilidad de compartir espacios de reflexión, culturales y artísticos con jóvenes de los semilleros de otras instituciones educativas locales¹¹. Esto ha dado como resultado el reconocimiento positivo que los y las docentes hacen a los jóvenes y a los niños y a las niñas que pertenecen a estos grupos; en el año 2015 los semilleros participaron en el foro feria institucional y local en el cual compartieron experiencias de su trabajo; adicionalmente en el marco distrital se ha visibilizado el trabajo de estos grupos, tal como sucedió en el lanzamiento del PETIG¹² en donde el Grupo JUPI fue invitado a socializar sus avances y las transformaciones que han tenido sus participantes en el plano personal.

Particularmente, en la sede C, en la cual se atienden cerca de 650 niños y niñas en los grados de preescolar a quinto de primaria, no había trabajo de semillero, ni departamento de orientación y asesoría escolar. Al inicio del año 2015 se asigna una docente orientadora quien demostró interés en el trabajo reflexivo acerca de la violencia entre géneros, razón por la cual a su llegada inicia el proceso de observación de esta problemática y desde el mes de Marzo de ese año decidió conformar el grupo de semillero, que en la actualidad cuenta con 28 niños y niñas de los grados cuarto y quinto de primaria vinculados y motivados en participar de las actividades. Desde las primeras reuniones se vinculó a los padres, madres y cuidadores para que conocieran el sentido del proceso y se comprometieran con la participación de los y las estudiantes.

Particularmente, en la orientación escolar hay reportes constantes de situaciones relacionadas con el uso de expresiones soeces y vulgares entre mujeres o hacia ellas, peleas y

agresiones verbales entre hombres por el territorio, agresiones verbales entre mujeres por las relaciones de pareja y casos en que las niñas son insistentes con los hombres para establecer relaciones afectivas o en las que los golpean como formas de jugar ante las que los hombres manifiestan que no les pegan por su condición de mujeres. A continuación se ejemplifican algunas expresiones de los niños y niñas¹³:

“profe en el baño de mujeres me escribieron que soy una perra, y eso fijo fue Juana porque ella cada vez que me ve pasar me dice eso” (Niñas de quinto de primaria. Mayo de 2015)

“no sea bobo quítese que estamos jugando aquí” (Observación realizada en la hora de descanso de los estudiantes, en la cual estaba un grupo jugando fútbol y otro quería compartir el mismo espacio. Mayo de 2015).

“profe imagínate que Sebastián me terminó y ahora está metiéndose con esa boba de la Camila que se la pasa mirándome mal y me dijo que era una fácil, yo no quiero decirle nada para no pelear, por eso vengo a contarte¹⁴”

“profe las niñas en el descanso lo persiguen a uno, le dicen que si quiere ser el novio pero yo no quiero¹⁵”

“son mujeres y a las mujeres no se les pega”. (Grupo de niños durante diálogo con la orientadora escolar. Mayo de 2015).

1.2. Justificación

En el país actualmente, se han presentado movilizaciones de padres y madres de familia, de docentes y directivos docentes, en contra de la educación sexual en donde se aborden temas relacionados con las identidades de género y las orientaciones sexuales; tal como lo suscitó recientemente un documento publicado en la pagina web de la ONU denominado *“Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión”*, 2016, dichas movilizaciones estuvieron cimentadas en el predominio de una visión estereotipada sobre lo masculino y lo femenino y en un modelo tradicional de familia; esta visión refuerza relaciones inequitativas de poder de un

género sobre otro (de los hombres sobre las mujeres) y naturaliza las expresiones de la violencia. Estas reacciones al documento fueron una muestra de cómo aún la escuela no está preparada para reconocer las diferentes expresiones de la diversidad, invisibiliza las situaciones de violencia entre géneros y no garantiza la equidad como un derecho fundamental.

Por otra parte, aunque son pocas las experiencias pedagógicas e investigativas encontradas, en las que se integra a los hombres y niños en la disminución de la violencia entre géneros, es imperante vincularlos para la construcción de una sociedad en donde se logre la equidad. La OMS (Barker, Ricardo, C., & Nascimento, M., 2007) considera que el intervenir de manera integral en múltiples niveles las normas de género tradicionales, puede propiciar cambios que redunden en concepciones y prácticas más equitativas entre hombres y mujeres.

A pesar de las frecuentes situaciones de conflicto relacionadas con la violencia entre géneros¹⁶ que se presentan en la escuela, no hay evidencias de reflexión ni atención, al parecer se confunde con otros tipos de violencia y está tan naturalizada que se hace invisible. De acuerdo, con lo observado en el contexto particular de la institución educativa La Toscana – Lisboa sede C, las expresiones de esta violencia son múltiples y se evidencian en el uso de palabras soeces, tocamientos, burlas, golpes y/o exclusión de espacios de socialización; lo dramático es que este tipo de expresiones afectan la autoestima de las personas que las padecen generando un efecto circular en el que los afectados (quienes agreden o quienes reciben las agresiones) establecen relaciones mediadas por el conflicto. Por ejemplo, las anotaciones que los docentes hacen en el observador del estudiante¹⁷ en relación con la violencia hacen alusión a la violencia verbal o la física; es llamativo reconocer que tanto los niños como las niñas se ven involucradas en este tipo de situaciones. Generalmente los hombres recurren más a la violencia física entre ellos, mientras que las mujeres aluden a la violencia verbal; y en las situaciones en las que se ven involucrados

tanto niños como niñas hay una percepción de que usan más la violencia verbal por considerar que a las mujeres no se les pega (como se encuentra en los registros de los observadores de los estudiantes); en este contexto los diferentes tipos de violencia son atendidos con acciones pedagógicas como hacer reflexiones sobre el respeto o sobre el conocimiento de estos tipos de violencia para preparar exposiciones.

La manera particular como se comportan los estudiantes frente a situaciones de violencia escolar, entre ellas el abuso de poder, como aquí se describe, son algunas de las evidencias de las cogniciones de género, razón por la cual la mirada investigativa se centró en identificar y promover la transformación de las cogniciones de género¹⁸ que tienen los niños y las niñas del semillero “Semillitas de Sabiduría”, a partir de la reflexión alrededor de conceptos básicos relacionados con la sexualidad, como lo son: la corporalidad, la identidad, el género y la violencia entre géneros como una oportunidad para reconceptualizarlos. Además, la identificación de las cogniciones de género es un insumo para perfilar una estrategia educativa que permita generar acciones basadas en la equidad de género que favorezcan el desarrollo integral de los y las estudiantes y evidencie el poder transformador de la escuela en la vida y la cotidianidad de los y las estudiantes.

Se espera que el proceso aporte a la comprensión de las cogniciones de género que tienen los niños y las niñas y que se identifique cómo inciden en la violencia entre géneros, de manera que ésta disminuya o desaparezca y movilice la reflexión entre los docentes y los estudiantes sobre el papel fundamental que tienen ellos en la promoción de la equidad de género y en el mejoramiento de la convivencia escolar. Además se espera aportar herramientas pedagógicas de consulta para los y las docentes que les sirvan de insumo para atender situaciones relacionadas con la violencia entre géneros.

1.3. Pregunta de Investigación.

¿Cómo el desarrollo de una estrategia pedagógica enfocada en la reflexión sobre cogniciones de género y liderada conjuntamente por la docente orientadora y los niños y las niñas del semillero “Semillitas de Sabiduría”, aporta a la disminución de situaciones de violencia entre géneros y promueve la equidad en el contexto escolar del Colegio La Toscana – Lisboa sede C de la localidad de Suba en Bogotá?

1.4. Objetivos.

General.

Diseñar una estrategia pedagógica liderada conjuntamente con los niños y niñas del semillero “*Semillitas de Sabiduría*” del Colegio La Toscana Lisboa sede C, que permita disminuir la violencia entre géneros y promover la equidad en el contexto escolar.

Específicos.

1. Caracterizar las cogniciones de género de los niños y las niñas del semillero y la manera como inciden en las situaciones de violencia entre géneros en su cotidianidad.
2. Transformar las cogniciones de género sobre los conceptos de género y violencia de género, de manera que dichas cogniciones se fundamenten en la equidad de género.
3. Visibilizar en la escuela la importancia de trabajar la equidad de género como parte de la formación integral de las niñas y los niños del colegio la Toscana- Lisboa sede C.

Capítulo II

2.Marco teórico.

2.1. Estado del arte.

En la revisión de bases de datos como EBSCO, Google Scholar y repositorios de varias universidades de Bogotá se encuentra amplia literatura sobre la violencia de género, cerca de 10.000 documentos que se enfocan en analizar las situaciones de violencia de las que son víctimas las mujeres y en donde se pueden reconocer experiencias en atención a este tipo de violencia.

En documentos investigativos internacionales se encontró información relacionada con el género. En el documento “*Violencia de Género y resolución comunitaria de conflictos en los centros educativos* (Martín & Itxaso, 2012)” se reflexionó sobre la necesidad de visibilizar la violencia de género en el contexto escolar Español, que aunque existe es poco abordada, además se propuso una estrategia participativa de resolución de conflictos basada en la concurrencia de toda la comunidad y del diálogo y la construcción colectiva; en el artículo “*violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida* (Flores, 2005)” se mostró la necesidad de transformar el currículo oculto presente en las instituciones educativas que generalmente segrega a las mujeres, se analizó cómo los libros de texto y las relaciones que establecen los maestros y maestras incide en el desarrollo del proyecto de vida de las mujeres; “*Prevenir la violencia de género desde la escuela* (Díaz, 2009)” es un artículo que evidenció la necesidad de prevenir la violencia en el contexto escolar rechazando el sexismo y el acoso para construir relaciones de igualdad y de respeto a los derechos humanos; en el artículo “*Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México*

(Azaloe, 2009) se mostró la desigualdad y violencia de género en las escuelas primarias y secundarias de México encontrando que la problemática es sentida por los niños, niñas y jóvenes y que requiere de atención urgente; “*ojos que no ven... violencia escolar y género* (Mingo, 2010)” en este artículo se presentó la magnitud y la incidencia de la violencia en razón del género a partir del análisis de estadísticas existentes en México sobre esta problemática y se reconoce cómo los hombres también son víctimas de situaciones de discriminación e inequidad en razón de su sexo; y en el artículo “*las raíces socioculturales de la violencia de género* (Espinar, 2007)” la autora señaló que se requiere transformar las relaciones de inequidad de la mujer en escenarios como la familia y la sociedad a partir de la reflexión sobre los roles y posición tradicional que ella ha ocupado (la mujer). Por otra parte, el artículo “*género, capacidades y educación en los países en desarrollo* (Lorente, 2015)” mostró la importancia que tienen la educación y el empoderamiento de las mujeres en los países en desarrollo desde la perspectiva de sus capacidades y el desarrollo de su autonomía.

En otros trabajos investigativos se encontró que hay interés por fortalecer los análisis en relación con la violencia de género recuperando la perspectiva de los hombres y de las mujeres en instituciones educativas, tal es el caso de documentos y artículos como: “*Violencia escolar y violencia de género* (Gallegos A, 2013)” en donde se visibilizó cómo se construyen relaciones asimétricas y de poder entre las mujeres y los hombres en el contexto escolar, las cuales inciden en la violencia. En la ponencia “*Violencia de género y equidad en las escuelas primarias* (Duarte Cruz & García-Horta, 2015)” se identificó cómo en dos escuelas de la Ciudad de Panamá y dos en Monterrey (México) se vivencia este tipo de violencia a partir del sexismo presente en el currículo, en las relaciones entre docentes y entre estudiantes. Este documento reveló resultados sobre la existencia de algunas acciones que promueven la equidad de género, por ello en él se

planteó una estrategia de intervención para el desarrollo de competencias orientadas a fortalecer la convivencia en el contexto escolar. En el artículo “*El papel de la escuela en la prevención de la violencia de género* (Mateo, 2014)”, el autor se aproximó a una estrategia de prevención de este tipo de violencia desde la escuela teniendo en cuenta que es necesario reflexionar sobre que no se trata de dar preponderancia de un sexo sobre el otro sino de construir relaciones más equitativas. Finalmente, en el artículo “*Formación de promotores por la equidad de género desde la infancia* (Torres Esperón, Lozano Lefrán, & Rodríguez Washington, 2013)” se describió una experiencia Cubana desde el área de prevención y promoción de la salud, donde se realizó un proceso de formación de 36 niños y niñas de una escuela como promotores de la equidad.

En Colombia, en el ejercicio de revisión bibliográfica se encontraron documentos como: “*Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar* (Rodríguez Pizarro & Ibarra Melo, 2013)” en donde docentes investigadoras de la Universidad del Valle, presentaron resultados sobre el estado del arte de estudios sobre género y feministas en Colombia en varias universidades en el lapso de tiempo comprendido entre los años 2000 y 2010.

En el repositorio de tesis de Maestría de la Universidad de la Sabana, de las 103 publicaciones entre los años 2009 y 2015 tan solo dos documentos hicieron referencia a la violencia de género, el primero una “*Propuesta de programa de empoderamiento de la mujer sopesaña, como estrategia de prevención de la violencia conyugal y la violencia de género* (Ávila Celis, Rodríguez Lapuente, Moanack, & María, 2012)” en donde se desarrolló un programa de intervención para promover el empoderamiento de las mujeres del Municipio de Sopó, Cundinamarca y el segundo fue un artículo publicado en la revista Educación y Educadores “*Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección*

de los hijos (Buitrago-Peña, Cabrera-Cifuentes, & Guevara-Jiménez, 2009)” trabajo investigativo que analizó las representaciones sociales de género en adultos relacionadas con los correctivos empleados hacia sus hijos encontrando que estas influyen en la diferenciación de correctivos empleados hacia los niños y hacia las niñas.

En el repositorio de tesis de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo comprendido entre los años 2010 y 2012 se encontraron dos documentos relacionados con la violencia de género, el primero en la maestría en Educación denominado “*Identidades y orientación sexual alternativa en la IED Cristóbal Colón. Imaginarios y deconstrucciones* (Porrás Martínez, 2012)” en el que se analizaron los imaginarios de docentes, padres, madres y estudiantes en relación con al identidad de género y la orientación sexual comparándola con las realidades de estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTI de esa institución educativa; el segundo en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social el trabajo denominado “*representaciones sociales de los y las estudiantes de grado quinto de la institución educativa distrital Provincia de Quebec con relación a la violencia entre pares* (Morales Tovar & Silva Castro, 2015), en este documento las investigadoras analizaron las percepciones de niños y niñas en relación con la violencia pero no distinguieron entre la violencia de género.

Otros documentos revisados fueron el resultado de experiencias académicas de grupos de género de diferentes universidades, como los siguientes: “*Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo* (Millán & Alarcón, 2009)””; este documento aportó reflexiones sobre cómo los docentes son protagonistas fundamentales en la transmisión de los roles de género, basados en un estudio de caso con estudiantes de primaria. Por otra parte, en el libro “*el género: una categoría útil para las ciencias sociales* (Arango & Viveros, 2011)” se presentaron reflexiones acerca de cómo se ha consolidado la categoría de género y sus aportes para identificar cómo este concepto

ha incidido en la agenda política de las mujeres. Adicionalmente, se encontró un documento de investigación “*inteligencia emocional y violencia escolar. Estudio de caso: estudiantes de ciclos tres de la institución educativa distrital (IED) Altamira Sur Oriental* (Castro, 2014)”, el cual señaló un estudio de caso en el que se describía el estado actual de la inteligencia emocional y la violencia escolar de estos estudiantes, lo cual permitió reconocer rutas a través de las cuales se puede desarrollar la estrategia pedagógica.

2.2.Referentes teóricos.

Como parte del sustento conceptual de la propuesta se hizo énfasis en tres conceptos fundamentales: el primero en relación con el género teniendo en cuenta las subcategorías: cogniciones de género, corporalidad y género, violencia entre géneros y equidad de género; el segundo en relación con la conceptualización sobre liderazgo y el tercero en relación con la propuesta pedagógica en el que se retomó el concepto de estrategia pedagógica basada en el enfoque de enseñanza para la comprensión.

Concepto de Género.

“No se nace mujer: sino que se llega a serlo”
(De Beauvoir, 1949)

Este concepto surgió como una necesidad de las mujeres de adquirir un posicionamiento político en condiciones de equidad (Lamas M. , 1999). Simone de Beauvoir manifestó que el género era una doctrina social basada en la dotación biológica, en este sentido, afirmó que “*no se nace mujer: sino que se llega a serlo* (1949)” refiriéndose al proceso de socialización por el que pasa una persona para identificarse como hombre o como mujer.

En los años setenta y ochenta la categoría género adquirió mayor relevancia en el mundo académico. Las feministas americanas y europeas lo adoptaron como una forma de tener un posicionamiento en el que se legitimara académicamente la historia de las mujeres y porque

resultó un término más neutral que hablar directamente de ellas. Por otra parte, el género se usó para comprender las identidades subjetivas entre hombres y mujeres, las cuales estaban directamente asociadas a las relaciones sociales y culturales construidas en razón de la dotación biológica. En este sentido, se ha asociado que cuando se hace referencia al género hay una relación directa y exclusiva con las cosas que conciernen a las mujeres (Scoot, 1996).

La antropóloga Mexicana Martha Lamas, citando a Joan Scoot valida el reconocimiento de la idea de que el género tiene dos partes y varias subpartes: *“el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”* y menciona que este concepto abarca cuatro elementos, que son:

1. “Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
2. Los conceptos normativos ... expresados en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.
3. Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género...
4. La identidad ...destacando la individualidad, aunque hay también identidades colectivas” (Lamas M. , 1999).

Para Lamas, el ensayo de Scott tuvo gran validez puesto que relacionó el debate del concepto con el poder, evidenció la necesidad de distinguir el género y su relación directa con las cuestiones relativas a las mujeres, para tener en cuenta la construcción social sobre lo femenino más allá de la dotación biológica. Para esta investigación se retomó la definición de género propuesta por Martha Lamas:

Conjunto de ideas y prácticas sociales que se elaboran a partir de la diferencia anatómica entre los sexos. O sea, el género es lo que cada

sociedad considera lo “propio” o normal de los hombres y lo “propio” de las mujeres. Se reproduce a través de diferentes prácticas culturales que se expresan en las costumbres y valores que inculcados desde el nacimiento con la crianza, el lenguaje y la cultura, cambia históricamente, de época en época. Es también una lógica cultural omnipresente en todas las situaciones sociales. El ser humano introyecta esquemas mentales de género con los cuales clasifica lo que lo rodea: es un filtro a través del cual percibimos la vida (Lamas M. , 2002).

Es importante reconocer que el género es una categoría que se relaciona con otras categorías sociales como la etnia, la sexualidad, la clase social, nacional como lo afirmó (Domínguez, 2015) citando a (Holmardsdottir, 2011). Por eso el interés de reconocer cómo se evidencia en el contexto escolar las cogniciones que marcan las representaciones sobre el sentido de ser mujer o de ser hombre.

No sólo para las mujeres el género ha sido un categoría que ha permitido realizar algunas reivindicaciones, otros grupos sociales como las personas de los sectores LGBTI (Lesbianas, gais, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales) han logrado que se reconozca su ciudadanía plena independientemente del sexo biológico de nacimiento o su orientación sexual, sin embargo, estas discusiones poco se han dado en el contexto escolar ya que se asume que los hombres deben ser masculinos y heterosexuales y las mujeres deben ser femeninas y heterosexuales (Cantor, 2008).

Finalmente, se encontró que el concepto de género radica en un paradigma que no ha tenido mayores transformaciones a pesar que social e históricamente se han dado algunos cambios que han hecho emerger nuevas ciudadanía o nuevas formas de concebir las masculinidades y las feminidades (Cantor, 2007, pág. 23)¹⁹.

Cogniciones de género.

“No son los dos sexos superiores o inferiores el uno al otro.
Son, simplemente, distintos”
-Gregorio Marañón²⁰

Las cogniciones de género son las representaciones mentales tales como: creencias, conocimientos, normas, expectativas y valoraciones que las personas van construyendo a lo largo de la vida sobre el significado de ser hombres o ser mujeres (Vargas, Trujillo 2007) citado por Rojas (Rojas, 2015). Estas cogniciones están asociadas a las teorías del desarrollo de la personalidad, se aprenden en contextos sociales y tienen componentes que van de lo individual a lo colectivo.

A través de su investigación de doctorado Rojas (2015), realizó un análisis de las principales teorías y perspectivas psicológicas que hacen que se construyan las configuraciones de género y cómo se puede aportar a los realizadores de televisión para infantes (niños y niñas entre los 0 y 19 años) para que a través de los programas dirigidos a esta población se pueda promover la equidad, por ello se retomaron algunos de sus argumentos; a continuación se presentan algunas teorías sobre el desarrollo de las cogniciones de género con sus respectivos autores (Tabla 1).

Tabla 1. Teoría del desarrollo de las cogniciones de género

Teorías	Autores
Desarrollo Cognitivo	Kohlberg, (1966)
Teoría Bio-psicosocial	Money y Ehradth, (19729); Halpern (1977)
Esquemas de Género Social Cognitiva	Bem, (1981); Dinella y Martin, (2003); Martin y Ruble (2004) Bussey y Bandura, (1999)
Teoría Psico- evolutiva	Buss, (1995); Kenrick y Luce (2000).

Nota: Fuente. Rojas, A. (2015). Infancia, género y medios: Una propuesta para la promoción de la equidad dirigida a realizadores de medios. Tesis doctoral. Universidad de los Andes. Pág.32.

De manera breve se presentan las teorías con los principales aportes al análisis sobre la

configuración de las cogniciones de género (Tabla 2), basados en el análisis realizado por Rojas, (2015).

Tabla 2. Descripción de teorías del desarrollo de las cogniciones de género

Teoría	Descripción de los postulados teóricos
Desarrollo Cognitivo Kohlberg, (1999)	<p>Esta teoría postuló que los niños pasan por tres estadios cognitivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Identidad con el sexo: ocurre entre el año y medio y los dos años de edad y es donde los niños se identifican con una de las dos categorías sexuales. Estabilidad de sexo: entre los dos y siete años, es donde los niños entienden que su sexo no cambia con la edad o la apariencia. Constancia de sexo: ocurre hacia los 7 años, es la etapa en la que los niños y niñas confirman a qué sexo pertenecen lo cual les hace sentir gratificación. <p>Mecanismos: Las cogniciones de género son producto de un proceso cognitivo secuencial inalterable*.</p> <p>Limitaciones: a pesar que los niños reconocen la constancia de sexo modelan el comportamiento de acuerdo con los estereotipos de género tradicionales y mantienen comportamientos sociales asociados a su sexo y consideran que el expresar actitudes o comportamientos del otro sexo puede variar su sexo u orientación sexual.</p>
Teoría Bio-social. Money y Ehradth, (1972); y Teoría psicosocial del género Halpern (1977)	<p>Estas teorías se basaron en la relación que existe entre la transmisión hereditaria de los cromosomas (XY de los hombres y XX de las mujeres) y la formación de las gónadas sexuales (testículos en los hombres y óvulos en las mujeres) con aspectos psicosociales; haciendo énfasis en que las gónadas determinan las diferencias genitales de ambos sexos, en el desarrollo cerebral y del sistema nervioso, así como también en el desarrollo cognoscitivo y emocional y sociales de los niños y las niñas**. Algunos estudios muestran cierta disposición biológica de los niños a comportamientos diferenciados independientemente del proceso de socialización por parte de los adultos cercanos.</p> <p>Limitaciones: esta teoría intentó integrar la relación entre la dotación genética, la implicación hormonal y las diferencias sexuales en la infancia con la socialización de los primeros años de vida.***</p>
Esquemas de Género Bem, (1981); Dinella y Martin, (2003); Martin y Ruble (2004)	<p>“Los esquemas de género son definidos como el conjunto de construcciones cognitivas sobre lo que significa ser niño, niña, hombre o mujer. Estas construcciones son dinámicas, individuales y multidimensionales, cambian con el tiempo, varían según lo que enfrentan las personas... y son el producto de los factores cognitivos y las influencias socioculturales”.**** en este sentido esta teoría señaló que el género se desarrolla en la infancia de acuerdo con las interpretaciones individuales que cada persona hace de su entorno y la inequidad de género surge de los comportamientos producto de estos esquemas al reproducir roles estereotipados.</p> <p>Los esquemas de género le ayudan a los niños y niñas a organizar la información pero de manera simple, afectando la atención y en consecuencia haciendo que de manera rápida integren los estereotipos de género y reproduzcan lo que es “adecuado para los niños y para las niñas”.</p> <p>Esta teoría explica en cuatro constructos cómo se desarrolla y funciona el género:</p> <ol style="list-style-type: none"> Categorización por sexo: los niños y las niñas logran autoidentificarse como hombre o como mujer. Discriminación con base en el sexo: los niños y las niñas logran diferenciar a un hombre de una mujer. Estereotipos de género: luego de la identificación con uno de los sexos los niños reconocen en su entorno los comportamientos apropiados para los niños y para las niñas, sin embargo esto puede limitar la visión de los comportamientos debido a la vivencia de su entorno que generalmente tiene predefinidas normas tipificadas. Por

esta razón se pueden presentar situaciones de vulneración hacia niños o niñas que no cumplen con las normas sociales establecidas****. Martin y Ruble identificaron que existen sexismo en los niños pequeños y denominaron “policía de género” a aquellos infantes que se encargan de mantener las diferencias de género y garantizan que se cumpla la norma social. (Martin & Ruble, 2009).

d. Estabilidad de género: a medida que los niños crecen (entre los 5 y los 7 años) logran habilidades cognitivas y conceptualizaciones sobre el género haciendo que las vulneraciones hacia los niños que no cumplen con el rol establecido disminuyan.

Limitaciones: a pesar de los avances de esta teoría para comprender las cogniciones de género, aún se presentan algunos interrogantes: ¿las preferencias de género están relacionadas exclusivamente con el esquema de género o hay influencia de factores socioculturales?, ¿cómo explicar que una persona tenga comportamientos sexistas o no en contextos diferentes?, ¿por qué, si hay estabilidad de género en niños de 5 a 7 años, en la edades mas elevadas se presentan conductas estereotipadas sobre el género? Y ¿por qué existen sociedades donde hay un sexismo extremo a pesar de que esta teoría afirma que a una mayor habilidad cognitiva y la posibilidad de tener mayores experiencias daría como resultado una mayor flexibilidad?.

Social Cognitiva y de desarrollo de género
Bussey y Bandura,
(1999)

Con esta teoría se afirmó que las cogniciones de género son el resultado de tres factores asociados: personales, comportamentales y ambientales.

a. Los factores personales son atributos psicológicos, entre ellos la capacidad de simbolización, la de aprender por observación, la capacidad de autoregulación y la de autoreflexión.

b. Los factores comportamentales describen cómo la conducta y el rol de género se estructuran a partir de las normas de género y estos se pueden adquirir a través de la identificación con ciertos modelos sociales.

c. Dentro de las estructuras ambientales se distinguen tres tipos: el impuesto, el seleccionado y el construido.

Los autores consideraron que hay tres mecanismos para construir las cogniciones de género:

a. Modelamiento: el ambiente y el medio social son determinantes en la construcción de las cogniciones. Las relaciones en la familia, en los grupos de pares, el contexto educativo, social y los medios de comunicación presentan modelos (estereotipos) sobre lo que es adecuado para las mujeres y para los hombres.

b. La experiencia enactiva: las acciones indican si se está cumpliendo o no con las normas de género y las reacciones sociales aportan claves sobre lo correcto o incorrecto.

c. La enseñanza directa: se refiere a la información a través de ritos sociales y el establecimiento de hábitos relacionados con las normas de género. Esta enseñanza está mediada por el lenguaje.

Esta es una teoría muy completa pues integra diversos factores biológicos, culturales y ambientales resaltando la influencia de la cultura en la construcción de las cogniciones de género.

Limitaciones: la categorización por género no depende de la clasificación de género; no dan cuenta de por qué y cómo se presentan mayor o menor rigidez de los niños con respecto a los estereotipos de género; finalmente, se encontró que no es suficiente con presentar modelos igualitarios de género porque pueden derivar en el reforzamiento de los estereotipos debido a que las personas pueden distorsionar la información.*****

Teoría Psico- Esta teoría parte de la premisa que las diferencias de género entre los sexos están

evolutiva Buss, (1995); Kenrick y Luce (2000).	relacionadas con el proceso evolutivo y la conducta subyacente, basados en la teoría de la evolución de Darwin considerando la selección sexual*****. En ella se reconocen dos estrategias: la inversión parental que se orienta al esfuerzo de los padres por mantener la descendencia y el esfuerzo de apareamiento en el que se aplica a la reproducción sexual. Limitaciones: esta teoría se basa exclusivamente en el proceso evolutivo y relega los factores culturales y sociales en un marco histórico particular. Se ha demostrado que la contracepción no está vinculada directamente con la actividad sexual; cada día hay más interés por el placer sexual sin reproducción ***** y finalmente en esta teoría no se explica la diversidad dentro de un mismo grupo sexual.
---	---

Nota: Todos los datos de esta tabla son retomados del estudio de Rojas, en cada teoría se presentan los autores referenciados por ella en su tesis doctoral (Pág. 30 a 52):*Bussey y Bandura (1999).**Rojas citando a (Conellan, Barón – Cohen, Wheelwright, Batki, Ahluwalia; 2000; Else-Quest, Hyde, Goldsmith, & Van Hulle, 2006; Lutchmaya & Barón-Cohen; 2002).***McIntyre & Edward, (2009). ****(Martín, 1991; 2002; Martín y Ruble, 2004).***** (Kowalski, 2007; Langlois & Downs, 1980; Thorne, 1993; Zucker & Bradley, 1995).***** (Martin y Ruble, 2004). ***** (McIntyre y Edwards, 2009).***** (Sanday, 1981).

En la tabla anterior se ilustraron los principales postulados de las teorías del desarrollo de las cogniciones de género identificando los mecanismos y sus limitaciones. De acuerdo con los objetivos de la investigación y a pesar de las limitaciones, para los análisis se retomó la teoría social cognitiva del desarrollo y la diferenciación de género, ya que se consideró que permite comprender de manera más integral cómo se configuran las cogniciones de género teniendo en cuenta factores personales, comportamentales y ambientales (Bussey & Bandura, 1999).

Como se ha venido ilustrando, en las prácticas sociales se ponen de manifiesto las cogniciones de género, como en el caso de los roles de género. La práctica cotidiana de la escuela ha cimentado algunas creencias que han dado pie para establecer patrones de comportamiento que se asumen como verdades aceptadas por el grueso de la sociedad tal como lo demuestran las investigadoras (Millán & Alarcón, 2009)²¹ quienes evidenciaron cómo a diario las y los docentes reproducen el orden social que se configura en razón del sexo:

“la noción de lo femenino se construye y asocia al hecho de engendrar, parir, amamantar, es decir a aquello que se considera dado por la naturaleza... La noción de lo masculino, en cambio, se articula alrededor del éxito, la razón, la perfección, la eficacia, la condición para emprender,

dominar y competir, atributos psicológicos que se expresan en los denominados roles instrumentales” (2009: 138).

En consecuencia, en las instituciones escolares, dependiendo de cuáles sean las concepciones de género de los y las docentes, casi sin darse cuenta, pueden reproducir y promover la discriminación de las personas de acuerdo con su sexo. En este sentido, es labor fundamental de la escuela comprender los contextos intersubjetivos y cuestionar estos imaginarios acerca de las relaciones y roles que preponderantemente se presentan. Por ello, uno de los objetivos de esta investigación se orientó a visibilizar entre los y las docentes de la institución educativa los conceptos de género que tenían los niños y las niñas, para dar el primer paso en la transformación de las relaciones interpersonales y en la promoción de la equidad.

Corporalidad y género.

*“El cuerpo es la primera evidencia incontrovertible
de la diferencia humana
(Lamas M. , 2002)*

Como se describió en la conceptualización sobre el género, es desde el sexo biológico donde la sociedad construye el primer referente para establecer las diferencias sociales sobre los significados de ser masculino o femenino y regula la interacción entre hombres y mujeres (Torres- Oquendo & Toro - Alfonso, 2012). En occidente, el cuerpo ha sido una representación social de los dictámenes aprendidos y procesados, ha trascendido los aspectos biológicos y ha sido moldeado por los procesos culturales inherentes a las experiencias de las personas (Toro-Alfonso, 2007).

Si bien, en este proceso de investigación y de intervención pedagógica no se hizo un análisis detallado de la categoría corporalidad es importante destacar que generalmente se asocia el sexo y el género como sinónimos, en consecuencia las personas construyen su identidad de género de acuerdo con normas sociales asociadas a lo masculino o lo femenino, lo que evidencia

situaciones de desigualdad. Si bien las relaciones sexuales se definen como sociales, en el análisis de MacKinnon citado por Joan Scoot “*la causa de las relaciones desiguales entre los sexos son, en definitiva, las relaciones desiguales entre los sexos*” (1996) refiriéndose a que la diferencias biológicas y anatómicas son determinantes en las formas de relacionarse, puesto que el discurso hegemónico de la noción binaria hombre- mujer como opuestos ha dado poder y privilegiado lo masculino sobre lo femenino (Lamas M. , 2002) colocando a la mujer en un papel de inferioridad en todos los escenarios de la vida privada y pública.

Desde el punto de vista de la teoría social cognitiva en relación con el desarrollo del género, se afirmó que las diferencias de género se cimientan en la dotación biológica, la mayor parte de los atributos y roles estereotipados están ligados al sexo, sin embargo es importante resaltar que esto es consecuencia de la estructura cultural y no es un determinante de las características físicas o anatómicas de los hombres o de las mujeres (Bussey & Bandura, 1999, pág. 2). Adicionalmente, desde la teoría de desarrollo cognitivo (Kohlberg, 1966) y desde la teoría de esquemas de género Bem, (1981); Dinella y Martin, (2003); Martin y Ruble (2004) se encontraron coincidencias en que los niños y las niñas a temprana edad reconocen si son hombres o mujeres de acuerdo con su dotación biológica, pero se reconocen diferentes por los estereotipos construidos en sus núcleos familiares, en el proceso de socialización escolar y por los aportes que hacen los medios de comunicación (Rojas, 2015, págs. 36-41).

Por otra parte, en la escuela el uso de espacios también se asocia a la corporalidad y las relaciones de inequidad, en la medida en que se permite a los varones ocupar ciertos lugares para las prácticas deportivas, por considerar que ellos tienen mayor desarrollo corporal y ciertos privilegios en comparación con las niñas a las que se les considera desde una visión de requerir

menor actividad física y que de hecho podría ser contraproducente establecer contacto físico en deportes de contacto (López & Vélez, 2001).

En el contexto escolar del colegio La Toscana Lisboa sede C²², los discursos asociados al cuerpo se centran en el cuidado de la higiene personal, la prevención del abuso sexual, la detección temprana del maltrato infantil, entre otros riesgos psicosociales, pero no se abordan desde el reconocimiento del lugar donde se experimenta la sexualidad y poco es el reconocimiento que tiene con un espacio vital para vivenciar los derechos. Por otra parte, En cuanto al uso del espacio del patio escolar en la institución²³ a la hora de descanso se evidencia que los niños tienen mayor control de las canchas de fútbol y pueden practicar deportes de contacto, mientras que las niñas están relegadas a los pasillos en donde su actividad física se reduce a juegos con cuerdas o lazos y a mirar expectantes cómo los hombres juegan en las canchas.

En este contexto, reflexionar sobre el sexo ligado a la corporalidad se hace necesario para prevenir situaciones que representan violencia como consecuencia de los estereotipos ligados a la diferenciación biológica y anatómica entre los hombres y las mujeres. Como lo afirmó Lamas:

“solo mediante la crítica y la deconstrucción de ciertas prácticas y representaciones sociales que discriminan, oprimen o vulneran en función del género se podrá Generar una nueva visión de ser persona – un ser humano y un sujeto-, sea en un cuerpo de mujer o en un cuerpo de hombre”
(Lamas M. , 2002).

Violencia entre géneros.

“Llamar a la violencia de género un asunto de mujeres es parte del problema.
Da a una gran cantidad de hombres una excusa para no prestar atención”
Jackson Katz²⁴.

Desde mediados del siglo XX, Simone de Beauvoir con su ensayo sobre su experiencia como mujer empezó a evidenciar algunas situaciones que se enmarcaron como situaciones de

violencia en razón del sexo biológico, las mujeres estaban en un lugar de inferioridad e invisibilización porque su mundo era limitado por la visión de los hombres. Ellas eran consideradas como un objeto, subordinadas al hombre quien era quien poseía el poder. Además las creencias, y los comportamientos culturales justificaban esta posición de inferioridad y la negación de sus derechos (1949, pág. 152).

De igual manera Lamas (1986), a través de sus estudios analizó cómo las diferencias en la dotación biológica entre los hombres y las mujeres eran la principal causa que genera situaciones de desigualdad y por ende de limitación en el desarrollo de las potencialidades de las mujeres, lo que sin duda se constituye como un hecho de violencia. La cultura patriarcal que se ha caracterizado por prácticas y tradiciones en las que ha preponderado el dominio de lo masculino sobre lo femenino, lo cual es uno de los factores que más incide en la perpetuación de la pobreza y en el aumento de los índices de violencia (Cabrera, 2004).

Generalmente cuando se habla de violencia de género se equipara con la violencia de la que son víctimas las mujeres y las niñas. Organizaciones que trabajan en pro de eliminar la violencia en contra de las mujeres se han dado a la tarea de legislar para garantizar los derechos de éstas en el mundo (ONU, 1979) (ONU, 1994).

En Colombia, las reflexiones sobre este concepto son relativamente recientes y las acciones para mitigar este tipo de violencia se han enfocado específicamente en atender vulneraciones hacia las mujeres o personas de los sectores de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales –LGBTI- por ser poblaciones tradicionalmente excluidas. Sin embargo, y como se explicó al iniciar el documento, este estudio contempla la palabra entre géneros debido a que se pretende reflexionar sobre las diferentes formas de violencia presentes entre los niños y las niñas, restándole un poco de peso cultural a la idea de que las mujeres son

las únicas receptoras de la violencia y para visibilizar que los niños también lo son y el impacto que tiene en su desarrollo.

Es importante destacar que para la investigación se retomó el concepto que considera que la violencia de género es una expresión que se refiere a cualquier daño que se ejerce contra la voluntad de una persona, y tiene impacto negativo en su salud física o psicológica, su desarrollo y en su identidad; es el resultado de las desigualdades en las relaciones de poder que se presentan entre hombres y mujeres (Intragency Gender Working Group, SF). En consonancia con este concepto para Alicia Pereda (2009:2) citada por Arguello este tipo de violencia se deriva de relaciones de poder asimétricas:

- a) “Entre varones y mujeres con base en la construcción social de las diferencias entre los sexos; b) Entre los varones, según la mayor o menor distancia del modelo hegemónico de masculinidad; y c) Entre las mujeres que subrogan la autoridad masculina y aquéllas que ocupan posiciones subordinadas” (2013, pág. 36)

Adicionalmente, la violencia de género para Gil y Ayter (2007:13) citadas por (Mateo, 2014, pág. 2), tiene relación no sólo con el ámbito físico, referido a la agresiones físicas y económicas, sino que se vincula con el ámbito simbólico reconociendo la afectación en los deseos, las emociones, en las carencias afectivas derivadas del estereotipo sobre lo masculino o lo femenino.

En el común de las personas, específicamente en muchos docentes, prevalece un paradigma centrado en una visión limitada acerca de cómo deben comportarse, ser o sentir los hombres y mujeres (Arana, 2011)²⁵, (Cantor, 2008). En este sentido, se debe hacer un llamado a los y las maestros para que reflexionen acerca de su propia vivencia sobre cómo construyeron su identidad (como hombres o como mujeres), para que logren transformar algunas de sus creencias y comportamientos porque a través de su mirada se enseña a los niños y niñas a mirar el mundo.

Teniendo en cuenta estos conceptos, se puede afirmar que en el contexto escolar no se ha focalizado suficientemente la mirada sobre las relaciones de violencia entre los géneros²⁶, por un lado porque la violencia se ha hecho habitual debido a las cogniciones de género y paradigmas acerca de lo “normal” o socialmente aceptado para los hombres y las mujeres y por otro, porque son recientes las discusiones en torno al concepto de género y su visión en la escuela.

Equidad de género.

*El logro de la igualdad de género requiere la participación de mujeres y hombres, niñas y niños.
Es responsabilidad de todos.
Ban Ki-Moon.*

El gobierno Nacional de Colombia (2010) en el Plan de desarrollo 2010- 2014 en el Capítulo IV hace referencia a la igualdad de oportunidades para la prosperidad social y se refiere a la equidad de género en los siguientes términos:

“a la construcción de relaciones equitativas entre mujeres y hombres –desde sus diferencias–, tanto a la igualdad de derechos, como al reconocimiento de su dignidad como seres humanos y a la valoración equitativa de sus aportes a la sociedad. Por tanto, esta categoría de análisis permite incluir tanto las inequidades que afectan a las mujeres como las que afectan a los hombres. Uno de los elementos importantes a destacar de la noción de género son las relaciones desiguales de poder que se establecen entre hombres y mujeres y que se deben [en parte, aunque no solamente] a los roles socialmente establecidos. Por otra parte, tener un enfoque de género significa estar atentos a esas diferencias que socialmente se establecen y actuar en consecuencia (2010, págs. 377- 378).

En el año 2012, se creó la Política Pública Nacional de Equidad de género para las Mujeres (Alta Consejería presidencial para la equidad de la mujer, 2012)²⁷ y el Plan Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias, en este plan se abordaron las principales desigualdades que afectan a las mujeres, con el fin de comprometer la articulación intersectorial

para disminuir las brechas.

Por su parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO- mencionó que incluir el tema de igualdad de género es una meta primordial de la educación y de otras instituciones sociales para garantizar la sostenibilidad y para promover el respeto de cada miembro de la sociedad. Por ello afirma que:

La cuestión de género debe ser considerada prioritaria en la planificación de la educación, desde las infraestructuras hasta el desarrollo de materiales o los procesos pedagógicos. La participación total y equitativa de las mujeres es vital para asegurar un futuro sostenible porque:

1. Los roles de género son creados por la sociedad y se aprenden de una generación a otra;
2. Los roles de género son constructos sociales y se pueden cambiar para alcanzar la igualdad y la equidad entre las mujeres y los hombres;
3. Empoderar a las mujeres es una herramienta indispensable para hacer avanzar el desarrollo y reducir la pobreza;
4. Las desigualdades de género socavan la capacidad de las niñas y mujeres de ejercer sus derechos;
5. Asegurar la igualdad de género entre niños y niñas significa que ambos tienen las mismas oportunidades para acceder a la escuela, así como durante el transcurso de sus estudios (UNESCO, 2016).

Desde la perspectiva de las políticas que promueven la equidad de género se reconoció que ésta debería ser la base de la organización de la sociedad y por ende de la economía y la política para lograr la igualdad; el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- retomó la noción de equidad propuesta por (Navarro, 2013) ya que señala la importancia de reconocer cómo de manera estructural la sociedad y las organizaciones que la constituyen permiten el acceso a los recursos, en este sentido se refiere:

La noción de equidad más allá de fijarse en las características de personas

en base a las cuales pueden ser discriminadas se refiere a la manera en que la sociedad, a través de las instituciones y organizaciones que la constituyen, permite o impide el acceso de personas y colectividades a los recursos tangibles e intangibles, delimitando por tanto el desarrollo de sus capacidades y la consecución de sus derechos (Navarro, 2013).

En el año 2010 en Bogotá, en concordancia con el cumplimiento de los ODM, se adoptó el Decreto 166 (Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá) para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las mujeres en la ciudad, a fin de superar situaciones que las vulneren, reuniendo esfuerzos intersectoriales e interinstitucionales para transformar las situaciones de desigualdad, por ello en dicho decreto se estipuló en el título II artículo 5. Principios, en el Numeral c. se considera la *“Equidad de género: Ejercicio pleno de los derechos, y disfrute equitativo entre mujeres y hombres, de los bienes, servicios y recursos del Distrito Capital”*.

Adicionalmente, la Secretaría de Educación del Distrito –SED- en la búsqueda de garantizar a los niños, las niñas y los jóvenes una educación de calidad creó el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género -PETIG (Prada Amaya, y otros, 2015)- que es adoptado mediante la resolución 800 (SED, 2015), dicho plan contempló reflexiones orientadas a eliminar las barreras como el sexismo, la discriminación y las violencias promoviendo acciones que generen reflexiones sobre la igualdad de oportunidades a las que tienen derechos los niños y las niñas, adicionalmente aportó antecedentes políticos y normativos, evidenció el marco conceptual para la transversalización, presentó el proceso metodológico, dio cuenta de la realidad contextual en el sector educativo y presentó una propuesta de programación para operacionalizar este plan en las instituciones educativas.

Liderazgo

*“Para manejarte a ti mismo, usa la cabeza;
para manejar a otros, usa el corazón”-
Eleanor Roosevelt²⁸*

Cuando se habla de liderazgo surgen un sinnúmero de concepciones centradas en los resultados académicos de las escuelas y generalmente se centra la mirada sobre las acciones de las directivas y el cuerpo docente; de hecho en la revisión bibliográfica de este concepto se encontraron artículos y ponencias centradas en analizar el papel de los líderes en el crecimiento de las organizaciones escolares.

Sin embargo, aunque el sentido de este trabajo no se centró en indagar sobre esta categoría, sino que se incluyó debido al resultado del trabajo del semillero se propuso entonces potenciar el liderazgo de los niños y las niñas participantes. En consecuencia se retomó el concepto de liderazgo propuesto Lorenzo; el cual es entendido “como *la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido* (2005, pág. 371)”. Desde la perspectiva de este autor el conceptualizar el liderazgo debe tener en cuenta los siguientes aspectos que interactúan entre sí de manera dinámica:

1. El líder o líderes del grupo con sus características.
2. El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.
3. La situación o contexto problemático a superar, dinamizar o mejorar: «La situación crea los líderes» (Bolman y Deal, 1995, 401 citado por (Lorenzo, 2005).
4. Un proyecto compartido como respuesta, salida o elemento de unión, a esa situación (Lorenzo, 2005, pág. 371).

Dentro de la revisión se encontró que el concepto de liderazgo y de líder han sufrido diversas transformaciones, a continuación en la tabla 3 se presenta los modelos principales

retomados de (Lorenzo, 2005) y ampliados por (Pareja Fernández de la Reguera, 2009) como una forma de identificar que dinámica se produjo alrededor del proceso del semillero.

Tabla 3. Modelos de Líder / liderazgo

Tipos de líder / liderazgo	Conceptos
Intuitivo (Le Sarget, 1977)	Es un liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo.
Instructivo (Greenfield, 1987)	En la literatura se le viene denominando, indistintamente, también pedagógico o educativo.
<i>Carismático</i> (Conger, 1991)	El liderazgo no solo encarna la visión del centro, sino su transmisión con un estilo propio.
<i>El líder como entrenador</i> (Duncan y Oates, 1994)	Que concibe al directivo como un facilitador (entrenador) en lugar de un controlador.
<i>Visionario</i> (Nanus, 1994)	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo.
<i>Transcultural/Global</i> (Keitner y Kinicki, 1996)	Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas. En contextos multiculturales, los líderes deben desarrollar habilidades globales.
<i>De liberación</i> (Noer, 1997)	El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo.
<i>Ético</i> (García y Dolan, 1997)	Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...).
<i>Liderazgo lateral</i> (Fisher y Sharp, 1999).	El liderazgo basado en ciertas habilidades personales y en el desarrollo de las mismas en los miembros del grupo.
<i>Liderazgo emocional</i> (Fernández y otros, 2001)	Es un “director de emociones”. Dinamiza con base en la inteligencia emocional.
<i>Liderazgo resonante</i> (Goleman, 2002)	
<i>E-Liderazgo</i> (Quinn Mills, 2002)	Es el liderazgo afin a las ciberorganizaciones y a las comunidades virtuales.
<i>Liderazgo sin límites</i> (Heifetz y Linsky, 2003)	El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera.
<i>Liderazgo estratégico</i> (Bou, 2004)	Un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar).
<i>Liderazgo para la innovación</i> (Villa, A., 2004)	La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.
<i>El líder narcisista</i> (Maccoby, 2004)	Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/grupo.
<i>Líder silencioso</i> (Badaracco, 2006)	Liderar sin hacer ruido, sin hacerse notar.
<i>Gerente de sueños</i> (Hooper y Potter, 2006)	Capaz de conocer las aspiraciones del equipo.
<i>Líder de 360o</i> (Maxwell, 2007)	Ejerce su influencia desde cualquier puesto de la organización.
<i>Liderazgo sostenible</i> (Hargreaves y Fink, 2008)	Liderazgo integrador, propio de la globalización actual.

Nota: Los datos de esta tabla fueron extraídos del artículo de (Pareja Fernández de la Reguera, 2009, págs. 140-141)

Teniendo en cuenta la tabla anterior y analizando la dinámica que se generó durante los encuentros con los niños y niñas del semillero se evidenció que se trabajó a partir del liderazgo emocional y el de liderazgo resonante Goleman, Boyatzis, & McKee, (2010) afirmaron que: “*un líder produce resonancia, es decir, el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano... El líder expresa sinceramente sus propios valores y sintoniza con las emociones de las personas que le rodean*”, sin ser una propuesta directa del proceso resultó que la afinidad de la docente orientadora y los niños y niñas produjo una relación donde el componente afectivo fue determinante en la cohesión el grupo y esto dio como resultado que los y las participantes demostraran altos niveles de motivación en la creación y diseño de actividades como se describe en el capítulo cuatro en donde se muestran los resultados de la investigación.

El desarrollo de un proceso de liderazgo entre los niños y niñas del semillero se constituye en una forma de prevención primaria, este tipo de prevención “*busca tomar medidas previsoras para evitar la ocurrencia de la violencia de género en la primera infancia* (Mateo, 2014, pág. 3)”, algunos estudios como los realizados por (Duarte Cruz & García-Horta, 2015) demuestran que:

“promover un clima de convivencia pacífica en la escuela y en la familia a través del desarrollo de competencias para la consecución de la paz: disminuirá la violencia escolar, elevará el aprovechamiento escolar, acrecentará las relaciones y la participación de la comunidad educativa (2015, pág. 26)”.

Por otra parte, en el proceso de liderazgo desarrollado con los niños y niñas del semillero se retomaron características del modelo comunitario de resolución de conflictos (Martín & Itxaso, 2012, pág. 309) en el que la figura de autoridad es cambiada por la de experto que media en los conflictos; para el proceso de investigación este rol fue desempeñado por la docente orientadora, donde se privilegió el diálogo entre iguales quienes determinaron de manera

consensuada las normas y en donde la participación fue un elemento clave. En este sentido, el liderazgo se relaciona con la necesidad de propiciar espacios para que los niños y niñas experimenten aprendizajes éticos que los formen para la ciudadanía. Entre estos espacios están el ser uno mismo, el convivir, el formar parte de la sociedad y el habitar el mundo (Puig, 2010) citado en (Rovira, Casares, Martín, & Serrano, 2011, pág. 48). Adicionalmente, en el modelo comunitario se busca involucrar a toda la comunidad en el proceso de resolución de conflictos, a través de ejercicios dialógicos en donde se identifiquen las causas de de los problemas y se construyan soluciones en donde la propia comunidad se un actor fundamental de transformación (García & Yeste, 2007, pág. 74).

En este sentido, y en consonancia con el modelo comunitario de resolución de conflictos se retomaron los cuatro pilares de la Educación propuestos por la Jaques Delors (2013) , para la UNESCO, informe que pretendió llamar la atención sobre las apuestas de la educación para cumplir con los retos del siglo XXI, a continuación se presentan de manera sintética los cuatro pilares propuestos por Delors (2013):

1. Aprender a conocer: se relaciona con la capacidad que pueden desarrollar los y las estudiantes para comprender el mundo que les rodea, teniendo en cuenta la capacidad de comprender, conocer y descubrir (pág. 104); esto se relaciona pedagógicamente con el proceso de metacognición. En el trabajo investigativo y de los encuentros este pilar correspondió con que los líderes y lideresas lograran reflexionar sobre sus propias cogniciones de género y cómo estas se han configurado a través de su proceso de socialización. Por otra parte, Barrera & Salgado(2012) consideran fundamental crear espacios democráticos en los que los sujetos, en este caso, los líderes y lideresas, experimenten y pongan en juego los

contenidos teóricos en las relaciones que se establezcan; en sus palabras:

“la escuela debe constituirse en un territorio verdaderamente democrático donde tenga cabida no solo la memorización de contenidos, sino la problematización, la apropiación y la transformación de los mismos, en los que los niños y jóvenes puedan hacer parte activa en los procesos de construcción de conocimiento y en la toma de decisiones” (Barrera & Salgado, pág. 65).

2. Aprender a hacer: en este pilar se ponen de manifiesto los aprendizajes conceptuales con las prácticas cotidianas y el reto de los docentes en relación a cómo hacer que los estudiantes pongan en práctica lo que han aprendido (pág. 105); en relación con el liderazgo los niños y niñas demostraron sus conocimientos a través de la creación de iniciativas y actividades para intervenir en la comunidad educativa como se analizará en el apartado liderazgo del capítulo IV.

3. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás: este pilar está centrado en el reconocimiento de los otros y otras, posibilitar gestionar de manera colectiva y pacífica los conflictos presentes en la escuela, disminuyendo la violencia y posibilitando el reconocimiento de la individualidad y de la diversidad. Por ello “*si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad*” (Delors, pág. 108)”. Adicionalmente, en la escuela es necesario crear condiciones para que cada sujeto configure su identidad “*aprendiendo a reconocerse, a ser aceptado por los demás, a reconocer y aceptar a los otros, a experimentar que cada uno cuenta,*

que nadie es indiferente a la mirada y a la palabra del otro” (Barrera & Salgado, 2012, pág. 74).

4. Aprender a ser: este pilar se centró en que *“la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritual”* (Delors, pág. 109). El formar a los niños y niñas sobre el fortalecimiento de su ser, implica formar la individualidad reconociendo la manera deseada de ser, logrando el mayor grado posible de autonomía y de responsabilidad (Rovira, Casares, Martín, & Serrano, 2011). En este sentido, no se logrará un real liderazgo si no se trabaja sobre el desarrollo humano, el proceso de investigación y de intervención se centró en identificar las vivencias particulares de los líderes y líderesas para desde allí potenciar sus habilidades y cualidades, lo cual también favoreció el reconocimiento de cada integrante del grupo.

Adicionalmente, en relación con la gestión de conflictos Raga & Martín, consideraron que:

“El aprendizaje y la práctica de valores como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la responsabilidad individual y social o la actitud participativa e integradora, deben estar presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y formar parte de todo proyecto formativo” (2011, pág. 575)

En este sentido, en la categoría de liderazgo, el proceso de investigación se orientó hacia la vivencia de los valores en cada uno de los encuentros y la promoción de los mismos en las actividades diseñadas e implementadas por los líderes y las líderesas.

En consonancia con el desarrollo de estrategias de liderazgo, es importante destacar que el poder diseñar estrategias de convivencia escolar con la participación de los niños y las niñas

posibilitará que se cimiente una “*ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas*” (Raga & Martín, , 2011, pág. 534).

Finalmente, es importante reconocer que los conflictos están presentes a lo largo de la vida y hacen parte de las relaciones que se establecen con otros seres humanos. De acuerdo a lo anterior, el proceso de intervención pedagógica se orientó hacia posibilitar que los líderes y las lideresas reconocieran la importancia de actuar de manera adecuada, pacífica y asertiva ante los conflictos. “*Si el conflicto se gestiona de manera pacífica a través del diálogo y la paz se convierte en una oportunidad para el aprendizaje*” (Raga & Martín, , 2011, págs. 549- 550) social y en este caso para la disminución de la violencia entre géneros.

Estrategia pedagógica basada en el enfoque de enseñanza para la comprensión –

EpC-

Un problema sencillo del pensamiento es que éste es invisible. Entonces la filosofía básica de esta iniciativa es el hacer el pensamiento más visible en el salón de clase para que tanto los niños como los maestros lo puedan ver y de este modo el maestro pueda estimular a los niños.
David Perkins (Salmon, 2014)

Estrategia pedagógica

La estrategia pedagógica se concibe como el conjunto de acciones lideradas por el docente para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se basan en fundamentos teóricos que permiten orientar la complejidad de estos procesos (Lectura, Escritura, niños y jóvenes con NEE II, SF). De acuerdo con Bravo “*las estrategias pedagógicas constituyen los escenarios curriculares de la organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación* (Bravo Salinas N. , 2008)”.

En la Tabla. 4 se retoman algunos conceptos de estrategia pedagógica presentados por (Bravo Salinas N. , 2008)

Tabla 4. Definiciones de Estrategia pedagógica

Autor	Concepto
Weinstein y Mayer 1986	Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.
Dansereau (1985) y también Nisbet y Shucksmith (1987)	Las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.
Beltrán, García – Alcañiz, Maraleda, Calleja y Santiusbe (1987); Beltrán (1993) Monereo (1994)	Las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de las estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo. Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para satisfacer una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se produce la acción.
Shcmeck (1988); Schunk (1991)	Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje (didácticas).
Beltrán (1993)	Las definiciones expuestas ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.
Justicia y Cano (1993)	Las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno.
Palmer y Goetz (1998)	Están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Gardner, 1988).

Los datos de la Tabla anterior fueron retomados de (Bravo Salinas N. , 2008) Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias. Capítulo III

De acuerdo, con (Bravo Salinas N. , 2008) las estrategias de aprendizaje se clasifican en tres tipos:

1. *Estrategias cognitivas*: son aquellas que integran el nuevo material con los conocimientos previos haciendo que el aprendizaje sea significativo como lo manifestó Mayer (1992) este tipo de aprendizaje implica que el estudiante seleccione la información que considera relevante, la organiza coherentemente y la integra a los conocimientos existentes.
2. *Estrategias metacognitivas*: son aquellas en las que el estudiante planifica, controla y evalúa su propia cognición. De acuerdo con González y Tourón (1992)

estas implican el conocimiento y regulación de los procesos mentales para el cumplimiento de las metas de aprendizaje. En este tipo de estrategia se enmarca el enfoque de enseñanza para la comprensión.

3. *Estrategias de manejo de recursos*: son aquellas estrategias que permiten sensibilizar al estudiante sobre lo que va a aprender, sirven de apoyo e incluyen recursos para resolver tareas de manera optima (González y Tourón, 1992) integrando tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996; Justicia, 1996).

Enseñanza para la Comprensión _-EpC-

La enseñanza para la comprensión –EpC- es una de las características fundamentales de la nueva ciencia del aprendizaje: se concentra en los procesos de conocimiento (Piaget, 1978; Vygotsky, 1978) y en dar a conocer una visión contemporánea del aprendizaje en donde los niños, niñas, jóvenes y adultos construyen un conocimiento nuevo y una comprensión, tomando inicialmente sus preconceptos a partir de sus experiencias, su contexto y creencias (Cobb, 1994; Piaget; 1952, 1973a,b, 1977, 1978; Vygotsky, 1962, 1978) en (Eduteka , 2002).

La enseñanza para la comprensión se da a partir de identificar que el conocimiento nuevo se debe construir a partir de los saberes preexistentes, como son las ideas y creencias, generando de esta manera un proceso mental llamado metacognición, “*el cual hace referencia a la habilidad de reconocer el desempeño en tareas variadas y monitorear los niveles actuales de dominio y comprensión*” (Brown, 1975; Flavell, 1973). Adicionalmente, se considera que la metacognición es como una conversación interna en donde se evidencian normas culturales (Eduteka , 2002, pág. 11).

Para lograr la metacognición, es fundamental que las prácticas pedagógicas se centren en dar sentido a la autoevaluación reflexionando acerca de lo que arrojó buenos resultados y de lo que necesita mejorarse; se ha demostrado que estas prácticas elevan en los estudiantes el grado de transferencia de su aprendizaje a nuevos escenarios y acontecimientos. En este enfoque de enseñanza es importante el proceso metacognitivo por que: permite que los participantes puedan ver y asumir diferentes formas de inspeccionar su propio aprendizaje, por medio de metas generando estrategias que le ayuden al control de los progresos hacia el logro; adicionalmente, las prácticas metacognitivas facilitan transferir un conocimiento a nuevos escenarios y acontecimientos (Eduteka , 2002, págs. 11-12).

Por otra parte, son de suma importancia los conocimientos, destrezas, contextos y actitudes con que se inicia cada sesión de trabajo, sin olvidar las concepciones previas relacionadas con el tema de estudio, para un mejor aprendizaje desde lo cooperativo hasta lo individual. Es muy importante que el maestro centre el interés de los estudiantes. Duckworth explica que cuando se centra el aprendizaje en el estudiante el maestro genera preguntas o problemas a los estudiantes “solamente dificultades manejables” de tal manera que sean lo suficientemente retadoras para mantener el interés, pero no tan difíciles que lo desanimen así mismo, “... *los maestros deben ocuparse de diseñar actividades para el aula y ayudar a los estudiantes a organizar su trabajo de manera que promuevan la camaradería intelectual y las actitudes hacia el aprendizaje que construyen un sentido de comunidad*” (Eduteka , 2002, pág. 15). En este sentido, el rol del docente se transforma dejando de ser un mero transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador del aprendizaje, permitiendo que los y las estudiantes logren desarrollar sus habilidades, sus potencialidades, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje particulares, promoviendo la idea de aprender a aprender (Patiño, 2012, pág. 2).

Otra característica de la enseñanza para la comprensión, es que se requiere de la participación reflexiva en el proceso democrático para la construcción del saber, lo cual en la actualidad es complicado, como sabiamente lo afirmó el premio Nobel Herbert Simon, el significado de “saber” ha pasado de poder recordar y repetir información a poder hallarla y utilizarla (Eduteka , 2002, pág. 2). Además las mismas dinámicas del ser humano no permiten que la educación pueda abarcarlo todo, por lo tanto, se requiere desarrollar herramientas intelectuales y estrategias de aprendizaje para adquirir el conocimiento. En palabras de Patiño (2012):

...El enfoque de Enseñanza para la Comprensión, busca que la enseñanza y el aprendizaje posean varias características: que sea significativo, contextualizado, interdisciplinar, dialógico, reflexivo y adaptado a las necesidades del sujeto (Vázquez, 2011). Situación que implica crear en el aula un ambiente que posibilite la participación activa de los estudiantes y que le permita al docente cuestionarse permanentemente sobre su quehacer educativo (pág. 4).

Por su parte, Martha Stone Wiske afirmó que:

una pedagogía de la comprensión necesita más que una idea acerca de la naturaleza de la comprensión y su desarrollo. Un marco conceptual guía debe abordar cuatro preguntas clave: 1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender?, 2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?, 3. ¿Cómo podemos promover la comprensión? Y 4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos? (1999).

Por su parte, Fiore y Lymonié en *Didáctica práctica para enseñanza media y superior* argumentaron que:

“Se trata de una teoría de acción para la enseñanza y el aprendizaje, con un eje constructivista, que brinda conceptos específicos y organizados en torno a la práctica. El énfasis está puesto en el papel activo que desarrolla el que

aprende tanto en la elaboración de los conceptos como en su uso activo. Por ser una teoría para la acción permite construir puentes sobre la brecha existente entre las ideas y las acciones, brecha en la cual suelen naufragar las intenciones del cambio de las prácticas educativas (2007, pág. 65).

Generando así tres preguntas básicas: ¿Qué se quiere que los estudiantes comprendan?, ¿Cómo se sabe qué los estudiantes comprenden? y ¿Cómo saben los estudiantes qué comprenden? (Fiore & Leymonié, 2007). El primer grupo de preguntas hacen parte del enfoque de la enseñanza para la comprensión y el segundo grupo hace parte del modelo de la comprensión las cuales buscan representar las preocupaciones didácticas del enfoque. Si bien la educación busca una mejor comprensión de los conceptos y del aprendizaje a partir de la reflexión, es importante tener en cuenta que no toda reflexión en el aula es una enseñanza para la comprensión, es decir si durante la práctica educativa no se dan respuestas en la planeación a las anteriores preguntas no se le puede llamar enseñanza para la comprensión.

A continuación se explican los componentes básicos del enfoque de enseñanza para la comprensión:

Las dimensiones de la comprensión permiten a los docentes evaluar los puntos débiles y los puntos fuertes para ahondar en la comprensión, identificar estos niveles de competencia permite al docente promover el desarrollo de la comprensión (Hetland, Hammerness, Unger, & Gray, 1999, pág. 260). De acuerdo con las investigaciones del proyecto cero de Harvard, la comprensión está compuesta por un “*contenido o conocimiento (el qué), unos métodos (el cómo), unos propósitos (el por qué y para qué) y unas formas de comunicación (Wilson, SF)*”. En la tabla. 5 se retoman las dimensiones de la comprensión.

Tabla 5. Dimensiones de la Comprensión

Dimensión	Preguntas Claves	Definición
Conocimiento / Contenido	¿Qué comprende?	Describe y valora la calidad, nivel de sofisticación y organización del sistema de conocimiento de una persona. Evalúa la fluidez de las personas para

		identificar los elementos del conocimiento: estructurando, agrupando y categorizando el conocimiento.
Método	¿Cómo construyó esa comprensión? ¿Cómo sabe que comprende?	Describe y valora los aspectos epistemológicos de la comprensión de las personas. Evalúa cómo las personas construyen y validan su conocimiento con respecto a los procedimientos y estándares disciplinarios.
Propósito	– ¿Para qué ese conocimiento? ¿Qué conexiones puede hacer con su vida y con el mundo real? ¿En qué medida puede cerrar la brecha entre la teoría y la acción creativa? ¿Para qué sirve este conocimiento en la disciplina?	Describe y valora el nivel de reflexión y las conexiones personales del individuo con el conocimiento. Evalúa la habilidad de las personas para identificar puntos esenciales del conocimiento, no sólo para sí mismo sino dentro del contexto de otro conocimiento disciplinario.
Formas de Comunicación	¿Cómo representa sus comprensiones a otros	Describe y valora la variedad de formas de comunicación que utiliza una persona cuando expresa su conocimiento. También evalúa la sensibilidad de las personas para cambiar la forma de comunicación teniendo en cuenta el contexto y la audiencia.

Nota los datos de la tabla anterior fueron retomados de Daniel Gray Wilson del Proyecto Cero. Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard Traducido por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera consultado en http://fundacies.org/site/?page_id=480

Los tópicos generativos delimitan la materia que los estudiantes investigarán, son vistos como la oportunidad que tiene el maestro para conectar el trabajo escolar y la vida cotidiana de los estudiantes, lo cual implica involucrarlos en el desarrollo de las comprensiones que ofrecen la base para un trabajo más sofisticado en el campo de trabajo o disciplina. Para lograr esto es necesario tener en cuenta que deben ser Accesibles e interesantes para los estudiantes, Interesantes para el docente y Rico en conexiones (Stone Wiske, 1999), (Aguerrondo, 2001). En resumen, los tópicos generativos son los temas centrales del saber disciplinar, es necesario que sean del manejo del docente y que lo motiven tanto a él como a los estudiantes, esto les permitirá desarrollar las habilidades necesarias para comprender trabajos más sofisticados dentro del dominio disciplinar (Blythe,1998) citada por (Patiño, 2012, págs. 5 - 6). Las características de los tópicos generativos son²⁹:

1. centrales para uno o más dominios o disciplinas: Estos temas permiten que

el estudiante adquiera habilidades y la comprensión necesaria para realizar trabajos más complejos.

2. Suscitan la curiosidad de los estudiantes y son interesantes para el docente. Esto último, es importante ya que el docente motivado por su curiosidad será el modelo a imitar en la adquisición de un conocimiento. Sí el maestro denota desinterés por el tema, será mal impulsador para iniciar el proceso de comprensión.

3. Son accesibles, la accesibilidad significa, en este caso, disponer de muchísimos recursos adecuados a la edad para investigar el tópico y poder abordarlo mediante una variedad de estrategias y actividades que ayudarán a los estudiantes a comprenderlos, cualesquiera sean sus capacidades y preferencias.

4. Ofrece la ocasión de establecer numerosas conexiones, es decir un tema permitirá vincularlo, conectarlo con experiencias pasadas y a su vez permitirá realizar exploraciones cada vez más profundas. En pocas palabras un tema generativo no podrá ser aislado del contexto, de la realidad del estudiante, además deberá ofrecer la oportunidad de ampliarlo a través de investigaciones (Patiño, 2012, págs. 6-7).

Las metas de comprensión “*afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender., estas definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación*” (Stone Wiske, 1999, pág. 16). Estas metas de comprensión son más útiles cuando son Explícitas y públicas, dispuestas en una estructura compleja y centrales para la materia, disciplina o campo de trabajo.

Los desempeños de comprensión son uno de los elementos más importantes del marco

conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, dando a conocer la concepción de la comprensión como un desempeño más que como un estado mental subyacente, la visión vinculada con el desempeño subraya la comprensión como la capacidad e inclinación a usar lo que se sabe en las actividades cotidianas. (Pogré P. , 2001). Para que estos desempeños sean efectivos se debe tener en cuenta que: se vinculan directamente con metas de comprensión; desarrollan y aplican la comprensión por medio de la práctica; utilizan múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión; promueven un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío y que son posibles de realizar; y demuestran la comprensión (Stone Wiske, 1999, pág. 20). Para Perkins y Blythe (2005) citados por (Patiño, 2012) esa perspectiva de desempeño dice que *“la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representaciones de una manera nueva (pág. 4)”*.

Los hilos conductores son cuestionamientos que se presentan en las diferentes fases del conocimiento desde las diferentes disciplinas, permiten seguir un proceso secuencial partiendo de la indagación e interpretación que hacen los estudiantes, avanzando hasta el reconocimiento de su argumentación y llegando al nivel de la creación de proposiciones; adicionalmente, estos hilos conductores deben pasar por los saberes interdisciplinarios fundamentales que dan respuesta al tópico generador, se espera que a través de estos se logran especificar las comprensiones que se consideran más importantes que desarrollen los estudiantes (Patiño, 2012, pág. 7)

La evaluación diagnóstica continua, se refiere a cómo a través de una evaluación preliminar, se logra identificar lo que se va a evaluar permitiendo unos criterios públicos vinculados con metas de comprensión, en donde los estudiantes y docentes por igual construyen

la planificación y a la vez estiman el progreso para lograrlo. En este tipo de evaluación se debe contemplar que los criterios sean relevantes, explícitos y públicos; debe aplicarse de manera continua y a través de múltiples fuentes (Stone Wiske, 1999, pág. 22). En el caso de la enseñanza para la comprensión la evaluación es uno de los elementos más importantes porque se considera que debe contribuir al aprendizaje, la evaluación significa valorar las comprensiones permitiendo a los docentes y estudiantes reconocer los avances y realizar los ajustes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje La evaluación debe contener criterios claros explicitados al inicio de cada unidad o ajustados durante el proceso; pertinentes relacionados con las metas de comprensión; y públicos conocidos y comprendidos por todos los estudiantes. Finalmente, en el proceso evaluativo la retroalimentación es fundamental ya que permite a los estudiantes reconocer los niveles de su comprensión; monitoreando sus resultados y para reflexionar sobre estrategias de mejoramiento en futuros desempeños; por parte del docente permite conocer la planeación de las actividades y a cada estudiante motivando el mejoramiento de sus desempeños; genera participación y fortalece el vínculo entre docentes y estudiantes, respetando las diferencias en el desempeños, cada estudiante puede reconocer sus logros y los de otros como una estrategia de mejoramiento personal (Patiño, 2012, págs. 8-9).

Las rutinas de pensamiento son un modelo o patrón sencillo de pensamiento que se puede usar repetidas veces y se puede integrar fácilmente en el aprendizaje y favorecen que los estudiantes se involucren en el contenido a explorar, desarrolla sus capacidades y hacen que se visibilice el pensamiento (Gallego & Lago, 2012, pág. 37). En los encuentros de intervención se emplearon cuatro rutinas de pensamiento: 1. SQA; 2. Color – Símbolo – Imagen; 3. Veo – Pienso – Me pregunto y 4. Titulares.

La rutina SQA *“ayuda a conectar el conocimiento previo de los estudiantes, las*

preguntas que surgen y el conocimiento nuevo que se desarrolla (Tishman & Palmer, 2005)”.

Esta rutina se utilizó durante todos los encuentros y sirvió como una herramienta de evaluación continua, a través de ella se logró visibilizar el pensamiento puesto que se aplicó en dos momentos, al iniciar el encuentro para explorar los conocimientos previos y las preguntas de los niños y niñas con respecto al tema abordado y al finalizar el encuentro en donde cada niño o niña logró identificar su aprendizaje y los cambios en sus cogniciones de acuerdo con cada temática abordada. En la tabla 6 se describen cada uno de los componentes de la rutina.

Tabla 6. Descripción rutina SQA

Ítem	Descripción
S	Este ítem corresponde a la pregunta ¿qué sé?, se implementa antes de iniciar las actividades de intervención y tiene como propósito identificar los conceptos previos de los y las estudiantes.
Q	Este ítem corresponde a la pregunta ¿qué quiero aprender?, al igual que la anterior se implementa antes de iniciar las actividades de intervención y tiene como propósito identificar los conocimientos que quieren aprender los y las estudiantes.
A	Este ítem corresponde a la pregunta ¿qué aprendí?, se implementa al finalizar las actividades de intervención y tiene como objetivo identificar los aprendizajes significativos para los y las estudiantes.

La rutina Color – Símbolo – Imagen CSI tiene como propósito identificar la esencia de las ideas mediante el uso de un color, un símbolo y una imagen que las represente (Orientación Andujar , 2014). Esta rutina se utilizó para reconocer las ideas previas y las conexiones de los niños y niñas sobre las cogniciones de género sobre lo masculino o lo femenino.

La rutina Veo – Pienso – Me Pregunto ayuda a los alumnos a ser cuidadosos en las observaciones e interpretaciones. Estimula la curiosidad y ayuda a establecer un escenario de investigación. Se puede utilizar al principio de un tema para motivar el interés por el mismo. En otro momento central, para conectar ideas y al final, para aplicar los nuevos conocimientos e ideas más allá de lo estudiado (Fundación Trilema, 2014). En el encuentro tres se empleó al iniciar el tema de violencias entre géneros como una forma de motivar el interés de los niños y niñas pero también para reconocer sus percepciones sobre este tipo de violencia.

La última rutina Titulares se emplea para sintetizar, a quedarse con lo más importante de un texto, un debate, un tema de clase o una exposición. Se empleó en el tercer encuentro para identificar los aprendizajes significativos con respecto a la prevención de la violencia entre géneros y para motivar el liderazgo, funciona como un titular de un periódico de la siguiente manera:

“...se propone a los estudiantes alumnos que escriban el titular que mejor expresa la esencia de lo que se ha estado trabajando; Durante la puesta en común, se crea una lista de “titulares”; al final se les pregunta sobre cómo ha cambiado su titular tras la puesta en común y en qué difiere el titular final del que habían propuesto. Esta reflexión mejorará su técnica” (Salesianos Santander, 2016).

Por otro lado, Fiore & Leymonié orientan con sus preguntas la forma sobre cómo lograr una planeación para la comprensión, la propuesta de Wiggins y Tighe (2006) señalan la importancia de considerar en primer lugar, los resultados que se esperan obtener de la enseñanza, generando así tres etapas en el proceso: una orientada a identificar los Resultados deseados, es decir enseñar lo que se espera enseñar teniendo en cuenta el tiempo con que se dispone; otra dirigida a determinar la evidencia aceptable, en esta etapa el docente debe pensar “como un evaluador” para lograr plantear de forma creativa y clara cómo medir que los estudiantes han alcanzado las metas de comprensión propuestas; y la última es diseñar un plan de las actividades de enseñanza, en esta etapa se evidencia la claridad de las metas, lo cual permite enfocar la planificación de actividades con un propósito más claro y concreto (2007).

Por otra parte, es fundamental mencionar que la metodología que se empleó en los encuentros de intervención se orientó a que los niños y las niñas hicieran visible su pensamiento (Jane, 2013) y se optó por el aprendizaje cooperativo; cuando en el aula se establece este tipo de aprendizaje en el que el trabajo y el éxito son colectivos, se enseña a los y las estudiantes no solo

contenidos sino que podrán vivenciar valores que cimentarán su futuro profesional y como ciudadanos (Rovira, Casares, Martín, & Serrano, 2011, pág. 52).

El aprendizaje cooperativo permite a los y las estudiantes asumir retos que no se logran cumplir individualmente lo cual genera una interdependencia positiva, relaciones recíprocas entre iguales y logra la articulación con otros miembros de la comunidad educativa. En este tipo de aprendizaje se reflexiona sobre la acción, detectando colectivamente las necesidades, motivando la acción para la transformación haciendo que cada participante se apropie de la experiencia de manera significativa (Rovira, Casares, Martín, & Serrano, 2011, págs. 56-59).

Para López y Acuña (2011) el aprendizaje cooperativo se refiere a un conjunto de métodos de aprendizaje en el que los estudiantes trabajan en pequeños grupos, generalmente heterogéneos en rendimiento; todos los integrantes se hacen responsable de su aprendizaje. Este tipo de aprendizaje se base en cinco sistemas:

1. La estructura social hace referencia a todos los miembros que integran el entorno de aprendizaje, como el profesor, el grupo de clase y el grupo de trabajo.
2. La estructura de los objetivos en el aprendizaje cooperativo permite que sean los propios alumnos junto con el profesor los que establezcan las metas de aprendizaje, y serán ellos mismos los responsables de su consecución y control.
3. La estructura de la tarea, se contempla que los contenidos siempre sean académicos y sociales
4. El entorno físico debe presentar una configuración flexible que posibilite las interacciones producidas entre profesor/grupo, grupo/alumno e intergrupos.
5. Por último, la relación entre los objetivos personales y grupales determina un estilo de interacción cooperativa. Este aspecto diferencia las funciones en los roles del profesor (gestor, asesor y coordinador del proceso

formativo) y del alumno (autor, gestor del proceso de construcción del conocimiento y del proceso interactivo que lo sustenta) (López & Acuña, 2011, págs. 32-33).

Por su parte, Ramón Ferreiro en su libro *Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar* afirmó que:

Investigaciones realizadas mediante el método de observación han demostrado la reiterada aparición de ciertos momentos en las clases donde los maestros aplican los principios del aprendizaje cooperativo. Estos momentos son periodos que se ocupan en actividades de la misma naturaleza, con idéntica intención y que se suceden en el tiempo que dura la lección para, en su totalidad, hacer de ésta una actividad de aprendizaje activa, participativa, de cooperación y vivencial (2007, pág. 35)

Adicionalmente, describió la importancia de los diferentes momentos en la clase de aprendizaje cooperativo Tabla 7, en el que se contemplan las siguientes consideraciones:

Tabla 7. Momentos de clase en aprendizaje cooperativo

Momento	Descripción
Creación de un ambiente propicio para aprender Orientación de atención	Contempla de la adecuación física y social, se establecen acuerdos de trabajo que permitan un trato agradable y fraterno. el docente muestra las estrategias para que los estudiantes se apropien de la lógica del contenido a través de las rutinas establecidas.
Recopilación o repaso	Se retoman los conceptos, vivencias y/o reflexiones más relevantes.
Procesamiento de la información	Se confrontan la experiencia y un contenido, este puede ser de forma individual o grupal.
Interdependencia social positiva	Se comparten los procesos cognitivos desarrollados durante el encuentro.
Reflexión o "SSMT"	Momento que hace referencia S=Sentido; S=Significado; M=Metacognición y T=Transferencia, el cual permite solidificar el aprendizaje y ver su aplicación en la vida cotidiana

Nota. Los datos de la tabla anterior fue extraídos de (Ferreiro Gravié, 2007, pág. 35)

Para Ferreiro, el desarrollo de estos momento es un avance en la implementación de un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial. *“La relación entre iguales es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir,*

todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva” (Pujolàs Maset, 2012, pág. 93).

El orden y el tiempo de los momentos se estructuran a partir de unas rutinas estructuradas dentro de cada encuentro o taller; estos talleres o encuentros pueden ser desarrollados desde diferentes métodos, durante la implementación de la estrategia de intervención se hizo desde el método de la investigación en grupo, que *“es una variante didáctica actual del método científico o método experimental”* (Ferreiro Gravié, 2007, pág. 131). Este método permite que los estudiantes se relacionen con el medio; así como también es una forma de adquirir conocimientos, de pensar actuar y crear. Adicionalmente, en la estructuración de la clase el maestro no es el único que enseña; el trabajo en pequeños grupos posibilita que los y las estudiantes desarrollen la capacidad de enseñarse mutuamente (Pujolàs Maset, 2012, pág. 94)

En síntesis, el aprendizaje cooperativo resulta eficaz porque como se ha mencionado, fomenta la colaboración entre estudiantes a través del trabajo en equipo; en su desarrollo metodológico se posibilita el respeto por las opiniones de los demás reconociendo que todos pueden contar con otros para cumplir los objetivos, potenciando la capacidad de escucha, la reflexión sobre diferentes puntos de vista, la creación colectiva de las reglas o normas de clase, se resuelven problemas a través del apoyo mutuo dando espacio para el error como una oportunidad de aprendizaje, se varían la estructura y los roles dentro del desarrollo de las actividades; y se desarrollan estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales (López & Acuña, 2011, págs. 32-37), (Pujolàs Maset, 2012, págs. 100-101).

2.3 Marco legal

Para el desarrollo del trabajo de investigación fue fundamental tener en cuenta la Ley 115 General de educación (Ministerio de Educación Nacional, 1994) en la que *“se concibe la*

*educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes...*³⁰, en esta ley se presentan de manera detallada los lineamientos generales para promover la educación y el rol de los estudiantes en el proceso, considerando al “*educando el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral*”³¹; por otra parte la Ley 1098 Código de Infancia y adolescencia del 2006 en la cual se busca garantizar los derechos de todos los niños y niñas “*su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna*”³²”. Retomando estas dos leyes se consideró importante que la investigación aportará reflexiones y acciones que garanticen de manera integral el desarrollo de los niños y las niñas favoreciendo la equidad de género y su liderazgo.

Desde el año 2008, en Colombia se implementó la Ley 1257 sobre la no violencia contra las mujeres³³, en ella se legisla a favor de generar acciones que prevengan la discriminación y las formas de violencia en contra de las mujeres, en este sentido, el sector educativo tiene una gran reto pues desde allí se pueden diseñar acciones pedagógicas orientadas al reconocimiento de la individualidad, las capacidades y la igualdad de oportunidades³⁴.

Adicionalmente, en la ley 1620 se reglamentó la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos³⁵ en la cual prevalecen la equidad, la igualdad y la dignidad de cada individuo, así mismo se orienta hacia la consolidación de propuestas pedagógicas tendientes a desarrollar competencias que permitan a las personas tomar decisiones asertivas, autónomas para establecer relaciones mas justas, democráticas y responsables.

De manera particular el PEI³⁶ y el manual de convivencia del colegio La Toscana –

Lisboa denominado “*Educamos para la comunicación y la formación en valores*”³⁷ se han centrado en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los niños, las niñas y jóvenes para favorecer su desarrollo integral, en este sentido, el proceso de investigación aportó a la consolidación de los principios y objetivos de estos documentos institucionales identificando las cogniciones de género y reflexionando con los niños y niñas sobre ellas, con el diseño de actividades de multiplicación que eventualmente desarrollarán los participantes en el semillero con sus pares, docentes y familias y con la visibilización de la problemática que aunque es cotidiana no se aborda.

Capítulo III

3. Metodología

3.1. Enfoque Metodológico.

El enfoque seleccionado para el desarrollo de la investigación fue el cualitativo, ya que éste se guía por temas significativos de investigación en donde se desarrollan preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. La indagación es dinámica entre los hechos y su interpretación, siendo un proceso circular (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010).

En este estudio se retomó la metodología de Investigación Acción Participativa –IAP- (Obando, 2006) para recopilar información de tipo cualitativo que permitió identificar las cogniciones de género que los niños y niñas tenían y su incidencia en la violencia entre géneros. Se escogió este tipo de investigación puesto que permitió caracterizar la problemática objeto de estudio teniendo en cuenta la perspectiva, los sentidos y propuestas de los y las participantes, lo que favoreció que ellos y ellas tuvieran el poder de incidir en la transformación de su realidad (Rahman & Fals Borda, 1989).

Inicialmente, se estableció una línea de base de trabajos académicos que han abordado el tema de género, equidad de género y de violencia de género en el contexto escolar; para ello se implementó el rastreo de información que permitió reconocer investigaciones relevantes que aportaron a la caracterización y a la consolidación del marco teórico y metodológico de la investigación.

En segundo lugar, se identificaron, algunas de las cogniciones de género presentes en los niños y niñas del semillero de sabiduría y su relación con la violencia entre géneros; para ello se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de información como: la entrevista

semiestructurada a un grupo focal (Martí, 2000), una prueba de entrada y una prueba de salida para verificar si después de la participación de los niños y las niñas en los encuentros de intervención se suscitaron cambios cognitivos.

En tercer lugar, se diseñó e implementó una estrategia pedagógica para el grupo de líderes y lideresas del semillero que incluyó espacios denominados: reconociéndonos, pensándonos y empoderándonos, orientados a: i) sensibilizar a los niños y niñas sobre la importancia de su individualidad y de la de los demás, ii) generar reflexión sobre las situaciones de violencia cotidianas que se presentan en sus contextos inmediatos y iii) apropiación de nuevos conceptos y prácticas que permitan fortalecer las capacidades ciudadanas³⁸ (Nussbaum, 2001, pág. 7) y disminuir la violencia de género.

Finalmente, se evaluó el impacto de la propuesta pedagógica en la modificación de cogniciones de género hacia relaciones de equidad de género y se consolidó el documento de caracterización. Se espera que el documento sirva como base para que los y las docentes de la institución educativa reconozcan las situaciones relacionadas con la violencia de género y que el marco teórico y la propuesta de intervención aporten a la transformación de la vida escolar en la que se promueva la equidad de género.

3.2. Alcance.

De acuerdo con los objetivos de la investigación se propuso tener un alcance descriptivo, retomando a Hernández Sampieri “*la investigación descriptiva... busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.* (2010, págs. 80-82)”. Adicionalmente, en ella se describen tendencias de un grupo o población.

En este sentido, el trabajo de investigación se centró en dos tareas fundamentales: una caracterizar las cogniciones de género de los niños y niñas del semillero y la manera como

inciden en las situaciones de violencia entre géneros y la otra en el diseño de una estrategia pedagógica que permitiera evidenciar cambios en las cogniciones de los niños y niñas alrededor del género, la equidad y la violencia de género.

3.3. Diseño de Investigación.

Para esta investigación se retomó la Investigación Acción Participación IAP (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, págs. 509-515) debido a que el interés de la investigación se centró en resolver un problema cotidiano de la escuela permitiendo analizar información, lo cual posibilitó la toma de decisiones para contrarrestar la violencia entre géneros, identificando cómo las cogniciones de género inciden en este tipo de violencia; la recolección de los datos a través de este método fue pertinente porque permitió reconocer las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos), generando acciones en las que los niños y niñas comprendieron la problemática y participaron creativamente en el diseño e implementación de estrategias de transformación de su realidad (Obando, 2006).

Por otra parte, este enfoque permitió explorar a profundidad el tema de interés, empleando diferentes técnicas para comprender el lenguaje verbal y gestual, lo que a su vez permitió describir detalladamente las situaciones, eventos, personas, interacciones y conductas observadas, contando siempre con la perspectiva de los participantes en la investigación, quienes se convirtieron en coinvestigadores, pues ellos y ellas se sensibilizaron y capacitaron para abordar la problemática. Esto facilitó el análisis del tema teniendo en cuenta diferentes niveles de relación: en lo personal, relacional con otros, el ambiente social y cultural que influyen en la problemática.

En este tipo de investigación prevaleció *la democracia* pues todos los involucrados

lograron participar; prevaleció también *la equidad* porque todos los aportes realizados fueron valorados y las soluciones se construyeron colectivamente, adicionalmente tuvo un carácter liberador pues las soluciones a la problemática aportaron a la construcción de relaciones sociales más justas y favorecieron el desarrollo humano pues las posibles soluciones sin duda mejoraron las condiciones de vida de los niños y niñas.

3.4. Población

Contexto local

La localidad de Suba se encuentra ubicada al noroccidente de la ciudad de Bogotá; según los datos registrado en la página web de la ciudad (Alcaldía Mayor de Bogotá , 2016) es la cuarta localidad más extensa de la capital y es la número once de las veinte localidades. Limita al Norte con el municipio de Chía; al Sur con la localidad de Engativá; al Oriente con la localidad de Usaquén y al Occidente con el municipio de Cota. Tiene aproximadamente 1'200,000 habitantes y está compuesta por 12 UPZ³⁹: La Academia, Guaymaral, San José de Bavaria, Britalia, El Prado, La Alambra, Casa Blanca Suba, Niza, La Floresta, Suba, El Rincón y Tibabuyes y 1 UPR Chorrillos (Alcaldía Mayor de Bogotá , 2016).

En el sector educativo la oferta está dada por 380 colegios 26 oficiales que corresponden al 6,9%; 318 colegios privados que corresponden al 83,9%, 2 colegios en concesión que corresponden con el 0,5% y 33 colegios en contrato que corresponden al 8,7%. La población en Edad Escolar PEE, corresponde a las niñas, niños y adolescentes entre 3 y 16 años a quienes les asiste el derecho de acceder a la educación. En el año 2015, esta población fue de 244 936 niños y niñas en la localidad (Secretaría de Educación del Distrito • Oficina Asesora de Planeación • Grupo Gestión de Información, 2015).

Contexto institucional.

El colegio La Toscana – Lisboa IED está ubicado en la localidad de Suba de la ciudad de Bogotá, cuenta con tres sedes: La sede A ubicada en el barrio la Toscana, la sede B en el barrio Lisboa y la sede C en el barrio Tibabuyes. En la sede A se atiende a 800 estudiantes aproximadamente de básica secundaria y media en las dos jornadas; en la sede B se atiende a 750 estudiantes aproximadamente de Preescolar y básica primaria en las dos jornadas y en la C se atiende a 650 estudiantes aproximadamente de preescolar y básica primaria en la jornada de la tarde exclusivamente.

Actualmente, los y las estudiantes asisten al proyecto jornada completa⁴⁰ desde el preescolar hasta el grado noveno, en donde tienen la oportunidad de realizar actividades deportivas y artísticas en contra jornada durante los cinco días de la semana, con el fin de acceder a espacios que les permitan un desarrollo integral de sus talentos y capacidades garantizando el derecho a la educación con calidad.

Los estudiantes de grado décimo y undécimo han estado vinculados al proyecto Educación Media Fortalecida⁴¹ en el que la SED busca articular los a la educación técnica, tecnológica y superior; en el caso de la institución educativa los estudiantes se articulan al SENA y a la Universidad de la Salle, asistiendo en contra jornada, el énfasis está en el fortalecimiento de habilidades en inglés y valores que les permitan proyectar su futuro profesional o laboral⁴².

Características sociodemográficas.

En general, los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y viven en los alrededores de las sedes del colegio. Las familias en su mayoría están vinculadas al trabajo informal y otros padres y madres son empleados, de acuerdo con lo evidenciado en las entrevistas individuales de atención realizadas en la orientación escolar durante los años 2015 y

2016. En la sede C, la participación de los padres, las madres y los acudientes en las actividades escolares es relativamente buena (esta percepción se tiene por la asistencia a las actividades programadas desde el área de orientación y asesoría escolar).

Muestra.

La investigación se desarrolló con el grupo de niños y niñas del semillero del colegio La Toscana Lisboa de la sede C denominado “*Semillitas de Sabiduría*”, este grupo se creó formalmente en el mes de marzo de 2015.

Criterios de selección de los participantes

La conformación del semillero estuvo acompañada por los directores de curso de los grados cuarto y quinto a quienes se les solicitó apoyo en la selección de los y las integrantes. Uno de los criterios que se propuso a las maestras y maestros fue que identificaran a estudiantes que desde su punto de vista contaran con las siguientes características: aquellos niños o niñas que tuvieran cierto liderazgo, lo cual en algunos casos no correspondió solo a los destacados académicamente sino a aquellos que mostraban actitudes disruptivas; por otra parte, se indicó que podría escogerse a aquellos que tuvieran comportamientos sexuales tales como tener novios, hablar acerca de tenerlo o en los que se identificaba que este tema era de interés; finalmente, también se tuvo en cuenta a algunos que requirieran fortalecer su autoestima o confianza y algunas habilidades sociales, evidenciado en que fueran tímidos en actividades grupales, tuvieran pocos amigos o tuvieran dificultades con su presentación o higiene personal. En términos generales la convocatoria y la selección estuvo liderada por los docentes pero fue abierta a quien quisiera participar.

Consolidación del semillero Semillitas de Sabiduría.

En el proceso de consolidación del grupo se realizaron dos reuniones, la primera reunión

se llevó a cabo con los niños y niñas identificados por las maestras y maestros, en ella se hizo una presentación de lo que sería la participación en el semillero mostrando que se trabajaría alrededor de temas relacionados con la corporalidad, el género, la afectividad, la comunicación, la violencia y la equidad, entre otros; adicionalmente, se les comunicó que las reuniones se realizarían dentro del horario académico y que uno de sus compromisos sería adelantarse en las actividades escolares, luego se preguntó uno a uno si continuaban con el interés, frente a lo cual todos y todas manifestaron querer continuar. La segunda reunión, fue dirigida a padres, madres y/o acudientes de los interesados en participar, tuvo un carácter informativo en donde se mostraron las generalidades de la propuesta. Los niños y las niñas fueron convocados a esta reunión y hablaron acerca de por qué querían participar, los adultos asistentes escucharon sus motivaciones y aprobaron la participación de los y las estudiantes. Fue así como se consolidó el semillero de niños y niñas.

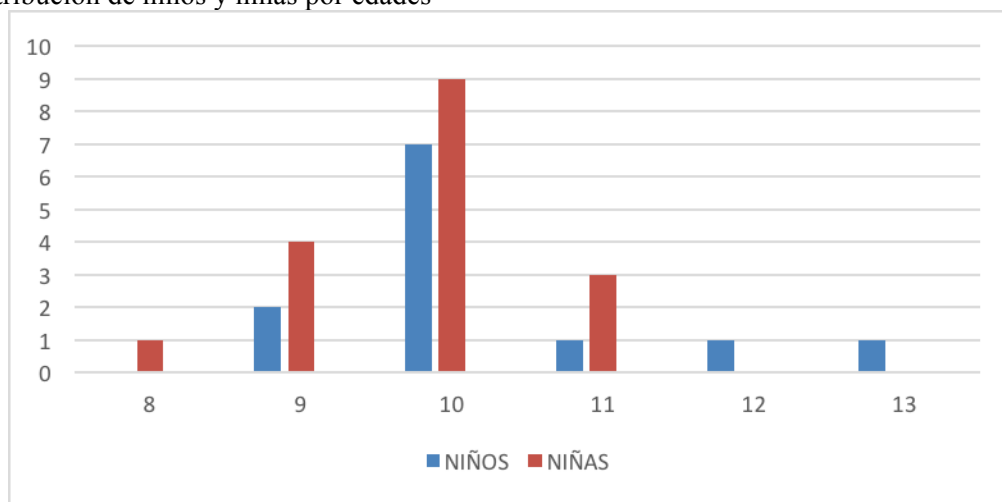
Para efectos de la investigación y la implementación de la propuesta pedagógica se decidió trabajar con este grupo debido a que la población estudiantil es muy amplia y porque se considera que el poder trabajar con un grupo específico y generar una propuesta de liderazgo y multiplicación resultan ser significativas para intervenir en la problemática identificada.

Para el año 2016, el grupo de semillero se consolidó con la participación de 28 estudiantes (12 niños y 16 niñas). Las edades oscilaron entre los 8 y 13 años, el mayor porcentaje se concentró en la edad de 10 años (Tabla. 8) en donde las niñas tienen una mayor representatividad; en los casos de las edades de 12 y 13 años los niños son quienes están en este rango etario; la edad de 8 años corresponde a una de las niñas, la edad de los 9 años esta mayoritariamente representada por las niñas al igual que en el caso de la edad de 11 años como se muestra en la Figura 1.

Tabla 8. Distribución de niños y niñas por edad

Edad	Niños	Niñas
8	0	1
9	2	4
10	7	8
11	1	3
12	1	0
13	1	0

Figura 1. Distribución de niños y niñas por edades



Los grados seleccionados fueron cuarto y quinto de primaria de la jornada tarde, se decidió que fueran estos grados porque en la sede corresponden a los niveles de mayor edad. En relación con el grado quinto se considera necesario que adquieran conceptos básicos sobre sexualidad debido a los cambios físicos que experimentan, porque son reconocidos como los “más grandes” de la sede y porque saldrán de la primaria para ingresar a la sede de bachillerato ubicada en otro sector; con respecto a los niños y niñas del grado cuarto se proyecta la realización de acciones de multiplicación a pares y a otros actores de la comunidad educativa. Las niñas de grado quinto fueron quienes representaron el mayor número de participantes con nueve lideresas, mientras que los niños de quinto grado y las niñas de grado cuarto contaron con seis participantes respectivamente y finalmente los niños de grado cuarto tuvieron cinco representantes en el proceso.

3.5.categorías de análisis

Las categorías de análisis seleccionadas para investigación fueron determinadas de acuerdo con los objetivos general y específicos y se determinaron como las más relevantes que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación (Figura 2).

Figura 2. Categorías de Análisis



Dentro de la categoría género se identificaron las cogniciones de género que tenían los niños y niñas del semillero y se contrastaron con el concepto de género; en relación con la corporalidad se identificaron las diferencias que los niños y niñas percibían entre los hombres y las mujeres y el análisis se centró en cuestionar la relación entre el concepto de sexo y género intentando de construir el binomio sexo/género que generalmente deriva en situaciones de inequidad; en relación con la violencia de género se buscó identificar si los niños y niñas lograban identificar violencias entre género en situaciones cotidianas y finalmente en relación con la equidad de género se buscó sensibilizar a los niños y niñas en la necesidad de promover esta perspectiva en la cotidianidad.

En cuanto a la categoría de liderazgo, se trabajó a partir del fortalecimiento de la identidad grupal del semillero “Semillitas de Sabiduría” a través del establecimiento del nombre y el logo del grupo; en relación con la dinámica grupal se promovieron el establecimiento de acuerdos y las normas básicas en cada uno de los encuentros del grupo y en la subcategoría actividades lideradas se describieron brevemente algunas de las actividades lideradas por los niños y las niñas en el contexto escolar y extraescolar.

Para la categoría estrategia pedagógica se tuvo en cuenta el enfoque de enseñanza para la comprensión, en ella se identificaron las categorías: diseño de encuentros en la que se hizo la planeación de las actividades con los niños y niñas orientadas a trabajar las subcategorías del concepto de género; en cuanto a las rutinas de pensamiento se describen las utilizadas identificando la información previa y los cambios cognitivos de los niños y niñas del semillero; finalmente como parte del ejercicio de liderazgo se contempló la categoría diseño de iniciativas en donde se registraron las actividades que los niños y niñas prevén realizar para diferentes actores de la comunidad educativa.

3.6. Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos aplicados durante el proceso de investigación se orientaron a recolectar información que permitiera indagar sobre cómo se configuran las cogniciones de género en los contextos familiar y escolar, por ser estos los primeros espacios de socialización y porque es desde allí que se refuerzan las imágenes estereotipadas sobre los significados de ser hombre y ser mujer y por ende generan situaciones y relaciones que se interpretan como violencia de género.

Dentro del estudio se emplearon los siguientes instrumentos y técnicas de investigación cualitativa:

Entrevista semiestructurada grupal.

La entrevista semiestructurada grupal (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, págs. 418 - 426) se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre un entrevistador(a) y los entrevistados(as), tiene como objetivo construir conjuntamente significados sobre el tema de investigación. En la entrevista semiestructurada el entrevistador tiene unas preguntas base y puede introducir aquellas que considere necesarias para profundizar en el tema de interés y adecuadas a los participantes. Las preguntas deben ser abiertas para poder conocer las opiniones y experiencias de las personas entrevistadas con respecto al tema.

El objetivo de la entrevista fue el de conocer las cogniciones de género que tenían los niños y niñas con respecto a la violencia de género, las causas que la producen y la incidencia en el desarrollo personal (tabla. 9). Los ítems contemplados buscaron obtener información sobre las cogniciones de género que tienen los niños y niñas con respecto al género y la violencia de género (Anexo 1). La entrevista se diseñó teniendo en cuenta las categorías de análisis previstas en la investigación y las temáticas que serán implementaron en los encuentros de intervención.

Tabla 9. Descripción de las categorías de la entrevista semiestructurada grupal

<i>Categoría</i>	<i>No. De Ítem</i>	<i>Descripción de lo que se quiere indagar</i>
Cogniciones de género	1-2-3	Identificar las cogniciones que los niños y niñas participantes tienen en relación con el género.
	4-5	Identificar los roles asociados a las mujeres y a los hombres en el contexto familiar.
Situaciones familiares relacionadas con la violencia de género	6 -7-8	Identificar las situaciones de conflicto que vivencian los niños y niñas en el contexto familiar y su relación con la violencia de género.
Situaciones escolares relacionadas con la violencia de género	9 – 10	Identificar las situaciones de conflicto que vivencian los niños y niñas en el contexto escolar y su relación con la violencia de género.
Reacción o actitudes de afrontamiento de este tipo de situaciones	11 – 12	Identificar las diferencias que hay entre los niños y las niñas para afrontar los conflictos.

Antes de la aplicación de la entrevista se hizo un ejercicio de validación de este instrumento por parte de expertos en el tema, quienes registraron en una planilla (Anexo 2) los

indicadores de acuerdo con cada categoría e ítem (Anexo 3) dentro del guion de la entrevista, esta validación permitió identificar la suficiencia, coherencia, relevancia y claridad de cada una de las preguntas. Adicionalmente se hizo un pilotaje con dos estudiantes, un niño y una niña externos al semillero para hacer los ajustes pertinentes.

Para la entrevista se seleccionaron seis estudiantes del grado quinto participantes en el semillero de la sede C del colegio La Toscana Lisboa quienes representan al 20% de todos los integrantes del grupo. Se decidió que fueran tres hombres y tres mujeres (lo que en los análisis corresponderá al 100%) que recién ingresaron al semillero durante el año 2016 puesto que con los niños y niñas que venían desde el año 2015 se ha avanzado en la identificación de los conceptos objeto de estudio.

Aunque para la implementación de la entrevista se previó que fuera de una hora y media, por dinámicas institucionales se emplearon tan solo 40 minutos, sin embargo, esto no fue impedimento para obtener información de calidad. Dicha entrevista se hizo en la oficina de orientación escolar lo que generó un clima de mayor confianza y apertura para la interacción entre los entrevistados. La información se registró audiovisualmente teniendo en cuenta el consentimiento informado (Anexo 4) de padres – madres y de los y las estudiantes participantes.

La entrevista con el grupo se realizó previamente a la aplicación de la prueba de entrada y a la participación en los encuentros de intervención con el fin de que los niños y las niñas no tuvieran acercamiento a las temáticas que se indagaron durante la entrevista. Para identificar a quien correspondía cada respuesta se usó un código, “E1 = M 10 AÑOS (503)”, el “E1” correspondió al número asignado a cada Entrevistado (E1 hasta E6); la codificación “= M” correspondió al sexo del entrevistado, se usó la letra M para identificar si la entrevistada fue una mujer y la letra H para identificar si el entrevistado era un hombre; “10 AÑOS” se utilizó para

identificar la edad del entrevistado y finalmente el “(503)” significó a curso pertenecía cada participante en la entrevista. Es decir que en el ejemplo mostrado la respuesta de la entrevista analizada correspondió a una mujer de 10 años perteneciente al curso 503.

Prueba de entrada.

El objetivo de la prueba de entrada (Tabla 10) fue el de identificar los conocimientos previos de los y las niñas pertenecientes al Semillero “Semillitas de Sabiduría”, con respecto a los conceptos básicos relacionados con el concepto de género y la violencia de género. La prueba se diseñó teniendo en cuenta las categorías de análisis previstas en la investigación (Anexo 5). Al igual que la entrevista semiestructurada la prueba fue validada por los expertos (Anexo 2) en el tema, quienes valoraron en una planilla los indicadores de acuerdo con cada categoría e ítem (Anexo 6), esta validación permitió identificar la suficiencia, coherencia, relevancia y claridad de cada una de las preguntas.

Tabla 10. Descripción ítems de la prueba de entrada

CATEGORÍA	No. De Ítem	Descripción de lo que se quiere indagar
Corporalidad: diferencias biológicas	1-2-3 (parte I)	En estos ítems se pretende indagar cuáles son las diferencias que los niños y niñas reconocen que existen entre hombres y mujeres, validar si identifican las diferencias de sexo por la dotación biológica o si por el contrario corresponden a aspectos culturales asociados a lo femenino y lo masculino.
Cogniciones de género	4 -5 (Parte I)	En estos ítems se indaga sobre las cogniciones de género asociadas a los que se considera propio de las mujeres y propio de los hombres.
	4 – 5 (Parte II)	Identificar si los niños y niñas perciben diferencias entre los desempeños académicos de las mujeres y de los hombres en razón de su sexo.
Equidad de género	6- 7- 8 – 9 (Parte I)	Identificar los roles asignados a las mujeres y los hombres en el contexto del hogar.
	1-2 – 3 (Parte II)	Identificar las características de las relaciones entre los niños y las niñas en el contexto del colegio.
	6 (Parte II)	Identificar si existen diferencias entre los juegos o actividades que desarrollan los niños y niñas en el contexto escolar.
Violencia de género	7 (Parte II)	Identificar el concepto de violencia que tienen los niños y niñas
	8 (Parte II)	Identificar las formas en que los niños y niñas perciben que se manifiesta la violencia entre hombres y mujeres.
	9 – 10 (Parte II)	Identificar si los niños han presenciado situaciones de violencia de género y los escenarios en los que sucede.
	11 (Parte II)	Identificar las percepciones de los niños y niñas sobre la violencia de género.

Teniendo en cuenta las características del grupo, es decir que son niños y niñas entre los 8 y 13 años, su nivel de escolaridad está entre el cuarto y quinto grado de básica primaria y que el diligenciar las veinte preguntas resultaría extenso para ellos y ellas, se decidió que la prueba se dividiera en dos partes. En la parte I se indagó por características generales del concepto de género y las relaciones en el contexto de la familia. En la parte II se indagó por características generales de las cogniciones de género relacionadas en el contexto de la institución educativa y la percepción sobre la equidad y la violencia de género. Para el diligenciamiento de cada parte de la prueba se previó una duración máxima de 50 minutos que correspondía a una hora de clase académica.

La prueba de entrada se aplicó a 26 de los 28 participantes en el grupo de semillero, 11 niños y 15 niñas de los grados cuarto y quinto de primaria, tan solo faltaron dos de los participantes un niño y una niña que durante los días de la aplicación no se encontraban en la institución. Tal como se planeó el diligenciamiento se hizo en dos momentos, una de las dificultades en la aplicación radicó en que no se realizó en el tiempo estipulado, ya que por las actividades académicas de los niños y niñas participantes las docentes manifestaron que era imposible ceder espacios de clase, razón por la cual, se negoció con los integrantes del semillero usar dos horarios de descanso de la jornada escolar para diligenciar la prueba, aunque el tiempo se acortó se logró cumplir con el objetivo de este instrumento. Cada formato se codificó de la siguiente manera: “En =1 H 10 AÑOS (503)”; la codificación “En” correspondió a la prueba de entrada parte 1 (para la parte II se empleó el código En2), el “=1” correspondió al número asignado a cada formulario de la prueba (como participaron 26 estudiantes la numeración inició en En 1 y finalizó hasta En 26); el código “H” se usó para identificar el sexo del estudiante que respondió la prueba se empleó la letra M para identificar si fue una mujer y la letra H para

identificar si había sido un hombre, “10 AÑOS” se utilizó para identificar la edad y finalmente “(503)” para conocer el curso al que pertenecía cada participante en la entrevista. En el ejemplo usado la prueba de entrada uno fue diligenciada por un hombre de 10 años perteneciente al grado 503.

Encuentros de intervención.

Los encuentros de intervención (Anexo 7) se basaron en el enfoque de enseñanza para la comprensión (Pogré P. , 2001); estos resultaron novedosos para los niños y las niñas en la medida en que la docente orientadora promovió el desarrollo del pensamiento (Wiske, 1999). Desde la perspectiva de este enfoque el diseño y la implementación de los encuentros se hizo a través de unidades de enseñanza para la comprensión, en donde se identifican los tópicos generativos que son los temas disciplinares y se utilizan para motivar la participación de los niños y las niñas; se definieron las metas de comprensión (Blythe, 1999) que fueron aquellos conceptos que el docente espera que los estudiantes comprendieran, se establecieron los desempeños de comprensión en donde se crearon estrategias sobre cómo desarrollarían y demostrarían los estudiantes lo que comprendieron y estuvo permeado por un proceso de valoración continua en la que se logran identificar los avances de los estudiantes en la comprensión.

Para esta estrategia pedagógica y el desarrollo de cada uno de los encuentros de intervención se diseñaron tres momentos: el primer momento, que correspondió a la etapa de exploración en la EpC, -se definió como “Reconociéndonos” a través del cual se propusieron actividades lúdicas orientadas a sensibilizar y reconocer los conceptos previos de los niños y las niñas; el segundo momento, que correspondió con la etapa de investigación guiada en la EpC, se definió como “Pensándonos” a través del cual se propusieron actividades para que los niños y las niñas logaran dialogar, discutir y analizar situaciones cotidianas relacionadas con los temas

clave de cada encuentro así como también contrastar sus conocimientos con los conceptos introducidos por la docente orientadora; finalmente, el tercer momento, que correspondió con la etapa de proyecto síntesis en la EpC, se definió como “Empoderándonos” en este se abrió un espacio para que los niños y las niñas diseñaran algunas actividades que potencialmente se podían multiplicar con su grupo de pares, docentes y padres y madres de familia.

En cada encuentro se implementaron rutinas de pensamiento (Anexo 8) tendientes a visibilizar los conocimientos previos o los aprendizajes de los niños y las niñas de acuerdo con el momento en el que se introdujeron en cada sesión de encuentro. Para que la evaluación se diera de manera continua en cada encuentro se aplicó una rutina de evaluación SQA⁴³ la cual tuvo como objetivo garantizar la autoevaluación continua del aprendizaje y una de sus ventajas fue que los y las estudiantes la hicieron parte de las actividades y lograron comprender el sentido de monitorear sus propias conocimientos. La S correspondió a qué Se; la Q correspondió a que Quiero aprender; y la A correspondió a qué Aprendí. Esta rutina se utilizó en dos momentos: uno antes de empezar con el desarrollo temático y otro momento al finalizar el encuentro, esta rutina permitió medir el impacto de cada tema, la información resultante de la implementación de estas rutinas se presentará en el capítulo IV de resultados y análisis de la información.

Al iniciar todos los encuentros de intervención se presentaban los tópicos generativos y los desempeños de comprensión asociados, adicionalmente se recordaron los acuerdos establecidos para mantener la convivencia en cada encuentro y se aplicó la rutina SQA. El realizar estas actividades de manera continua generó el hábito grupal lo cual favoreció las dinámicas, debido a que los niños y niñas se acostumbraron y valoraron estos momentos previos.

En relación con el concepto de corporalidad se implementó el encuentro de intervención que tuvo como tópico generativo “Mi cuerpo ... Mi tesoro” , el cual contempló los desempeños

de comprensión relacionados con conceptos como sexo, sexualidad y autocuidado. Es importante mencionar que se incluyó el concepto de sexualidad debido a que cuando los niños y niñas escuchaban esa palabra se mostraban nerviosos, tímidos o la relacionaban con la actividad sexual entre un hombre y una mujer o “con hacer el amor”.

Durante el encuentro en el momento denominado “Reconociéndonos” (desde el enfoque de EpC este momento corresponde con el momento de exploración) se propuso una actividad lúdica de conciencia corporal. Posteriormente, para el momento de conceptualización (o investigación guiada desde la EpC) denominado “Pensándonos” se propuso un ejercicio de construcción colectiva de conceptos, en donde se indagó sobre los conocimientos previos de los niños y niñas alrededor de los conceptos anteriormente mencionados, con el objetivo de descentrar la relación sexo/género como un determinante natural de lo femenino y lo masculino; los conocimientos previos fueron contrastados con los conceptos a través de una exposición por parte de la docente orientadora en este momento se dio un espacio de dialogo que permitió que los niños y las niñas aclararan sus dudas, adicionalmente se presentaron videos educativos que les resultaron llamativos y reforzaron el tema trabajado. Por otra parte, en relación con el proyecto síntesis en el momento denominado Empoderándonos, se pidió a subgrupos que diligenciaran el formato de creación de iniciativas (Anexo 9) en el que los niños y niñas registraron una actividad que eventualmente podrán multiplicar con diferentes actores de la comunidad educativa, el registro de estas iniciativas se presentará en el análisis correspondiente a las acciones de liderazgo. Finalmente, para el momento de evaluación continúa, con el que se pretendió reconocer qué tipo de aprendizaje habían adquirido los niños y las niñas durante el encuentro, se propusieron dos estrategias: una grupal y otra individual; en la grupal se pidió que en subgrupos a través de una creación escrita sintetizarán el tema que mas les había llamado la

atención; en la individual se solicitó el diligenciamiento de la parte A de la rutina SQA. Adicionalmente, se diseñó un boletín informativo para padres y madres (Anexo 10), el cual se entregó a cada niño y niña al finalizar cada encuentro, esto con el fin de mantener informada a la familia del proceso de formación y de vincularlos con el proceso del semillero.

En relación con los desempeño de comprensión relacionados con los conceptos de género y equidad de género se implementó el segundo encuentro de intervención que tuvo como tópico generativo “Somos hombres y mujeres diversos... Por eso merecemos que nos traten con equidad”.

En el momento de exploración “Reconociéndonos” se indicó a los niños y niñas trabajar la rutina SQA, luego se les solicitó diligenciar la rutina de pensamiento Color – Símbolo – Imagen CSI, en la cual de acuerdo con su sexo representaron las ideas de lo masculino o femenino; asignando un color, un símbolo y una imagen a su autoidentificación como hombres o como mujeres; esta actividad finalizó con la construcción de una galería en la que se expusieron las rutinas. Por otra parte, en el momento “Pensándonos” se solicitó a los niños conformarse en subgrupos para socializar los juguetes o artículos de los niños y de las niñas, respondiendo a cuestionamientos como: ¿qué artículos de niños o de niñas trajeron?, ¿Cómo saben que es de niños y niñas? Y ¿los niños pueden jugar con artículos de niñas y viceversa?, el producto del trabajo fue socializado, la docente orientadora presento los desempeños de comprensión con el apoyo de videos educativos, en la reflexión se construyó en el tablero un cuadro de las actividades y juegos que equitativamente pueden desarrollar hombres y mujeres. Posteriormente, en el momento “Empoderándonos” se solicitó el diligenciamiento del formato de diseño de iniciativas. Finalmente, para la evaluación continua los niños y las niñas diligenciaron la rutina SQA en el apartado que Aprendí.

En relación con el desempeño de comprensión violencia entre géneros se trabajó el tercer encuentro con el tópico generativo “Todos y todas comprometidos en disminuir la violencia entre géneros”.

En el momento “Reconociéndonos” se implementó la rutina VEO – PIENSO – ME PREGUNTO, la cual se empleó para identificar los conocimientos previos de los niños y niñas con respecto a situaciones de violencia entre género, para ello se presentaron imágenes de violencia entre hombres, entre mujeres, de hombres hacia mujeres y de mujeres a hombres, en las que cada estudiante describió lo que veía, pensaba o se preguntaba, se socializaron para compartir lo consignado en cada rutina. En cuanto al momento Pensándonos se reflexionó con los niños sobre los tipos de violencia de las imágenes y cómo afectaban el desarrollo personal. Adicionalmente, se solicitó a los grupos dialogar alrededor de situaciones que habían visto o vivido relacionadas con la violencia, registrando en una hoja una de las situaciones seleccionada, luego se socializaron y la docente orientadora realizó la exposición de los desempeños de comprensión. Con respecto al momento Empoderándonos, en los grupos diligenciaron el formato de creación de iniciativas. Finalmente, diligenciaron la rutina SQA.

Los encuentros de intervención se realizaron durante la última semana antes del receso escolar de mitad de año Junio 2016, institucionalmente esa semana es utilizada por los y las docentes para hacer el proceso de nivelación para los estudiantes que llevan un rendimiento académico bajo o van perdiendo materias y asignan trabajos o hacen evaluaciones para que puedan subir notas o superar la pérdida. La asistencia de los niños y niñas a los encuentros se vio afectada por varias razones: por una parte, porque cerca de 10 de los 28 debían estar en el proceso de nivelación lo que se constituyó en una prioridad para los estudiantes y para los y las docentes por esta razón no asistieron a ningún encuentro; por otra parte, cerca de cuatro o cinco

que no debían asistir al colegio nivelar no asistieron a los encuentros convocados porque sus padres o acudientes no los llevaron a la institución porque no viajaban de vacaciones, o porque los llevaron con ellos a sus lugares de trabajo y/o los dejaron en sus casas. En promedio los encuentros de intervención se realizaron con entre 14 y 12 estudiantes lo cual representó el 50% del total de los niños y niñas participantes en el semillero, si bien eso se constituyó en una dificultad es importante mencionar que quienes asistieron se mostraron participativos y motivados con los encuentros y generaron propuestas de multiplicación para realizar con otras personas de la comunidad educativa. Para subsanar esta situación se solicitó institucionalmente abrir un espacio para garantizar que los niños y niñas que no habían participado lo hicieran, por ello se realizaron las tres sesiones en dos días durante la última semana del mes de Julio 2016, esto favoreció la cobertura ya que la asistencia fue en promedio de 22 estudiantes que representó al 80% de los integrantes del semillero.

Prueba de salida.

El objetivo de la prueba de salida fue el identificar el nivel de comprensión desarrollado por los y las niñas con respecto a los conceptos básicos relacionados con el género y la violencia de género. Los ítems establecidos buscaron obtener información sobre el nivel de comprensión que los niños y niñas del Semillero “Semillitas de Sabiduría” obtuvieron a partir de la participación de la implementación de la estrategia pedagógica. La prueba de salida (Anexo 11) se diseñó teniendo en cuenta las categorías de análisis previstas en la investigación y las temáticas abordadas en los talleres de intervención (Tabla 11).

Tabla 11. Descripción de los ítems de la prueba de salida

Categoría	No. De Ítem	Descripción de lo que se quiere indagar
Corporalidad: diferencias biológicas	1-2-3 (parte I)	En estos ítems se pretende indagar si para los niños hay claridad sobre el concepto de sexo relacionado con las diferencias en la dotación biológica de los hombres y las mujeres independientemente de las construcciones culturales sobre lo masculino o femenino.
Cogniciones de	4 -5 (Parte I)	En estos ítems se indaga sobre las cogniciones de género asociadas

género	4 – 5 (Parte II)	a una visión más amplia del significado de los masculino y lo femenino independiente de la dotación biológica.
Equidad de género	6- 7- 8 – 9 (Parte I)	Identificar si hay cambios en los roles asignados a las mujeres y los hombres en el contexto del hogar.
	1-2 – 3 (Parte II)	Identificar si se evidencian nuevas características en las relaciones entre los niños y las niñas en el contexto del colegio en las que se promueva la equidad.
	6 (Parte II)	
Violencia de género	7 (Parte II)	Identificar si entre los niños y las niñas hay apropiación del concepto violencia de género.
	8 (Parte II)	
	9 – 10 (Parte II)	Identificar las formas en que los niños y niñas perciben que se manifiesta la violencia de género.
	11 (Parte II)	Identificar si los niños han presenciado situaciones de violencia de género y los escenarios en los que sucede. Identificar si los niños y niñas consideran que pueden generar acciones que prevengan la violencia de género en el contexto escolar.

Al igual que la prueba de entrada, la prueba de salida fue validada por los expertos en el tema (anexo 2), quienes valoraron en una planilla los indicadores de acuerdo con cada categoría e ítem (Anexo 12), esta validación permitió identificar la suficiencia, coherencia, relevancia y claridad de cada una de las preguntas.

Al igual que con la aplicación de la prueba de entrada y teniendo en cuenta el nivel de escolaridad y la edad cronológica de los niños y las niñas se decidió dividir la prueba en dos partes. En la parte I, se indagó por las características generales del concepto de género y las relaciones en el contexto de la familia midiendo si habían cambios cognitivos. En la parte II, se indagó por características generales de las cogniciones de género relacionadas en el contexto de la institución educativa y la percepción sobre la equidad y la violencia de género. Para el diligenciamiento de cada parte de la prueba se previó una duración máxima de 50 minutos que correspondió a una hora de clase académica.

La prueba de salida se aplicó a 22 estudiantes lo que correspondió al 80% del total de los participantes del semillero. El diligenciamiento se hizo en dos momentos al finalizar el segundo y el tercer encuentro de intervención. Cada formato de la prueba de salida se codificó de la siguiente manera: “*SI = 1 M 10 AÑOS (505)*”; la codificación “S I” correspondió a la prueba de

Salida primera parte, la parte 1 (para la parte II se uso el código SII), el indicador “=1” identificó al número asignado a cada formulario de la prueba; el código “= M” se usó para identificar el sexo del estudiante que respondió la prueba se empleó la letra M para identificar si fue una mujer y la letra H para identificar si había sido un hombre, “10 AÑOS” se utilizó para identificar la edad y finalmente “(505)” para conocer el curso al que pertenecía cada participante en la entrevista. En el ejemplo usado la prueba de salida 1 fue diligenciada por una mujer de 11 años perteneciente al grado 505.

Por otra parte, en relación con el proceso de sistematización (Figura 3) de cada uno de los instrumentos se realizó el siguiente proceso: i) se realizó la entrevista semiestructurada para el grupo focal; se aplicó la prueba de entrada; se implementaron los encuentros de intervención y se aplicó la prueba de salida; ii) se hizo la sistematización de la información en una base de datos en el programa Excel, para ello se empezó por la transcripción y codificación de las respuestas de las entrevistas, posteriormente se codificaron y transcribieron todos los formularios de las pruebas de entrada y de salida; y finalmente se recopilaron todo el material y rutinas de los encuentros de intervención.

Figura 3. Proceso de Sistematización de la información



Finalmente, la triangulación de la información (Figura 4) se hizo teniendo en cuenta el siguiente proceso.

Figura 4. Triangulación de la Información

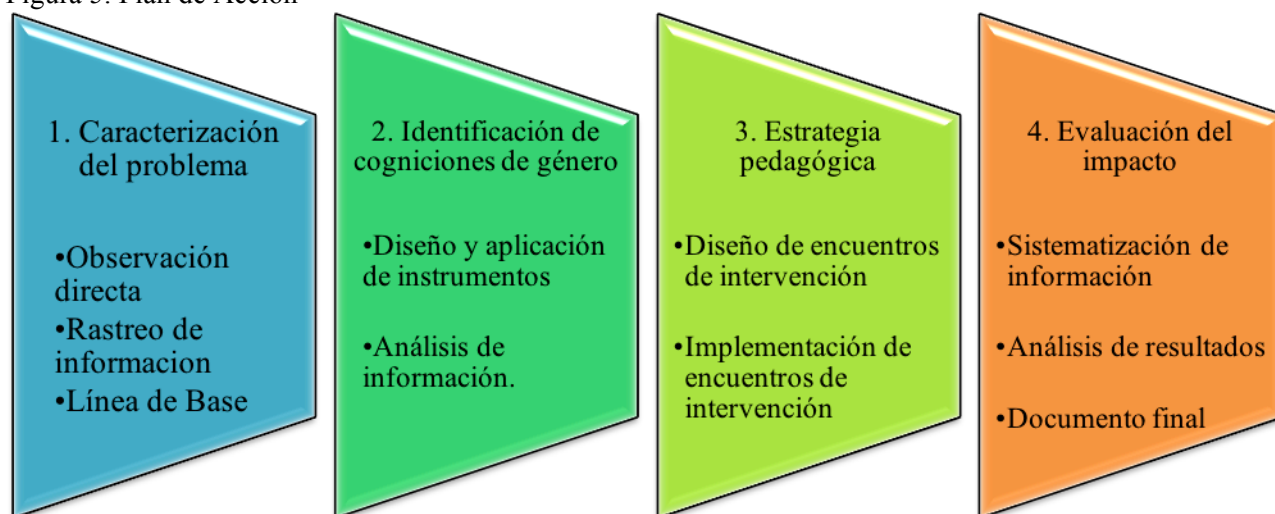


La triangulación fue producto del proceso contrastar las diferentes fuentes de información ya descritas, como lo fueron: la entrevista, la prueba de entrada, los encuentros de intervención y la prueba de salida, con los referentes teóricos sobre los que se fundamentó la investigación que dieron como resultado los resultados y hallazgos que se describen en el IV Capítulo.

3.7 Plan de Acción.

El plan de acción (Figura. 5) se desarrolló en cuatro etapas: i) la caracterización del problema: en la que se realizó la observación directa en la institución; se rastreó información a nivel local, intersectorial e internacional relacionada con los abordajes del tema lo que permitió establecer una línea de base; ii) la identificación de las cogniciones de género: en esta etapa se diseñaron, validaron y aplicaron los instrumentos que fueron uno de los insumos para el análisis de la información; iii) estrategia pedagógica: etapa en la que se diseñaron e implementaron los encuentros de intervención con las rutinas de pensamiento y iv) la evaluación del impacto: etapa en donde se trianguló la información; se establecieron los resultados y hallazgos producto del análisis la información de acuerdo con las categorías definidas y se consolidó el documento final.

Figura 5. Plan de Acción



Capítulo 4.

4.Resultados y análisis de la investigación

4.1. Resultados y Hallazgos

En este capítulo se presenta el análisis de la información recolectada durante el proceso de investigación y de la implementación de la estrategia pedagógica, mostrando el cumplimiento de los objetivos propuestos.

En cada apartado de este capítulo se tuvieron en cuenta dos aspectos: en primer lugar se caracterizaron las cogniciones de los niños y niñas con respecto a cada categoría de investigación producto de la aplicación de la prueba de entrada (Anexo 13)⁴⁴ y en segundo lugar se evaluaron los cambios en dichas cogniciones a partir de la implementación de la estrategia pedagógica y la aplicación de la prueba de salida (Anexo 14)⁴⁵.

Corporalidad y género.

Para indagar sobre esta categoría se retomó información de la entrevista semiestructurada para el grupo focal (pregunta uno), la prueba de entrada (preguntas uno a la tres de la parte I) y del encuentro de intervención relacionado con el tópico generativo Mi cuerpo ... Mi tesoro. Todos los ítems se orientaron a indagar cuáles era las diferencias que los niños y niñas reconocían que existían entre los hombres y las mujeres, así mismo validar si identificaban las diferencias de sexo por la dotación biológica o sí por el contrario correspondían a aspectos culturales asociados a lo femenino y lo masculino.

En relación a la pregunta sobre ¿cómo se sabe que una persona es un hombre o una mujer? (Tabla. 12) los entrevistados en su mayoría respondieron que se diferenciaban unos de otros por aspectos físicos pero relacionados más con las características sociales asignadas a cada

sexo, por ejemplo: el 33% de las niñas y el 25% de los niños manifestaron que se identificaban por las diferencias en el tono de la voz y el largo del cabello, otro 33% de las niñas y el 25% de los niños lo relacionaron con la forma de vestir, y el 33% de las niñas y el 50% de los niños mencionaron diferencias de tipo biológicas y anatómicas como los genes, los senos y las tetillas sin dar mayor información.

Tabla 12. Características que diferencian a un hombre de una mujer

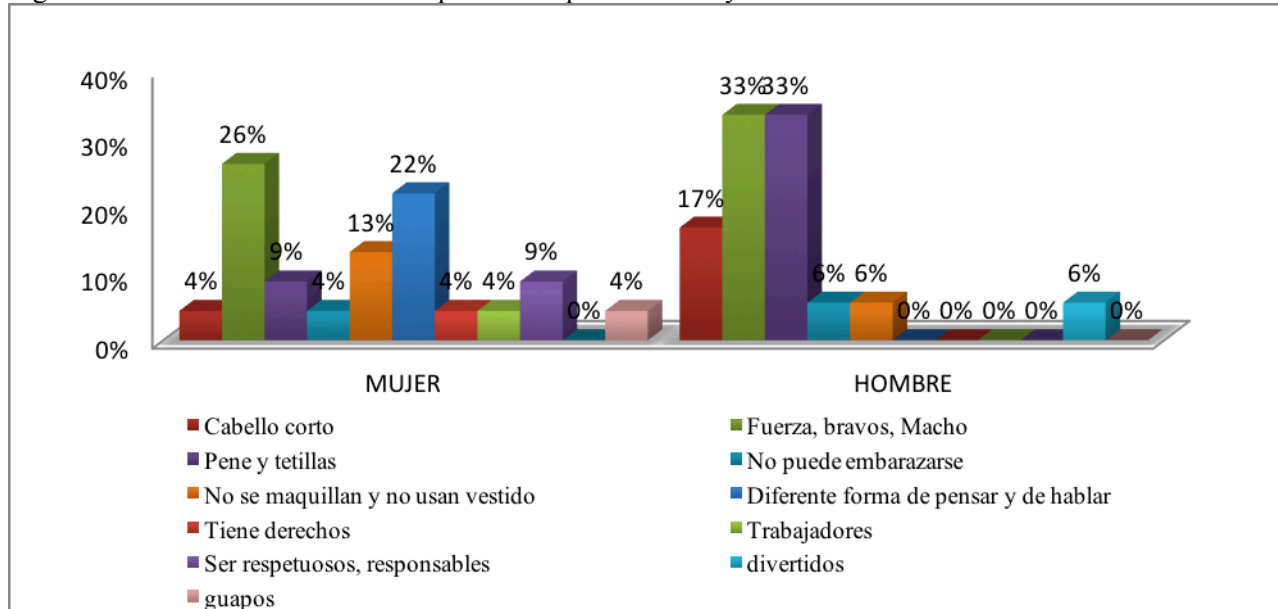
Características	Mujer	Mujer
Cabello o tono de la voz	33%	25%
Forma de ser o vestir	33%	25%
Aspectos biológicos	33%	50%

En relación con la pregunta número uno de la prueba de entrada sobre ¿cuáles son las diferencias entre los hombres y las mujeres? analizada de manera paralela con la preguntas dos y tres de la misma prueba, sobre cómo se sabe que una persona es hombre o mujer se encontraron las siguientes respuestas; es importante aclarar que en las respuestas los niños y niñas describieron varias características por lo cual la sistematización se hizo sobre el número total de características descritas por ellos y ellas:

En relación con las diferencias en las que se evidencia que una persona es hombre (Figura. 6) el 33% de las respuestas de los niños mencionaron que eran los genitales y las tetillas y en igual proporción el ser machos, fuertes y bravos, las niñas reconocieron la fuerza de los hombres como la característica más destacada con el 26% y la presencia de diferencias físicas con el 9%; el 6% de niñas y el 4% de niños reconocieron que no se pueden embarazar; el cabello corto tuvo una proporción del 4% de las respuestas de las niñas y el 17% de los niños; las diferencias en el uso del vestido y el no maquillarse tuvo una correspondencia del 13% de las niñas y el 6% de los niños; los niños en un 6% se perciben como divertidos. Tan solo las niñas reconocieron características como diferencias en la forma de ser y en el tono de la voz o la forma

de hablar que es percibida como más fuerte que el de las mujeres (22%), el ser respetuosos y responsables (9%), que tienen derechos, el ser trabajadores y el ser guapos (4%).

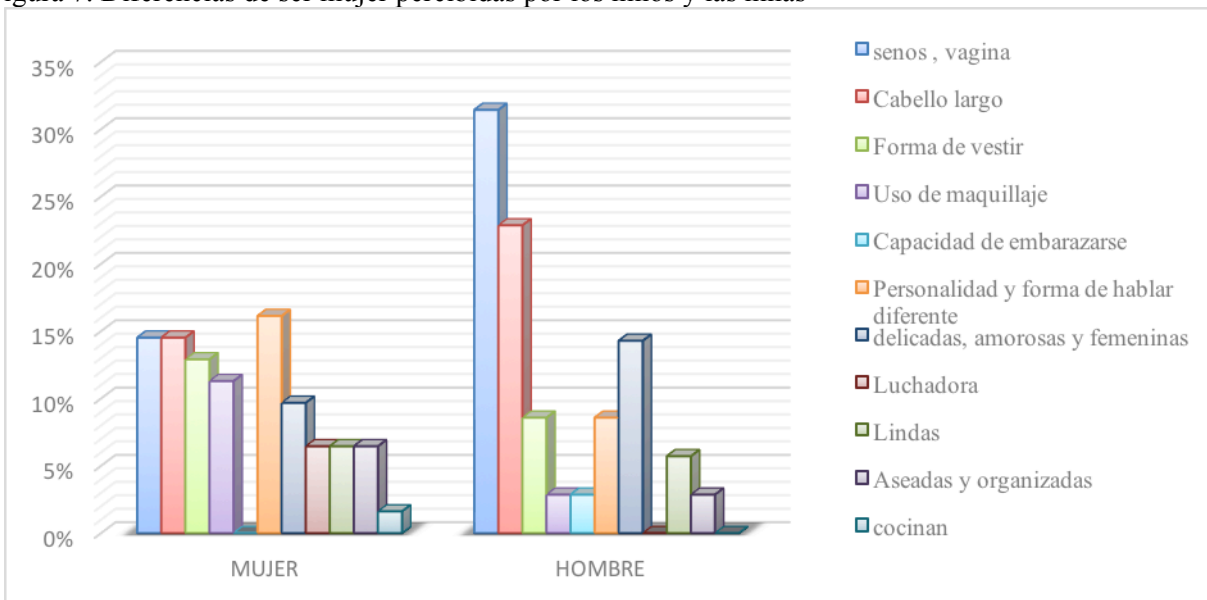
Figura 6. Diferencias de ser hombre percibidas por los niños y niñas



En cuanto a las diferencias descritas con respecto a ser mujer (Figura 7) se encontró que: el 31% de las respuestas de los niños y el 15% de las niñas mencionaron que se evidenciaba por el crecimiento de los senos y el tener vagina, adicionalmente, en relación con características biológicas el 3% de los niños dijeron que las mujeres podían embarazarse; por otra parte, el 23% de los niños y el 15% de las niñas mencionaron que era por el largo del cabello; la forma de vestir (el 13% de las niñas y el 9% de los niños); el uso del maquillaje (el 11% de las niñas y en el caso de los niños fue el 3%); el 16% de las niñas y el 9% de los niños mencionaron que había diferencias en la personalidad y en el tono de la voz, refiriéndose a que es más suave que el de los hombres. El 14% de los niños y el 10% de las niñas percibieron a las mujeres como delicadas y amorosas, así como también lindas (6% de las niñas y niños); aseadas y organizadas (6% de las niñas y el 3% de los niños). El 2% las niñas mencionaron características como cocinar.

Finalmente, fue llamativo encontrar que el 6% de las niñas perciben a las mujeres como luchadoras y poderosas (6%).

Figura 7. Diferencias de ser mujer percibidas por los niños y las niñas



Las respuestas analizadas mostraron como los niños y niñas tienen poca información sobre el reconocimiento de las diferencias biológicas y anatómicas entre los hombres y las mujeres y sobre el funcionamiento de los sistemas reproductores masculino y femenino; sin embargo, el que sus respuestas hayan apuntado en altos porcentajes a diferenciar a los hombres y las mujeres por su dotación biológica especialmente por los genitales corrobora el argumento de Martha Lamas según el cual “*los seres humanos nos vemos enfrentados a un hecho básico que es idéntico en todas las sociedades: existe una diferencia corporal entre hombres y mujeres, específicamente notable en los genitales*” (2002, pág. 54).

Adicionalmente, el hecho que las diferencias entre los hombres y mujeres fueran descritas por los niños y niñas con una amplia lista de adjetivos evidencia cómo **culturalmente**, el cuerpo de cada uno de los sexos está dotado de diversos significados, es por esto que Cruz (2006) citado por (Torres- Oquendo & Toro - Alfonso, 2012) se refiere a la "novela corporal" en la cual

un cuerpo femenino o masculino se construye a partir de actos que reproducen su condición de género.

Por otra parte, se evidenció cómo el **lenguaje** dota de significados las diferencias entre los hombres y las mujeres y cómo en esta cultura existe una manera de ver, captar y entender los discursos sobre el género que ubican en un lugar u otro tanto a los hombres como a las mujeres (Lamas M. , 2002, pág. 56), por ello muchas de las características reconocidas por los niños y niñas se entienden en una relación binaria de oposición hombre/mujer y masculino/femenino; lo cual definitivamente marca desigualdades y puede generar vulneraciones entre un sexo y otro. Por ejemplo, el asociar al hombre con la fuerza física y la brusquedad fue un determinante que dificultó el contacto físico entre los niños en un juego de activación durante uno de los encuentros de intervención, la mayoría de los niños mostraron dificultades para abrazarse o para saludarse de manera afectuosa situación que no se presentó en las niñas, para ellos fue más fácil saludarse usando los pies, las piernas o los brazos porque pudieron excederse en el uso de la fuerza, mientras que el saludar teniendo un mayor contacto físicos les hacía usar expresiones como “gay” o mostrar resistencia para hacerlo⁴⁶ (Figura 8), este tipo de comportamiento puede analizarse desde la teoría social cognitiva sobre el desarrollo del género donde se encuentra que hay factores socio culturales que regulan la conducta y cómo los niños y niñas aprenden a autorregularse para evitar sanciones sociales y auto sanciones (Bussey & Bandura, 1999).

Figura 8. Ejercicio de Conciencia corporal



Nota. La imagen muestra cómo durante la actividad de conciencia corporal los niños se mantuvieron a un costado del salón y los que participaron estuvieron distantes, mientras que las niñas se relacionaron corporalmente con mayor facilidad.

En conclusión, las respuestas de los niños y niñas se refirieron más al concepto de género, y las concepciones sobre lo masculino y lo femenino; se hicieron evidentes las relaciones y roles sociales entre sexos que como se ha dicho sustenta relaciones de subordinación de las mujeres a los hombres. En palabras de Joan Scoot:

el uso explícito rechaza las explicaciones biológicas, del estilo de las que encuentran un denominador común para diversas formas de subordinación femenina en los hechos de que las mujeres tienen capacidad para parir y que los hombres tienen mayor fuerza muscular (1996).

En relación con la implementación de la rutina SQA (Tabla 13) se preguntó sobre los conocimientos previos sobre el tópico generativo: “Mi cuerpo, mi tesoro” se explicó al grupo que se retomarían temas como sexo, sexualidad y autocuidado.

Tabla 13. Sistematización rutina SQA encuentro uno

Tema	Que Sé	Qué quiero aprender
Sexo	Los niños y niñas mencionaron las diferencias de ser hombre y mujer asociadas a características como la vagina y el pene, Otros describieron características asociadas con lo femenino o lo masculino evidenciadas en el tono de la voz y la fuerza de los hombres versus la delicadeza de las mujeres.	En su mayoría los niños y niñas desean aprender el concepto de sexo.
Sexualidad	En relación con este tema la mayoría de los niños y las niñas no describieron ningún conocimiento previo. El 7% de los estudiantes (que correspondió a las respuestas de dos estudiantes) mencionó que se relacionaba con la atracción afectiva hacia otra persona.	La mayoría de los niños y niñas manifestaron el querer saber qué es la sexualidad.
Autocuidado	Los niños y niñas manifestaron que el autocuidado se relacionaba con no dejarse tocar de nadie, no dejarse maltratar, cuidar el cuerpo con amor, además lo relacionaron con la higiene personal y la prevención de enfermedades.	En este ítem tan solo un estudiante manifestó querer aprender cómo cuidarse.

Nota: los datos de esta tabla fueron producto del análisis de las rutinas SQA aplicada durante el primer encuentro de intervención a cada uno de los niños y niñas del semillero.

La tabla anterior evidenció como los niños y las niñas tienen una mayor información sobre el concepto de sexo, aunque no era claro para ellos y ellas cuáles eran las diferencias biológicas y anatómicas (como se analizó en la prueba de entrada), hicieron referencia a características culturales asociadas a lo masculino o femenino. Para avanzar en la conceptualización se propuso un ejercicio de construcción colectiva de conceptos, los resultados del trabajo grupal se presentan a continuación (Tabla. 14).

Tabla 14. Definiciones de sexo y sexualidad expresadas por los niños y niñas

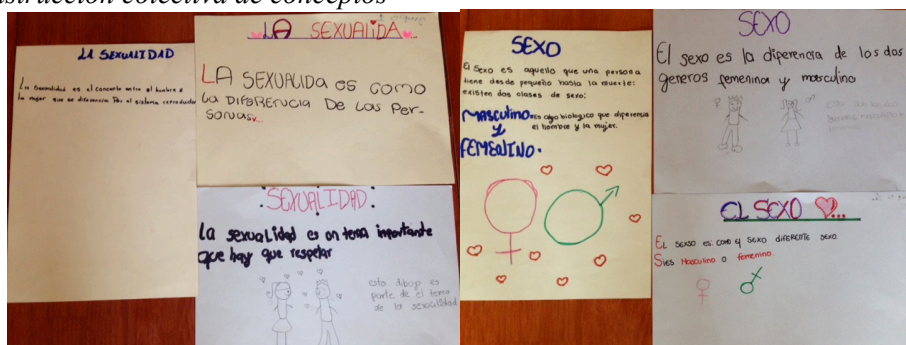
Grupo	Definición de sexo	Definición de sexualidad
Grupo 1	“Es la palabra que define el género de una persona” “el sexo ⁴⁷ es: como el sexo diferente sexo. Sies masculino y femenino”	“La manera de pensar” “la sexualidad es como la diferencia de las personas.
Grupo 2	“El sexo es cuando 2 personas tienen relaciones sexuales”. “El sexo es la parte femenina y masculina del hombre y la mujer”. “El sexo es la diferencia de los dos generos femenina y masculino”.	“La sexualidad es de la cabeza a los pies”. “La sexualidad es un tema importante que hay que respetar”.
Grupo 3	“El sexo para nosotros es cuando dos tienen relaciones sexuales, en este caso el cuerpo de la mujer y del hombre”. “El sexo es aquello que un persona tiene desde que pequeño hasta la muerte, existen dos clases de sexo: masculino y femenino es algo biologico que diferencia al hombre y la mujer”.	“Para nosotros es cuando una mujer o un hombre se sienten atraído por una persona”. “la sexualidad es el concepto entre el hombre y la mujer que se diferencia por el sistema reproductor”

Nota: Se transcribieron los conceptos guardando fidelidad a la versión realizada por los niños y las niñas, por esta razón, aparecen errores sintácticos y de ortografía.

En la tabla anterior se evidenció que los niños y niñas confundían en concepto de sexo con el de género y lo asociaron con las prácticas sexuales, pero es importante resaltar que en sus definiciones hay una relación del concepto con elementos del cuerpo de los hombres y las mujeres, reafirmando que estas diferencias radican en la dotación biológica como se ha analizado. Por otra parte, en relación con el concepto de sexualidad (Figura. 9) los niños y las niñas reconocieron una mirada integral relacionándolo con aspectos de la personalidad, y con la expresión de sentimientos, vale la pena aclarar que previamente durante el año 2015 se había

trabajado este concepto con los y las integrantes del semillero, lo que indica que hay aprendizaje preliminar sobre este tema.

Figura 9. Construcción colectiva de conceptos



Nota: La imagen es una muestra de algunas definiciones sobre los conceptos de sexo y sexualidad creadas por los subgrupos de niños y niñas participantes en el primer encuentro de intervención.

Para reconocer qué tipo de aprendizaje habían adquirido los niños y las niñas durante el encuentro se propusieron dos estrategias: una grupal y otra individual; en la grupal se pidió que a través de la creación de una copla, un estribillo o una canción resumieran los aprendizajes del tópico generativo :

“mi cuerpo es mi tesoro, con el autocuidado todo mi cuerpo será respetado.
Me respetaré, me amaré y con los otros lo mismoaré”. Grupo 1

“mi cuerpo, mi cuerpo yo lo quiero con todo mi corazón
y lo respeto con todo mi amor”. Grupo 2

“el autocuidado es cuando tengo cuidado al estar en situaciones de enamorado
y también cuido mi cuerpo como si fuera mi tesoro que anda en mi alma
permanentemente”. Grupo 3

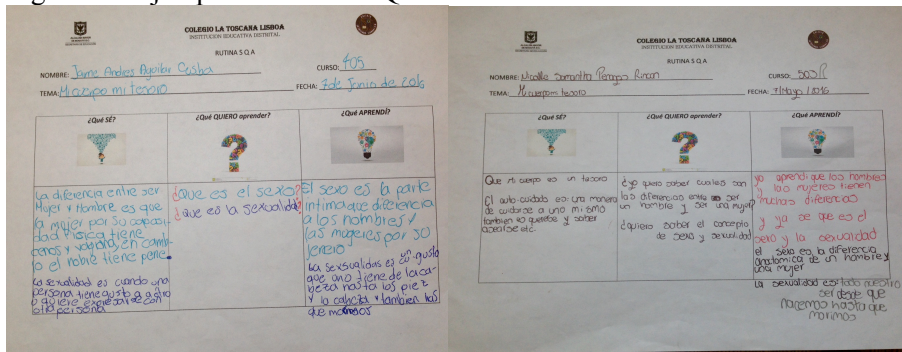
En la estrategia individual se retomó la rutina SQA en el apartado que aprendí (Figura 10). En relación con la evaluación del aprendizaje se sistematizó la rutina (Tabla 15) en la que se evidenciaron los siguientes aprendizajes:

Tabla 15. Sistematización rutina SQA que aprendí encuentro uno

Temas	Que aprendí
Sexo	Los niños y niñas lograron comprender que el sexo se refiere a las diferencias entre ser hombre y ser mujer, mencionando características como los cromosomas y los

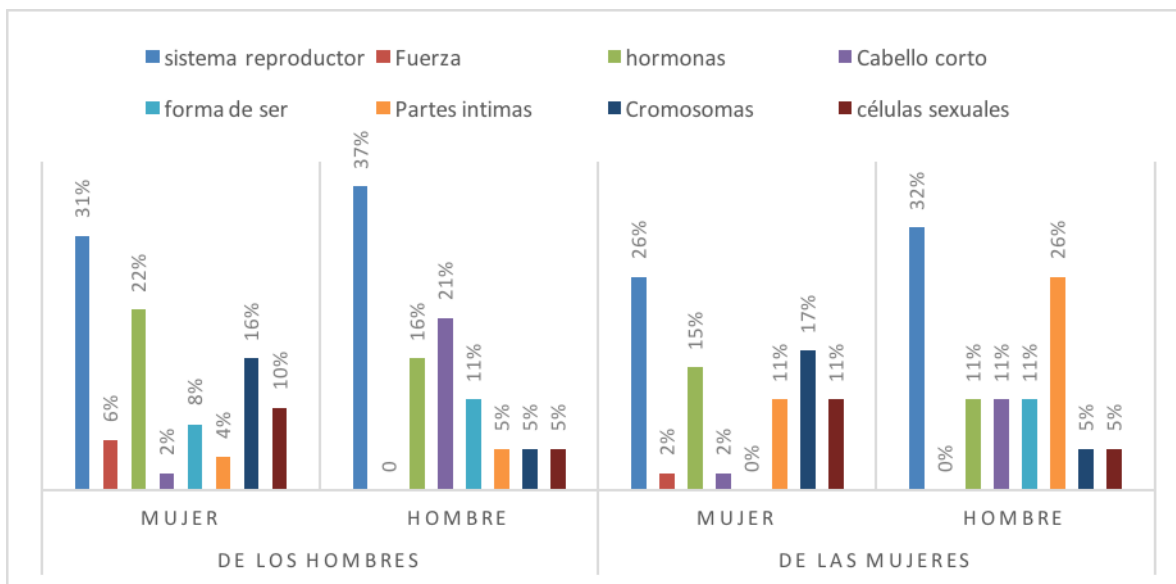
	genitales. Un grupo minoritario aún asoció el concepto con características como el largo del cabello y el tono de la voz.
Sexualidad	Los niños y las niñas comprendieron que la sexualidad se relaciona con una dimensión integral que va desde antes de nacer hasta la muerte, que está presente en los pensamientos, metas, además se hace presente cuando hay atracción por otra persona. Algunos empezaron a visualizar que hace parte de los derechos humanos y de la equidad.
Autocuidado	Este tema fue relacionado directamente con la higiene personal, el amor propio y el control de sus emociones y sentimientos.

Figura 10. Ejemplos de rutina SQA encuentro uno



Finalmente, los resultados de la sistematización de la prueba de salida mostraron los cambios cognitivos de los niños y niñas con respecto a las diferencias entre los hombres y las mujeres y la comprensión del concepto de sexo (Figura 11).

Figura 11. Cambios cognitivos sobre las diferencias de las mujeres y de los hombres.



Nota: la información de esta gráfica fue producto de la sistematización y comparación de los resultados de las preguntas uno a la tres de la prueba de salida, identificando las características que diferencian a los hombres y las mujeres.

En la figura la información ilustró cómo los niños y las niñas reconocieron en su gran mayoría las diferencias entre los hombres y mujeres desde la dotación biológica y anatómica de cada sexo: en el caso de los hombres se reconoció el sistema reproductivo (34% en promedio), las hormonas masculinas (19%) refiriéndose a la acción de estas sobre el cuerpo en relación con la presencia del vello corporal y el tono de la voz; en un promedio del 5% aproximadamente indicaron diferencias en características como las partes íntimas, los cromosomas y las células sexuales; por otra parte, el cabello corto en 11% aproximadamente y la fuerza en un 4% fueron particularidades asociadas a los hombres. En relación con las características de las mujeres señalaron: el sistema reproductivo 28% en promedio, las partes íntimas (18%) aproximadamente refiriendo principalmente los senos y la vagina, las hormonas (13%) que hacen que las mujeres tengan el período menstrual, los cromosomas (11%) y la presencia de las células sexuales (8%) (óvulos). Otras características como la fuerza (1% en promedio), con respecto a la cual se considera aún a las mujeres más débiles que a los hombres, el largo cabello (6%) o el arreglo personal como una característica de la feminidad y la forma de ser (5%) asociada a lo que culturalmente se espera de las mujeres.

En conclusión, entre los niños y las niñas se evidenció un gran cambio cognitivo con respecto a las diferencias entre los hombres y las mujeres, se logró apropiación del concepto de sexo, reconociendo no solo las características físicas visibles (genitales) sino también aspectos cromosómicos y hormonales y cómo funcionan en el cuerpo, adicionalmente, se avanzó en la comprensión que características externas (el largo del cabello, la fuerza o la forma de ser) correspondían a una construcción social sobre lo femenino o lo masculino y no un determinante del sexo.

Cogniciones de género

Los datos analizados en esta categoría correspondieron a la información obtenida durante la entrevista semiestructurada para el grupo focal (preguntas dos y tres), de la sistematización de las respuestas de la prueba de entrada y salida (preguntas cuatro y cinco parte I y II), así como también fueron producto de la reflexión sobre el proceso desarrollado durante el encuentro de intervención número dos basado en el tópico generativo: “Somos Mujeres y hombres diversos ... por eso merecemos que nos traten con equidad”.

En la entrevista se indagó acerca de las características o comportamientos propios de las mujeres y de los hombres (pregunta dos) (Tabla. 16), encontrando que se percibió que las mujeres eran sensibles (50% de las niñas) y que usaban maquillaje y accesorios que las distinguen (50% de las niñas y el 100% de los hombres); en relación con los hombres fueron asociados con la fuerza (67% de las niñas), el que no usan maquillaje (50% de los niños), diferencias en la forma de sentarse (33% de las niñas y el 25% de los niños) y el ser inmortales (25% de los niños).

Tabla 16. Características o comportamiento propios de las mujeres y de los hombres

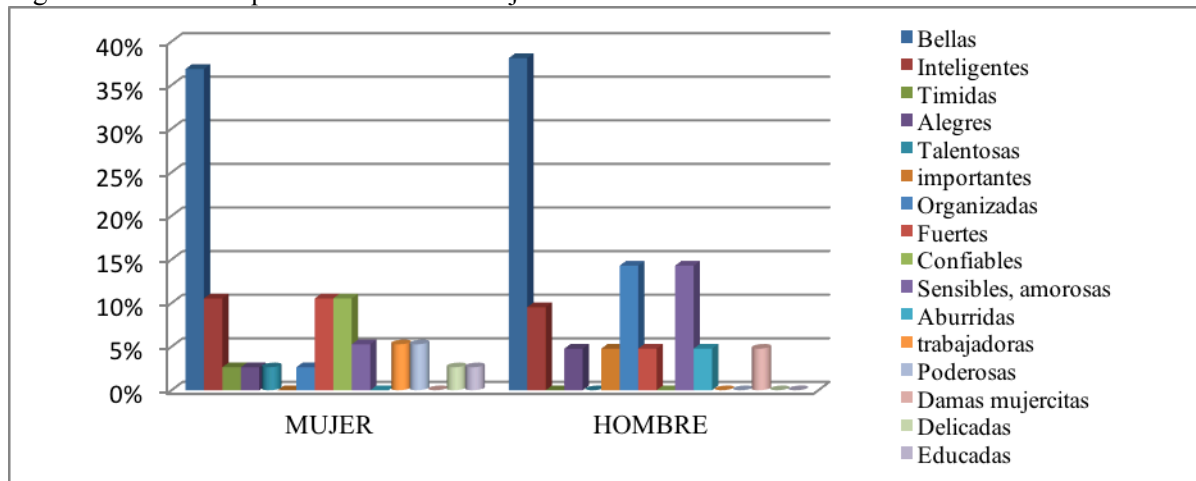
Características o comportamientos	Mujeres Propias de las mujeres	Hombres	Mujeres Propias de los hombres	Hombres
Sensibilidad	50%	0%	0%	0%
Uso de maquillaje	50%	100%	0%	0%
Fuerza física	0%	0%	67%	0%
No uso de maquillaje	0%	0%	0%	50%
Diferencias en la forma de sentarse	0%	0%	33%	25%
Inmortalidad	0%	0%	0%	25%
Total	100%	100%	100%	100%

Nota: el porcentaje de los datos presentados se tomó sobre el total de las respuestas dadas por las niñas y por los niños en la entrevista con respecto a la pregunta número dos.

En cuanto a las palabras que describían a las mujeres (Figura. 12) se destacaron las siguientes: bellas (37% niñas y el 38% niños); inteligentes (11% niñas y el 10% niños); tímidas (3% niñas); alegres (3% niñas y 5% niños); talentosas (3% niñas); organizadas (3% niñas y 14

niños); fuertes (11% niñas y 5% niños), confiables (11% niñas); sensibles y amorosas (5% niñas y 14% niños); trabajadoras (5% niñas); poderosas (5% niñas); delicadas y educadas (con el 3% niñas respectivamente); los niños en un 5% las describieron con palabras como aburridas y damas o mujercitas respectivamente.

Figura 12. Palabras que describen a las mujeres

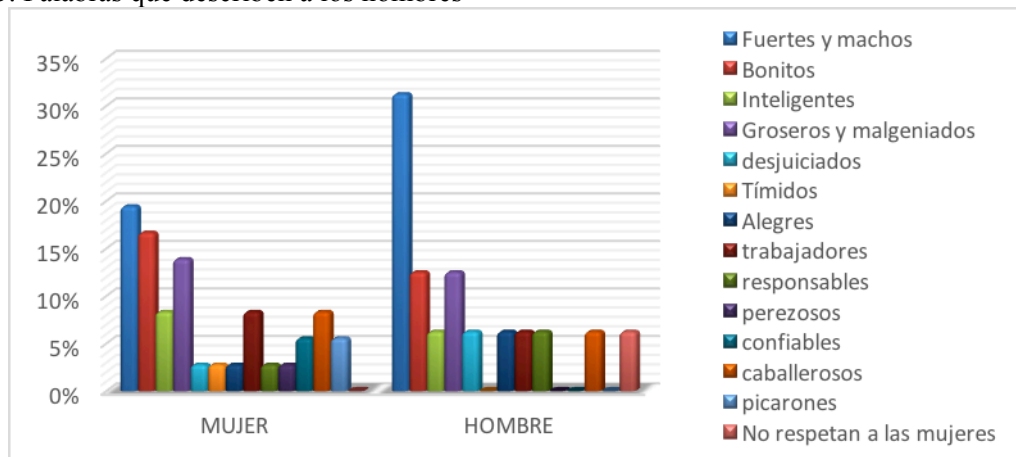


Se evidenció que para los niños y niñas la idea de ser mujer fue asociada principalmente con la belleza física, en menor medida fueron consideradas como inteligentes, alegres y organizadas. Para un grupo minoritario de niños las mujeres eran definidas como aburridas y damas refiriéndose a que deben ser femeninas. Por otra parte, un pequeño porcentaje (el 5%) de las niñas tenían una percepción de que las mujeres podían ser talentosas, poderosas, confiables y trabajadoras que contrastan con características como delicadas, educadas y tímidas. Esto demostró que las mujeres están transformando estereotipos sociales tradicionales. Por otra parte, las palabras que las describen tienden a ser positivas y denotan cualidades.

En cuanto a las palabras que describían a los hombres (Figura. 13) se encontraron las siguientes: fuertes y machos (31% niños y 19% niñas); bonitos (17% niñas y 13% niños); para los niños palabras como: inteligentes, groseros, desjuiciados, alegres, malgeniados, trabajadores, responsables, caballerosos, machos y que no respetan a las mujeres tuvieron respectivamente un

porcentaje del 6%; las niñas en el 8% los definieron con calificativos como: malgeniados, trabajadores y caballerosos; con un 6% estuvieron descritos como groseros, confiables y picarones. Finalmente, adjetivos como desjuiciados, tímidos, alegres, responsables y perezosos tuvieron un 3% respectivamente.

Figura 13. Palabras que describen a los hombres



Los datos demostraron que para los niños y niñas la idea de ser hombres estuvo relacionada principalmente con la fuerza física y la belleza corporal; aunque fueron percibidos como inteligentes, los porcentajes eran menores (8% de las niñas y 6% de los niños) en comparación con la percepción de que esta misma características se tiene de las mujeres (10% en promedio). Fue llamativo que tanto niños como niñas identificaron a los hombres con palabras que pueden interpretarse como adjetivos negativos (groseros, desjuiciados, malgeniados, irrespetuosos con las mujeres y perezosos) percepción que no estuvo referenciada de esta manera en el caso de las mujeres.

Adicionalmente, durante la entrevista (pregunta tres) se preguntó acerca de la forma en que expresan los sentimientos los hombres y las mujeres (Tabla 17), encontrando que se considera que las mujeres son más lindas y creídas (50% de las niñas y el 33% de los niños); hacen que el novio les termine (25% de las niñas) y con reacciones agresivas (24% de las y el

67% de los niños). En relación con los hombres el 50% de los niños asumieron que era con agresividad y levantando el tono de la voz; el 25% de las niñas consideraron que no eran tímidos y otro porcentaje igual de ellos los consideraron cariñosos, finalmente el 25% de los niños reconocieron que eran celosos.

Tabla 17. Formas de expresión de los sentimientos de los hombres y de las mujeres.

Forma de expresión de sentimientos	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
	De las mujeres		de los hombres	
Lindas creídas	50%	33%	0%	0%
Hacen que el novio les termine	25%	0%	0%	0%
Agresividad	25%	67%	50%	50%
Cariñosos	0%	0%	0%	25%
No son tímidos	0%	0%	50%	0%
Celosos	0%	0%	0%	25%
Total	100%	100%	100%	100%

Nota: el porcentaje de los datos presentados se tomo sobre el total de las respuestas dadas por las niñas y por los niños en la entrevista con respecto a la pregunta número tres.

Las respuestas de los niños y niñas hicieron referencia a la expresión de sentimientos en las relaciones afectivas de pareja, durante la entrevista se notó que las niñas se arreglan y toman una actitud corporal diferente para ser llamativas para los hombres; ellas manifestaron que son las causantes de la terminación de la relación tal vez por algunos de sus comportamientos, en este mismo aspecto, los niños manifestaron que los hombres suelen ser celosos y cariñosos aunque se mostraban tímidos para hablar de eso temas, la percepción de las niñas es que ellos son menos tímidos y toman la iniciativa.

“las mujeres se ponen más lindas, son más lindas, divinas y creídas” Mujer
10 años (503)

“se ponen celosos cuando tienen furia, como si la otra tuviera novio.
Entonces el hombre se pone bravo, se pone celoso” Hombre de 10 años
(505)

La característica de la agresividad fue descrita recurrentemente por los niños y las niñas, en el caso de la agresividad de las mujeres (25% de las niñas y el 67% de los niños) hubo

referencia a violencia física principalmente, en cuanto a la de los hombres (50% de las niñas y de los niños) hicieron alusión a la violencia verbal. Es importante denotar que estos datos mostraron cómo la violencia entre géneros es una situación cotidiana entre los niños y las niñas pero que no se percibe tal vez porque hace parte de la forma naturalizada de comunicarse entre ellos y ellas.

“a veces las mujeres golpean, las mujeres se ponen más creídas” Mujer 11 años (505)

“...cuando están bravas a veces pegan cachetadas” Hombre 10 (505)

“...mas o menos cuando están bravas se ponen como gatas” (expresión acompañada de un gesto de arañar). Hombre. 10 años (505)

Adicionalmente, en la prueba de entrada (pregunta cuatro y cinco parte II) se indagó por la percepción que los niños y las niñas tenían con respecto al desempeño académico en algunas de la materias (Tabla 18) encontrando que no hay diferencias significativas entre los desempeños de unos o de otros, sin embargo, los niños consideraron que las niñas eran mejores en matemáticas, español, ciencias, sociales y artes; mientras que las niñas refirieron que los niños tenían mejores desempeños en educación física, artes, sociales y ética y religión y español, fue interesante el que los niños no reconocieran que tienen un buen desempeño en la clase de educación física a pesar que en diferentes ocasiones durante los encuentros de intervención y observaciones directas manifestaron que son más activos corporalmente.

Tabla 18. Desempeño académico de los niños y las niñas

Materias	Mujeres Desempeño de las mujeres	Hombres	Mujeres Desempeño de los hombres	Hombres
Matemáticas	20%	25%	21%	8%
Español	18%	29%	18%	23%
Ética y religión	13%	13%	9%	19%
Ciencias	13%	4%	9%	12%
Inglés	13%	13%	6%	4%
Sociales	10%	8%	12%	15%
Artes	8%	4%	12%	19%
Educación física	3%	4%	15%	0%
Total	100%	100%	100%	100%

Nota. Los datos presentados corresponden a la sistematización de las preguntas cuatro y cinco de la prueba de entrada, los porcentajes corresponden al número total de respuestas dadas por los niños y las niñas comparando la percepción que tenían del desempeño de las mujeres con respecto al desempeño de los hombres.

La información analizada en este apartado indicó que las cogniciones de género son representaciones mentales (creencias, normas, conocimientos, valoraciones y expectativas) (Rojas, 2015) y el resultado de tres factores asociados: personales, comportamentales y ambientales (Bussey & Bandura, 1999) y como lo afirmó Simone de Beauvoir “no se nace mujer, sino que se llega a serlo (De Beauvoir, 1949), desde esta investigación se podría decir que **“no se nace hombre o mujer, sino que la sociedad determina el serlo”**.”

Analizando los factores personales, se encontró que los niños y las niñas reconocieron las diferencias entre los hombres y las mujeres no solo por los aspectos biológicos como se demostró en el apartado de corporalidad y género, sino porque han introyectado diferentes simbolismo sobre lo que significa lo masculino o lo femenino (Bussey & Bandura, 1999), como se pudo determinar con el reconocimiento de las palabras que los describían.

Bourdieu citado por (Lamas M. , 1999, págs. 162-163) afirmó que la masculinización de los cuerpos de los machos humanos y la feminización de las hembras humanas ubica en un lugar de inferioridad a las mujeres, y que en la mayoría de las sociedades se encuentra esa relación asimétrica entre los géneros. El hecho de que culturalmente se asocie a los hombres con características como la fuerza y la agresividad (el 30% de los niños y niñas aproximadamente) y las mujeres con la belleza física (el 37% de los niños y niñas en promedio) y sensibilidad hacen que se refuerza la idea de inferioridad física de las mujeres. En este mismo sentido, el relacionar al hombre con la grosería y el mal genio (el 14% de las niñas y niños en promedio) es un indicador de que se justifica su poco control emocional y por ende, se podría decir que se justifica que sea quien ejerce más activamente la violencia lo que también se constituye en un

factor de desigualdad, por considerar que los hombres que no reaccionan con agresividad no cumplen con el rol de género asignado culturalmente (macho y fuerte).

En relación con los factores comportamentales de género (Bussey & Bandura, 1999) (la identificación de los niños y las niñas con ciertos patrones culturales estructuran su conducta y los roles de género) se notó que todas las palabras que los niños y niñas asociaron a las ideas de ser hombres y mujeres surgen de la forma en que se relacionan en su contexto familiar y escolar, la interacción social marca las pautas de comportamiento y dicta la norma o los roles de género válidos para cada uno de los sexos. Es importante destacar, que por la realidad de las familias empiezan a emerger algunas descripciones de las mujeres como luchadoras, trabajadoras y talentosas.

Adicionalmente, Scoot citado por Lamas reafirmó que *“los roles de género se adquieren a partir la relación que instituciones sociales como la familia y las instituciones educativas moldean”* (Lamas M. , 1999, pág. 150), en consonancia con esta idea, dentro de los factores ambientales (Bussey & Bandura, 1999) hablan del procesos de modelamiento en el que el ambiente y el medio social son determinantes de las cogniciones, en este sentido, las respuestas de los niños y niñas sobre la expresión de sentimientos fueron un reflejo de cómo en sus contextos familiares y sociales cercanos se manifiestan; por ejemplo, características como ser celosos fue un común denominador de las relaciones de pareja y potencial generador de conflictos, de igual manera el reaccionar de manera agresiva por parte de las mujeres y hombres hace parte de la forma de vivenciar las relaciones afectivas, esto se evidenció en diferentes observaciones y comentarios espontáneos de los niños, los padres y las madres en los encuentros en la orientación escolar.

En consonancia con esta temática, en el encuentro de intervención número dos denominado: “Somos hombres y mujeres diversos... por eso merecemos que nos traten con equidad” se trabajó alrededor de la comprensión del concepto de género en los escenarios cotidianos de los niños y niñas como una estrategia para cuestionar aquellos roles que marcaban desigualdades.

En relación con la rutina SQA (tabla 19) se pidió a los niños y niñas que diligenciaran la S conocimientos previos sobre el género o la equidad y la Q aquellas preguntas que tenían en estos dos temas

Tabla 19. Sistematización rutina SQA encuentro dos

TEMA	Que Sé	Qué Quiero aprender
Género	Reconocieron las categorías de masculino y femenino como sinónimo de los hombres y las mujeres respectivamente. Adicionalmente, el concepto fue asociado a los roles y las formas de ser de los hombres y las mujeres	Quieren aprender el significado de la palabra género
Equidad de género	Relación de este concepto con la palabra igualdad y derechos	Mostraron interés por conocer sobre la equidad y cómo hacerlo para promoverla en la cotidianidad.

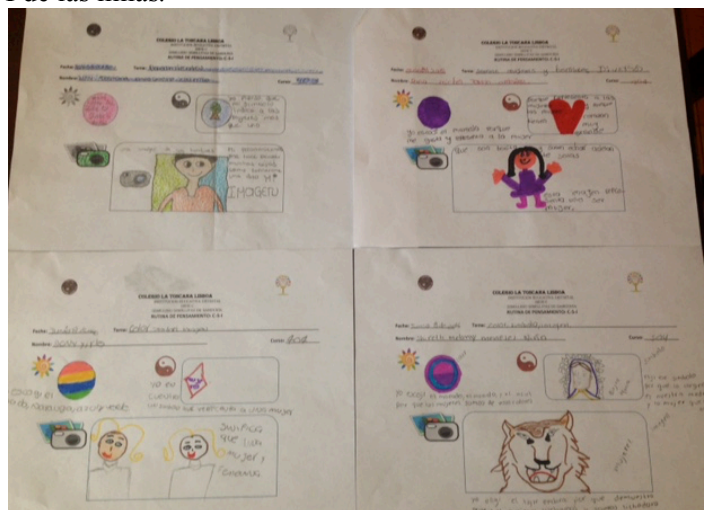
En general, en los conocimientos previos de los niños y las niñas se evidenció que relacionaron el concepto de género con las palabras masculino y femenino que consideraban sinónimo de los hombres y de las mujeres respectivamente. Adicionalmente, identificaron que esto eran un indicador de las diferencias de roles y formas de actuar de acuerdo con el sexo biológico. En cuanto a lo que querían aprender la mayoría de las preguntas se orientaron a clarificar los conceptos de género y de equidad de género y la utilidad de estos en la vida cotidiana.

Para continuar con la etapa de exploración, se implementó la rutina CSI (Color – Símbolo –Imagen), la cual sirvió para hacer visibles los aprendizajes previos en torno a las cogniciones de

género. Para ello se indicó a los niños y niñas que de acuerdo con su sexo asignaran un color, un símbolo y una imagen a las ideas que asocian con lo masculino o lo femenino.

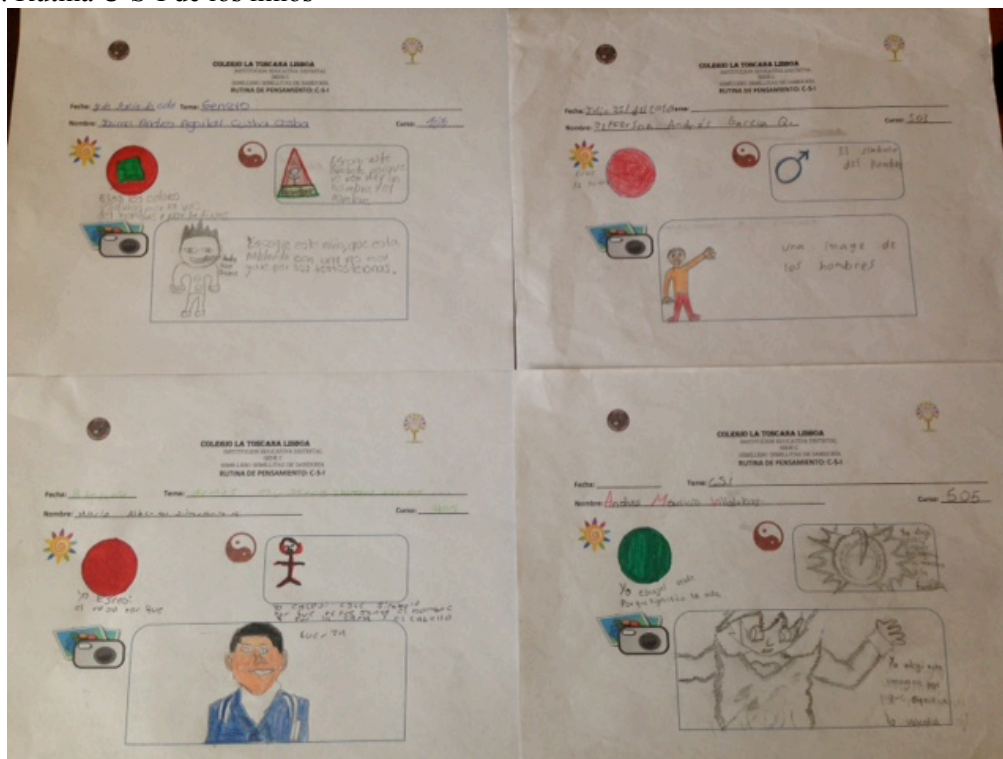
En relación con las mujeres (Figura 14), las niñas se identificaron en su mayoría con el color rosado y el morado, aduciendo que eran los que más las representaba, más les gustaba o el que más usaban en la ropa y en los accesorios. Tan solo tres niñas del grupo pintaron con diferentes colores y afirmaron que representaban la igualdad, la diversidad y la diferencia entre ellas. Por otra parte, el símbolo más destacado fue el corazón ya que afirmaron que la mujer representa el amor, que son muy sensibles y tienen el corazón muy grande, otras simbolizaron a las mujeres con un círculo que les represento la igualdad de actividades con los hombres, otra dibujó una virgen argumentado que la virgen María es la madre de todos y quien nos ama y otra recreó una flor por la delicadeza y la belleza. Finalmente, la mayoría de las niñas hicieron su imagen corporal manifestaron que eso las hacía femeninas y era la que más la representaba la belleza; un grupo de niñas dibujó, imágenes de dos personas de diferente sexo simbolizando la igualdad de géneros, otra se dibujó con una pose de levantamiento de los brazos aduciendo que las mujeres son fuertes por dentro y por fuera, en este mismo sentido una pintó un jaguar hembra que demostró la fuerza y la capacidad de luchar.

Figura 14. Rutina C-S-I de las niñas.



En relación con los hombres (Figura 15), los niños lo asociaron con dos colores básicamente: uno fue el rojo porque consideraban que era con el que se podía representar la fuerza corporal y el tono grave de la voz; el otro fue el verde que asociaron con la vida y la paz. Por otra parte, los símbolos fueron un poco más abstractos que en el caso de las mujeres, sin embargo, la mayoría coincidió en que representaba la imagen de un hombre poderoso, fuerte y amigable, tan solo uno de los niños dibujó un corazón como símbolo de ser respetuoso. Finalmente, todas las imágenes eran representaciones de su fuerza, valentía y la diferencia en el tono de la voz con respecto a las mujeres.

Figura 15. Rutina C-S-I de los niños



El análisis de esta rutina puso de manifiesto cómo las imágenes estereotipadas sobre lo femenino y lo masculino estaban instaladas en las cogniciones de género que tenían los niños y las niñas, sin embargo, fue interesante visualizar algunos cambios en los simbolismos e imágenes culturales sobre lo que era asociado a los hombres y las mujeres lo que indicó que hay

transformaciones que se vienen gestando a favor de la equidad de género y el reconocimiento positivo de la diversidad.

Posteriormente, en relación con los juguetes de los hombres o de las mujeres (Tabla. 20) se encontró que llevaron artículos que identificaron claramente como de un sexo o de otro, adicionalmente se les solicitó que conversaran sobre el por qué o quién decía que fueran de uno y otros.

Tabla 20. Juguetes de los hombres y de las mujeres

Sexo	Tipo de juguete	Razones del por qué se consideraba de ese sexo
Mujer	Peluche y muñecas	Porque ellas juegan con estos muñecos y los padres o madres se los regalan.
	Bolso, manillas, aretes, orejeras, diario	Balaca, cadenas, anillos, ellas usan estos artículos como accesorios complementarios al vestido, al peinado y como un juego femenino.
	Lazo rosado	Con respecto a los anillos mencionaron que los usan para casarse o cuando juegan a hacerlo.
		Juego casi exclusivo entre las niñas.
Hombre	Balón	Ellos lo usan más y tienen mayor dominio y destreza que las mujeres.
	Carro Plastilina	Juguete exclusivo de los hombres, Con la que se construyen figuras alusivas a la guerra o de acción porque son propias de los niños.
	Reloj y loción	Ellos hicieron distinción entre el uso del reloj y la loción en los hombres, manifestaron que el olor era más fuerte y los colores más masculinos.

En la tabla anterior la información denotó las diferencias marcadas entre los juegos y juguetes que se asignan a hombres y mujeres nuevamente aparecieron asociaciones de los hombres con la fuerza, el ser varonil, guerrero y contar con ciertas habilidades motoras; mientras que en el caso de las niñas se asociaron a la ternura, la belleza física y la proyección de conformar una pareja o familia. En las exposiciones manifestaron que consideraban estas diferencias debido a que eran los juegos que les enseñaban o permitían en sus casas, lo que explica cómo los roles diferenciados y estereotipados se transmiten culturalmente (Figura 16).

Figura 16. Juguetes asociados a lo masculino y lo femenino



Posteriormente, se solicitó el diligenciamiento de la rutina SQA (Tabla. 21) en el apartado A (Qué Aprendí), la sistematización de la información denotó los cambios en las cogniciones de los niños y niñas y la apropiación del concepto de género.

Tabla 21. Sistematización rutina SQA que Aprendí encuentro dos

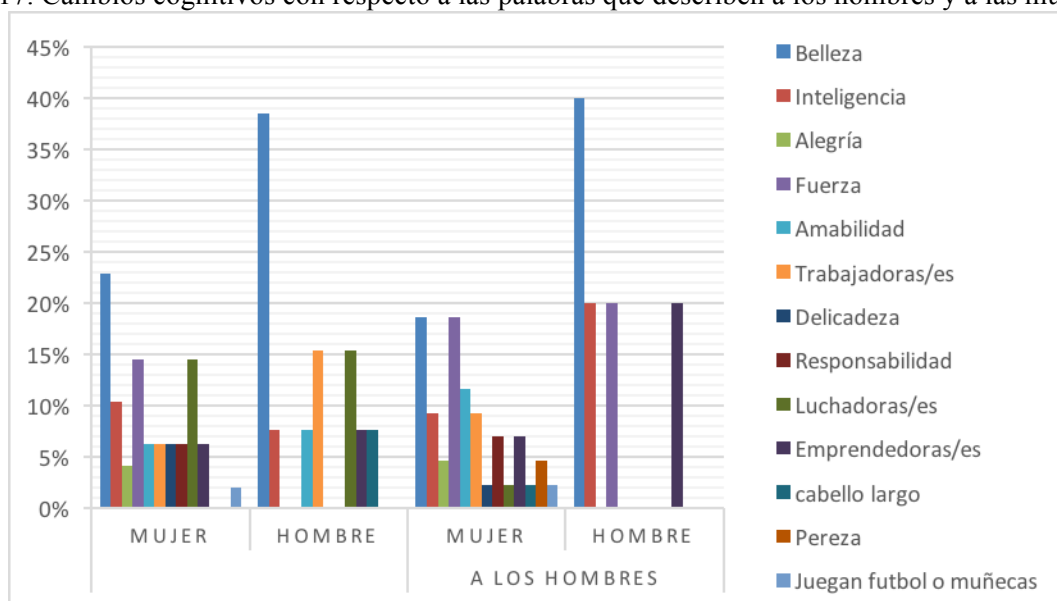
TEMA	Que Sé
Género	<p>El concepto fue asociado a ideas culturales sobre ser masculino o femenino.</p> <p>Algunos niños y niñas reconocieron que pueden tener características de lo que se considera femenino o masculino independientemente del sexo de nacimiento.</p> <p>Un pequeño porcentaje reconoció que los roles de género se transmiten culturalmente a través de ritos en la familia, en la escuela y a través de los medios de comunicación.</p>

Adicionalmente, en el análisis de la información de la prueba de salida se comprobó que se generaron algunos cambios en las cogniciones de género producto del proceso de reflexión y de aprendizajes derivado de la implementación del encuentro de intervención.

En relación con las palabras que fueron asociadas a los hombres y a las mujeres (Figura. 17) se denotó que a pesar que aún hay una referencia mayoritaria de las mujeres a la belleza (20% en promedio), otras características tuvieron mayores porcentajes con respecto a la prueba de entrada, por ejemplo: ser luchadoras (15%); ser trabajadoras e inteligentes (10%) respectivamente; ser fuerte (8%), ser emprendedoras, ser amables y responsables (7%) respectivamente; y otras características como las diferencias por el largo del cabello (4% de los hombres) y la delicadeza (3% de las mujeres) tuvieron unos puntajes más bajos, fue interesante que emergieron características de las mujeres relacionadas con los juegos asociados a los

hombres como el jugar fútbol (2% de las mujeres). En cuanto a las características de los hombres percibidas tanto por los niños como las niñas, la belleza física fue resaltada significativamente (30%), al igual que la fuerza (20%), la inteligencia y el ser emprendedores (14%) característica que no se había contemplado antes para ellos. Las niñas identificaron otras características tales como: el que son alegres (5%); trabajadores (9%); delicados (2%); responsables (9%); luchadores (7%); perezosos (5%) y que podían jugar con muñecas (2%).

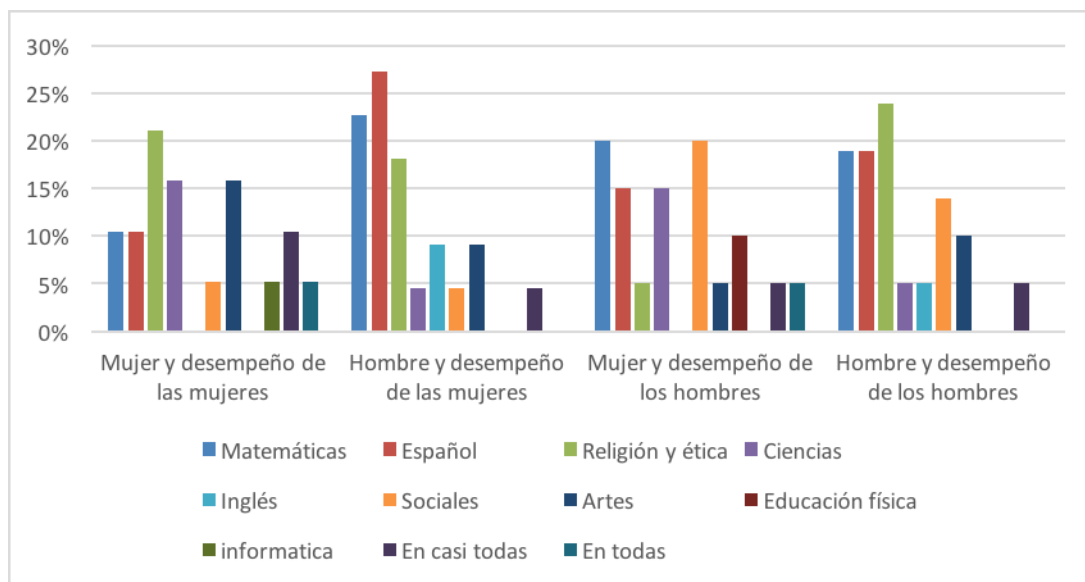
Figura 17. Cambios cognitivos con respecto a las palabras que describen a los hombres y a las mujeres



La información de la figura anterior evidenció cambios fundamentalmente en relación con una autopercepción de las mujeres cómo más capaces de luchar y salir adelante por sí mismas, y la valoración como trabajadora; adicionalmente reconocieron otras características en los niños lo que se pudo interpretar como un indicador de cambios positivos en las relaciones con ellos. Por su parte, los hombres también transformaron su autopercepción, reconociéndose como inteligentes y emprendedores; fue significativo que tan solo la pereza fue asociada a los niños y las palabras que los describieron fueron positivas lo cual también marcó un cambio relevante.

En relación con el desempeño académico (Figura. 18) los resultados variaron con respecto a la prueba de entrada, es importante mencionar que se encontraron nuevas variables como “en todas” y “en casi todas” percepción hacia las mujeres (16% de las niñas y el 5% de los niños) y hacia los hombres (10% de las niñas y el 5% de los niños), en los argumentos descritos tanto niñas como niños manifestaron que no se podía precisar en qué áreas había mejores desempeños porque no todas las personas eran buenas en las mismas materias y que todos y todas podrían tener altas calificaciones en las diferentes áreas independientemente del sexo, si bien los porcentajes parecen bajos estos fueron indicadores de pequeños cambios en las cogniciones. Por otra parte, los niños consideraron que las mujeres tenían mejores desempeños en áreas como matemáticas (23%) y español (27%) manteniendo la proporción con la percepción de la prueba de entrada, las niñas consideraron que tenían mejores desempeños en ética y religión (21%) y ciencias (16%) estos porcentajes subieron respecto a la prueba de entrada; en proporción con la percepción del desempeño de los niños las niñas consideraron que son mejores en matemáticas y sociales cada una con el 20%; los niños manifestaron que tenían mejores desempeños en ética y religión (24%) y en matemáticas y español con el 19% respectivamente datos que comparados con la prueba de entrada aumentaron significativamente. Nuevamente las niñas consideraron que los niños tienen un buen desempeño en educación física pero los niños no consideraron esta materia, situación que se puede relacionar con la percepción que ellas tenían sobre que el hombre es más fuerte.

Figura 18. Percepción de los niños y niñas con respecto al desempeño académico en prueba de salida



Nota: Los datos de esta tabla corresponden a la tabulación de las preguntas cuatro y cinco de la prueba de salida parte II, en la que se compararon la percepción de los niños y niñas con respecto a los desempeños académicos por sexo.

Equidad de género.

Los datos analizados en esta categoría correspondieron a la información obtenida en las preguntas cuatro y cinco de la entrevista semiestructurada, en las preguntas de la seis a la nueve en la primera parte de la prueba de entrada y salida, así como también de las preguntas uno a la tres y seis de la segunda parte de las pruebas mencionadas, adicionalmente se retomaron datos del segundo encuentro de intervención.

Durante la entrevista se preguntó a los niños y las niñas sobre quién realizaba las tareas del hogar, el 75% de las niñas mencionaron que era la madre y el otro 25% que era responsabilidad de los dos, el 33% de los niños mencionaron que era una responsabilidad exclusiva de la madre y el 67% de ambos, es importante destacar que en relación con la variable “ambos” era porque los niños y las niñas se incluían dentro de estas responsabilidades. Ninguno mencionó al padre dentro de estas tareas.

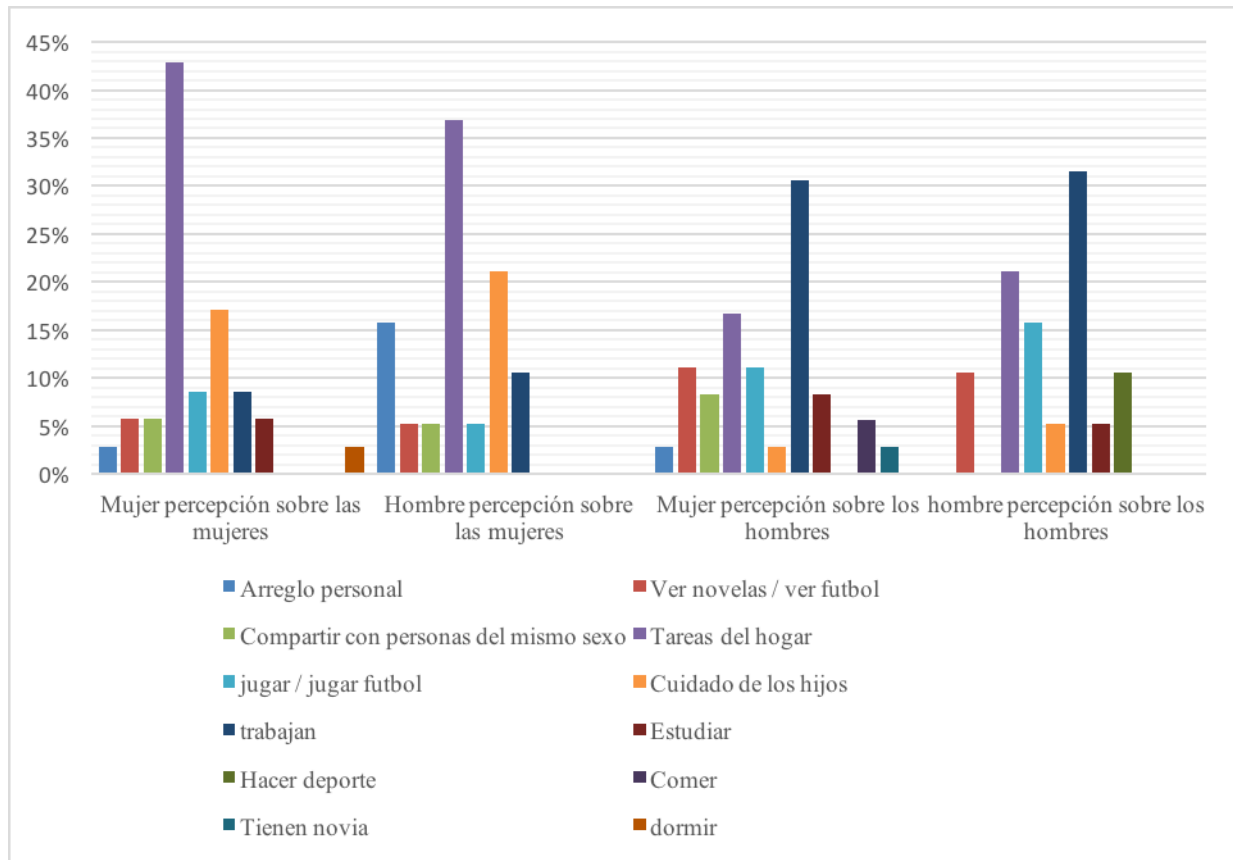
Por otra parte, se indagó sobre quién mandaba en la casa, el 100% de los niños y el 33% de las niñas manifestaron que era la mamá, el 33% de las niñas mencionaron al padre y este mismo porcentaje afirmó que ninguno. Para los estudiantes entrevistados fue claro que la madre es quien direcciona las tareas del hogar y su percepción radicó en que la madre permanece un mayor tiempo en el hogar y por ende es quien administra dichas tareas, adicionalmente en las respuestas se evidenció una imagen de la madre como “mandona”, pues en la actitud corporal de los niños y niñas frente a esta pregunta hubo un cambio en su tono de voz y en sus movimientos. Finalmente, quien señaló que ninguno de los padres mandaba en su casa, correspondió a una niña que no convive con ellos y está bajo la supervisión de una prima.

*“-Mi mamá porque siempre que una hermana mía destruye algo o riega algo así mi mamá la obliga a limpiar eso,
¿vives con tu papá?
Si pero mi mamá lo manda a él (risas)”. Hombre 10 años.*

“Mi mamá porque ella se la pasa todo el tiempo en la casa en cambio o mi papá se la pasa trabajando”. Hombre 10 años

Para contrastar la información obtenida durante la entrevista se preguntó en la prueba de entrada (preguntas seis y siete) sobre las actividades que hacían las mujeres y los hombres en el contexto del hogar (Figura. 19) frente a lo cual identificaron roles asociados a cada sexo.

Figura 19. Actividades de los hombres y de las mujeres en el hogar



En la figura anterior se evidenció cómo los niños (43%) y las niñas (37%) consideraban que las tareas del hogar eran actividades propias de las mujeres de la casa con respecto a los hombres en estas mismas tareas se encontró que el 17% de las niñas y el 21% de los niños mencionaron que sus hermanos menores o ellos mismos eran quienes desarrollaban las tareas domésticas y cuando mencionaron al padre lo hicieron refiriéndose a que era porque ayudaban a la madre y no lo vieron como una responsabilidad.

En relación con las actividades de los hombres los mayores puntajes correspondieron a las laborales (30% de niñas y niños en promedio), en el caso de las mujeres este porcentaje correspondió al 10% en promedio. Las respuestas demostraron que los niños y niñas percibían que los padres salían del hogar a trabajar para conseguir el sustento económico del núcleo familiar, desarrollan actividades “pesadas” y deben mantener a la mujer, en contraste el trabajo

de las madres no se percibe como un aporte económico y las tareas del hogar no se relacionaron con una forma de trabajo.

Otra característica importante de las actividades del hogar se relacionó con el cuidado de los niños de la familia en general este trabajo fue asociado como una responsabilidad de abuelas, madres o tías (17% de las niñas y 21% de los niños) según lo analizado cuando los hombres lo realizan se considera una ayuda a las mujeres pero no su responsabilidad como padres o cuidadores (3% de las niñas y 5% de los niños).

En actividades relacionadas con el descanso o el cuidado de la salud se encontraron referencias a: arreglo personal de las mujeres referido principalmente al uso de maquillaje, pintarse la uñas, arreglo del cabello y la presentación personal (3% de las niñas y 17% de los niños), en el caso de los hombres esta no fue identificada como una actividad propia de ellos, aunque refirieron el hacer deporte e ir al gimnasio (10% de los niños); el compartir con personas del mismo sexo en el caso de las mujeres fue asociado a conversar sobre novelas o chismes y tomar tinto o jugar dentro de la casa, en el caso de los hombres estas actividades se relacionaron con compartir con amigos fuera del hogar, esto comprobó cómo la mujer es asociada al escenario privado de la casa y los hombres lo hacen en espacios públicos lo que se constituye en una forma de desigualdad.

Se indagó además sobre las normas de comportamiento asignadas a los niños y niñas de acuerdo con los mandatos de los adultos del hogar principalmente de los padres o las madres (Tabla. 22), encontrando que les indicaban que tanto niñas como niños debían ser obedientes, aunque hay algunas diferencias en los significados de esto para las mujeres y los hombres, a ellas les decían que no debían contestarle a los adultos, hacer caso frente a las indicaciones y comportarse “como una santa”, mientras que en el caso de los hombres se indicó que debían

obedecer a los maestros y no imitar a los compañeros refiriéndose a que deben ser disciplinados; por otra parte, se percibió que las mujeres debían ser tiernas y colaboradoras (el 14% en promedio de los niños y las niñas) porcentaje que es más bajo en el caso de los niños (6%), así como también que no debían decir malas palabras que obtuvo un mayor puntaje en lo que se esperaba de los hombres (13% de las niñas y el 7% de los niños) con respecto a lo que se esperaba de las niñas (3% de las niñas y el 8% de los niños); por otra parte el sacar buenas notas fue una exigencia tanto para los hombres como para las mujeres; fue llamativo encontrar que los niños en un 21% manifestaron que se les decía que debían ser fuertes y mantener el hogar resaltando la función de protector proveedor económico, de igual manera la característica de respetar a las mujeres fue identificada tanto por la niñas (16%) como por los niños (7%) indicación que no se hace en el caso de las mujeres.

Tabla 22. Comportamientos de los niños y las niñas según los adultos

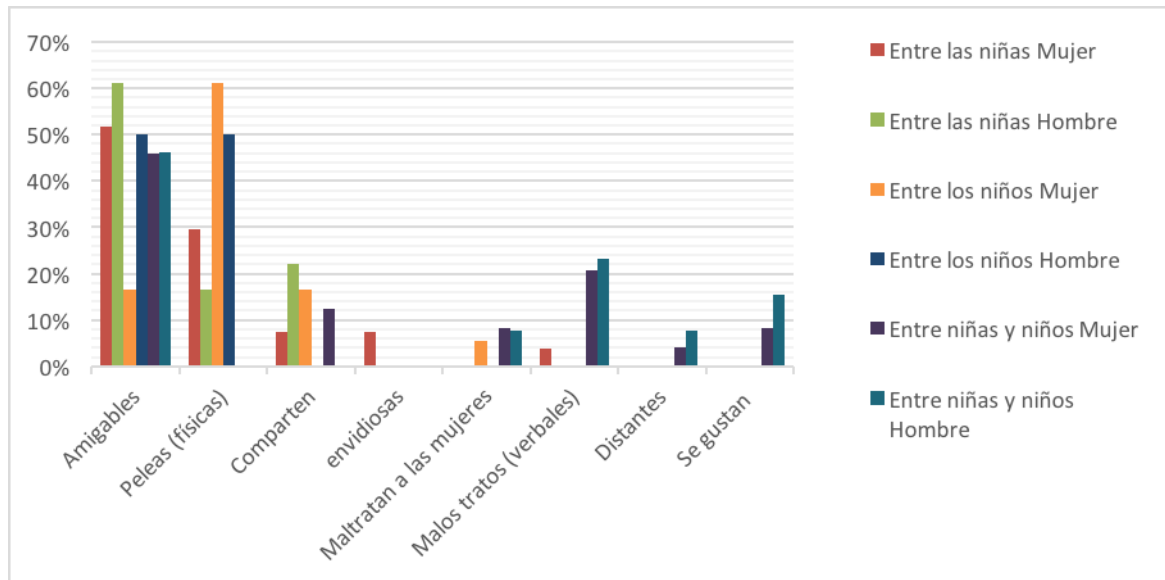
Comportamientos desde el discurso de los adultos	¿Cómo se deben comportar las niñas?		¿Cómo se deben comportar los niños?	
	Percepción de	Percepción de	Percepción de	Percepción de
	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Obediente - amables – educadas	47%	35%	55%	57%
Hacerse respetar	9%	8%	0%	0%
No mostrar las partes íntimas	3%	12%	0%	0%
No decir malas palabras	3%	8%	13%	7%
Sacar buenas notas	9%	4%	6%	7%
No pueden tener novio	3%	4%	0%	0%
Bien arregladas – organizadas - sin maquillaje	9%	12%	3%	0%
Tierna y colaboradora	13%	15%	6%	0%
Felices	0%	4%	0%	0%
Atender bien a los hombres	3%	0%	0%	0%
Respetar a las mujeres	0%	0%	16%	7%
Trabajar fuerte - proteger la casa	0%	0%	0%	21%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

De acuerdo con los resultados, a las mujeres los adultos cercanos les indicaban una serie de comportamientos como “hacerse respetar; el sentarse bien; cerrar las piernas; no mostrar las

partes íntimas; permanecer bien arregladas aunque sin maquillaje; no se les permite tener novio y que deben atender a los hombres”, esto demostró que sobre el comportamiento y el cuerpo de las mujeres existen culturalmente concepciones de control y sanción social, mientras que a los hombres se les pide manejar su comportamiento en público y no mostrar debilidad. Finalmente, tan solo hubo una referencia a la posibilidad de que las mujeres fueran felices.

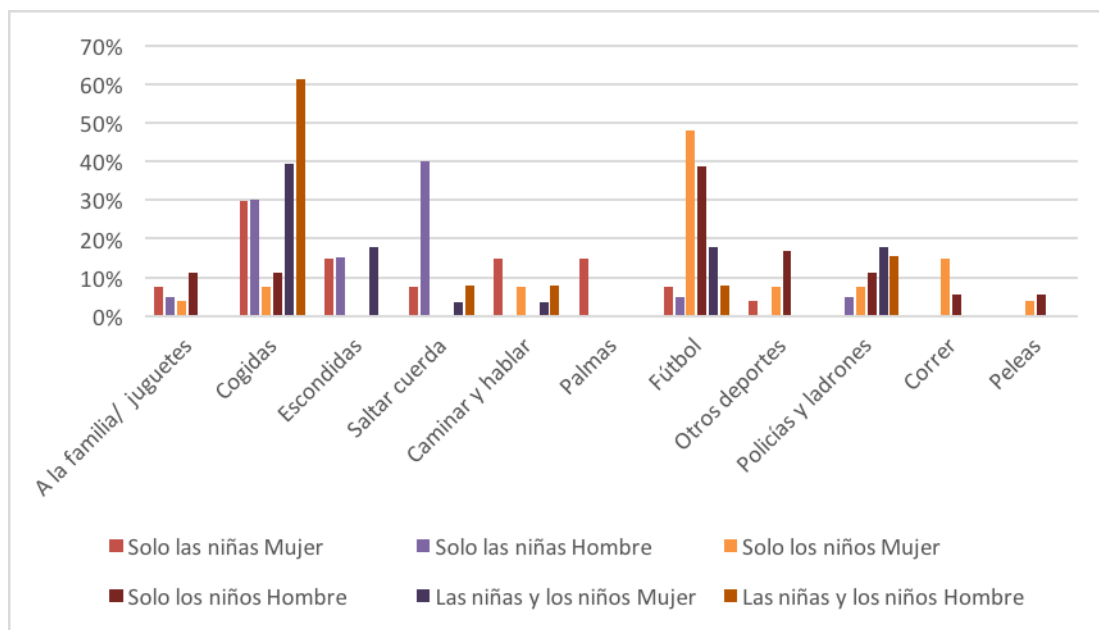
Por otra parte, en la prueba de entrada (preguntas uno a la tres parte II) se indagó sobre cómo percibían las relaciones que establecían entre ellos y ellas en el contexto escolar (Figura. 20) encontrando que eran amigables y respetuosas principalmente (es importante aclarar que las relaciones entre mujeres (53%) y entre mujeres y hombres (47%) fueron señaladas como mejores mientras que las relaciones entre hombres tuvieron un porcentaje más bajo (33%), sin embargo, se presentaron reportes de violencia física entre niñas (23%), entre niños (55%) pero no entre niñas y niños; algunos de los niños manifestaron que se pelean por las mujeres, lo que denotó una noción de que los hombres son dueños de las mujeres y disputan su amor con agresividad; y que no hay violencia física entre ellos y ellas tal vez por que los hombres consideraban que a las mujeres no se les pega⁴⁸ aunque en un porcentaje bajo (pero significativo) apareció maltrato de los hombres hacia las mujeres (7%). En cuanto a la violencia verbal se encontró que se daba principalmente entre las niñas (4% de las niñas) y entre niñas y niños (22%), lo que indicó que las agresiones entre niños se dan utilizando palabras soeces o peyorativas, mientras que las niñas afirmaron que hablaban mal de otras o inventaban chismes de otros. Otra característica como el compartir fue común a las relaciones entre ellas y ellos; por otra parte, las mujeres en 7% consideraban que eran envidiosas; y finalmente, un 7% en promedio manifestaron que existía atracción física entre niños y niñas.

Figura 20. Percepción de las relaciones entre las niñas y niños en el contexto escolar



También se indagó sobre los juegos que comparten niñas y niños durante la hora de descanso (Figura. 21). En el caso de las niñas, la actividad preferida por el 30% fue a las cogidas, juego en el que una de las niñas deben salir corriendo detrás de las compañeras para tocar alguna parte del cuerpo y ceder así la oportunidad de correr tras de las otras; seguida de caminar y hablar, a las escondidas y los juegos de manos o palmas (con el 15% respectivamente). En el caso de los niños sus actividades preferidas fueron jugar fútbol (48%) y correr (10%). Finalmente con respecto a las actividades que compartían niñas y niños el 50% menciona que eran las cogidas; el 13% afirmó que era jugar futbol, los porcentajes fueron más bajos cuando se refirieron a actividades como jugar con juguetes (7%) o a pelear (6%); vale la pena destacar que exclusivamente las niñas identificaron jugar a la familia y con muñecas y los hombres con carros; y que la variable peleas solo fue referenciada como un juego de hombres.

Figura 21. Actividades que comparten niños y niñas durante el descanso



Los datos de la figura anterior demostraron que la actividad física es relevante para los niños y las niñas; el fútbol fue percibido como una actividad principalmente de los hombres pero se ha ido integrando paulatinamente a las niñas, en los resultados se evidenció que ellas poco lo practican solas (7%) y hubo referencias de los niños que a las mujeres hay que asesorarlas en este juego. Desde el año 2015, dentro del proceso del semillero se diseñaron mini – campeonatos de fútbol femenino durante el descanso, lo cual no era bien recibido por los niños, pues consideraban que el espacio de la cancha de fútbol era propiedad de los niños; situación que se ha ido transformando gradualmente:

“¿otra vez van a jugar las niñas? Siempre que tu haces actividades ellas nos ocupan la cancha...” Niño de primero de primaria en dialogo con la orientadora escolar Marzo. 2016

“Durante los partidos de fútbol femenino en el patio del colegio, los niños corren y se atraviesan por la cancha, para impedir que las niñas dominen el balón, lo cual genera burlas de parte de los espectadores, los estudiantes que lo hacen se ubican detrás de la cancha, se abrazan y chocan las manos en signo de celebración ”. Observación directa de la docente orientadora. 2015

Los análisis de las preguntas de la prueba de entrada demostraron cómo en la cotidianidad de los niños y niñas se experimentan situaciones y se dictan discursos que marcan los roles de género que ponen tanto a los hombres como a las mujeres en situaciones de inequidad. Desde el punto de vista teórico las construcciones de género se hacen a través de tres mecanismos, el modelamiento, la experiencia enactiva y la enseñanza directa (Bussey & Bandura, 1999).

En concordancia con el proceso de modelamiento de las cogniciones de género en los niños y niñas, se reveló que son resultado de las interacciones en el medio social, los datos analizados demostraron cómo en la familia, el colegio y en el grupo de pares se establecen conductas estereotipadas acerca de lo adecuado para las mujeres y para los hombres, lo cual tiene como consecuencia el establecimiento de relaciones inequitativas que redundan en acciones de violencia y discriminación que no son perceptibles por considerarse lo natural o adecuado (UNESCO, 2016) (UNESCO, 2015).

En conexión con la experiencia enactiva, la cual se refiere a la percepción de los niños y niñas sobre el cumplimiento de normas sociales que indican si se está cumpliendo con las normas de género, al respecto se encontró que los juegos y juguetes son un regulador de la conducta y que los niños y niñas funcionan como policías de género (Rojas, 2015, pág. 39) citando la teoría de esquemas de género de Martin y Ruble (2009). Ellos tenían claramente definidos que tipos de juguetes y accesorios corresponden a lo que consideran femenino o masculino como se demostró en la Figura 16.

Por otra parte, en cuanto a la enseñanza directa de las cogniciones de género se confirmó cómo los ritos sociales y el establecimiento de hábitos generaban conductas estereotipadas y determinaban relaciones de poder, como en el caso de las responsabilidades en las tareas del hogar y sobre el cuidado de los niños que están asignadas exclusivamente a las mujeres.

Adicionalmente, en consonancia con este tipo de enseñanza (directa) que es mediada a través del lenguaje (Bussey & Bandura, 1999) los resultados relacionados con los discursos sobre lo que se espera de las mujeres y los hombres confirmaron mayor control sobre la corporalidad femenina y la superioridad de los varones (Toro-Alfonso, 2007, pág. 149), (Scoot, 1996, pág. 23). Tal como lo afirmó Lamas estas representaciones se adquieren durante la infancia a través del lenguaje, Desde más o menos los dos o tres años los niños pueden autoidentificarse como masculino o femenino aunque no hayan hecho una elaboración cognitiva; ellos y ellas establecen estas diferencias derivadas del uso de la ropa, los juguetes y los símbolos sociales (Lamas M. , 2002, pág. 56).

Si bien en este apartado se intentó reflexionar sobre la equidad de género fue necesario caracterizar cómo las cogniciones de género del contexto social, familiar y cultural de los niños y niñas promueven un trato inequitativo entre ellos y ellas. Adicionalmente los datos y los análisis presentados permitieron visualizar el derrotero para trabajar pedagógicamente en la promoción de acciones que promuevan la equidad. En consonancia con lo propuesto por Scoot acerca de la necesidad de cuestionar la oposición binaria hombre / mujer, la importancia de deconstruir las relaciones jerárquicas de poder y la desigualdad (Scoot, 1996) la estrategia pedagógica se centró en promover entre los niños y a las niñas acciones que les permitieron cuestionar los roles naturalizados en sus contextos cercanos.

El tema de equidad se trabajó en el segundo encuentro de intervención de manera complementaria con el de género, en relación con la rutina SQA (Tabla 23) en general los niños y las niñas mencionaron que querían aprender sobre el significado de la equidad de género y la utilidad en la vida cotidiana.

Tabla 23. Sistematización rutina SQA encuentro dos

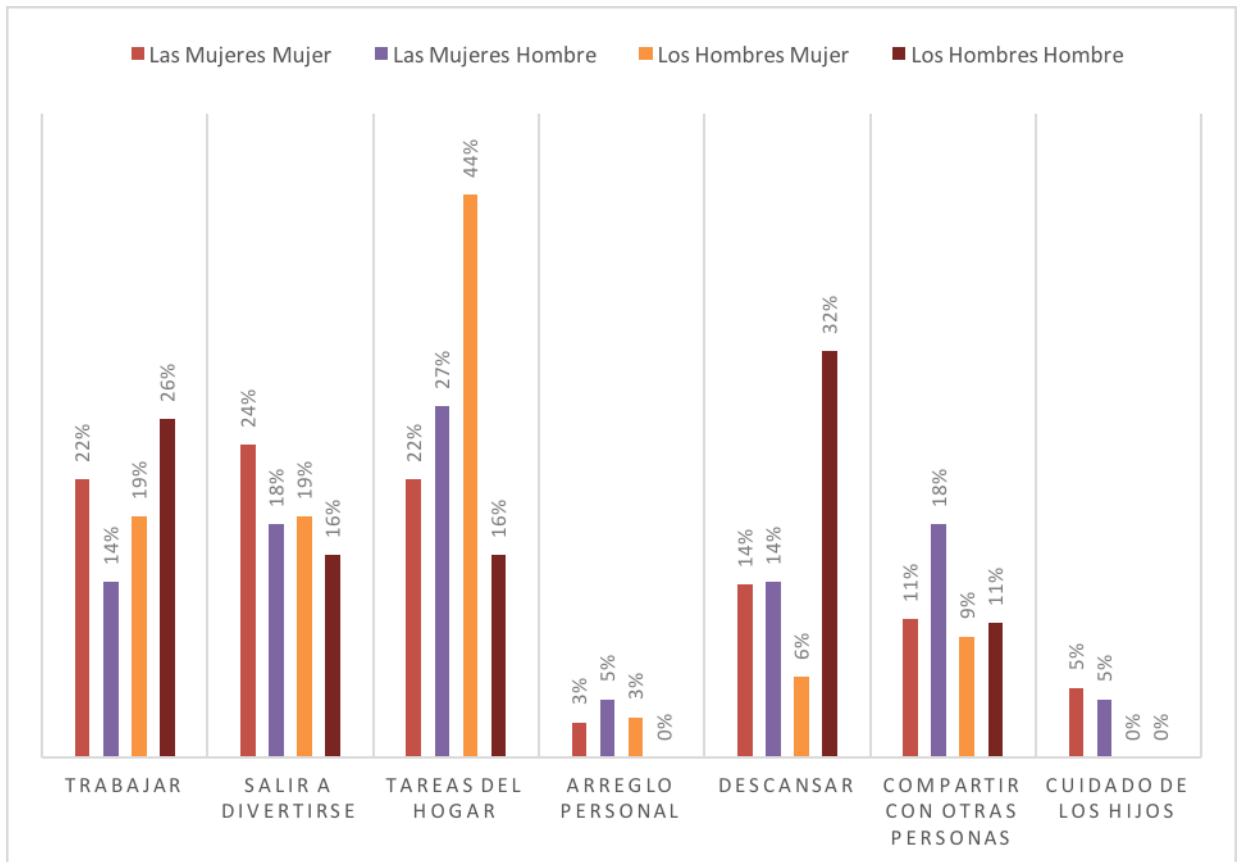
TEMA	Que Aprendí
Equidad de	Los niños y las niñas mencionaron que aprendieron que las tareas del hogar eran

Género	<p>responsabilidad de todos incluidos los padres. Y que la familia está para apoyarse inclusive en estas tareas.</p> <p>Identificaron con el símbolo de una balanza el estar en condiciones de equidad, lo que sirvió como un referente para reflexionar sobre sus conductas.</p> <p>Reconocieron que los hombres pueden expresar con llanto su dolor o tener expresiones de cariño sin ser juzgados por esto y que adicionalmente esto previene la violencia</p> <p>Reconocieron el concepto de igualdad y de derechos.</p>
--------	--

En general, la reflexión propuesta se orientó a que los niños y niñas visualizaran cómo en las tareas domésticas, en el uso de diferentes escenarios, en las relaciones con su pares y en las diferentes posibilidades de desarrollo personal, se hace evidente que haya oportunidades para todos y todas independientemente de las normas de género y del sexo biológico de nacimiento. Es decir, se procuró que ellos y ellas reconocieran en sus contextos la oportunidad para garantizar la equidad de género y los derechos de todas las personas.

Los cambios en las cogniciones se pudieron comprobar con los resultados de la prueba de salida. En cuanto a las actividades que podían hacer las mujeres y los hombres (preguntas seis y siete) (Figura. 22), la participación en los encuentros representó transformaciones significativas.

Figura 22. Cambios cognitivos en relación con las actividades que pueden desarrollar los hombres y las mujeres



En relación con las tareas del hogar, aunque se continuó con la asociación de las mujeres a estas actividades (22% de las mujeres y el 44% de los hombres) el porcentaje fue más bajo con respecto a la prueba de entrada que en promedio correspondió con el 40% (Ver figura 19) . En este mismo aspecto, se identificó que los hombres también podrían hacerse cargo de las labores domésticas y el porcentaje creció (prueba de entrada 19% en promedio y prueba de salida 22% en promedio).

En relación con las actividades laborales y de aporte económico para el sustento del hogar, los hombres tuvieron un puntaje del 20% en promedio (disminuyó en 11% con respecto a la prueba de entrada) y en las mujeres se visibilizó esta actividad como un rol importante para el núcleo familiar con el 20% en promedio (10% en la prueba de entrada), esto evidenció que se considera a la mujer en un rol más activo y productivo dentro del hogar.

Los niños y las niñas consideraron importante que tanto mujeres (21% en promedio) como hombres (17% en promedio) lograran desempeñar actividades de diversión, lo que antes del proceso no tenía tanta relevancia, esto ubicó a las mujeres en escenarios públicos o fuera del hogar que antes estaban relacionados exclusivamente como espacios para los hombres. De manera complementaria se identificó que las mujeres y los hombres podían compartir con otras personas diferentes a las que conforman el núcleo familiar, especialmente en el caso de las mujeres (10% en promedio en la prueba de salida y 5% en la prueba de entrada) las referencias a este tipo de relaciones trascendieron el establecimiento de chismes o en el escenario del hogar, como lo asociaron en la prueba de entrada; adicionalmente, se dio un cambio, ya que afirmaron que podían salir a pasear o divertirse. Para el caso de los hombres, esta característica también se aumentó con respecto a lo inicialmente informado por los niños y las niñas (prueba de salida 14% y en prueba de entrada 4% en promedio) e hicieron referencia a socializar en espacios público.

Al respecto de actividades de descanso, los porcentajes también aumentaron y se reconoció la importancia que tanto hombres como mujeres tuvieran estos espacios. En relación con el esparcimiento mencionaron: el ver televisión, jugar con otras personas o dormir (esta actividad fue referenciada exclusivamente en relación con los hombres). Adicionalmente el arreglo personal no se consideró tan relevante en el caso de las mujeres (prueba de entrada 10% en promedio y en prueba de salida 4%) y no fue tan significativo en el caso de los hombres (2% en promedio), característica que no mostró cambios con respecto a la prueba de entrada.

Finalmente, el cuidado de los hijos fue una característica asociada exclusivamente a las mujeres (5%) pero disminuyó con respecto a la prueba de entrada en donde el 19% de los niños y niñas consideraron esta actividad. En relación con los hombres el porcentaje no varió.

Por otra parte, se preguntó sobre los comportamientos que los adultos esperaban de las mujeres y de los hombres (Tabla. 24), en los resultados se encontró que fueron relacionados con un trato amable, respetuoso y el ser juiciosos (55% en las niñas y 60% en los niños); característica que aumentó con respecto a la prueba de entrada, lo cual puede ser un indicador de que ellos y ellas reconocen la importancia de autorregularse y respetar los derechos como una forma de fomentar la equidad.

Adicionalmente, se evidenciaron cambios en lo que se esperaba en cuanto a la expresión de sentimientos. En la prueba de entrada las mujeres fueron asociadas a la ternura y al cariño, en la prueba de salida se reconoció la posibilidad de expresar la alegría principalmente; en el caso de los hombres el porcentaje aumentó significativamente (en un 11%) lo cual indicó que logaron reconocer que la expresión de emociones y sentimientos es un acto humano y no es exclusivo de las mujeres o de lo femenino.

Por otra parte, los niños y las niñas percibieron que podían ser libres (7%); seguros y fuertes (9%); inteligentes (4%) y asumir tareas del hogar (7%) lo que marcó pequeños cambios y sin duda aportaron a la construcción de relaciones más equitativas.

Finalmente, en comportamientos percibidos como lo que los adultos esperaban principalmente en las mujeres (estar bien presentadas, el no tener novios o hacerse respetar) no se presentaron cambios con respecto a lo referenciado en la prueba de entrada, lo que es comprensible en la medida que los cambios cognitivos requieren de tiempo y de un cambio cultural en los roles de género que se pueden evidenciar a largo plazo.

Tabla 24. Cambios en las cogniciones sobre el comportamiento de los niños y las niñas esperados por los adultos

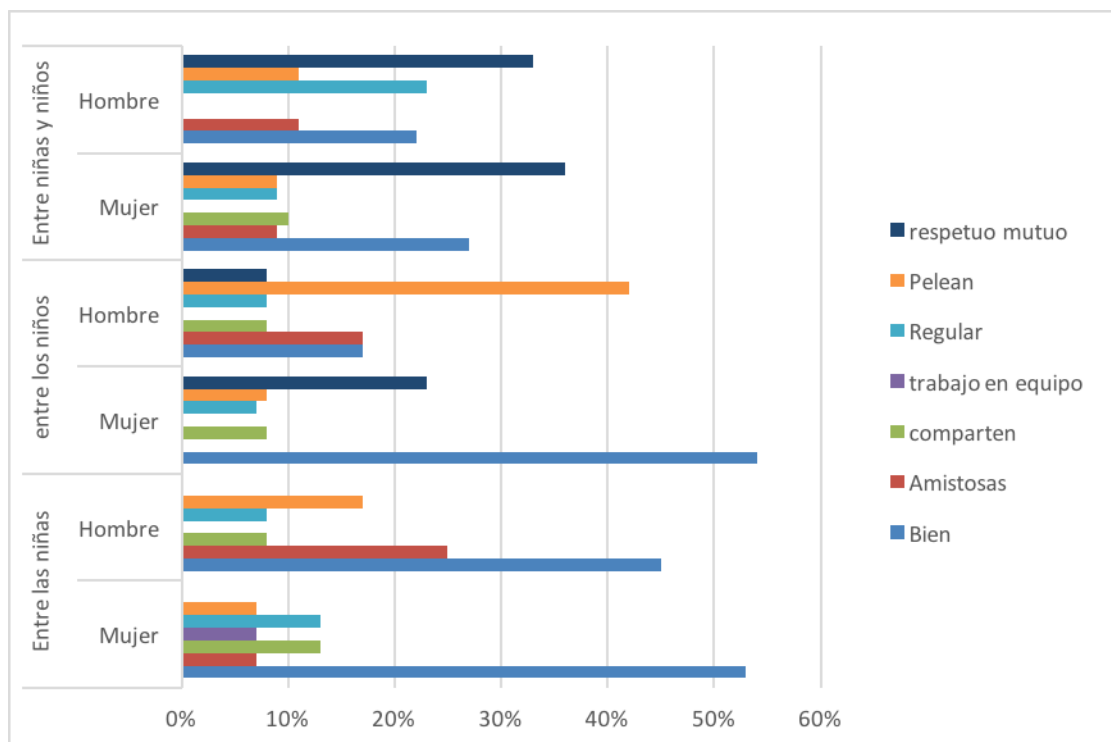
como se deben comportar	las mujeres		Los Hombres	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
amabilidad y respeto	40%	71%	60%	62%
no tener novio/a	4%	0%	0%	0%

Bien presentadas /os	4%	7%	0%	8%
Seguridad y fuerza	11%	7%	8%	0%
Expresan emociones	15%	0%	12%	16%
Hacerse respetar	0%	14%	0%	15%
Tareas del hogar	7%	0%	8%	0%
Inteligentes	4%	0%	4%	0%
Libres	7%	0%	8%	0%
	100%	100%	100%	100%

Por otra parte, se analizaron cambios con respecto al establecimiento de las relaciones entre las niñas, entre los niños y entre niños y niñas (Figura 23), encontrando que con respecto a la prueba de entrada fue significativo evidenciar que se percibieron como más armónicas, debido a que lograron reconocerse y compartieron algunas experiencias personales que fortalecieron el respeto mutuo, adicionalmente mencionaron que el trabajo en equipo fue un factor que aportó a la consolidación de la identidad del grupo.

Es importante mencionar que a pesar de los cambios, aún las relaciones entre los niños se percibieron como más conflictivas y que la presencia de peleas físicas es un común denominador. En relación con las peleas de las mujeres este porcentaje bajó con respecto a la prueba de entrada pero se mantuvo la percepción de que había violencia verbal. Finalmente, las relaciones entre niñas y niños se mejoraron y mencionaron que las peleas eran consecuencia de discusiones o diferencias en los juegos que compartían.

Figura 23. Cambios de cogniciones de género con respecto al establecimiento de relaciones entre niños y niñas



Los análisis con respecto a esta categoría terminaron con la identificación de los juegos que compartían los niños y las niñas durante la hora del descanso. Con respecto a la prueba de entrada el cambio más significativo se relacionó con las actividades deportivas, como el jugar fútbol o baloncesto, que compartieron tanto los niños como las niñas; afirmaron que el desempeño de las mujeres dependía principalmente de que a ellas no se les permitía hacerlo con regularidad, pero reconocieron que habían niñas hábiles en estos juegos. Adicionalmente, refirieron compartir actividades como jugar a la familia y con carros actividades que antes estaban divididas por sexo.

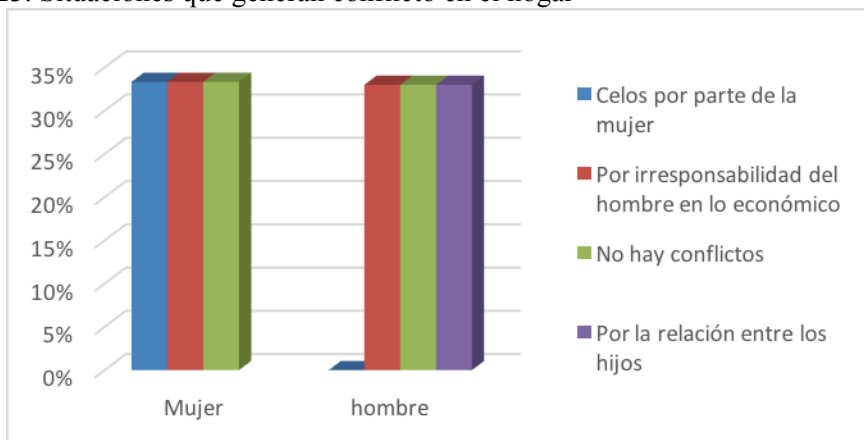
Violencia entre género.

Los datos analizados en esta categoría correspondieron a la información obtenida en las preguntas seis a la doce de la entrevista semiestructurada, en las preguntas de la siete a la once de

la segunda parte de la prueba de entrada y salida, así como también del tercer encuentro de intervención.

En la entrevista se preguntó a los niños y niñas cuáles eran los conflictos más comunes en el hogar y quienes los generaban (preguntas seis y siete), para ellos y ellas en un porcentaje del 33% respectivamente fueron identificados la irresponsabilidad del hombre en temas económicos y la inexistencia de peleas (niña que no convive con sus padres), solo las niñas identificaron que era debido a los celos de la mujeres en las relaciones afectivas y solo los niños identificaron que era por el manejo de conflictos entre hermanos (Figura. 24). En el 66% de los reportes los adultos eran los generadores de los conflictos y el 33% mencionaron que eran los niños.

Figura 23. Situaciones que generan conflicto en el hogar



“Los de los papás porque las mujeres son muy muy muy celosas”. Mujer 10 años

“Por mi papá porque siempre gana a... veces plata y eso ... y en lugar de gastársela en algo que sirva siempre se la gasta ... en cerveza ... y mi mamá siempre se pone a pelear y a veces lo echa de la casa y él se queda fuera de la casa a veces durmiendo”. Hombre 10 años

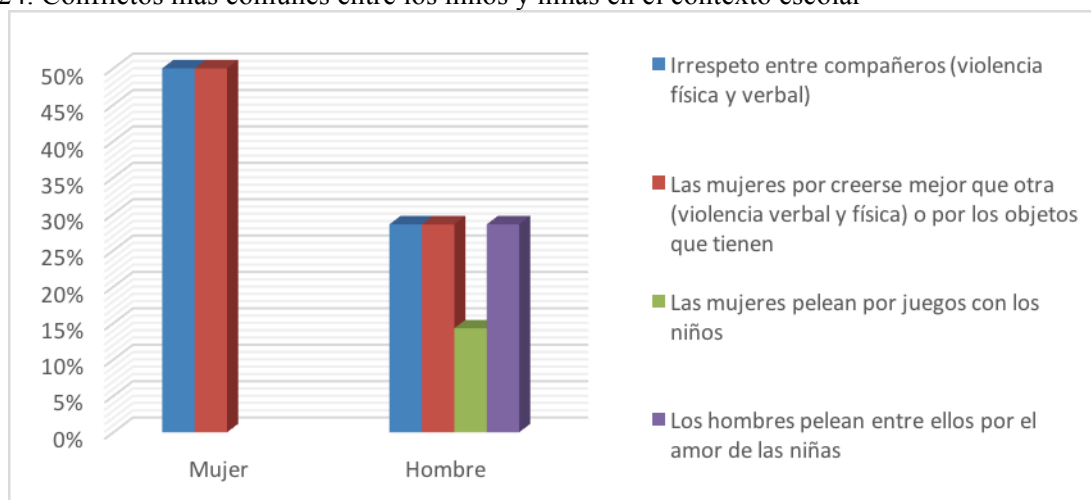
“En la mía pelean porque me pegan a mi, por decir algo yo peleé con mi hermano, me pega mi hermano, mi mamá le dice que por qué me pega. Y mi mamá me dice que para pelear se necesitan dos... entonces ahí empieza la pelea. Mi papá y mi mamá se pelean porque nosotros nos peleamos”.

Hombre 10 años

En general los niños y niñas mencionaron que los adultos solucionaban los conflictos dialogando y que lo hacían en escenarios privados como los cuartos; por otra parte el 33% identificó el uso de la violencia física hacia los niños como un mecanismo de corrección de la conducta.

En el contexto escolar, se indagó por los conflictos más comunes (Figura. 25), encontrando que las mujeres percibieron en una proporción del 50% violencia verbal y física entre los hombres y el otro 50% manifestó que las peleas entre las niñas radicaban en creerse mejor que otra o envidiar objetos o rasgos de su personalidad. Para los hombres, las causas de los conflictos entre ellos se relacionaron con irrespetos o burlas hacia otros hombres que derivaron en golpes y uso de palabras soeces (29%); otros manifestaron que eran consecuencia de situaciones de orden sentimental (29%); además, refirieron que entre las mujeres hay celos, envidias y peleas por sus pertenencias o por el tener ínfulas de superioridad con respecto a otras (29%), finalmente, mencionaron que las peleas entre niños y niñas se presentaban por los juegos que compartían, como en el caso de los partidos de fútbol en los que las mujeres eran “más delicadas” y se molestaban ante lo que reaccionaban trayendo a otras niñas para pelear con ellos.

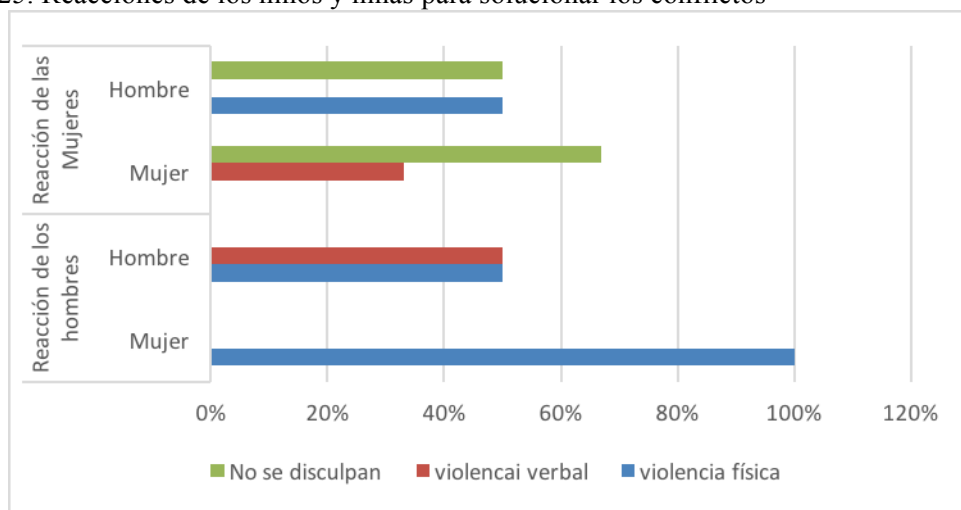
Figura 24. Conflictos más comunes entre los niños y niñas en el contexto escolar



Los niños y las niñas mencionaron que las reacciones para solucionar los conflictos (Figura. 26) estaban caracterizadas por la presencia de violencia física: el 50% de los niños percibió que las mujeres se halaban el cabello, se rasguñaban o se empujaban; y el 100% de las niñas percibieron que entre los hombres habían golpes (puños y patadas).

Por otra parte, en cuanto a la violencia verbal el 33% de las niñas y en el 50% de los hombres consideró el uso de expresiones despectivas o palabras soeces. Un número significativo mencionó (50% de los niños y 67% de las niñas) que las mujeres no se disculpaban o dialogaban con respecto a sus diferencias pero que era normal que se extrañaran y volvieran a relacionarse.

Figura 25. Reacciones de los niños y niñas para solucionar los conflictos



En conclusión, se evidenció que con respecto a la resolución de conflictos no había mecanismos asertivos y no había estrategias de manejo emocional, sino que los y las estudiantes reaccionaban de manera agresiva y violenta ante las situaciones que les generaban malestar. Por otra parte, el 100% percibió que los adultos del colegio como docentes y coordinador intervenían de manera adecuada para solucionarlos siguiendo el conducto regular: preguntar a las partes involucradas lo que pasó, hacer el registro en el observador, citación de acudientes si la situación era grave y pedir que se pidieran disculpas.

En la prueba de entrada (pregunta siete) se indagó sobre el concepto de violencia (Tabla. 25) que tenían los niños y niñas, encontrando que hicieron referencia principalmente a las agresiones verbales y físicas hacia cualquier persona (66%), seguido de golpes hacia las niñas (19%) y el abuso sexual hacia las mujeres (6%); en relación con el maltrato a los niños el porcentaje correspondió al 9%. Aunque el diligenciamiento de las pruebas fue anónimo, una estudiante mencionó una relación de la violencia con la expresión “*el silencio de las personas muertas*”, se asume que esta respuesta correspondió a una niña que esta pasando por un proceso de duelo de un familiar que murió presuntamente en hechos violentos.

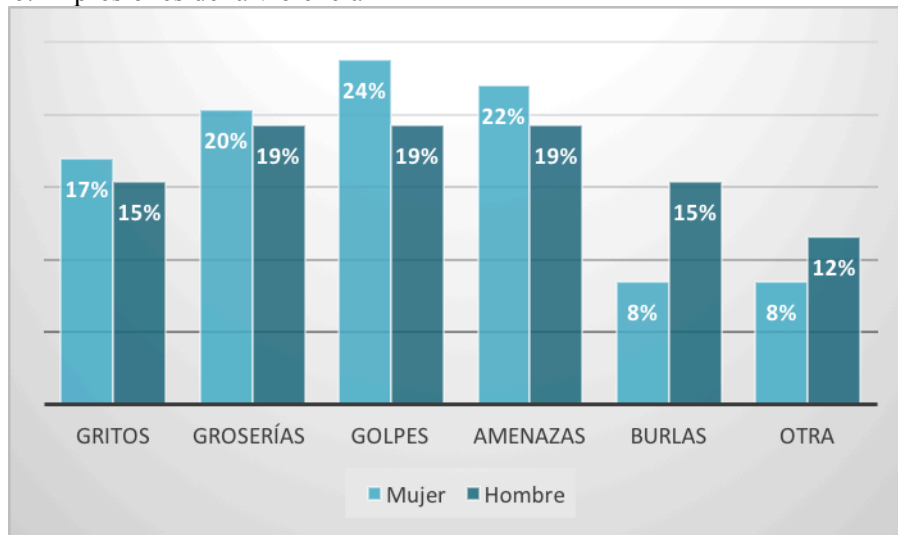
Tabla 25. Concepto de Violencia

Qué es la violencia	Mujer	Hombre
Maltratar a otra persona (verbal o físicamente)	60%	73%
Maltratar a las niñas	27%	9%
Violación a las mujeres o niñas	13%	
Maltratar a los niños	0%	9%
Silencio de las personas muertas	0%	9%
Total	100%	100%

En la información se denotó como los niños y niñas percibieron que los mayores receptores de la violencia eran las mujeres y los niños (as), tal vez por el imaginario social relacionado con la debilidad de las mujeres y la indefensión de los “menores”, aunque es relevante mencionar que no se indagó sobre quién era el perpetrador de la violencia.

Con respecto a las expresiones de la violencia entre los hombres y las mujeres (Figura. 27), los niños consideraron en proporciones iguales al 19% los golpes, las amenazas, las groserías e identificaron con proporciones del 15% actos como las burlas y los gritos. Por su parte las niñas destacaron los golpes (24%), las amenazas (22%), las groserías (20%), los gritos (17%) y las burlas (8%). En la categoría otra, mencionaron algunas problemáticas sociales como el consumo de sustancias psicoactivas, formas de maltrato como que los hombres encerraban a las mujeres en el hogar y conflictos relacionados con las relaciones afectivas.

Figura 26. Expresiones de la violencia



En este sentido, los datos evidenciaron que las niñas reconocieron en porcentajes más altos las diferentes formas de expresiones de la violencia, uno de los cuestionamientos que dejó este análisis es sí tal vez correspondió con que ellas eran las receptoras más frecuentes de estos tipos de violencia.

Por otra parte, se cuestionó a los niños y niñas sobre si habían presenciado algún tipo de violencia (pregunta nueve) encontrando que el 80% afirmaron que sí. Adicionalmente, el lugar donde identificaron más hechos de violencia fue la calle (50% de los niños y 75% de las niñas); seguido del colegio (50% de los niños y el 6% de las niñas) y por último en el hogar (tan solo el 19% de las niñas). Esta información demostró cómo, en todos los contextos cercanos a los niños y las niñas, hay presencia de diferentes expresiones de la violencia, sin embargo, a pesar que existen relaciones de inequidad en la familia y en el colegio, como se analizó en el apartado sobre equidad de género en el que emergieron reflexiones sobre cómo las cogniciones de género marcan estereotipos diferenciados para los hombres y las mujeres, estos comportamientos no se percibían como actos de violencia o discriminación porque dichas conductas están tan

naturalizadas que hacían que la violencia fuera un fenómeno invisible a sus ojos, pero que dejaba sin duda una impronta en el corazón.

En consonancia con lo anterior, en la pregunta once se sondearon las opiniones sobre la violencia entre hombres y mujeres (Figura. 28); el 67% de los niños (67%) y el 29% de las niñas mencionaron que se sentían mal, porque identificaron que se lesionaba el autoestima y se generaban daños emocionales. Por otra parte, en promedio el 15% de los niños y las niñas la asociaron a mala comunicación entre los hombres y las mujeres. Adicionalmente, el 25% en promedio la relacionaron con que se constituía en un mal ejemplo, refiriéndose a que los adultos la ejercían delante de los niños y niñas. En promedio el 9% exaltaron la necesidad de eliminar la violencias en contra de las mujeres, por último el 6% de las niñas manifestaron su deseo de evitar que estos tipos de violencia sigan sucediendo.

Figura 27. Opiniones sobre la violencia entre los hombres y las mujeres



En general, los datos analizados mostraron cómo la violencia entre géneros radica principalmente en las cogniciones de género derivadas del sistema sexo – género, que como se ha mencionado reiteradamente asigna roles, estereotipos y funciones diferenciadas a los hombres y mujeres basados en la dotación biológica de cada uno de los sexos, lo cual hace que esas diferencias se conviertan en desigualdades (Espinar, 2007, pág. 31). En el caso de las relaciones

afectivas; los niños y las niñas referenciaron conflictos entre las mujeres por celos y envidias donde había presencia de violencia verbal principalmente y en menor medida violencia física; en los conflictos entre hombres describieron situaciones en las que debían pelear para disputarse el amor de una mujer y el que ganaba la pelea ganaba su amor, reforzando la idea que las mujeres son propiedad de ellos y que el uso de la fuerza y la violencia era justificado. En este contexto la mujer fue ubicada en un nivel de inferioridad pues se reforzó la idea de no tener autonomía para decidir, ser un objeto digno de ser disputado y además el de ser conflictivas. En este contexto, se puede afirmar que las normas de género se han construido por las vivencias durante el proceso de socialización en la familia y el que los niños y las niñas sean testigos de la violencia en sus hogares les enseña que es “normal” y aumenta el riesgo de ser víctimas de otros tipos de violencia (UNESCO, 2015).

Por otra parte, diversas investigaciones han demostrado que entre las niñas son más frecuentes las formas indirectas de agresión como los rumores, las expresiones soeces, los apodos y hasta la manipulación para generar dolor psicológico hacia las agredidas, lo cual es consecuencia de que a ellas se les niegue la posibilidad del conflicto abierto (Mingo, 2010, pág. 44). Aunque es importante resaltar que en los análisis tanto niños como niñas referenciaron el uso de la violencia física entre ellas con comportamientos como halarse el cabello, darse cachetadas o empujones. En el caso de los hombres, las agresiones hicieron referencia a violencia en forma directa y están asociadas al uso naturalizado de la violencia y la fuerza entre ellos.

En relación con la resolución de conflictos escolares, los análisis apuntaron a que los involucrados no hablan directamente de la situación, en el caso de las niñas mencionaron que como se extrañan volvían a hacerse amigas, en este sentido Simmons citada por Mingo (2010)

manifestó que *“Dentro de una cultura de agresión oculta, las jóvenes pelean con el lenguaje corporal y las relaciones... la amistad es un arma y el impacto de un grito palidece si se le compara con un día de silencio de alguien”* (pág. 44), por su parte los niños con mayor frecuencia usan palabras soeces y las burlas para situar a los agredidos en un nivel de inferioridad (Gallegos A, 2013, pág. 37), como lo afirma Flores *“El lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación o de conocimiento, sino de poder”* (2005, pág. 71), en este mismo sentido Thompson citando a Bourdieu sostiene que:

Como hablantes competentes, somos conscientes de las muchas maneras en las que los intercambios lingüísticos pueden expresar relaciones de poder. Somos sensibles a los cambios en el acento, en el vocabulario y en la sintaxis, que reflejan diferentes posiciones en la jerarquía social. Somos conscientes de que los sujetos hablan según diferentes grados de autoridad, que las palabras tienen pesos desiguales, dependiendo de quién las pronuncia y de cómo son dichas. Somos expertos en desarrollar innumerables y ocultas estrategias, mediante las cuales las palabras pueden ser utilizadas como instrumentos de coerción y de restricción, como medios de intimidación y de abuso, como signos de corrección y de formalidad, de condescendencia y de desdén (Flores, 2005, pág. 72).

En síntesis, la violencia es una expresión del uso del poder que deriva en sometimiento y en consecuencia en el establecimiento de relaciones desiguales. En el contexto escolar, la violencia entre géneros se da principalmente por la concepción de “normalidad” de ciertas prácticas culturales que estereotipan los comportamientos de género (Gallegos A, 2013, pág. 35). Aunque es necesario resaltar que las diferentes formas de violencia que afectan tanto a los niños como a las niñas son producto del reforzamiento mutuo de estas conductas entre ellos y ellas (UNESCO, 2015, pág. 2).

En conclusión se puede afirmar que *“la violencia de género está sostenida en una*

plataforma de violencias estructurales y culturales que no son visibles porque forman parte de la organización de la vida social” (Gallegos A, 2013, pág. 37) y la escuela es un escenario de reproducción de la vida y en el que poco se ha analizado la violencia escolar en relación con la categoría género.

Para avanzar en la visibilización y comprensión de la violencia entre géneros en el contexto escolar, se trabajó en el tercer encuentro de intervención, el cual tuvo como objetivo visibilizar las situaciones cotidianas en las que se presenta la violencia y el de movilizar a los niños y niñas en torno al diseño de una estrategia de prevención para algunos actores de la comunidad educativa. Durante el momento uno de exploración se propuso a los niños y niñas el diligenciamiento de la rutina SQA (Tabla 26), la cual se convirtió en un hábito dentro de las estrategias de cada uno de los encuentros, en ella se visibilizó que:

Tabla 26. Rutina SQA encuentro tres

Tema	Qué Se	Qué Quiero aprender
Violencia entre géneros	Mencionaron que era la violencia que se ejercía en contra de las mujeres principalmente. Había estigmatización hacia el hombre como un victimario de las mujeres. Algunos identificaron situaciones de violencia entre hombres y mujeres.	Demostraron interés por conocer el concepto. En algunos estaba el interés de controlar o evitar la violencia.

En general los niños y las niñas asociaron la violencia entre géneros con situaciones de violencia en contra de las mujeres, en donde se percibió al hombre como el único generador de la misma; un grupo minoritario identificó que el concepto correspondía a múltiples formas de violencia entre hombre, entre mujeres y entre mujeres y hombres lo que fue un indicador de la visibilización de los diferentes actores que intervienen en la violencia. Adicionalmente, para profundizar en el tema, se propuso el diligenciamiento de la rutina VEO – PIENSO – ME PREGUNTO (Tabla. 27), la cual se utilizó para identificar las reacciones de los niños y sus pensamientos con respecto a cuatro imágenes en las que se evidenciaba violencia entre diferentes

personas.

Tabla 27. Sistematización rutina Veo - Pienso - Me pregunto

Imagen	¿Qué Veo?	¿Qué pienso?	Me pregunto
1. 	Los niños y niñas vieron claramente que el hombre había golpeado a su esposa. Reconocieron que era un exceso de violencia en contra de las mujeres.	Consideraron que no se debería golpear a ninguna mujer y que era una conducta inapropiada. Algunas niñas pensaban que las mujeres no deberían dejar que esto les pasara y que deberían defenderse.	¿por qué les pasaba esto a las mujeres? ¿por qué los hombres les pegaban a las mujeres?. ¿por qué hay violencia entre las parejas?. ¿Cuándo acabará la violencia del género?
2. 	Observaron como unos estudiantes se burlaban de otro por su color de piel y su estatura. Vieron agresión hacia el niño, que percibieron como menor, débil e inocente. Manifestaron que lo agredían verbalmente y eso afectaba sus derechos.	En general pensaban que estaba mal la conducta de los niños grandes hacia el pequeño. El niño agredido debería defenderse y no dejarse maltratar. Que debería existir respeto mutuo. Mencionaron que el niño agredido debería buscar ayuda de un adulto.	¿por qué se burlan de él? ¿por qué le pegan y amenazan si él no hizo nada? ¿Por qué los profesores y los adultos no deben enterarse? ¿Por qué los padres o adultos permiten que siga sucediendo esto? ¿Por qué las personas se burlan de los demás si todos somos iguales?
3. 	Vieron que unas niñas se burlaban y trataban mal a otra compañera por su personalidad o aspecto físico, por ser diferente. El aislamiento al que fue sometida la niña. Reconocieron que en esta imagen había una representación de violencia.	Se conectaron con las emociones de la agredida manifestando que se sentía mal y que herían sus sentimientos. Pensaban que las niñas deberían respetarla por ser como es y no verla como “la rarita del colegio”. Que no deberían hacer algo que no les gustaría que le hicieran a ellas. Que no deberían hablar mal de la niña.	¿Qué les pasó a las niñas? ¿Por qué le hacen esto a otras niñas? ¿Por qué lo disfrutan? ¿Por qué le hacen eso si la niña no le hizo nada para merecer ese trato?.
4. 	Observaron violencia verbal hacia el hombre por parte de la mujer. Ubicaron la imagen en una relación de esposos. Afirmaron que la señora le decía “no llore que usted es un hombre”	Pensaban sobre las motivaciones de la señora para regañarlo y que las mujeres no deberían agredir a los hombres. Que no deben reprimir los sentimientos de los hombres. Que en situaciones como estas tanto los hombres como las mujeres se afectan.	¿por qué lo regaña? ¿por qué pelean? ¿por qué le grita eso si todos podemos llorar? ¿por qué no lo arreglan de la manera más simple hablando? Sí es la mamá debería castigarlo de otra manera.

Nota: las imágenes fueron retomadas de internet y los datos la tabla correspondieron a la sistematización de las rutina aplicada a 20 niños y niñas participantes en el tercer encuentro de intervención.

En cada una de las imágenes los niños y niñas identificaron situaciones de violencia entre hombres y mujeres, ante las cuales pensaban que era inadecuado que sucediera, en general se conectaron con las emociones o sentimientos de las personas agredidas.

En la primera y cuarta imagen hubo referencia a las diferentes expresiones de la violencia en las relaciones de pareja o de esposos, sus pensamientos se relacionaron principalmente con que no era adecuado que se presentaran este tipo de actos y el por qué las víctimas no se defendían, dentro de sus cuestionamientos estuvo presente el por qué se presentaban estas situaciones, el por qué no hay formas alternativas de resolución de conflictos diferentes al uso de la violencia física o verbal.

En la segunda y tercera imagen identificaron situaciones de violencia entre pares en el contexto escolar, pensaban que era actos que no deberían presentarse porque afectaban a todas las personas, emergió el concepto de acoso escolar e identificaron que se derivaba por el reconocimiento negativo de la diversidad, por las diferencias en las características físicas o de personalidad y en las que estuvo presente el uso de la violencia verbal o física.

Los niños reconocieron algunas expresiones de la violencia (verbal, física y psicológica) y que ésta se presenta en el contexto de la familia y en la escuela, además de interpretar cómo se afecta el desarrollo personal de los involucrados.

Por otra parte, los niños y las niñas reconocieron situaciones relacionadas con la violencia entre géneros; identificando que ellos, sus familiares cercanos o amigos han sido víctimas.

“la mamá de Valentina⁴⁹ discutió con el papá de Valentina y la mamá le dijo que no tenía dinero y el papá tampoco entonces la mamá lo regañó al papá y el papá le pegó a la mamá de Valentina en el ojo y la mamá cogió una sombrilla y le pegó al papá con la sombrilla en la cabeza y le hizo salir sangre. Llamaron a la policía y la policía resolvió el problema” Grupo 1.

“en el Clan (lugar donde los niños y las niñas asisten a actividades lúdicas) Julián me estaba diciendo marica maricon igueputa y le dijo Pablo que se quede quieto o le digo a la mamá y entonses Julián me jalo el pelo distraídamente y me estaba pegando y todos dijeron pelea pelia y yo le pegue un puño en la barriga y el me solto y la profesora nos dio una hoja y nos pregunto por que lo hicimos” Grupo 2.

“Lo que pasó con Esteban fue que estaba en el colegio y estaba jugando fútbol niño y niña y entonses Armando se enfado porque no sabían jugar, se puso muy furioso porque las niñas no jugaban bien, pero el niño se fue y todos siguieron jugando tranquilos” Grupo 3.

“Un día un grupo de niños se estaban riendo de un niño que le gustaba a una niña y yo salí de la casa a comprar un jabon entonses me detube por una pelea y vi una pelea de la pareja y el la golpio porque ella le pidió plata para las cosas del bebé” Grupo 4.

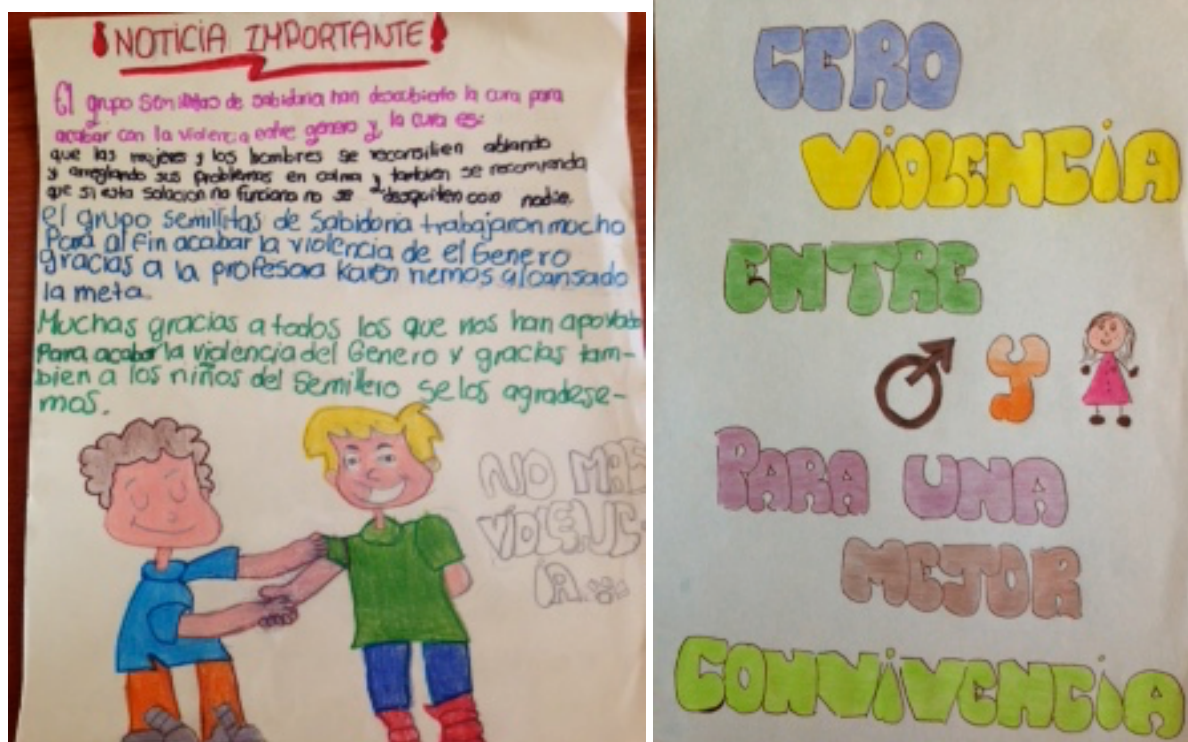
Los relatos anteriores fueron tan solo una muestra de las múltiples situaciones de violencia que experimentan los niños y niñas, unas veces como espectadores y otras como víctimas o victimarios (as), este ejercicio sirvió como insumo para que la docente orientadora hiciera la presentación de conceptos, la cual se vinculó con las situaciones relatadas por ellos y ellas, en las que se visibilizaron algunos estereotipos de género y algunas acciones que evitarían situaciones de inequidad y por ende de violencia.

En relación con las formas de violencia se explicaron: a. la violencia física relacionada con los golpes o agresiones en el cuerpo como en el caso del grupo número uno en el que los padres de familia se golpearon por una situaciones económicas; b. la violencia psicológica o emocional que se asoció con la experimentación de sentimientos o emociones que afectaban el autoestima como en el caso del grupo número tres en donde las

niñas fueron menospreciadas por ser menos hábiles a la hora de jugar; c. la violencia verbal que se caracterizaba por el uso de palabras soeces, displicentes o de menosprecio como en el caso del grupo tres en la que los compañeros se agredieron con palabras y que derivó en violencia física y d. La violencia económica caracterizada por el uso del poder económico para ejercer dominación de una persona sobre otra como en el caso del grupo cuatro en la que el esposo golpeó a la señora porque él no tenía dinero para cumplir con las obligaciones y responsabilidades con su hijo. Se explicó que generalmente un hecho de violencia tiene diferentes formas de expresión, pero que en todos los casos afecta el desarrollo personal y que como seres humanos todas las personas son dignas de derechos.

Para evaluar el nivel de apropiación conceptual los grupos hicieron una síntesis de sus aprendizajes a través de la rutina de titulares (Figura. 29) con la que se pretendió identificar el nivel de apropiación conceptual por parte de los niños y niñas y como una preparación para el diseño de actividades. Posteriormente, de manera individual registraron sus aprendizajes en la rutina SQA (Tabla. 28) para identificar el nivel de cumplimiento de las metas de comprensión propuestas para el encuentro.

Figura 28. Rutina Titulares



Nota: Esta rutina resultó novedosa para los niños y niñas ya que manifestaron que era interesante resumir lo que habían aprendido en una noticia y que esto podía constituirse en una campaña de prevención de la violencia y el mejoramiento de la convivencia escolar.

Tabla 28. Aprendizajes rutina SQA encuentro tres

tema	Qué Aprendí
Violencia entre géneros	<p>Reconocieron el concepto de violencia entre géneros y que afecta a los hombres y a las mujeres, además que cualquiera puede ser el generador de situaciones de violencia.</p> <p>Identificaron las formas en que se expresa la violencia y el impacto en las personas y en la vivencia de sus derechos.</p> <p>Identificaron los diferentes contextos en que se presentan las situaciones de violencia entre géneros.</p> <p>Identificaron la necesidad de que acaben las expresiones de la violencia entre géneros para convivir mejor.</p>

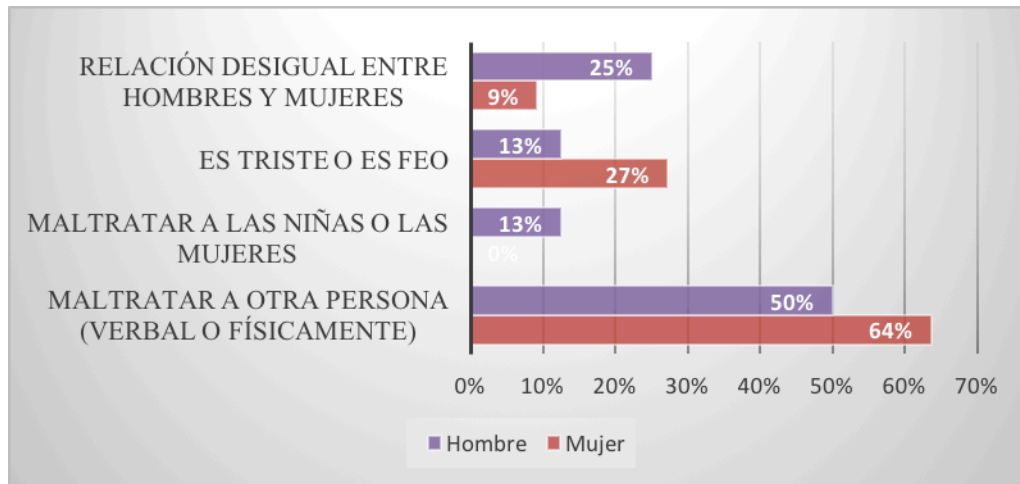
En la tabla anterior se evidenció el cambio en las cogniciones de los niños y niñas con respecto a la violencia entre géneros lo que supone el cumplimiento de las metas de comprensión, se amplió su panorama para identificar las formas en que se expresa la violencia y cómo ellos y ellas a través de su cambio actitudinal pueden aportar a la equidad de género y por ende a la

convivencia escolar.

Finalmente, para evaluar el impacto de la estrategia pedagógica se aplicó la prueba de salida en la que se evaluaron los cambios en las cogniciones y en la comprensión de la violencia como un fenómeno que se puede transformar.

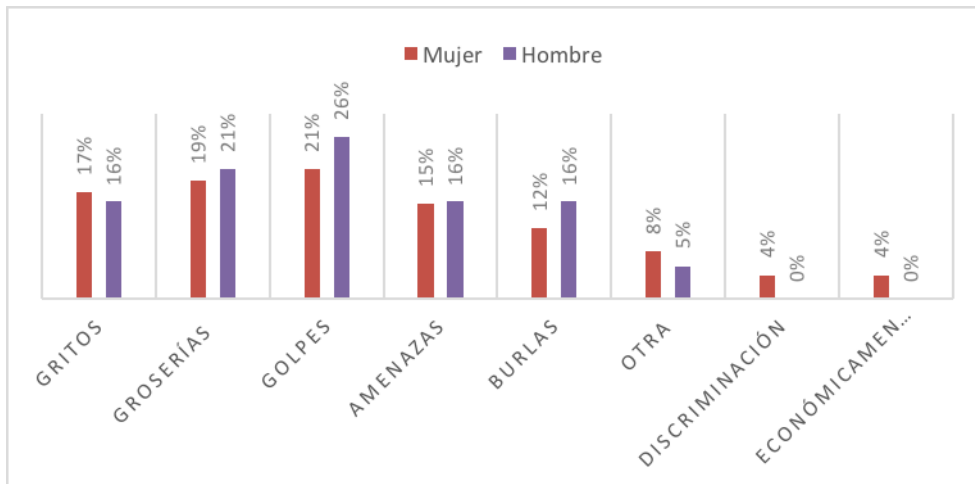
En la séptima pregunta se indagó si sabían qué era la violencia entre géneros (Figura. 30), en promedio el 60% de los niños y las niñas reconocieron que se vinculaba con los maltratos hacia cualquier persona de manera física o verbal, en promedio el 17% argumentaron que se relacionaba con la desigualdad entre los hombres y las mujeres, tan solo el 13% de las niñas identificaron que se asociaba al maltrato del que son víctimas las mujeres y las niñas; finalmente un 20% de los niños y niñas afirmaron que la violencia producía sentimientos de tristeza o que era mal visto. Estas respuestas comparadas con la prueba de entrada en la que se cuestionó por la violencia en general no evidenciaron cambios sustanciales, sin embargo, los niños y las niñas empezaron a identificar que con la violencia entre géneros se producen situaciones de poder de unas personas sobre otras y relaciones de desigualdad y que este tipo de violencia se basa principalmente en considerar algunas características de un sexo mejores que la del otro, lo que sin duda se constituye un avance en la conceptualización y comprensión del tema objeto de la investigación.

Figura 29. Concepto de violencia entre géneros



Por otra parte en relación con las expresiones de la violencia entre géneros (Figura. 31), se encontró que los porcentajes con respecto a la prueba de entrada se mantuvieron equilibrados, sin embargo, se presentaron algunas variaciones, por ejemplo: los golpes mantuvieron un promedio del 22% en ambas pruebas aunque en la prueba de salida la percepción de los niños aumentó en un 7% lo que indicó que un cambio en la naturalización de la violencia física entre ellos; las groserías (19% promedio igual en las dos pruebas), aumentó la percepción de los niños en un 2% lo que puede interpretarse como un indicador de que no necesariamente lo masculino se asocia con la grosería; con respecto a los gritos aumentó un 1% en promedio la percepción de los niños; en lo referido a las amenazas la percepción de las niñas bajó en un 7% y la de los niños en un 3%; en lo concerniente a las burlas la percepción de las niñas aumentó en un 4% y en los niños un 1%; la variable otra contempló la discriminación que fue interpretada por el 4% de las niñas aislamiento o exclusión de actividades por las características físicas o de personalidad y finalmente la violencia económica con un 4% de las niñas que mencionaron que se refería a situaciones donde las parejas peleaban por las responsabilidades económicas, causa que también fue relatada por los niños y niñas en la entrevista.

Figura 30. Expresiones de la violencia entre géneros



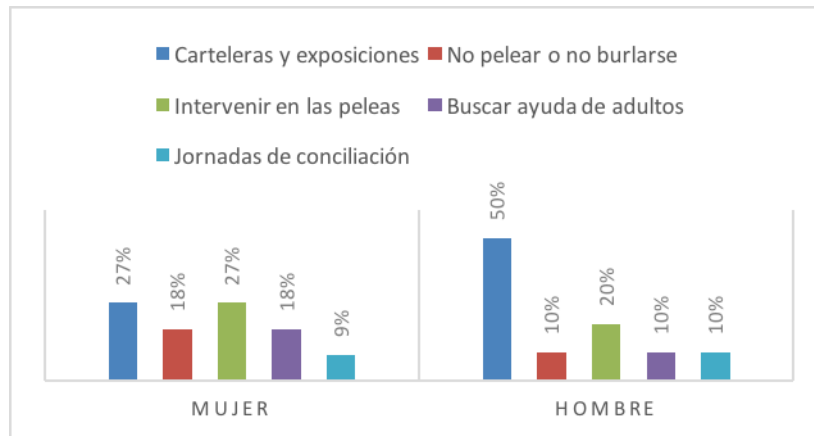
En general el análisis de la anterior pregunta demostró que los niños se hicieron un poco más sensibles a la identificación de formas de violencia derivadas del estereotipo de masculinidad circundante en sus contextos cercanos donde las expresiones soeces o el uso de la fuerza están altamente valorados. Por su parte, las niñas reconocieron la violencia de la que son víctimas en sus contextos: como en el caso del colegio donde hay discriminación o exclusión del grupo de pares por sus características de personalidad como lo relataron también en la entrevista; o como en el caso del hogar en donde la mujer soporta malos tratos por parte de la pareja, por pedirle dinero para el sostenimiento del hogar como se evidenció en algunas situaciones relatadas en los grupos durante el tercer encuentro de intervención (aunque no fueron expuestas) y en la entrevista.

Se preguntó a los niños y niñas si habían presenciado situaciones de violencia entre géneros el 100% de los niños y el 80% de las niñas afirmaron que sí, porcentaje que aumentó en un 20% en la percepción de los niños y se mantuvo en el caso de las niñas; con respecto a los lugares (pregunta diez) donde se presentaban estos tipos de violencia se encontró que: para el 33% de las niñas y el 29% de los niños en la casa se hicieron visibles situaciones de violencia lo que aumentó significativamente con respecto a la prueba de entrada en donde tan solo el 19% de

las niñas había identificado estas situaciones. En el espacio del colegio el 20% de las niñas y el 29% de los niños identificaron la presencia de este tipo de violencia, esto analizado con respecto a la prueba de entrada mostró que la percepción del 21% de los niños bajó, pero aumentó el 14% de las niñas, una hipótesis del cambio podría ser que los niños participantes han manifestado que se relacionan mejor con otros hombres mientras que las niñas mencionaron que han reconocido cómo en el uso de los espacios o en las relaciones con otras hay violencia. Finalmente, la calle sigue siendo un lugar en donde en promedio el 45% de los niños y niñas percibieron que se presentan estas situaciones de violencia.

Por último, en la prueba de salida se indagó sobre las acciones que los niños y las niñas podrían hacer para prevenir la violencia (Figura. 32) se encontró que: el 50% de los niños y el 27% de las niñas consideraron que el desarrollar carteleras y exposiciones en diferentes cursos del colegio podría ser un recurso de prevención; por otra parte, el 18% de las niñas y el 10% de los niños mencionaron que su cambio de actitud (no pelear o burlarse de otras personas) era un cambio fundamental para evitar la violencia; el 22% de las niñas y el 20% de los niños afirmaron que frente a hechos de violencia entre compañeros intervendrían para evitar que los conflictos aumentaran, el 18% de las niñas y el 10% de los niños mencionaron que buscarían ayuda de los adultos del colegio (coordinador, orientadora y docentes) y finalmente el 9% de las niñas y el 10% de los niños consideraron que harían jornadas de conciliación para que los compañeros o compañeras hablaran de sus conflictos y logran llegar a acuerdos.

Figura 31. Acciones de prevención de la violencia



En conclusión, se evidenció que la participación de los niños y las niñas en los encuentros de intervención de la estrategia pedagógica les dio la posibilidad de reconocerse en un papel activo en la prevención de la violencia entre géneros; fue llamativo identificar cómo la visualización de estas acciones surge desde los cambios personales que van desde el manejo y control de sí mismos, hasta el autoperibirse con la capacidad de ser mediadores o conciliadores en los conflictos entre pares, lo que sin duda se constituye en un gran cambio pues la equidad de género y la convivencia escolar no recae exclusivamente los adultos del colegio que la deben regular, sino en la participación colectiva de los estudiantes y en las pequeñas acciones en todos los espacios escolares como el aula y el patio de descanso en donde tanto los niños como las niñas construyen cotidianamente sus relaciones interpersonales.

Liderazgo.

En esta categoría se analizó el proceso desarrollado con los niños y niñas del semillero “Semillitas de Sabiduría” teniendo en cuenta la descripción de la construcción de la identidad grupal, las dinámicas grupales y las actividades lideradas por los integrantes del semillero.

Identidad grupal.

En este apartado se retomaron las acciones relacionadas con la construcción de la identidad grupal, las cuales fueron necesarias para motivar la participación de los niños y las niñas así como también la capacidad para auto reconocerse como líderes o lideresas.

Iniciando el año 2015, desde la orientación escolar del colegio La Toscana Lisboa Sede C se tuvo la intención de conformar un grupo de líderes que desde sus saberes y capacidades aportaran a la convivencia escolar, para ello se solicitó a los docentes colaborar con la selección de los niños y niñas, se tomó esta decisión debido a que los directores de curso conocían a cada estudiante, dichos criterios se describieron en el apartado de la descripción de la muestra del capítulo III.

El grupo de estudiantes seleccionado se reunió por primera vez en Marzo de 2015 en las dos últimas horas de la jornada escolar, durante los siguientes encuentros se trabajó con los niños y niñas sobre la necesidad de consolidar la identidad como grupo, para ello se propuso crear un nombre que identificara al grupo en formación (Figura. 33). Este proceso se dio en tres momentos: en el primero se solicitó a cada niño crear un nombre para el semillero, en el segundo momento socializaron sus creaciones en subgrupos y posteriormente hicieron una socialización entre grupo en donde por voto definieron el nombre.

Figura 32. Selección nombre del semillero



Nota las fotografías se tomaron durante el mes de marzo y abril de 2015 en diferentes reuniones del grupo de niños y niñas.

El nombre seleccionado por votación de los grupos fue “Semillitas de Sabiduría”, desde la argumentación de los niños y niñas las semillitas los representaban porque ellos serían los encargados de transmitir a otras personas los conocimientos adquiridos durante los encuentros y la sabiduría hizo referencia a su compromiso con aprender nuevos conceptos, es importante destacar que durante las reuniones con padres y madres se presentaron los temas de manera general. Adicionalmente, crearon el logo de identificación del semillero, la imagen correspondió con un árbol hecho de personas y en las ramas las manos estaban extendidas hacia el cielo.

En Mayo de 2015, el grupo contó con la participación de 32 niños y niñas, se solicitó a la coordinación escolar un espacio en una izada de bandera para dar a conocer a todos los niños del colegio a los líderes y lideresas del semillero (Figura. 34). La presentación del grupo ante toda la comunidad educativa fortaleció su identidad, permitió que los niños y niñas fueran reconocidos, situación que los motivó a continuar participando.

Figura 34. Presentación pública del semillero



Para el año 2016, en el mes de Febrero se hicieron carnés de identificación que los participantes llevan cotidianamente como un símbolo de pertenencia al semillero, adicionalmente

se hicieron botones con el nombre y el símbolo, esto fortaleció entre toda la comunidad educativa el reconocimiento del grupo y la auto identificación como líderes y lideresas.

La identidad grupal surgió de las relaciones cotidianas entre los niños y las niñas, en las que establecieron límites entre ellos, lograron expresar sus necesidades, sus intereses y se valoraron positivamente sus opiniones; la identidad social es un proceso complejo que en términos de Piqueras (1996: 271),

“sólo cobra existencia y se verifica a través de la interacción: es en el ámbito relacional, en el del inter-reconocimiento, donde las distintas identidades personales que vienen delineadas por una determinada estructura social se consensuan —se reconocen mutuamente, terminándose de conformar—, y se enfrentan a su aceptación o rechazo (Mercado Maldonado & Hernandez, 2010, pág. 246).

En este mismo orden de ideas, Henry Tajfel afirmó que el sentido de pertenencia a un grupo es el elemento fundamental en la consolidación de la identidad social, porque los individuos a la vez que se sienten parte de un grupo reconocen que se diferencia de los miembros de otros grupos, lo cual reafirma su sentido de pertenencia (Mercado Maldonado & Hernandez, 2010, pág. 232).

De igual manera, Tajfel concluye que la identidad social esta integrada por tres componentes: el primero se refiere a lo cognitivo que se relaciona con los conocimientos que tienen las personas sobre el grupo al que pertenecen; el segundo el evaluativo que se refiere a los juicios que los integrantes tienen sobre el grupo; y el tercero es el afectivo que se relaciona con los sentimientos que experimentan al sentirse miembros del grupo (Mercado Maldonado & Hernandez, 2010, pág. 234), (Muñoz J. , 1997, págs. 26-27). De acuerdo a los componentes cognitivos los niños, las niñas y padres o madres del semillero conocieron de antemano las temáticas que se abordaron durante el proceso, dieron su consentimiento informado y se

comprometieron con el proceso de aprendizaje; en relación con el componente valorativo los integrantes del semillero mencionaron que era una oportunidad importante para su desarrollo personal, así como también lo expresaron algunos acudientes quienes afirmaron que era un proceso que aportó a la vida de sus hijos e hijas; finalmente en relación con el componente afectivo los niños y las niñas constantemente expresaron sentimientos de amor y de alegría por pertenecer al grupo, tanto que entre los demás estudiantes de sus cursos constantemente se presentaron solicitudes a la docente orientadora escolar para poder pertenecer al grupo.

Uno de los factores que influyó en el proceso de consolidación de la identidad grupal se refirió a la imagen de lideresa que tuvo la docente orientadora, su liderazgo fue percibido como democrático el cual orientó las acciones del grupo hacia la consecución de metas comunes; de acuerdo con Muñoz citando a (White y Lippit, 1960: 364) las características del líder democrático son:

Toda política es un tema de discusión y de decisión del grupo, al cual el líder anima y asiste.

Hay perspectiva de actividad que se gana durante un período de discusión. Se apuntan los pasos generales hacia la meta de grupo, el líder sugiere dos o más procedimientos alternativos que se pueden escoger.

Los miembros son libres de trabajar con quien quieran y se deja al grupo la división de las tareas.

Al elogiar o criticar, el líder es objetivo o se basa en los hechos y trata de ser un miembro regular del grupo en espíritu, sin hacer demasiado trabajo (Muñoz J. , 1997, págs. 6-7).

Adicionalmente, se procuró que las relaciones estuvieran enmarcadas dentro del liderazgo emocional puesto que se generó un clima positivo que permitió que los niños y las niñas reconocieran sus potencialidades, respetando los pensamientos y sentimientos de todos los participantes, esto se reconoció como una actitud de resonancia en la que se esmeraron por dar lo

mejor de sí mismos (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2010).

Por otra parte, los niños y niñas percibieron este espacio como un lugar donde pudieron participar y decidir con libertad y respetando sus ideas (Figura. 35), en este sentido se generó mayor cohesión grupal, como lo afirmó Muñoz “*cuando el maestro es considerado participativo, apoya al estudiante, le orienta, se origina una clase centrada en el alumno o en el grupo con un comportamiento estudiantil de menor ansiedad, de integración emocional, de interacción*” (1986, pág. 377).

Figura 35. Identidad grupal del semillero



Nota: las imágenes presentadas fueron tomadas en diferentes momentos de los encuentros de intervención y de actividades que se desarrollaron desde el primer semestre del años 2015 hasta Julio de 2016, en ellas se intentó captar el nivel de identidad grupal y la cohesión de los niños y niñas del semillero.

Es importante destacar, que para los niños y las niñas el identificarse como líderes y lideresas del semillero fue una característica que les hacía sentir orgullosos, sin embargo, en ocasiones esto se convirtió en una situación de conflicto con algunos docentes quienes reprocharon su condición de liderazgo cuando cometían algunas faltas leves consignadas en el manual de convivencia tales como: el incumplimiento con algunos deberes escolares, el olvidar

materiales para el trabajo en clase, charlar o levantarse del puesto, como lo podía hacer cualquier otro estudiante, no obstante, para ellos y ellas la carga social fue más pesada porque ante los llamados de atención verbales les recordaban que “*un líder no podía tener este tipo de comportamientos*”, en ocasiones no los dejaron salir del salón y en otras condicionaron su participación en el semillero con el nivel de desempeño académico (que debía ser alto); ante esta situación los niños y niñas afectados buscaron la intermediación de la docente orientadora para conversar con los docentes y explicarles que a pesar de que los niños y niñas eran líderes también se encontraban en un proceso de desarrollo como los demás estudiantes, que el pertenecer al semillero y el implementar algunas acciones de prevención dentro y fuera del colegio, que les implicaron más trabajo y compromiso, debía ser valorado positivamente y que al corregir las faltas no debía recordarse la vinculación al semillero.

Analizando lo anterior se deduce que los y las docentes seguían privilegiando el conocimiento académico sobre el desarrollo de acciones que eduquen para la vida, centradas en la posibilidad de crear e impulsar las iniciativas estudiantiles, por esta razón, en un comité de evaluación y promoción⁵⁰ realizado en el mes de Junio de 2016 se acordó incentivar con cinco décimas en la nota final a los líderes y lideresas en el área de ética, adicionalmente se contó con el apoyo del coordinador quien frente a cada actividad del semillero mostró su respaldo incondicional indicando a los docentes que debían permitir la participación de los niños y niñas lo que derivó en el aumento de la asistencia y en la disminución de la presión hacia ellos y ellas.

Dinámica grupal.

Una de las características más sobresalientes de la dinámica grupal fue el carácter democrático y participativo que se mantuvo durante todo el proceso del semillero, por ejemplo: aunque los temas fueron propuestos por la docente orientadora, los niños y niñas tuvieron la

oportunidad de manifestar su nivel de interés (generalmente fueron llamativos para ellos); o como en el caso de la participación en diferentes actos públicos dentro y fuera del colegio en los que ellos de manera colectiva propusieron, diseñaron e implementaron sus iniciativas.

Una de las primeras acciones propuestas para el semillero (Abril 2015) fue la construcción colectiva de acuerdos básicos de convivencia, la pregunta movilizadora fue ¿Cómo sueñas que se viva en el semillero?, inicialmente se solicitó que fuera un ejercicio personal registrado en un papel, luego se organizaron en cuatro grupos para definir entre tres y cinco acuerdos, finalmente cada subgrupo presentó y registró los consensos en el tablero, luego votaron por los que más les llamaban la atención. En general, los niños y niñas mencionaron un listado de acciones que eran prohibidas como: hablar, levantarse del puesto, jugar, no asistir, llegar tarde, entre otras. Por esta razón se solicitó al grupo pensar en positivo y en menos acciones que representaran compromisos reales de convivencia.

Como resultado del ejercicio dialógico y de debate se definieron los siguientes acuerdos, que se mantuvieron durante todo el proceso del semillero y que se recordaron al iniciar cada actividad como un acto de fortalecer los compromisos:

1. Respetarnos: este acuerdo se refirió al compromiso de los niños y las niñas con la disminución de actitudes de violencia (uso de palabras despectivas o soeces, eliminar el uso de golpes, apodos o sobrenombres), comprender los sentimientos que los compañeros experimentan y reírse de las situaciones no de las personas.
2. Escucharnos y Expresarnos libremente: el diálogo fue el elemento fundamental de relación entre los niños, las niñas y la docente orientadora, por otra parte, se reflexionó sobre la importancia de la escucha y del silencio respetuoso frente a las intervenciones de los demás para valorar lo que pensaban y decían,

manifestaron que este acuerdo también se relacionaba con guardar confidencialidad de las situaciones que se vivían o las cosas que contaban al interior del semillero afirmando que *“lo que se habla o pasa en el semillero, se queda en el semillero”*.

3. Se vale equivocarse: este acuerdo fue propuesto por la docente orientadora y aceptado por todos los niños y niñas, resultó motivante para los integrantes del semillero pues afirmaron que era el único espacio en donde se permitía aprender de los errores, además reconocieron que lo que sabían o pensaban no necesariamente eran errores sino que eran sus conocimientos previos, los cuales eran una base o una oportunidad para aprender nuevos conceptos.

Otra característica de la dinámica grupal en los encuentros fue la participación de los niños y las niñas. Durante los encuentros se procuró la rotación del liderazgo, por ello se crearon dos roles al interior del semillero: uno líder de grupo que tuvo la responsabilidad de ayudar a movilizar las reflexiones, el trabajo cooperativo y el control de los tiempos en cada subgrupo; otro fue el líder de material quien fue el encargado de distribuir los materiales en su subgrupo, garantizar la provisión de los mismos durante las actividades, cuidarlos (ya que eran para todos y eran generalmente limitados porque correspondieron a elementos entregados a la docente orientadora) recopilarlos y entregarlos; adicionalmente se encargó de recoger las rutinas implementadas o las producciones escritas en cada encuentro. Es importante destacar que este rol era escogido en cada encuentro por los mismos niños y niñas quienes decidieron internamente a quién designaban. En lo observado el intercambiar los roles generó en los niños y niñas una mayor confianza en sí mismos, favoreció el sentido de responsabilidad y aumentó los niveles de motivación ya que todos pudieron tener alguno de los roles durante el proceso.

Adicionalmente, como la estrategia pedagógica contempló el aprendizaje cooperativo, los diferentes saberes y los niveles de comprensión de los niños y niñas se constituyeron en una oportunidad para que todos y todas se integraran al aprendizaje. El ambiente creado para este tipo de aprendizaje se fundamentó en la confianza y en el cumplimiento de acuerdos como ya se mencionó; las rutinas fueron claras y motivantes para el desarrollo de los desempeños de comprensión, cooperativamente compartieron sus experiencias y lograron reflexionar en pequeños grupos teniendo en cuenta los tópicos generativos en cada encuentro y finalmente lograron hacer la transferencia de su aprendizajes a través del diseño de las iniciativas, que evidenciaron su proceso de metacognición.

En relación con el establecimiento de acuerdos, Muñoz considera que *los grupos en formación dedican parte de su tiempo a la delimitación de las normas por las que van a regirse* (1997, pág. 3), como se trabajó en los primeros encuentros del semillero y se procuró mantener durante todo el proceso, (Johnson, 1970:234) citado por Muñoz afirma que una actitud democrática en el establecimiento de acuerdos da como resultado un mayor nivel de aceptación y de respaldo a estos, por considerarlos propios, en este sentido los docentes deben procurar mantenerlos en el tiempo dentro de la dinámica grupal (1997, pág. 6).

Al analizar la dinámica grupal en relación con la motivación se encontró que esta fue un elemento fundamental que impactó positivamente las relaciones, el desarrollo de las actividades, el interés por las iniciativas . *Cuando los participantes son grupos reales, es decir, que tienen una identidad de grupo, probablemente el nivel de motivación sea superior y por lo tanto la ejecución también.* (Muñoz J. , 1997, pág. 16). Adicionalmente, el reconocimiento de las emociones de los niños y niñas y su canalización hacia el autocontrol, generó en ellos un liderazgo caracterizado por la resonancia que según Goleman citado por Arteaga y Ramón

desarrolla competencias emocionales del líder, entendida que resonar es un vibración sincrónica del sonido aplicado al contexto humano (Arteaga & Ramon, 2009, pág. 291), por ello algunas de las iniciativas propuestas por ellos se enmarcaron en divulgar la necesidad del manejo emocional.

En referencia al aprendizaje cooperativo se puede concluir que fue una metodología favorable, puesto que cada uno de los miembros se reconoció como importante para alcanzar las metas grupales, favoreció el sentido de trabajo en equipo y aumentó la participación. En el contexto pedagógico actual es necesario “*combatir el individualismo, reconstruir y consolidar los vínculos sociales, recuperar y reinventar la participación... Un liderazgo que reconoce la diversidad, la heterogeneidad y la complejidad como base necesaria de la creatividad y la transformación social*” (Mata Benito, 2015, pág. 120); por esta razón, la cooperación se convirtió en un pilar no solo para aprender sino para coexistir.




Finalmente, el reconocimiento interpersonal favoreció la convivencia, de acuerdo con las expresiones de los niños y niñas las situaciones de violencia entre ellos disminuyeron debido a que lograron reconocer aspectos de los demás que no conocían, mencionaron que entendieron la diversidad como algo positivo y que la equidad era el camino para lograrlo. De acuerdo con (Paris, 1990: 81) citado en “*El proceso de construcción de la identidad colectiva*”, afirmó que:

La identificación con un grupo requiere de una red de relaciones sociales, a través de las cuales los sujetos van apropiándose del sistema simbólico cultural en donde se establecen los requisitos para formar parte del grupo, los criterios para reconocerse y ser reconocidos como miembros, y esto supone tiempo. “El yo colectivo es resultado de una construcción lenta; cada individuo debe ir encontrando su lugar en él y su pertenencia, al identificarse con ciertas prácticas sociales o culturales” (Mercado Maldonado & Hernandez, 2010, pág. 249).

Actividades lideradas.

En este apartado se consolidó la información de las acciones desarrolladas por el semillero desde su creación en Marzo de 2015 mostrando los avances del mismo hasta Agosto de 2016 (Tabla. 29), adicionalmente las actividades que los líderes y lideresas diseñaron durante los tres encuentros de intervención mostrando los temas de mayor interés y las poblaciones a las que dirigirían potencialmente las iniciativas.

Tabla 29. Acciones lideradas por el semillero 2015 - 2016

Fecha	Actividad	Breve descripción
Marzo Mayo 2015	Creación y consolidación del semillero	<p>Se realizaron varias reuniones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una con los niños y niñas en la que se exploró su interés en participar, - Otra con los padres y madres en la que se dio a conocer la estructura general del semillero.
		
		<ul style="list-style-type: none"> - Otras para definir nombre, símbolo y establecimiento de acuerdos.
		
		<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de agenda de las niñas: Material diseñado por la SED con información sobre cambios físicos y emocionales de las niñas.
		
Julio 2015	Foro institucional	<p>-En el día internacional de la Mujer Trabajadora del 8 de Marzo, se realizaron partidos de fútbol femenino en el patio escolar, las niñas se organizaron en varios equipos y se organizó un mini torneo.</p> <p>El foro institucional fue una actividad en la que todos los proyectos transversales presentaron los avances, en este caso se hizo la presentación del semillero “Semillitas de Sabiduría”, a este evento asistieron estudiantes, madres y padres de familia y docentes de todas las sedes.</p>
Septiembre 2015	Acción afirmativa	<p>En un colegio de la Localidad de Suba una de las lideresas pertenecientes a la Red local de Educación para la Equidad de Género fue víctima de amenazas por promover la equidad hacia las niñas en su colegio. Los niños y niñas del</p>

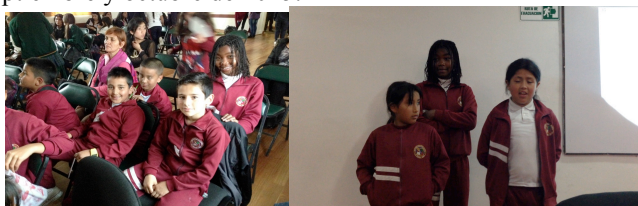
semillero y las madres del Semillero Luceros de Esperanza⁵¹ acompañaron al colegio afectado con carteles en protesta por el hecho de violencia y a favor del respeto y los derechos.



Octubre
2015

Encuentro local
de semilleros

Espacio creado por la red local de educación para la equidad de género en el que se socializaron y compartieron las experiencias de los trece semilleros estudiantiles de la localidad de Suba. Semillitas de Sabiduría realizó un ejercicio de sensibilización sobre manejo corporal y emocional para mejorar el autocuidado para cerca de 80 niños y niñas de primaria de dos colegios. Este trabajo fue producto de ejercicios de sensibilización y reconocimiento corporal y emocional liderados por la orientación escolar, realizados en los meses de Agosto, septiembre y octubre de 2015.



Noviembre
2015

Toma del poder
y firma del
pacto de amor
por las mujeres

Los niños y niñas del Semillitas de Sabiduría junto con las madres del semillero Luceros de Esperanza realizaron un acto simbólico en el marco del Día Internacional de la No violencia contra las Mujeres, se convocó a toda la comunidad educativa de la sede C y a la Dirección Local de Educación quien apoyó la iniciativa. En un acto general todas las mujeres del colegio se pusieron coronas para promover la idea de que el poder lo tienen en la cabeza, los hombres (incluidos algunos padres de familia) pintaron sus manos en símbolo de firmar un pacto de amor hacia las mujeres. En cada curso se preguntó a niños y niñas cual era su poder como un ejercicio de empoderamiento personal y de reconocimiento de los derechos humanos. Se realizó un torneo femenino de fútbol en las canchas del patio del colegio y los niños se atravesaron en los partidos como un signo de burla hacia el desempeño de las niñas en esta actividad.



Febrero - Fortalecimiento
Marzo 2016 semillero

En estos meses llegaron nuevos integrantes al semillero, razón por la cual se trabajó alrededor del autocuidado y el manejo de emociones, adicionalmente para lograr que todos los niños y niñas conocieran los acuerdos y se hablara en un lenguaje común.

Abril de Día
2016 de Internacional de la Niñez y la recreación

Los líderes y lideresas del semillero prepararon un acto simbólico y lúdico para reflexionar con todos los estudiantes y maestros sobre los derechos de los niños y niñas, adicionalmente junto con el proyecto de tiempo libre se hicieron cargo de diferentes juegos tradicionales para que todos y todas pudieran participar. Durante el evento fallaron los equipos de sonido y una de las lideresas logró tomar el control del acto simbólico de viva voz. En esta oportunidad se programó un campeonato mixto de fútbol en tres categorías: 1. Preescolar y primero, 2. Segundo y tercero y 3. Cuarto y quinto, para darle la oportunidad a todos de participar.



Mayo de Celebración día
2016 del maestro

Los líderes y lideresas movilizaron a todos los estudiantes del colegio para hacer un reconocimiento a los docentes, hicieron un acto público en el que les dijeron unas palabras, les entregaron arreglos florales (pidieron a los estudiantes que llevaran flores y el equipo de orientación organizó los arreglos) y tarjetas hechas a mano por ellos y ellas.

Adicionalmente en este mes se hizo la entrevista para el grupo focal del semillero.

Junio – Julio de Encuentros de
2016 intervención

Durante estos meses se hizo la implementación de la estrategia pedagógica del proyecto de investigación cuyos resultados se presentaron en los análisis de las categorías corporalidad y género, cogniciones de género, equidad de género y violencia entre géneros.

Agosto
2016

Foro institucional “trabajamos intensamente por la paz”

En el marco del foro institucional con los niños y niñas del semillero se reflexionó como el manejo emocional y el autocontrol aportan a la paz. Los líderes y lideresas personificaron cinco emociones: alegría, temor, desagrado, furia y tristeza, entendiendo cómo se manifiestan en cada persona y construyeron frases alusivas a la paz (Anexo 14). Se trabajó con la película intensamente de los años 2015 en la que se muestra cómo trabajan las emociones y sentimientos.



Nota todas las imágenes presentadas fueron una muestra de la experiencia registrada en cada una de las actividades en que los líderes y lideresas del semillero participaron.

El consolidado de las acciones mostró el potencial de los líderes y lideresas del semillero en la creación y desarrollo de iniciativas para toda la comunidad educativa y en otros escenarios de reflexión. Es importante señalar que no todos los niños y niñas cuando ingresaron se destacaban por tener buenas habilidades comunicativas, o por ser reconocidos, o por asumir el desarrollo de actividades, el proceso fortaleció su creatividad, la confianza en sí mismos y en los otros, lo cual sin duda ha aportado a su crecimiento personal. Algunas experiencias de formación de promotores en prevención evidenciaron cómo el juego es un movilizador y facilitador de la interacción con sus pares porque *“provoca el descubrimiento de nuevos sentimientos, sensaciones, emociones y deseos que van a estar presente en muchos momentos del curso vital, además fomenta la génesis intelectual y ayuda al descubrimiento de sí mismo”* (Torres Esperón, Lozano Lefrán, & Rodríguez Washington, 2013, pág. 895).

Adicionalmente, otras experiencias de trabajo con niños y niñas, basados en modelos holísticos a través de los cuales se promovieron condiciones adecuadas para prevenir la violencia, demostraron que se sentían más seguros y apoyados en las instituciones que centraron la enseñanza en el estudiante y esto también favoreció la participación de las familias (UNESCO, 2015, pág. 13). El proceso demostró el aumento en los niveles de confianza y participación, es importante mencionar que el liderazgo de las madres y padres vinculados a las actividades

permitió que toda la comunidad empezara a comprometerse en la disminución de la violencia entre géneros en el contexto del colegio.

En Colombia, el programa aulas en paz (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005) ha sido considerado un modelo efectivo en el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, se ha centrado en el desarrollo de acciones para que los estudiantes logren enfrentar conflictos cotidianos de manera constructiva (Duarte Cruz & García-Horta, 2015, pág. 24) este enfoque sirvió de base para el trabajo en la promoción de la equidad en la escuela.

En el siguiente apartado se sintetizaron las iniciativas diseñadas (Tabla. 30) por los niños y niñas durante los tres encuentros de intervención realizados en el marco del proceso de investigación acción participación. En cada encuentro se solicitó a los líderes y lideresas organizarse en subgrupos, se entregó un formato para el diseño de las iniciativas y en un ejercicio dialógico los niños y niñas definieron las actividades que querían diseñar.

Tabla 30. Iniciativas diseñadas

Tópico Generativo	Grupo	Tema y A quienes va dirigida	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Materiales
mi cuerpo mi tesoro	1	Mi autocuidado - Compañeros	Mi autocuidado	Juegos actividades de coordinación en la cartelera se pondrán imágenes depende del símbolo que salga y se escribirá cada acción de autocuidado	Bombas Un dardo Fotocopias de personas y cosas para el autocuidado Un pliego de papel
	2	Mi cuerpo mi tesoro- diferencia concepto de sexo y sexualidad – Padres y compañeros	Las Maravillas de nuestro cuerpo	Hablaremos de cómo y qué significan el sexo y la sexualidad y les enseñaremos cómo cuidar nuestro cuerpo y qué partes de nuestro cuerpo podemos cuidar más y cuáles partes son muy importantes aunque todas son muy importantes.	Carteleras con explicaciones sobre lo hablado y un dibujo explicando la diferencia entre hombres y mujeres.
	3	Diferencias entre hombre y mujer – profesores	Diferencias entre hombre y mujer	Expresándoles cuáles son las diferencias entre el hombre y la mujer. Haciendo una cartelera y explicándoles las diferencias de los hombres y mujeres y los profes también exponen sobre el tema.	Un pliego de cartulina marcadores, lápiz, colores, Dibujos de Materiales de profesores.

Todos y todas comprometidos en disminuir la violencia entre géneros	Somos hombres y mujeres diversos por eso merecemos que nos traten con equidad	1	Género y equidad de género Padres y madres	Seamos iguales	Presentar videos de reflexión Cartelera para los padres de familia para que sepan que deben ayudar a las madres de familia	Video Televisor cartelera
		2	El género	El género femenino y el género masculino	Se hará una cartelera sobre los dos géneros para que los profesores sepan que las mujeres también son valientes y fuertes.	Cartulina Marcadores de diferentes colores Dibujos
			Violencia entre géneros Padres de familia	Para la violencia	Presentación de videos: la escalera de la violencia y de equidad de género. Hacer reflexión, luego se le preguntará a los padres cómo prevendrían la violencia entre géneros	Videos Televisor
			Violencia entre géneros Padres de familia	No más violencia entre hombres y mujeres	Charla a los padres sobre lo que es la violencia entre géneros y explicarles cómo prevenirla para que no se presenten inconvenientes entre los hombres y las mujeres.	Computador Televisor Volantes Detalles para padres

Finalmente, en la tabla anterior se evidenció que los niños y niñas centraron su interés por desarrollar acciones para la población adulta del colegio como los padres, las madres y los docentes; al cuestionarlos por qué escogían estas poblaciones manifestaron que era necesario que aprendieran lo que ellos habían aprendido refiriéndose a que en sus familias y en la institución percibían algunas prácticas que no eran equitativas o en las que se presentaba violencia entre géneros. El tema escogido para compartir con sus pares fue el relacionado con el cuerpo y manifestaron que era porque los estudiantes necesitaban aprender a cuidarlo, respetarlo y así mismo hacerlo con los cuerpos de los demás.

Todo el proceso mostró que es posible hacer cambios cognitivos en los niños y niñas y que la construcción de una estrategia pedagógica centrada en sus intereses resultó altamente efectiva en la prevención de la violencia entre géneros y en la consolidación de relaciones más equitativas entre los hombres y las mujeres.

Vale la pena mencionar que la institución se mostró interesada por apoyar la implementación de las iniciativas de los niños y se programó para los meses de septiembre y Octubre de 2016 la realización.

4.2. Conclusiones

- Los análisis demostraron que la violencia entre géneros es una realidad sentida por los niños y las niñas en las instituciones educativas pero no es visible, porque predominan los estereotipos de los roles asignados culturalmente a lo femenino o lo masculino naturalizando las relaciones de poder y las expresiones de la violencia, ejemplo de ello, fue el debate que suscitó en el país la publicación reciente en la página web de la ONU el documento en construcción “*Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*” (2016), documento dirigido a los docentes como una guía de reflexión para actualizar los manuales de convivencia basados en la ley 1620 y las sentencias de la corte Constitucional de Colombia, con respecto a la garantía de derechos de los estudiantes pertenecientes a la población LGBTI. Las movilizaciones sociales expresadas en marchas en las que participaron padres de familia, docentes y directivos docentes y en los mensajes que circularon en redes sociales en contra de esta material fue una muestra de cómo aún la escuela no permite las expresiones de la diversidad, a pesar que existe; y que en argumentos fundamentados en la moral judeocristiana y en el modelo tradicional de familia demostraron cómo los prejuicios, el desconocimiento y el miedo son el cimiento de la violencia y la inequidad y como lo afirmó Albert Einstein “*es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio*”.

- En relación con la corporalidad y el género, los análisis de la prueba de salida y de la rutina de pensamiento SQA, demostraron cambios cognitivos en los niños y niñas representados en la apropiación del concepto de sexo entendido como la diferenciación biológica y anatómica entre los hombres y las mujeres y no exclusivamente con el reconocimiento de estas diferencias en los genitales (Lamas M. , 2002, pág. 54), como lo entendían antes del proceso de los encuentros de intervención.
- En este mismo sentido, los niños y niñas comprendieron que aunque culturalmente los cuerpos están dotados de diversos significados y con roles claramente asignados a los hombres y las mujeres (Torres- Oquendo & Toro - Alfonso, 2012), (Lamas M. , 2002, pág. 56), (Bussey & Bandura, 1999), tienen la posibilidad de buscar ser quienes quieran ser y así mismo respetar el deseo de las demás personas en la construcción de su identidad, lo que se traduce en un ejercicio de respeto y de promoción de la equidad.
- Por otra parte, abordar el tema del cuerpo relacionándolo con la sexualidad y el autocuidado favoreció que los niños y las niñas pudieran nombrar sus partes íntimas con los nombres adecuados. Adicionalmente, favoreció el reconocerse diferentes pero con los mismos derechos en cuanto a sus capacidades, expresión de sentimientos y desarrollo de todo tipo de actividades.
- Respecto de las cogniciones de género, se comprobó cómo los componentes personales, comportamentales y ambientales (Bussey & Bandura, 1999) influían en la creencias, normas, conocimientos, valoraciones y expectativas que los niños y las niñas asociaban al significado de ser hombres y mujeres (Rojas, 2015). Sin embargo,

los resultados de la investigación demostraron que es posible modificar estas cogniciones y aportar la equidad.

- Para el sector educativo la equidad de género debería ser un tema primordial, como lo refiere la (UNESCO, 2016) y el PNUD (Navarro, 2013), pues la escuela es una de las estructuras sociales llamadas al cambio y a la implementación de las políticas públicas que garanticen condiciones favorables para todos y todas, pues como se ha argumentado, las cogniciones son constructos sociales que se pueden modificar, empoderando a los niños y niñas y sus familias. Sin embargo, lamentablemente como se ha demostrado, aún hay un largo camino por recorrer en los contextos escolares, porque las violencias entre género no son percibidas, las relaciones desiguales están naturalizadas y son pocos los ejercicios reflexivos que se hacen con respecto a este tema.
- En el contexto escolar de Bogotá, es importante conocer, debatir e implementar algunas herramientas como el Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género -PETIG (Prada Amaya, y otros, 2015) creado como un aporte para garantizar una educación de calidad, en donde se han propuesto reflexiones sobre la necesidad de eliminar barreras como el sexismo, la discriminación y las violencias.
- Es necesario reconocer que aunque los procesos de socialización en la escuela y el hogar marcan una gran influencia sobre la identidad, el aprendizaje se presenta durante todo el ciclo vital y las personas van construyendo paulatinamente su identidad (Espinar, 2007, pág. 43), por esto el proceso de investigación basado en la Investigación Acción Participación y el desarrollo de los encuentros de intervención fueron una oportunidad para que los niños y las niñas leyeran su realidad de una

manera crítica y se visualizaran como sujetos de cambio, lo cual fue el primer indicador de su liderazgo.

- Adicionalmente, es tarea urgente de la escuela buscar alternativas para desarrollar el liderazgo personal no sólo como una tarea pedagógica sino como un ejercicio político de construcción de ciudadanía (Mata Benito, 2015, pág. 121), tanto para aportar a la disminución de la violencia entre géneros, como para ver más allá y para lograr aportar a la construcción colectiva de la paz, entendiendo el momento trascendental por el que está atravesando el país.
- El proceso desarrollado en la implementación de la estrategia pedagógica demostró que aunque las cogniciones de género son construcciones sociales fuertemente arraigadas, es posible hacer la modificación cognitiva a partir de ejercicios de sensibilización y de reflexión en donde se cuestione el binomio sexo/género demostrando que esta perspectiva limita el desarrollo humano y la posibilidad de reconocer la diversidad como un elemento positivo e inherente a todos los seres humanos. Dividir el mundo en dos espacios uno privado para las mujeres y el público para los hombres, genera a todos los seres humanos desde la perspectiva de Díaz, 2009:

“la renuncia a la mitad de los valores, se le obligaba a identificarse con la mitad de los problemas: a los hombres con la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas; y a las mujeres con la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad” (2009, pág. 33).
- La metodología de aprendizaje cooperativo fue fundamental para que los líderes y lideresas reconocieran que son fundamentales en la disminución de la violencia entre género y en la construcción de relaciones de equidad en el contexto escolar, en el proceso

de los encuentros de intervención fue necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones de Allport (1954) citado por Díaz: a. *“Experiencias de igualdad de estatus orientadas en torno a la consecución de objetivos compartidos; b. Oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad y c. Cooperación entorno a objetivos compartidos (Díaz, 2009, pág. 37)”*, como se analizó, estos elementos estuvieron presentes durante el desarrollo de todas las acciones del semillero, lo cual impactó positivamente la vida de los niños y niñas y de la comunidad educativa como se evidenció en los cambios cognitivos mostrados en la prueba de salida y en la implementación de acciones de liderazgo.

- El enfoque de enseñanza para la comprensión y el uso de estrategias como las rutinas de pensamiento permitió a los niños y niñas desarrollar hábitos de pensamiento a través de la rutinas implementadas, con ello lograron monitorear su aprendizaje, se podría decir que esto aportó al proceso de metacognición que pocas veces realizan en las actividades escolares cotidianas.
- La vinculación de las familias a través de las reuniones y la entrega del boletín informativo derivó en ejercicios personales de reflexión por parte de los padres y las madres, que cuestionaron algunas pautas de crianza en el hogar, como se evidenció en algunos de sus reportes a la orientación escolar en donde manifestaron que se dieron cuenta que recargaban las tareas domésticas a las mujeres y educaban a sus hijos varones desde comportamientos sexistas.
- Adicionalmente, el proceso fortaleció los vínculos afectivos entre los padres, las madres y sus hijos (as), esto se evidenció en el acompañamiento a las actividades del semillero y en el cumplimiento de las tareas propuestas para el desempeño de los líderes y lideresas.

- La construcción de un clima de confianza en donde se valoró lo emocional afectivo favoreció que entre los niños, las niñas y la docente orientadora se estrecharan los vínculos, esto impactó positivamente los niveles de participación en los encuentros de intervención, motivación para diseñar las actividades de multiplicación y sin duda generó el fortalecimiento del autoreconocimiento como líderes y lideresas lo que se constituyó en un potencializador del autoestima personal y grupal.
- La dinámica grupal posibilitó que los líderes y lideresas desarrollaran diferentes capacidades ciudadanas (Identidad, Dignidad y derechos, Deberes y respeto por los derechos de los y las demás, Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza SED, 2013, pág. 12), que le serán útiles para toda la vida; entre las identificadas en el proceso estuvieron algunas como: en relación con la identidad y el cuerpo reconocieron que eran hombres y mujeres únicos aceptando su corporalidad, su sexo y género; en relación con la capacidad de dignidad, derechos y deberes y respeto por los derechos de los y las demás comprendieron el concepto de género y de violencia entre géneros, lo que aportó a reconocer los derechos tanto de los hombres como de las mujeres desde la perspectiva de la equidad; en relación con el sentido de la vida, el trabajo a partir del manejo emocional favoreció el reconocimiento de la otredad, de la cooperación, de la solidaridad, fortaleció la confianza en sí mismo y en los demás y la capacidad de escucha. Estas capacidades sin duda se convierten en un pilar para el desarrollo personal y social de los integrantes del semillero.

4.3. Recomendaciones

- Implementar en el contexto escolar acciones de formación integral y de sensibilización para los docentes, directivos docentes y padres de familia, en las que se aborden conceptos

básicos como sexualidad, sexo y género, fundamentada en la perspectiva de los derechos humanos, con el fin de que logren tener una comprensión clara de cómo esto incide en la violencia entre géneros.

- Incluye una recomendación en cuanto a estrategias pedagógicas que involucren a los estudiantes en procesos de metacognición y les permita tanto a ellos, como a los docentes hacer una valoración continua de los niveles de aprendizaje.
- Es fundamental que los procesos de formación orientados a la disminución de la violencia entre géneros, se desarrollen teniendo como base la experiencia de vida de los involucrados pues reconociendo las creencias, los mitos, los saberes y los intereses en relación con este tema, no solo se harán evidentes las cogniciones de género, sino que emergerán las situaciones de violencia que se han naturalizado, lo que permitirá tener una mayor sensibilidad frente al tema y una mayor comprensión de la complejidad del mismo.
- Fortalecer la investigación acción participación al abordar el tema de la violencia ente géneros, para poder comprender las causas que la generan y de manera colectiva motivar la creación de iniciativas que permitan disminuirla y consolidar relaciones más equitativas.
- Revisar colectivamente con docentes, padres y estudiantes las prácticas, las relaciones y los comportamientos cotidianos para identificar aquellos que correspondan con miradas estereotipadas sobre lo masculino y lo femenino, como una estrategia para avanzar en la equidad de género.
- Integrar en los manuales de convivencia la prevención de la violencia entre géneros y construir colectivamente con la comunidad educativa acuerdos para rechazar cualquier tipo de violencia y desarrollar acciones en contra de la violencia entre géneros.

- Fomentar la creación de semilleros estudiantiles en los que se procure un clima armonioso, en donde haya espacios para el reconocimiento de la individualidad; para la formación en temas concernientes al cuerpo y al género; para la reflexión crítica del contexto educativo en relación con la violencia entre géneros y en donde se motive el diseño y la implementación de iniciativas de impacto en la comunidad educativa.
- Apoyar e incentivar actividades diseñadas por los niños y las niñas para sensibilizar a los padres, madres y docentes, evidenciando el potencial transformador de los estudiantes y así aportar para la construcción colectiva de una educación de calidad.
- Motivar la participación de padres, madres y/o acudientes en grupos o semilleros para reflexionar sobre la violencia y generar acciones de fortalecimiento de la equidad.

4.4. Reflexión pedagógica.

El ejercicio de reflexión se constituye en un pilar fundamental de la construcción del conocimiento pedagógico producido por los docentes en sus contextos particulares, lo cual cobra sentido, puesto que identificar las problemáticas sentidas en las instituciones educativas, analizar las posibles causas que las generan y buscar estrategias para intervenirlas y transformarlas va en procura de una educación de calidad.

Los maestros son los profesionales de quienes se espera aporten a la transformación de la sociedad a través de inspirar una formación crítica y reflexiva en sus estudiantes, pero esto no sería posible si no se ven a sí mismos con la capacidad de cuestionarse, repensarse, desaprender y aprender. Cada día el mundo requiere de docentes investigadores motivados a cuestionar o validar sus prácticas, a cualificarse académicamente y a producir conocimiento pedagógico que permita comprender la complejidad de las realidades que se suscitan en el contexto escolar.

El vincular la formación académica de post grado de los docentes con la realización de investigaciones hace que el quehacer educativo tenga una mayor relevancia no sólo porque el docente vuelve a su rol de aprendiz sino porque puede gestar proyectos que motiven el interés de los estudiantes. En el rol de aprendiz, el maestro se da a la tarea de actualizar sus conocimientos disciplinares, reconoce las experiencias que de su tema de investigación o similares se han realizado en otros contextos, crea hipótesis y busca alternativas de solución, y da sentido a su labor a través de la sistematización de su experiencia donde puede encontrar rutas de mejoramiento personal y laboral. Como gestor de proyectos, el maestro se convierte en líder del conocimiento, no para transmitirlo a sus estudiantes sino para motivar en ellos el interés por conocer, facilitar herramientas para investigar y abrir caminos para la transformación de la comunidad educativa; tanto el estudiante como el maestro están en la misma misión “aprendiendo”.

En el marco de esta investigación la reflexión pedagógica se dio en tres sentidos: en la disminución de la violencia entre géneros, en la implementación de la estrategia pedagógica y en el establecimiento de las relaciones más democráticas con los niños y niñas del semillero.

En cuanto a la disminución de la violencia entre géneros, el ejercicio investigativo orientado a reconocer las cogniciones permitió comprender el origen de algunas conductas, creencias y comportamientos discriminatorios entre los niños y las niñas observadas en el contexto escolar; permitió crear espacios de reflexión para conocer a profundidad el tema en el contexto institucional, local, nacional e internacional, lo que amplió la mirada sobre la génesis de la problemática; y permitió el acceso a experiencias exitosas en la atención de la misma.

Adicionalmente, permitió a la investigadora cuestionarse sobre sus propias cogniciones, reconocer en su historia de vida situaciones relacionadas con la violencia entre géneros como un

ejercicio de catarsis personal, lo que motivó la búsqueda de acciones creativas que permitieran dar respuestas a la pregunta de investigación. Entendiendo que la reflexión personal y académica sobre el tema era un paso en la transformación de las relaciones de violencia y la promoción de la equidad.

En relación con la implementación de la estrategia pedagógica, sin duda se constituyó en un ejercicio de cualificación profesional porque aunque el enfoque de enseñanza para la comprensión no es reciente, la docente orientadora no lo conocía por ello se motivó a familiarizarse con él y trabajarlo.

Por otra parte, este enfoque resultó pertinente porque involucró directamente a los niños y niñas con su aprendizaje y retó a la docente a crear tópicos generativos que realmente transmitieran la esencia de los hilos conductores para que fueran lo suficientemente interesantes y motivantes para los líderes y lideresas del semillero, las rutinas permitieron a los niños monitorear sus aprendizajes, reconociendo sus conocimientos previos o sus aprendizajes de acuerdo con el momento o la intencionalidad con las que se introdujeron en los encuentros de intervención.

Finalmente, aunque la estrategia pedagógica se implementó con los niños y niñas durante los encuentros, en el proceso de análisis de la información fue necesario recurrir a algunas de las rutinas, reconociendo que como docente investigadora se hace necesario aprender y reaprender, y reflexionar sobre lo aprendido, en consecuencia esto fortaleció el proceso de metacognición, que paulatinamente se ha integrado al desempeño académico y profesional.

En lo referente al establecimiento de relaciones más democráticas con los niños y niñas del semillero, el proceso de investigación y de intervención se fue desarrollando desde un ejercicio de liderazgo de la docente orientadora como facilitadora del proceso, lo cual tuvo un

efecto positivo en los niños y niñas quienes manifestaron constantemente las ventajas de dialogar, de ser escuchados, de permitirse espacios para el error, para el aprendizaje colectivo y para hacerse amigos; ellos y ellas se esforzaron por cumplir con las obligaciones académicas para poder continuar, valoraron ser reconocidos como líderes y lideresas, se dieron a la tarea de hacer volar su imaginación la cual se evidenció cuando plasmaron su esencia con creatividad en cada una de las actividades y actos simbólicos que lideraron.

En general, los encuentros estuvieron mediados por el afecto, las risas, los sentires y el disenso, la discusión respetuosa fue posible, comprender las posturas de los demás sin recriminación fueron elementos que construyeron la democracia y esto sin duda aporta a las vidas de los niños y las niñas, pero también a la de los docentes, que en ocasiones no valoramos lo suficiente las motivaciones o explicaciones que dan los niños, el afán de cumplir con lo laboral a veces no deja espacio para lo humano y en definitiva no hay liderazgo sin el reconocimiento del otro.

Adicionalmente, otra de las reflexiones importantes es que el componente afectivo debe trascender en cada relación que se establezca al interior de la escuela, los niños y las niñas generalmente están carentes de afecto o son víctimas de violencia y una de sus mayores motivaciones es poder compartir con su pares y docentes, por eso la escuela es un espacio protector y aunque algunos no tiene altos desempeños académicos o no se comportan bien consideran es un espacio para poder ser.

Finalmente, como investigadora, como docente orientadora y sobre todo como ser humano mi aprendizaje más valioso producto de este ejercicio, se centró en reconocer el papel transformador de la educación desde la vivencia de valores fundamentales como el amor, el respeto, la participación, la capacidad de ser maestra y aprendiz, reconocer que también cometo

errores y que son una oportunidad valiosa de construcción personal y profesional. La investigación, la acción y la participación avivaron en mí la creatividad, la recursividad y el compromiso por aportar a la construcción de un país en paz, democrático y en el que todos tengamos un lugar.

Referencias bibliográficas

- Agencia Presidencial para la Cooperación Internacional de Colombia. (23 de Septiembre de 2015). Recuperado el 12 de Agosto de 2016, de <https://www.apccolombia.gov.co/?idcategoria=2433>
- Aguerrondo, I. (2001). *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Argentina: Editorial Papers.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). Datos demográficos de la localidad de Suba consultado en línea en <http://www.bogota.gov.co/localidades/suba> . Septiembre 14 de 2016.
- Alta Consejería presidencial para la equidad de la mujer. (2012). *Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres*. Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2010-2014 “Prosperidad para todos”, Alta Consejería presidencial para la equidad de la mujer, Bogotá, D.C.
- Arana, I. (2011). Género, pedagogía y enfoques feministas en la educación formal básica y media. En V. Autores, & L. G. Viveros (Ed.), *El género: una categoría útil para las ciencias sociales* (Primera reimpression 2013 ed., pág. 372). Bogotá, D.C., Colombia: Unal.
- Arango, L., & Viveros, M. (2011). *El género: una categoría útil para las ciencias sociales* (1ª edición 2011 - 1ª reimpression 2013 ed.). (L. G. Viveros, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Arteaga, A., & Ramon, S. (2009). Liderazgo resonante según género. (U. d. Zulia, Ed.) *Multiciencias* , 9 (2), 289-295.
- Ávila Celis, A. M., Rodríguez Lapuente, L., Moanack, A., & María, P. (2012). *Propuesta de programa de empoderamiento de la mujer sopesña, como estrategia de prevención de la violencia conyugal y la violencia de género (Doctoral dissertation)*. Universidad de La Sabana, Cundinamarca. Chía: INTELLECTUM SABANA.
- Azaloa, E. (2009). Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. (Cob. d. Guadalajara, Ed.) *Estudios de género. La ventana* , IV (30), 7-45.
- Barker, G., Ricardo, C., & Nascimento, M. (2007). *Cómo hacer participar a los hombres y los niños en la lucha contra la inequidad de género en el ámbito de la salud: algunos datos probatorios obtenidos de los programas de intervención*. ISBN 978 92 4 359549 8. (O. M. OMS, Ed.)
- Barrera, M. D. M., & Salgado, S. V. A. (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, 53-75.

- Blythe, T. (1999). La enseñanza para la comprensión: guía para el docente. 5.
- Bravo Salinas, N. (2008). Estrategias pedagógicas dinamizadoras del aprendizaje por competencias. Capítulo III. En U. d. Sinú (Ed.). Montería, Colombia.
- Buitrago-Peña, M., Cabrera-Cifuentes, K., & Guevara-Jiménez, M. (2009). Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. (U. d. Sabana, Ed.) *Educación y Educadores* , 12, 53-71.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review* , 106 (4), 676.
- Cabrera, P. J. (2004). Pobreza y exclusión desde la perspectiva de género. En A. G.-M.-
- Cantor, E. (2007). *Los rostros de la homofobia en Bogotá. Des-cifrando la situación de derechos humanos de las homosexuales, lesbianas y transgeneristas*. (U. P. Ciudadanía, Ed.) Bogotá, D.C., Colombia.
- Cantor, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. (U. P. Ciudadanía, Ed.) Bogotá, Colombia: Kimpres.
- Castro, C. (2014). *Inteligencia emocional y violencia escolar. Estudio de caso: estudiantes de ciclo tres de la institución educativa distrital (IED) Altamira Sur Oriental*. Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Educación y Humanidades- Maestría en Educación, Bogotá.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo Sexo* (Vol. 1). Siglo Veinte.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23). UNESCO. p. 103 -110.
- Díaz, M. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Estudios de Juventud* (86), 31-46.
- Domínguez, M. (2015). Desvelandolos significados de la equidad e igualdad de género: Un recorrido por instrumentos y políticas educativas dirigidas a la transformación de la igualdad de género desde el derecho a. *Journal of Supranational Policies of Education* .
- Duarte Cruz, J. M., & García-Horta, J. B. (14 de Abril de 2015). *Violencia de género y equidad en escuelas primarias*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2015, de http://www.ddpg.ugto.mx/encuentro/ponencias/linea1/linea1_jose-maria-duarte-y-jose-baltazar-garcia.pdf
- EduTEKA (2002). *Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia y Escuela*. Estados Unidos: Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.

- Erazo Santander, O. (2010). *Reflexiones sobre la violencia escolar*. Revista de Psicología GEPU. Vol. 1 No. 3. Universidad del Valle, Colombia. ISSN 2145 – 6569 pág. 75-86
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición* , 27-36.
- Espinar, E. (2007). Las raíces socioculturales de la violencia de género. (U. d. Alicante, Ed.) *Escuela Abierta* (10), 23-48.
- Ferreiro Gravié, R. (2007). *Nuevas Alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje Cooperativo*. México : Trillas .
- Fiore, E., & Leymonié, J. (2007). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro.
- Flores, R. (2005). Violencia de en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. (38), 67 -86.
- Fundación Trilema. 2014. Rutinas de Pensamiento. Repaso de las Fundamentales. Fundación Trilema. www.trilemaeducacion.org. consultado en línea octubre 13 de 2016 en <http://www.orientacionandujar.es/2014/05/13/rutinas-de-pensamiento-fundamentales/>
- Gallego, B., & Lago, M. (2012). *Cultura De Pensamiento En El Aula: Rutinas Pensamiento Y Destrezas Pensamiento I*. Valladolid.
- Gallegos A, M. d. (2013). Violencia escolar y su vínculo con la violencia de género. (E. IAP, Ed.) *Rayuela* (7), 33-40.
- García, J. R. F., & Yeste, C. G. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 72-76.
- Gobierno Nacional de Colombia. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014: Prosperidad para todos*. Plan de Desarrollo, Presidencia de la República, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2010). *El líder resonante crea más*. (P. R. House, Ed.) De Bolsillo.
- Hernández Sampieri, H., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). México, México: Mac Graw-hill.
- Hetland, L., Hammerness, K., Unger, C., & Gray, D. (1999). ¿Cómo demuestran los alumnos que comprenden. En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (págs. 256- 297). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Intragency Gender Working Group. (SF). (R. Consortium, Ed.) Recuperado el 25 de Marzo de 2016, de http://www.igwg.org/igwg_media/techupdate1/GBVpressrelease2page1.pdf
- Jane, L. (2013). Pensamiento visible.
- Kohlberg, L. (1966). El desarrollo de las diferencias sexuales: Un análisis del desarrollo cognitivo de los conceptos y actitudes de rol sexual de los niños. (S. U. Press., Ed.) 82-173.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría "género". (A. N. Antropología, Ed.) *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales* , VIII (30), 173-198.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. (U. A. Toluca, Ed.) *Papeles de población* , 5 (21), 147 - 178.
- Lamas, M. (2002). Cuerpo: diferencia sexual y género. En L. Martha. México, D.F., México: Taurus.
- López, G., & Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, (14), 28-37. Consultado en línea en https://scholar.google.es/scholar?q=Aprendizaje+cooperativo+en+el+aula+Gabriela+López+Santiago+Acuña&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- López, S., & Vélez, B. (2001). La puesta en escena de la corporalidad femenina y masculina en la escuela urbana: linda como una muñeca y fuerte como un campeón. (M. Universidad de Guadalajara, Ed.) *Revista de Estudios de Género. La ventana* (14), 83-101.
- Lorente, M. .. (2015). Género, capacidades y educación en los países en desarrollo. *Journal of Supranational Policies of Education* (3), 47-63.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía* (232), 367-388.
- M. Galán (Ed.), *Género y desigualdad: la feminización de la pobreza* (págs. 11-74). España: Universidad Pontificia Comillas.
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa: estructura y fases. En M. y.
- Martín, N., & Itxaso, T. (2012). *I* (3) , 300 - 319. Hipatia Press.
- Martínez, L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. (I. U. Libertadores, Ed.) *Perfiles libertadores* , 73-80.
- Mata Benito, P. (15 de Abril de 2015). Dos ojo o más. Liderazgos colectios en el marco de la acción de una ciudadanía Transformadora. (U. N. (UNED), Ed.) *Diálogo Andino* , 115-121.

- Mateo, G. (2014). El papel de la escuela en la prevención de la violencia de género. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (45).
- Mercado Maldonado, A., & Hernandez, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. (U. A. México, Ed.) *Convergencia* (53), 229-251.
- Millán, N., & Alarcón, L. (2009). *Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo. Transmisión de los roles de género en el discurso y la práctica de docentes. Estudio de Caso centrado en el aula de clase*. (1ª edición ed.). (U. d. Tolima, Ed.) Tolima, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles educativos* , XXXII (130), 25 – 48.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 General de Educación*. Ley General, Ministerio de Educación.
- Morales Tovar, M. L., & Silva Castro, . D. (2015). *Representaciones sociales de los y las estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Provincia de Qubec con relación a la violencia entre pares*. Universidad Pedagógica Nacional, Cundinamarca. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- Muñoz, A. (1986). Liderazgo e influencia en el grupo. (M. Anaya, Ed.) *Sociología y psicología social de la educación* , 365-380.
- Muñoz, J. (1997). Individuo, Grupo y dinámica grupal en el aula. *Artículo* . Barcelona, España: UOC S.L.
- Navarro, N. (2013). *Mainstreaming de Género y Cambio Organizacional pro Equidad de Género*. Nota para la igualdad no. 5. PNUD, PNUD - Agencia Catalana de Cooperació al Desemvolupament.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Women and human development: The capabilities approach* (Vol. 3). (C. University, Ed.)
- Obando, O. (2006). La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. *Forum qualitative social research* , 7, 4-3.
- ONU Mujeres. (2010). *UN WOMAN*. Recuperado el 25 de SEPTIEMBRE de 2015, de <http://www.unwomen.org/es/about-us/about-un-women>
- ONU MUJERES. (2015). *UN WOMAN*. Recuperado el 30 de Octubre de 2015, de <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>

- ONU. (18 de Diciembre de 1979). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. *Resolución 34/180* .
- ONU. (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Resolución 48/104, ONU.
- ONU. (6-8 de Septiembre de 2000). *Organización de las Naciones Unidas*. Recuperado el 10 de OCTUBRE de 2015, de <http://www.un.org/es/development/devagenda/millennium.shtml>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris: Unesco.
- Organización Mundial de las Naciones Unidas -ONU-. (1995). *Report of the fourth World Conference on Women, Beijin*. Organización de las Naciones Unidas -ONU-.
- Orientación Andujar. Recursos Educativos Accesibles y Gratuitos, 2014. Rutina de pensamiento Color – Símbolo – Imagen. Recuperado en línea en <http://www.orientacionandujar.es/2014/06/11/rutina-de-pensamiento-c-s-extraemos-la-esencia-de-ideas-verbales/> en Octubre 13 de 2016
- Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. (U. d. Colombia, Ed.) *Educación y Educadores* , 12 (1), 137-152.
- Patiño, S. (2012). La enseñanza para la comprensión (epc): propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante. *Revista Humanizarte*, 5(8), 1-10.
- Perdomo, G. A. (2014). El papel de la escuela en la prevención de la violencia de género. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (45).
- Piussi, A., & Bianchi, L. (1996). Saber que se sabe. Mujeres en la educación. *Libro* , 237. (A. MILITI, Trad.) Barcelona., España: ICARIA.
- Pogré, P. (2001). Enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica. *Papers* .
- Pogré, P. (2001). Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. *Papers* .
- Porras Martínez, J. D. (2012). *Identidades y orientación sexual alternativa en la IED Cristóbal Colón: imaginarios y deconstrucciones*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Cundinamarca, Bogotá.
- Prada Amaya, S. M., Villamil Peñaranda, M., Baron Romero, D., Corpas Figueroa, J., Ternera Pulido, A., Gomez Lopez, B., y otros. (Mayo de 2015). Plan Educativo de

- Transversalización de la Igualdad de Género 2014-2024. (A. M.-S. Educación, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Raga, L. G., & Martín, R. L. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de educación*, (356), 531-555
- Rahman, A., & Fals Borda, O. (1989). La situación actual y la perspectiva de la IAP en el mundo. (U. N. Colombia, Ed.) *Análisis Político* (5), 19.
- Rodríguez Pizarro, A. N., & Ibarra Melo, M. E. (2013). Los estudios de género en Colombia. Una discusión preliminar. *Sociedad y Economía* (24), 15-46.
- Rojas, Á. (2015). *Infancia, género y medios: Una propuesta para la promoción de la equidad dirigida a realizadores de medios*. Universidad de los Andes. Bogotá, D.C.: UNIANDES.
- Rovira, J. M. P., Casares, M. G., Martín, X., & Serrano, L. R. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, (1), 45-67
- Salesianos Santander, 2016. Rutina de Pensamiento Titulares consultado en línea en <http://rutinasdepensamiento.weebly.com/titulares.html>. Octubre 16 de 2016. La obra está bajo una Licencia Creative Commons. 2016
- Salmon, A. (1 de Enero de 2014). Hacer Visible el pensamiento en el niño para promover su aprendizaje. Chía.
- Scandroglio, B., Lopez, J., & San Jose, M. (2008). La teoría de la Identidad Social. Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20 (1), 80-89.
- Scout, J. W. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Recuperado el 18 de Marzo de 2016, de Revista Herramienta debate y crítica marxista: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1WCVHtkRxjEJ:www.herramienta.com.ar/cuerpos-y-sexualidades/el-genero-una-categoria-util-para-el-analisis-historico+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Secretaría de Educación del Distrito • Oficina Asesora de Planeación • Grupo Gestión de Información, (2015). Caracterización del Sector Educativo Localidad de Suba consultado http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2015/11-Perfil_localidad_de_Suba.pdf Septiembre 14 de 2016
- Secretaría de Educación Distrital – Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, observatorio de cultura. Secretaría Distrital de la mujer. Universidad Francisco José de Caldas. . (2013). *Encuesta de Clima escolar y victimización*. Bogotá,D.C., Colombia.

- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (Mayo). *DECRETO 166 DE 2010: Política Pública para las Mujeres y Equidad de Género en el D.C.* Decreto, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría General , Bogotá.
- SED. (2013). *Lineamiento Pedagógico Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.* Bogotá,D.C, Colombia.
- SED. (2015). *Plan Educativo de Transversalización de la igualdad de Género 2014 - 2024.* Bogotá,D.C., Colombia.
- SED. (2015). *Plan Educativo de Transversalización de la igualdad de género 2014- 2024.* Resolución 800.
- Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* Buenos Aires: PAIDÓS.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Visible thinking. *Leadership Compass*, 2(4), 1-3.
- Toro-Alfonso, J. (2007). Juntos pero no revueltos: Cuerpo y Género. *Revista Puertorriqueña de Psicología* , 18, 146 - 156.
- Torres Esperón, J. M., Lozano Lefrán, . A., & Rodríguez Washington, . N. (2013). Formación de promotores por la equidad de género desde la infancia. *Revista Cubana de Salud Pública* (39), 893-902.
- Torres- Oquendo, F., & Toro - Alfonso, J. (2012). Las Representaciones Corporales: una Propuesta de Estudio desde una Perspectiva compleja. *Eureka* , 9 (1), 88-97.
- UNESCO, 2016. (s.f.). *UNESCO*. Recuperado el 25 de MARZO de 2016, de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/gender-equality/>
- UNESCO. (2015). *Informe de Educación para todos en el mundo: logros y desafíos.* UNESCO, París.
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos* ^{OBJ}_{OBJ}. UNESCO
- UNESCO. (2015). School – related gender based violence is preventig the achievement of quality education for all. *Policy Paper* (17).
- Universidad de Antioquia . (SF). Lectura, Escritura, niños y jovenes con NEE II. Recuperado el 18 de Octubre de 2016, de Universidad de Antioquia: http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html

- UNFPA, M. d.-M.-U.-P. (2016). Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. *Documento de trabajo*, 99. Bogotá, Colombia.
- Villasante, *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (Vol. 1, págs. 73-118). Barcelona, España: El Viejo Topo.
- Wilson, D. G. (SF). *Las Dimensiones de la Comprensión*. Recuperado el 17 de Agosto de 2016, de FUNDACIES Colombia: http://fundacies.org/site/?page_id=48

Anexos

Anexo 1. Instrumento: Entrevista semiestructurada grupal

Guion de la entrevista

1. ¿Cómo se sabe que una persona es un hombre o una mujer?
2. ¿Qué tipo de comportamientos o actitudes crees que son propios de las mujeres y cuáles son propios de los hombres?
3. ¿Qué diferencias existen entre la forma como expresan los sentimientos las mujeres y los hombres?
4. ¿Quién asume con mayor frecuencia las tareas del hogar como cocinar, lavar o criar a los niños?
5. ¿Quién manda en la casa?
6. ¿Cuáles son los conflictos más comunes en el hogar?
7. ¿Quién o quiénes generan esos conflictos?
8. ¿Cómo actúan o qué hacen los adultos para resolver los conflictos en el hogar?
9. ¿Cuáles son los conflictos más comunes en el colegio?
10. ¿Cómo actúan o qué hacen los adultos del colegio para resolver conflictos?
11. ¿Cómo reaccionan los niños frente a los conflictos?
12. ¿Cómo reaccionan las niñas frente a los conflictos?

Anexo 2. Planilla juicio de expertos ⁵²

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para validar el instrumento: entrevista semiestructurada para grupo focal que hace parte del proyecto de investigación *Lo que los ojos no ven, pero el corazón siente. Violencia entre Géneros en la escuela: un fenómeno invisible.*

La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la pedagogía. Agradecemos su valiosa colaboración.

Nombres y apellidos del juez: _____

Formación _____ académica

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

TIEMPO _____ CARGO ACTUAL _____

INSTITUCIÓN _____

Objetivo de la investigación:

Diseñar una estrategia pedagógica liderada conjuntamente con los niños y niñas del semillero “Semillitas de Sabiduría” del Colegio La Toscana Lisboa sede C, que permita disminuir la violencia entre géneros y promover la equidad en el contexto escolar.

Objetivo del juicio de expertos:

Buscar la validez de contenido de los constructos de la entrevista semiestructurada para la recolección de información en el proceso investigativo.

Objetivo de la prueba:

Conocer las cogniciones de género que tienen los niños y niñas con respecto a la violencia de género, las causas que la producen y la incidencia en el desarrollo personal.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p>SUFICIENCIA</p> <p>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.</p>	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado Nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
<p>CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado Nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<p>COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado Nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<p>RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste
	3. Moderado Nivel	El ítem es relativamente importante
	4. Alto Nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido

Anexo 3. Ítems a evaluar en la entrevista semiestructura grupal

Categoría	Ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Cogniciones de género	1-2-3- 4-5					
Situaciones familiares relacionadas con la violencia de género	6 -7-8					
Situaciones escolares relacionadas con la violencia de género	9 – 10					
Reacción o actitudes de afrontamiento de este tipo de situaciones	11 – 12					

Anexo 4. Consentimiento informado



COLEGIO LA TOSCANA LISBOA
 INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL
 NIT830.037.518-4 DANE 111001094889
 Resolución Unificación Oficial No. 1794 de JUNIO 14 de 2002 Modificada
 Por la Resolución 110177 del 23 de Septiembre de 2009

*CONSENTIMIENTO INFORMADO*

YO _____ identificado(a) con C.C. _____ de _____ y acudiente del niño(a) _____ del curso _____ de la jornada tarde de la sede C, manifiesto que conozco que la docente orientadora Karen Osma está desarrollando un proceso de investigación y formación de maestría en la Universidad de la Sabana y está adelantando un proceso de formación y sensibilización con el Semillero Semillitas de Sabiduría el cual aporta al desarrollo integral de los y las estudiantes.

En el marco de este proceso se tomarán fotografías y videos de los niños y niñas que podrán ser utilizados con fines académicos para presentar avances de su investigación, presentar en eventos en los que se socializará la experiencia de los estudiantes y a los padres y madres de familia de la institución.

Adicionalmente, el colegio cuenta con un periódico virtual en el que se ha solicitado divulgar la experiencia del semillerito a través del registro audiovisual y fotográfico.

En este sentido, autorizo a utilizar las imágenes y videos de mi hijo (a) para el trabajo de maestría que se esta desarrollando durante el año 2015 y 2016 y para la institución escolar.

Nombre padre / madre / acudiente: _____

C.C. _____

Firma: _____

Se firma en Bogotá a los _____ del Mes de _____ de 201__

Anexo 5. Instrumento: Prueba de entrada

Estructura de la prueba de entrada

PRUEBA DE ENTRADA

Sondeo sobre conocimientos acerca del género y la violencia de género
Parte I

Fecha: _____

edad: _____

Mujer ____ **Hombre** _____

Curso _____

A continuación encontrarás algunas preguntas a las que debes responder de acuerdo con lo que sabes o crees sobre ellas.

1- ¿Conoces cuáles son las diferencias entre ser hombre o ser mujer? Descríbelas

HOMBRE	MUJER

2- ¿Cómo sabes que una persona es mujer? _____

3- ¿Cómo sabes que una persona es hombre? _____

4- ¿Con cuáles palabras puedes describir a las mujeres? _____

5. ¿Con cuáles palabras puedes describir a los hombres? _____

En la casa:

6. ¿Qué actividades hacen generalmente las mujeres (mamá, abuela, tía, hermanas)? _____

7. ¿Qué actividades hacen generalmente los hombres (papá, abuelos, tíos, hermanos)? _____

8. Según los adultos de tu casa ¿Cómo se deben comportar las niñas? _____

9. Según los adultos de tu casa ¿Cómo se deben comportar los niños? _____

GRACIAS POR PARTICIPAR TUS RESPUESTAS SON MUY VALIOSAS

PRUEBA DE ENTRADA

Sondeo sobre conocimientos acerca del género y la violencia de género

Parte II

Fecha: _____

edad: _____

Mujer ____ **Hombre** _____

Curso _____

A continuación encontrarás algunas preguntas a las que debes responder de acuerdo con lo que sabes o crees sobre ellas.

En el colegio:

1. Describe cómo se tratan o cómo son las relaciones **entre las niñas**: _____

2. Describe cómo se tratan o cómo son las relaciones **entre los niños**: _____

3. Describe cómo se tratan o cómo son las relaciones **entre las niñas y los niños**: _____

4. ¿En qué materias crees que las mujeres tienen un buen desempeño académico? _____

5. ¿En que materias crees que los hombres tienen un buen desempeño académico? _____

6. Durante el descanso cuáles son los juegos o actividades que hacen:

	Describe cuáles son
Actividades o juegos Solo de las niñas	
Actividades solo de los niños	
Actividades que comparten niñas y niños	

7. Para ti ¿Qué es la violencia?

8. Señala con una **X** de qué manera se expresa la violencia entre hombres y mujeres?

<input type="checkbox"/> Gritos	<input type="checkbox"/> Groserías
<input type="checkbox"/> Golpes	<input type="checkbox"/> Amenazas
<input type="checkbox"/> Burlas	<input type="checkbox"/> Otra ¿Cuál? _____

9. Has visto situaciones de violencia entre hombres y mujeres? SI ___ NO ___

10. ¿En dónde?:

<input type="checkbox"/> casa	<input type="checkbox"/> colegio	<input type="checkbox"/> calle
-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

11. ¿Qué opinas sobre las situaciones de violencia que has visto entre las mujeres y los hombres?

GRACIAS POR PARTICIPAR TUS RESPUESTAS SON MUY VALIOSAS

Anexo 6. Ítems a evaluar en la prueba de entrada

Categoría	Ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Corporalidad: diferencias biológicas	1-2-3 (parte I)					
Cogniciones de género	4 -5 (Parte I) 4 – 5 (Parte II)					
Equidad de género	6- 7- 8 – 9 (Parte I) 1-2 – 3 (Parte II) 6 (Parte II)					
Violencia de género	7 (Parte II) 8 (Parte II) 9 – 10 (Parte II) 11 (Parte II)					

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada?

¿Cuál? _____

Anexo 7. Encuentros de intervención
ENCUENTRO 1: Tópico Generativo: Mi cuerpo ... Mi tesoro...

Temas: 1. Diferencias entre los conceptos de sexo y sexualidad. Y 2. diferencias biológicas entre hombres y mujeres y autocuidado

Metas de Comprensión	Desempeños de Comprensión
1. ¿Cuál es el concepto de sexualidad y de sexo que tienen los niños y las niñas?	<p>Exploración:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Exploración individual de preconcepciones con rutina SQA (¿Qué sé? y ¿Qué Quiero aprender?). ❖ Exploración grupal de preconcepciones sobre la sexualidad y el sexo a través de técnica de lluvia de ideas. ❖ Construcción previa de definiciones de los conceptos a través de trabajo en subgrupos.
2. ¿cómo los niños y las niñas reconocen las diferencias biológicas y anatómicas entre los hombres y las mujeres?	<p>Investigación guiada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Los y las estudiantes reconocen que la sexualidad es una dimensión humana y que el sexo está en su cuerpo. ❖ Los y las estudiantes dibujan las partes del cuerpo asociadas a la sexualidad.
3. ¿cómo los niños y las niñas reconocen la importancia del autocuidado de su cuerpo?	<p>Proyecto síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ los y las estudiantes reconocen que son responsables de su autocuidado. ❖ Los y las estudiantes proponen actividades que les permitan diseñar acciones de multiplicación para otras personas de la comunidad educativa.

La evaluación será continua, para ello se implementará la rutina SQA:

Ítem	Descripción
S	Este ítem corresponde a la pregunta ¿qué sé?, se implementa antes de iniciar las actividades de intervención y tiene como propósito identificar los conceptos previos de los y las estudiantes.
Q	Este ítem corresponde a la pregunta ¿qué quiero aprender?, al igual que la anterior se implementa antes de iniciar las actividades de intervención y tiene como propósito identificar los conocimientos que quieren aprender los y las estudiantes.
A	Este ítem corresponde a la pregunta ¿qué aprendí?, se implementa al finalizar las actividades de intervención y tiene como objetivo identificar los aprendizajes significativos para los y las estudiantes.

Desarrollo del encuentro de intervención:

Objetivos:

1. Promover entre los niños y las niñas el reconocimiento de las diferencias entre los conceptos de sexo y sexualidad.

2. Fortalecer el reconocimiento de las diferencias anatómicas y biológicas entre los hombres y las mujeres.
3. Promover el liderazgo de los niños y las niñas a través de propuestas creadas por ellos y ellas para motivar el autocuidado de su cuerpo y el de los demás.

Desarrollo de las actividades

Momento 1: reconociéndonos : exploración (30 minutos)

Se presenta a los niños y las niñas el tópico generativo, los temas a trabajar y la metodología de trabajo. Se les pide que recuerden cuáles son los acuerdos que se han definido para el desarrollo de todos los encuentros. Adicionalmente, se les solicita que definan quienes serán los líderes o lideresas de grupo⁵³ y líderes o lideresas de material⁵⁴.

Posteriormente, se propone un ejercicio lúdico para incentivar la participación de los niños y las niñas en el taller, para ello se solicita que se ubiquen en un círculo la facilitadora modela ejercicios de movimiento articular para activar la conciencia corporal, luego propone un juego en donde a partir de la música ellos y ellas se van desplazando por el salón y al parar deben saludar con una parte del cuerpo indicado por la facilitadora, se hacen tres o cuatro saludos.

Luego se solicita a los niños ubicarse en los pupitres, se entrega a los líderes de material la hoja con la rutina (SQA) para que lo distribuyan a los compañeros y se indica que deben escribir lo que saben de los temas y lo que quisieran aprender.

Momento 2: pensándonos: exploración guiada conceptualización. (40 minutos)

Se solicita a los niños y niñas conformar cuatro subgrupos, a los líderes de material se les entrega una hoja de papel craft, marcadores y cinta de enmascarar para el trabajo. Se explica al grupo que deben hacer una lluvia de ideas sobre: A). ¿Que es el sexo?, b). ¿Qué es la sexualidad? y c) dibujar las diferencias entre ser un hombre y ser una mujer.

El líder o lideresa de grupo es quien ayuda a desarrollar la actividad cronometrando tiempos y es quien quedará encargado de hacer la socialización del trabajo.

Se hace la socialización de las producciones de los grupos.

Presentación de conceptos. (30 minutos)

Posteriormente la facilitadora presentará las definiciones de sexo, sexualidad y las diferencias biológicas entre los hombres y las mujeres. (Uso de video educativo).

Momento 3: empoderándonos: proyecto síntesis (40 minutos)

Se solicita a los niños y niñas que en cada grupo construyan una copla, canción o estribillo en los que se muestren las principales acciones que aportan al autocuidado corporal. Se socializan las creaciones. Posteriormente a cada subgrupo se le entrega la matriz para el diseño preliminar de

acciones con las que puedan presentar a otras personas de la comunidad educativa el tema trabajado en el encuentro.

Evaluación final. (20 minutos)

Se solicita a los niños y niñas que escriban en la hoja de la rutina lo que aprendieron durante el encuentro (A), luego se solicita a un niño o niña por grupo que verbalice como se sintió en el encuentro y los principales aprendizajes.

Los líderes o lideresas de material recogen las rutinas, las creaciones diseñadas y los materiales que le serán entregados a la facilitadora.

ENCUENTRO 2: Tópico Generativo: “Somos Mujeres y hombres diversos ... por eso merecemos que nos traten con equidad”.

Temas: 1. Concepto de género
 2. Equidad de género

Metas de Compresión	Desempeños de Compresión
1.¿Cuál es el concepto de género que tienen los niños y las niñas?	<p>Exploración:</p> <p>Exploración individual de preconceptos con rutina SQA (QUÉ SÉ y QUÉ QUIERO APRENDER).</p> <p>Exploración individual sobre el preconceptos sobre lo femenino y lo masculino.</p>
2. ¿cómo los niños y niñas integran el concepto de género en su vida cotidiana?	<p>Investigación guiada:</p> <p>Los y las estudiantes identifican los roles de género asociados a las mujeres y los hombres en diferentes contextos (hogar, colegio, relaciones de amistad)</p> <p>Los y las estudiantes reconocen que tanto hombres como mujeres pueden cumplir diversas tareas y oficios para su desarrollo personal.</p>
3.¿cómo los niños y las niñas reconocen la importancia de promover la equidad en los diferentes contextos?	<p>Proyecto síntesis:</p> <p>los y las estudiantes reconocen que como líderes y lideresas pueden aportar a la construcción de relaciones más equitativas.</p> <p>Los y las estudiantes proponen actividades que les permitan diseñar acciones de multiplicación para otras personas de la comunidad educativa.</p>

Desarrollo del encuentro de intervención:

Objetivos:

Favorecer la apropiación del concepto de género en los niños y las niñas y la relación con sus contextos inmediatos (hogar y escuela).

Propiciar el reconocimiento del concepto de equidad de género en las diferentes actividades cotidianas de los niños y las niñas.

Promover la equidad de género a través del diseño de propuestas diseñadas por los niños y las niñas para diferentes estamentos de la comunidad educativa.

Desarrollo de las actividades

Momento 1: reconociéndonos : exploración (30 minutos)

Se presenta a los niños y las niñas el tópico generativo, los temas a trabajar y la metodología de trabajo. Se les pide que recuerden cuáles son los acuerdos que se han definido para el desarrollo de todos los encuentros. Se solicita que diligencien la parte S – Q de la rutina que se implementa siempre.

Se solicita a cada participante representar en la rutina Color – Símbolo – Imagen las ideas asociadas a lo que significa ser hombre (para los niños) o ser mujer (para las niñas).

COLOR: Escoge un color que represente la idea de ser mujer o hombre, explica porque escogiste ese color

SIMBOLO: Crea un símbolo que represente la idea, explica el símbolo.

IMAGEN: escoge una imagen que represente la idea de ser mujer o hombre, explica porque la elegiste.

Se hace una galería para presentar las rutinas.

Momento 2: pensándonos: exploración guiada conceptualización. (40 minutos)

Se solicita a los niños y niñas conformar tres subgrupos, a los líderes de material se les entrega una hoja con las siguientes preguntas: ¿qué artículo de niñas y de niños trajeron?, ¿por qué saben que es de niños o de niñas?, ¿los niños pueden jugar con artículos de niñas y las niñas pueden jugar con los artículos de niños?. Se hace la socialización de las producciones de los grupos. Los líderes o lideresas de grupo serán los relatores.

Presentación de conceptos. (40 minutos)

La facilitadora presentará las definiciones del concepto de género, identificando las características sexistas en las actividades previas, adicionalmente introducirá el concepto de equidad de género.

Videos de apoyo

Qué es eso de la perspectiva de género: <https://www.youtube.com/watch?v=NX-jdh-4vCE>

igualdad de género: <https://www.youtube.com/watch?v=NpkYETvvy0o>

De manera colectiva con los niños, las niñas y la facilitadora van haciendo un cuadro en el tablero en donde se representan de manera equitativa las actividades que pueden hacer hombres y mujeres.

Momento 3: empoderándonos: proyecto síntesis (30 minutos)

Se solicitará a cada subgrupo realizar el diseño preliminar de acciones con las que puedan presentar a otras personas de la comunidad educativa el tema trabajado en el encuentro. Los líderes o lideresas de material estarán atentos a entregar y recoger las matrices.

Evaluación final. (20 minutos)

Se solicita a los niños y niñas que escriban en la hoja de la rutina lo que aprendieron durante el encuentro (A), luego se solicita a un niño o niña por grupo que verbalice como se sintió en el encuentro y los principales aprendizajes.

Los líderes o lideresas de material recogen las rutinas, las creaciones diseñadas y los materiales que le serán entregados a la facilitadora.

ENCUENTRO 3: Tópico Generativo: Todos y todas comprometidos en disminuir la violencia entre géneros

Temas: 1. Violencia entre géneros.
2. Acciones para disminuir la violencia entre géneros

Metas de Compresión	Desempeños de Compresión
1. ¿Cuáles son las situaciones de violencia entre géneros reconocidas por los niños y las niñas?	<p>Exploración:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Exploración individual de preconceptos con rutina SQA. ❖ Construcción previa de definición del concepto de violencia entre géneros.
2. ¿Cómo las situaciones de violencia inciden en el desarrollo personal de los niños y las niñas?	<p>Investigación guiada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Los y las estudiantes reconocen como los afecta la violencia entre géneros en su desarrollo personal. ❖ Los niños y las niñas reconocen que aunque existen conflictos el uso de la violencia no los resuelve.
3. ¿cómo los niños y las niñas reconocen la importancia de generar acciones que disminuyan la violencia de género?	<p>Proyecto síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Los y las estudiantes reconocen que su sexo no determina la manera como deben reaccionar ante los conflictos. ❖ Los y las estudiantes proponen actividades que les permitan diseñar acciones de multiplicación orientadas a disminuir la violencia entre géneros para otras personas de la comunidad educativa.

Desarrollo del encuentro de intervención:

Objetivos:

Promover entre los niños y niñas el reconocimiento de las diferentes manifestaciones de la violencia entre géneros y como afectan el desarrollo personal.

Promover el liderazgo de los niños y las niñas a través de propuestas creadas por ellos y ellas para motivar acciones que disminuyan la violencia entre géneros en diferentes contextos cotidianos.

Desarrollo de las actividades

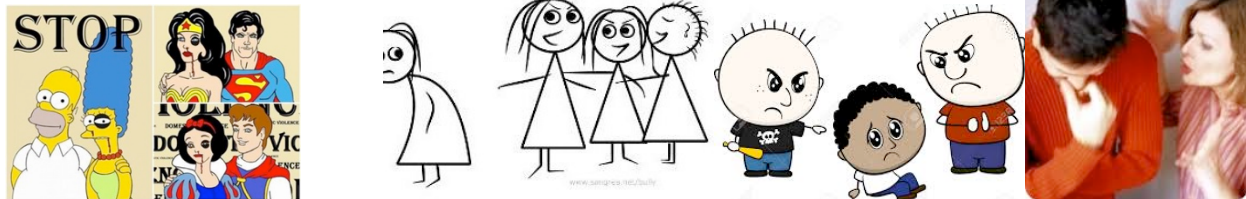
Momento 1: reconociéndonos : exploración (30 minutos)

Se presenta a los niños y las niñas el tópico generativo, los temas a trabajar y la metodología de trabajo. Se pide a los niños y niñas que recuerden cuáles son los acuerdos que se han definido para el desarrollo de todos los encuentros.

Se les solicita que definan quienes serán los líderes o lideresas de grupo y líderes o lideresas de material; se entrega a los líderes de material la hoja con la rutina (SQA) para que lo distribuyan a los compañeros y se indica que deben escribir lo que saben de los temas y lo que quisieran aprender.

Implementación de la rutina: VEO – PIENSO – PREGUNTO

Con cuatro imágenes:



Momento 2: pensándonos: exploración guiada conceptualización. (40 minutos)

Se reflexiona con los niños y niñas sobre los tipos de violencia que aparecen en las imágenes y como afectan el desarrollo personal.

En grupo se solicita que escriban situaciones en las que han visto violencia entre géneros (hacia la mujer y hacia el hombre) identificando ¿qué pasó?, ¿En dónde pasó?, ¿por qué pasó?, ¿cómo se sienten las personas involucradas? Y ¿cómo se pudo resolver la situación de otra manera?. Las preguntas son entregadas en una hoja al líder o lideresa de material de cada subgrupo.

Presentación de conceptos. (30 minutos)

Posteriormente la facilitadora presentará la definición de violencia de género retomando las situaciones expresadas por los niños y las niñas.

Momento 3: empoderándonos: proyecto síntesis (40 minutos)

Se sintetizan las ideas usando la rutina de pensamiento Titulares: se pide a los grupos que hagan un titular para un periódico o revista en donde den la noticia sobre la importancia de la equidad.

Se le entrega la matriz para el diseño preliminar de acciones con las que puedan presentar a otras personas de la comunidad educativa el tema trabajado en el encuentro.

Evaluación final. (20 minutos)

Se solicita a los niños y niñas que escriban en la hoja de la rutina lo que aprendieron durante el encuentro (A), luego se solicita a un niño o niña por grupo que verbalice como se sintió en el encuentro y los principales aprendizajes.

Los lideres o lideresas de material recogen las rutinas, las creaciones diseñadas y los materiales que le serán entregados a la facilitadora.

Guía de trabajo en grupos

Violencia entre géneros

Fecha: _____

tema: _____

Integrantes:

Actividad:

1. En grupo van a dialogar sobre algunas situaciones en las que han visto violencia entre géneros (hacia la mujer y hacia el hombre)
2. Van a escoger una situación que les haya llamado la atención y van a responder lo siguiente:
 - a. ¿qué pasó?
 - b. ¿entre quiénes pasó?
 - c. ¿En dónde pasó?,
 - d. ¿por qué pasó?,
 - e. ¿cómo se sienten las personas involucradas? Y
 - f. ¿cómo se pudo resolver la situación de otra manera?.

3. Luego el líder o lideresa de grupo presentará la situación escogida
- Anexo 8. Rutinas de pensamiento




RUTINA S Q A

NOMBRE: _____

CURSO: _____

TEMA: _____

FECHA: _____

<i>¿Que SÉ?</i> 	<i>¿Qué QUIERO aprender?</i> 	<i>¿Qué APRENDÍ?</i> 

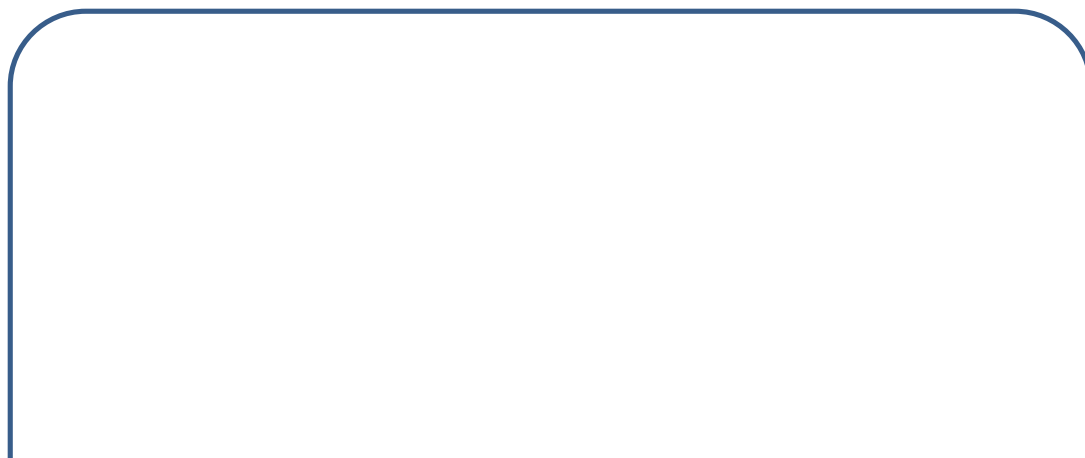
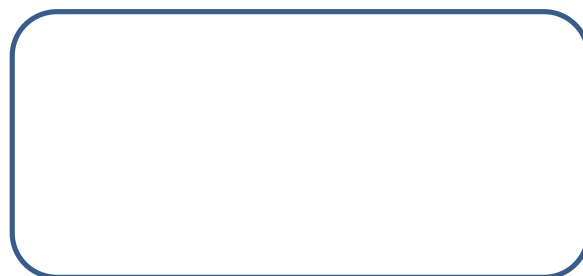
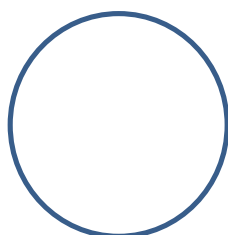
RUTINA DE PENSAMIENTO: C-S-I

Fecha: _____

Tema: _____

Nombre: _____

Curso: _____






RUTINA DE PENSAMIENTO: VEO – PIENSO – ME PREGUNTO

Fecha: _____

Tema: _____

Nombre: _____

Curso: _____

QUÉ VEO 	QUÉ PIENSO 	QUÉ ME PREGUNTO 

--	--	--

Anexo 9. Creación de Iniciativas

FECHA: _____

TEMA: _____

INTEGRANTES DEL GRUPO:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Como líderes o lideresas del semillero “Semillitas de Sabiduría” tienen la posibilidad de diseñar una actividad creativa para sus compañeros, maestros o padres y madres a través de la cual les van a mostrar los aprendizajes de cada encuentro. A continuación encontrarán un cuadro en donde plasmaran toda su imaginación:

¿Para quiénes quieren hacer la actividad? : _____

Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Materiales

--	--	--

SUS PROPUESTAS SON MUY IMPORTANTES.
GRACIAS

Anexo 10. Boletín informativo para padres y madres



COLEGIO LA TOSCANA LISBOA
SEDE C
SEMILLERO "SEMILLITAS DE
SABIDURÍA"

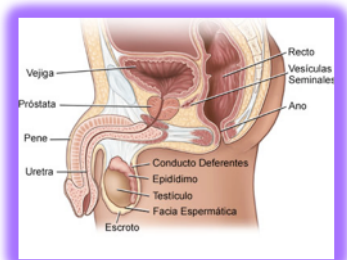
Boletín informativo para padres y madres

ENCUENTRO: MI CUERPO ... MI
TESORO

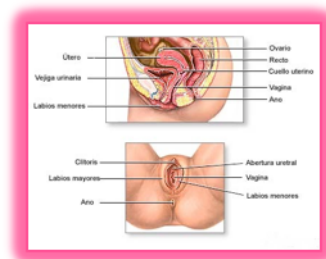
La Organización Mundial de la Salud define como "**sexualidad**" es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida desde que nace hasta que muere. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos y creencias, actitudes, valores, conductas prácticas, papeles y relaciones interpersonales.



El sexo es: se refiere al conjunto de características biológicas que definen al espectro de humanos como hembras y machos.



sistema reproductor del hombre



sistema reproductor de la mujer

Hombres	Mujeres
Cromosomas XY	Cromosomas XX
Sistema reproductor	Sistema reproductor
Espermatozoides	Óvulos
Mayor cantidad de pelo corporal, voz gruesa, mayor masa muscular	Crecimiento de senos y caderas, voz más delgada.

El autocuidado es: Aprender a buscar formas de tener una buena calidad de vida, de no poner en riesgo la salud física ni mental por no prestar atención a las propias necesidades, por eso es importante el aseo personal diario, una alimentación balanceada, buscar actividades deportivas o de recreación, mantener una comunicación frecuente con adultos de confianza. Evitar peligros en la calle o en la casa, jugar en lugares seguros y con acompañamiento, entre otras.

Padres y madres si quieren tener mas Material de consulta pueden ingresar a estos links:

Diferencias entre hombres y mujeres:

<https://www.youtube.com/watch?v=dfmb9gN5E4U>

Derecho a conocer sobre la sexualidad:

<https://www.youtube.com/watch?v=MbXdUvHLR54>

Cuidados del cuerpo:

<https://www.youtube.com/watch?v=kjMzMFPJww&spfrelload=5>

<https://www.youtube.com/watch?v=YfhurUg6ReM>

Karen Osma
Docente Orientadora

Este boletín es creado para que los acudientes de los niños y niñas del semillero estén informados de los temas que estamos trabajando en este espacio.

Junio - Julio - 2016



COLEGIO LA TOSCANA LISBOA
SEDE C
SEMILLERO “SEMILLITAS DE
SABIDURÍA”



Boletín informativo para padres y madres

Somos Mujeres y hombres diversos ... por eso merecemos que nos traten con equidad.

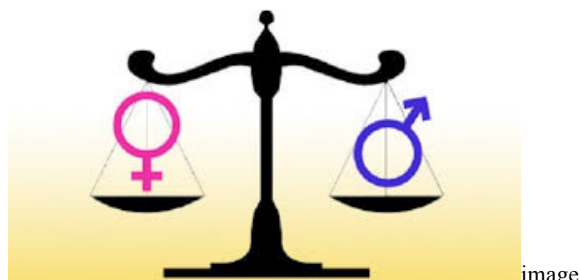
El género es un “conjunto de ideas y prácticas sociales que se elaboran a partir de la diferencia anatómica entre los sexos. O sea, el género es lo que cada sociedad considera lo “propio” o normal de los hombres y lo “propio” de las mujeres. Se reproduce a través de diferentes prácticas culturales que se expresan en las costumbres y valores que inculcados desde el nacimiento con la crianza, el lenguaje y la cultura, cambia históricamente, de época en época (Lamas M. , 2002)”.

En el hogar tenemos la tendencia a definir ciertos roles o tareas a las mujeres y a los hombres de acuerdo a su sexo, pero es necesario que podamos empezar a cuestionar esas ideas y promover un trato igualitario entre los hombres y las mujeres, a continuación se presentan una serie de actividades y comportamientos que pueden ser desarrollados por los dos sexos por igual:

Actividad o comportamiento	hombres	Mujeres
Tareas del hogar como lavar, planchar, asear, cocinar, etc.	✓	✓
Aportar a la economía del hogar	✓	✓
Estudiar para cumplir con las metas personales	✓	✓
Expresar sentimientos de dolor, tristeza o amor.	✓	✓
Salir de casa para hacer actividades que aporten a la recreación.	✓	✓
Hacer deporte para mantener una Buena salud.	✓	✓
Ser Fuertes para afrontar las situaciones difíciles de la vida.	✓	✓
Decidir sobre su cuerpo, hacer que sea respetado	✓	✓
Decir de manera adecuada lo que siente, piensa y escuchar a otras personas	✓	✓

La equidad de género se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre mujeres y hombres – desde sus diferencias–, tanto a la igualdad de derechos, como al reconocimiento de su dignidad como seres humanos y a la valoración equitativa de sus aportes a la sociedad.

Por tanto, esta categoría de análisis permite incluir tanto las inequidades que afectan a las mujeres como las que afectan a los hombres. Uno de los elementos importantes a destacar de la noción de género son las relaciones desiguales de poder que se establecen entre hombres y mujeres y que se deben [en parte, aunque no solamente] a los roles socialmente establecidos. Por otra parte, tener un enfoque de género significa estar atentos a esas diferencias que socialmente se establecen y actuar en consecuencia” (Gobierno Nacional de Colombia, 2010).



n tomada de internet

Padres y madres aquí algunas ideas para reflexionar:

- ¿cómo podrías promover la equidad de género en casa?
- ¿cómo podrías educar a tus hijos para que ellos o ellas promuevan la equidad de género?
- ¿cómo podrías promover la equidad de género en tu familia o con tu grupo de amigos o amigas?

Videos de consulta:

Qué es eso de la perspectiva de género:

<https://www.youtube.com/watch?v=NX-jdh-4vCE>

igualdad de género

<https://www.youtube.com/watch?v=NpkYETvvy0o>

Karen Osmá
Docente Orientadora

Este boletín es creado para que los acudientes de los niños y niñas del semillero estén informados de los temas que estamos trabajando en este espacio.

Junio – Julio – 2016



COLEGIO LA TOSCANA LISBOA
SEDE C
SEMILLERO "SEMILLITAS DE SABIDURÍA"

Boletín informativo para padres y madres

Todos y todas comprometidos en disminuir la violencia entre géneros.

Desde mediados del siglo XX muchas mujeres a través de investigaciones sobre la experiencia personal sobre el ser mujer se dieron cuenta que tenían un papel limitado en la sociedad, eran invisibilizadas, consideradas objetos e inferiores a los hombres, por esta razón, se empezó a hablar en el mundo sobre la violencia de género.

La dotación biológica de hombre o de mujer en muchas culturas determina lo que los hombres y las mujeres pueden hacer, la forma como pueden expresar sus sentimientos o los oficios y tareas que pueden desempeñar, restando oportunidades y generando algunas situaciones de violencia que en ocasiones nadie percibe por considerar que son naturales, por ejemplo se considera que:

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	
MUJERES	HOMBRES
Deben estar en la casa, en lo privado	Pueden estar en calle, en lo público
Cuidadoras de los niños y de la familia	Proveedores económicos
Sensibles y emocionales, siempre demuestran sus sentimientos	Fuerte, decididos, rudos, nunca deben demostrar sus sentimientos.
Dependiente, sin autonomía no toma decisiones	Independiente, autónomo, toma decisiones
Trabaja en la casa y fuera de ella	Solo trabaja fuera de la casa.

Generalmente cuando se habla de violencia de género se equipara a la violencia de la que son víctimas las mujeres y las niñas. Organizaciones que trabajan en

pro de eliminar la violencia en contra de las mujeres se han dado a la tarea de legislar para garantizar los derechos de éstas en el mundo (ONU, 1979) (ONU, 1994).

Es importante destacar que **la violencia de género** es una expresión que se refiere a cualquier daño que se ejerce contra la voluntad de una persona, y tiene impacto negativo en su salud física o psicológica, su desarrollo y en su identidad; es el resultado de las desigualdades en las relaciones de poder que se presentan entre hombres y mujeres (Intragency Gender Working Group). Hay situaciones de violencia hacia las mujeres, entre las niñas, entre los niños y hacia los hombres.



imágenes tomadas de internet

Padres y madres aquí algunas ideas para reflexionar:

- ¿de qué manera pueden aportar a disminuir la violencia de género en su hogar?
- ¿cómo resolver situaciones cotidianas entre las parejas o con los hijos e hijas usando alternativas no violentas?

Videos de consulta:

La escalera de la violencia:

https://www.youtube.com/watch?v=ziIU2V_2C2A

Tipos de violencia contra las mujeres:

<https://www.youtube.com/watch?v=VIsdhgIgl2I>

Karen Osma
Docente Orientadora

Este boletín es creado para que los acudientes de los niños y niñas del semillero estén informados de los temas que estamos trabajando en este espacio.

Junio - Julio - 2016

Anexo 11. Instrumento prueba de salida

Estructura de la prueba de salida

PRUEBA DE SALIDA

Sondeo sobre los aprendizajes que los niños y las niñas obtuvieron sobre el concepto de género y la violencia de género.

Parte I

Fecha: _____**edad:** _____**Mujer** ____ **Hombre** _____**Curso** _____

A continuación encontrarás algunas preguntas a las que debes responder de acuerdo con lo que sabes o crees sobre ellas.

1. ¿Cuáles son las diferencias entre ser hombre o ser mujer? Descríbelas

HOMBRE	MUJER

2. ¿Cómo sabes que una persona es mujer? _____

3. ¿Cómo sabes que una persona es hombre? _____

4. ¿Con cuáles palabras puedes describir a las mujeres? _____

5. ¿Con cuáles palabras puedes describir a los hombres? _____

En la casa:

6. ¿Qué actividades pueden hacer las mujeres (mamá, abuela, tía, hermanas)? _____

7. ¿Qué actividades pueden hacer los hombres (papá, abuelos, tíos, hermanos)? _____

8. Según los adultos de tu casa ¿Cómo se deben comportar las niñas? _____

9. Según los adultos de tu casa ¿Cómo se deben comportar los niños? _____

GRACIAS POR PARTICIPAR TUS RESPUESTAS SON MUY VALIOSAS

PRUEBA DE SALIDA

Sondeo sobre los aprendizajes que los niños y las niñas obtuvieron sobre el concepto de género y la violencia de género.

Parte II

Fecha: _____

edad: _____

Mujer ____ Hombre _____

Curso _____

A continuación encontrarás algunas preguntas a las que debes responder de acuerdo con lo que sabes o crees sobre ellas.

En el colegio:

1. Después de haber participado en los encuentros describe cómo se tratan o cómo son las relaciones **entre las niñas:** _____

2. Después de haber participado en los encuentros describe cómo se tratan o cómo son las relaciones **entre los niños:** _____

3. Después de haber participado en los encuentros Describe cómo se tratan o cómo son las relaciones **entre las niñas y los niños:** _____

4. ¿En qué materias crees que las mujeres tienen un buen desempeño académico? _____

5. ¿En que materias crees que los hombres tienen un buen desempeño académico? _____

6. Durante el descanso cuáles son los juegos o actividades que hacen:

	Describe cuáles son
Actividades o juegos Solo de las niñas	
Actividades solo de los niños	
Actividades que comparten niñas y niños	

7. Para ti ¿Qué es la violencia de género?

8. Señala con una **X** de qué manera se expresa la violencia de género?

<input type="checkbox"/> Gritos	<input type="checkbox"/> Groserías
<input type="checkbox"/> Golpes	<input type="checkbox"/> Amenazas
<input type="checkbox"/> Burlas	<input type="checkbox"/> Otra ¿Cuál? _____

9. Has visto situaciones de violencia de género? SI _____ NO _____

10. ¿En dónde?:

<input type="checkbox"/> casa	<input type="checkbox"/> colegio	<input type="checkbox"/> calle
-------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

11. ¿Qué podrías hacer prevenir la violencia de género en el colegio?

GRACIAS POR PARTICIPAR TUS RESPUESTAS SON MUY VALIOSAS

Anexo 12. Ítems a evaluar en la prueba de salida

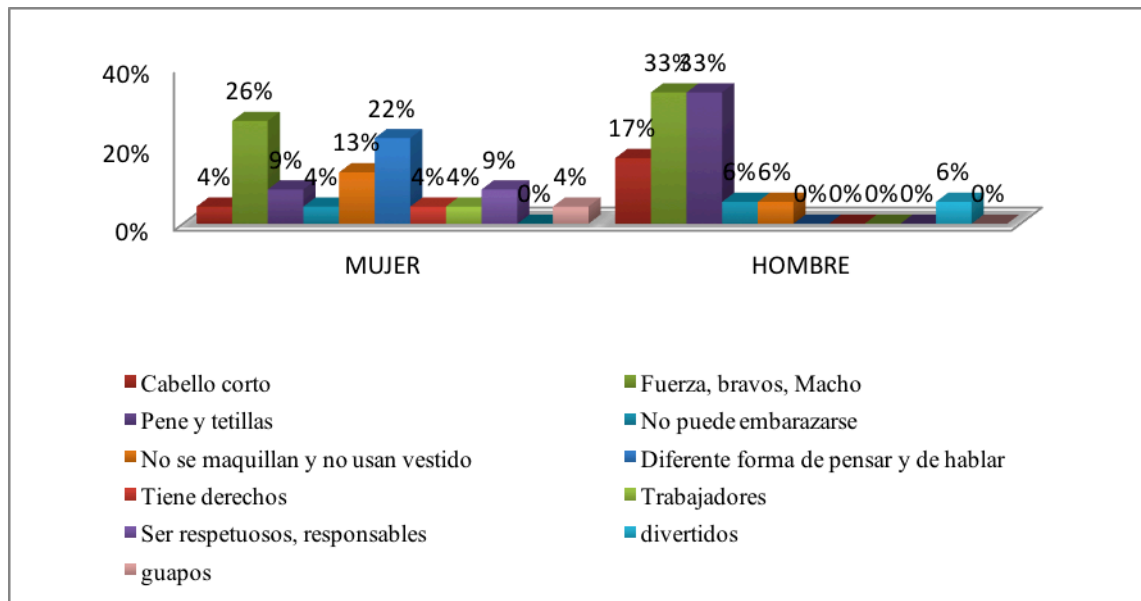
Categoría	Ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
Corporalidad: diferencias biológicas	1-2-3 (parte I)					
Cogniciones de género	4 -5 (Parte I) 4 – 5 (Parte II)					
Equidad de género	6- 7- 8 – 9 (Parte I) 1-2 – 3 (Parte II) 6 (Parte II)					
Violencia de género	7 (Parte II) 8 (Parte II) 9 – 10 (Parte II) 11 (Parte II)					

¿Hay alguna dimensión que hace parte del constructo y no fue evaluada?

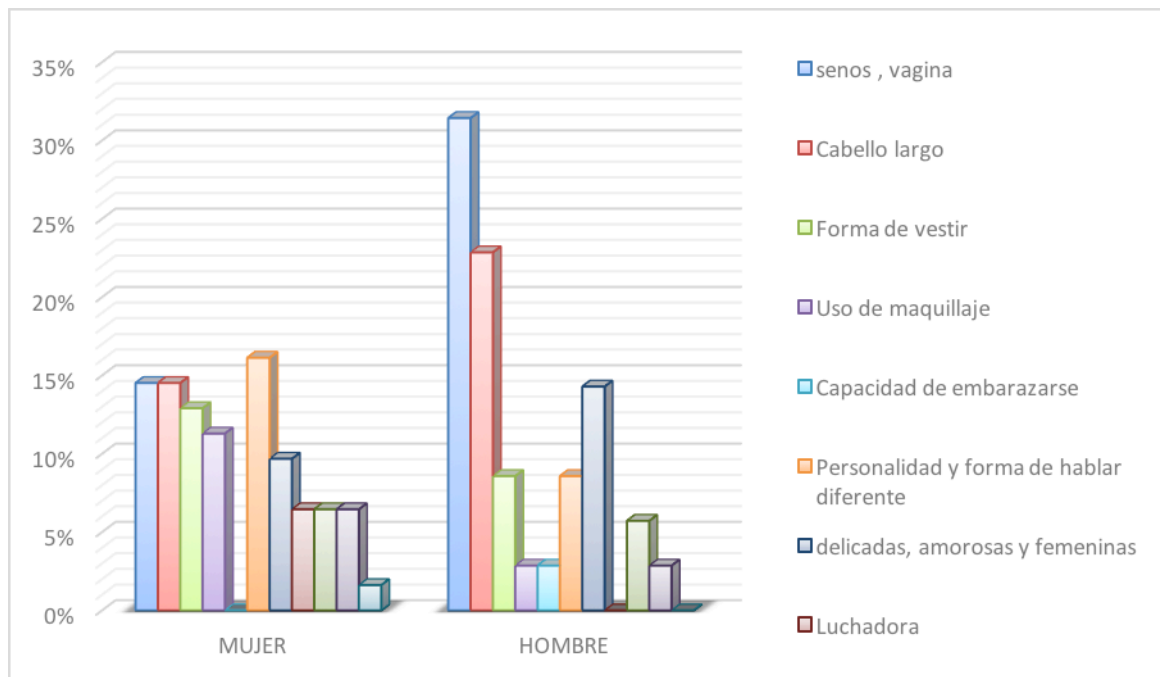
¿Cuál? _____

Anexo 13. Sistematización Gráficos preguntas de la prueba de entrada

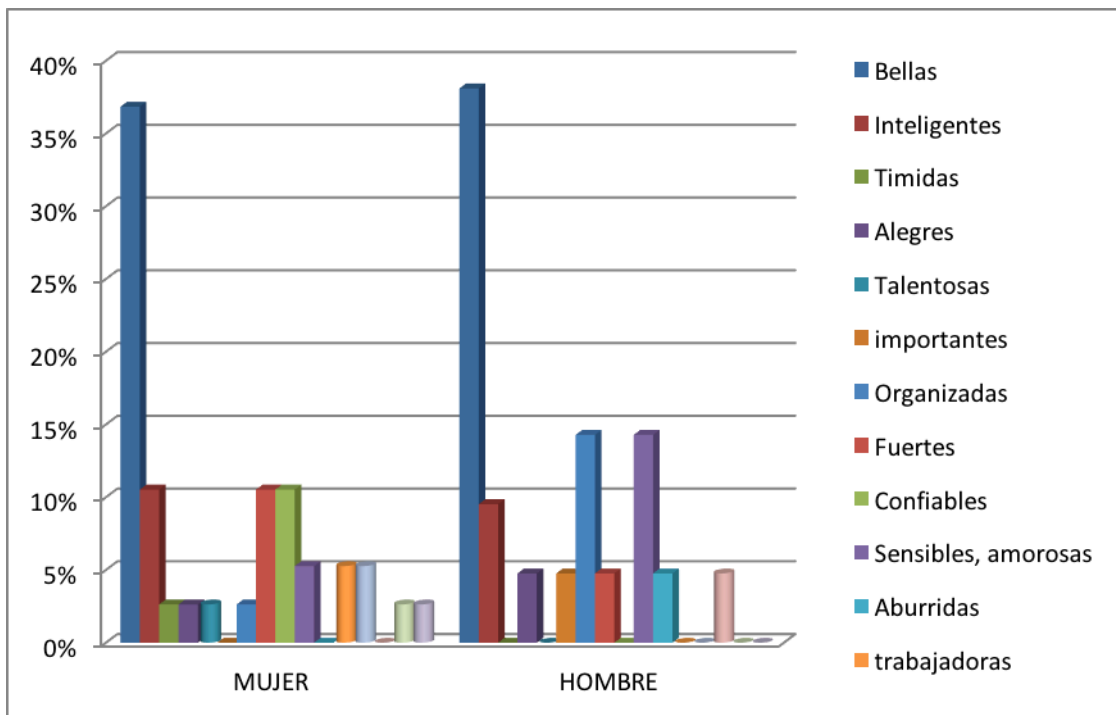
Pregunta. 1 y 2. parte 1. Diferencias de las mujeres y Cómo se sabe que una persona es mujer



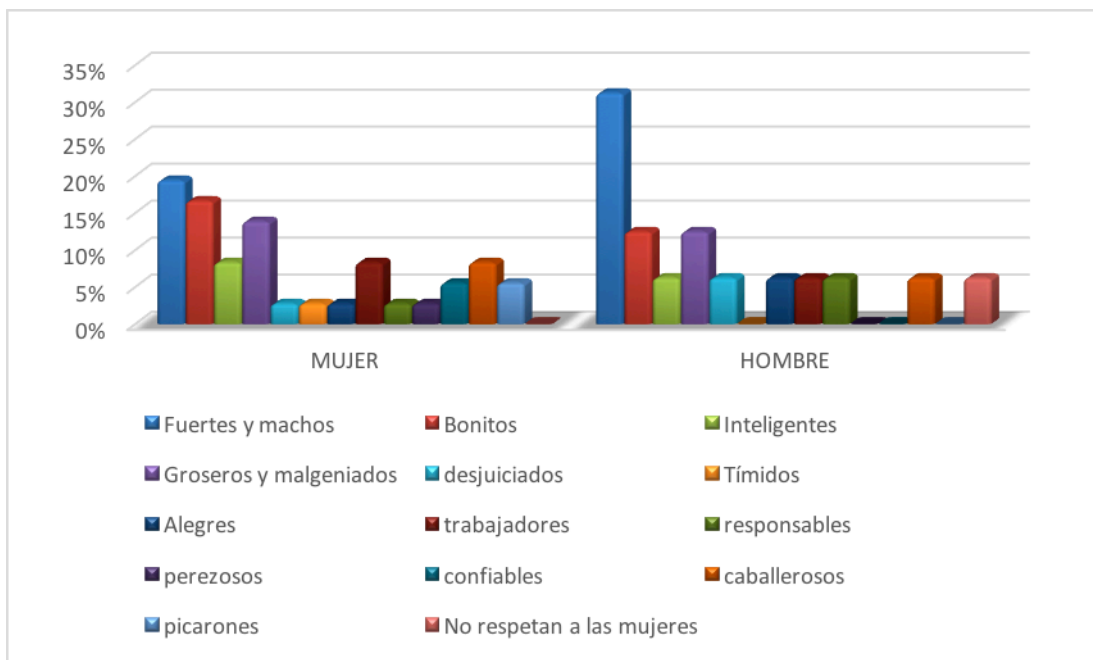
pregunta 2 y 3. Parte I. Diferencias de los hombres y cómo se sabe que una persona es hombre



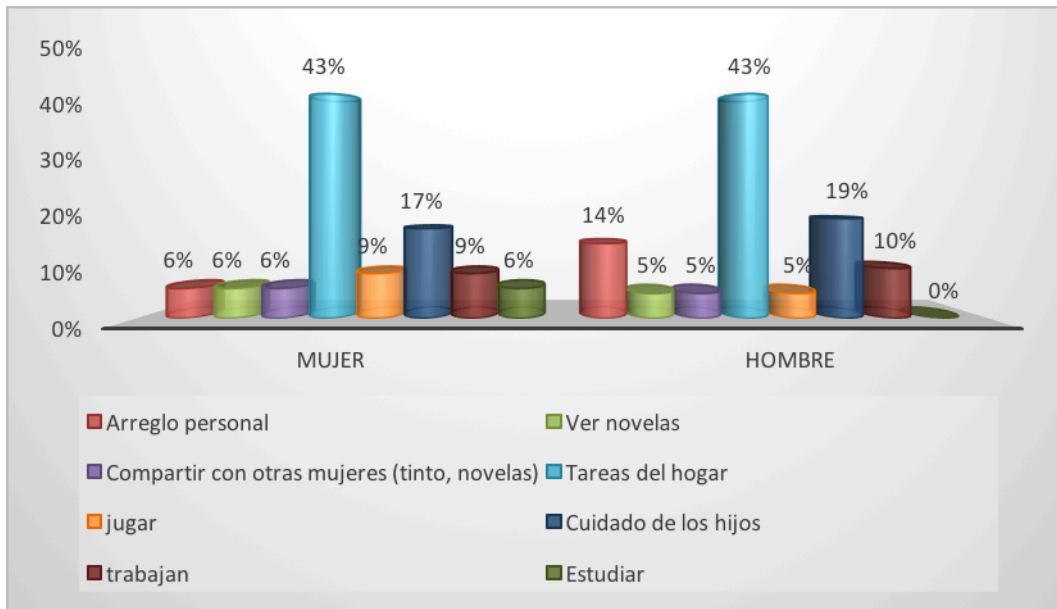
pregunta 4. Parte I. Palabras que describen a las mujeres



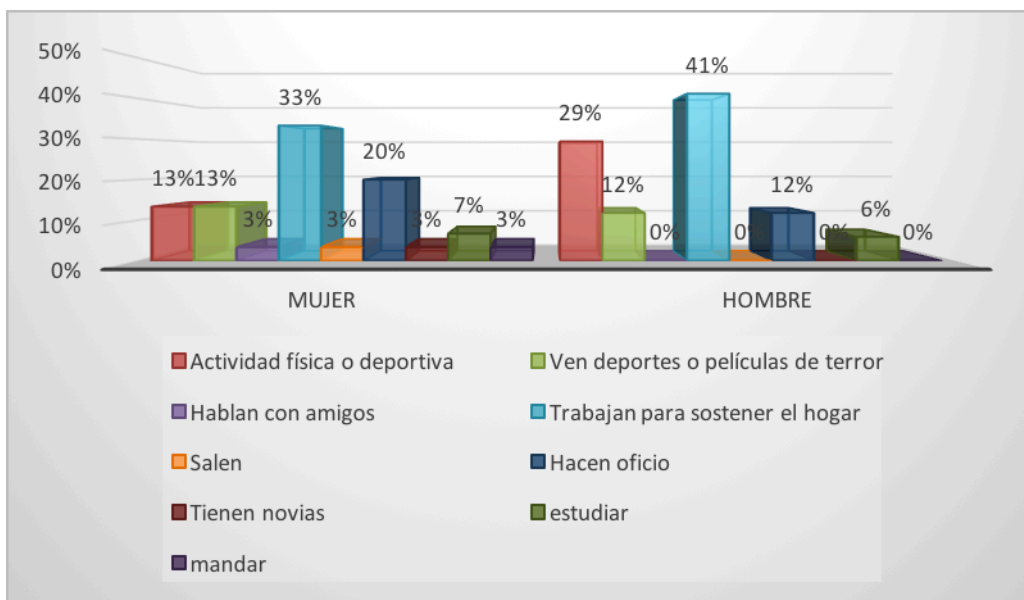
Pregunta 5. Parte I. Palabras que describen a los hombres



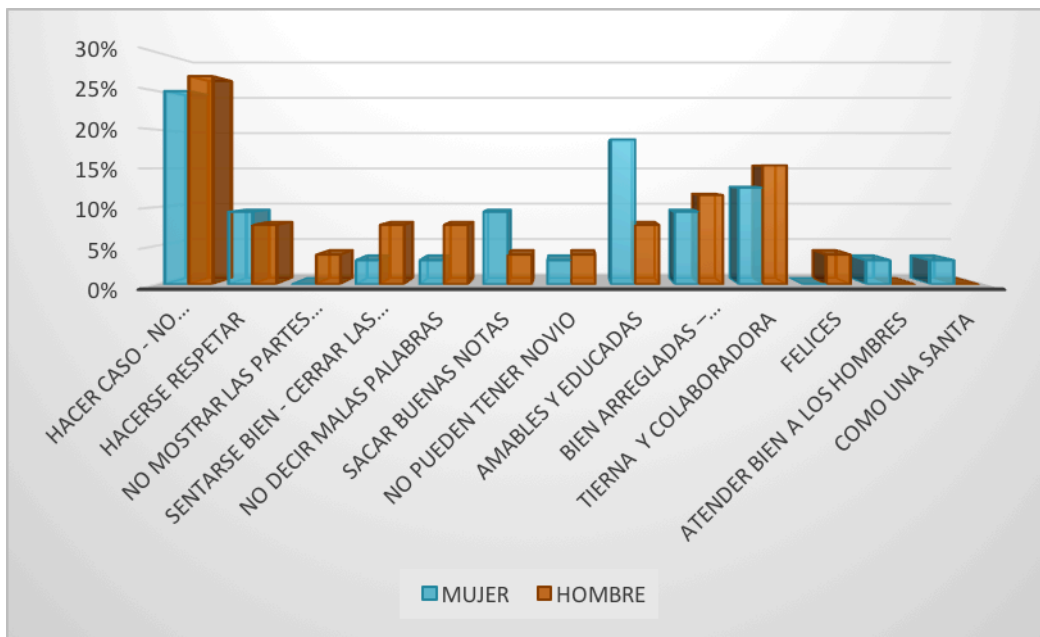
pregunta 6. Parte I. Actividades que hacen las mujeres en el hogar



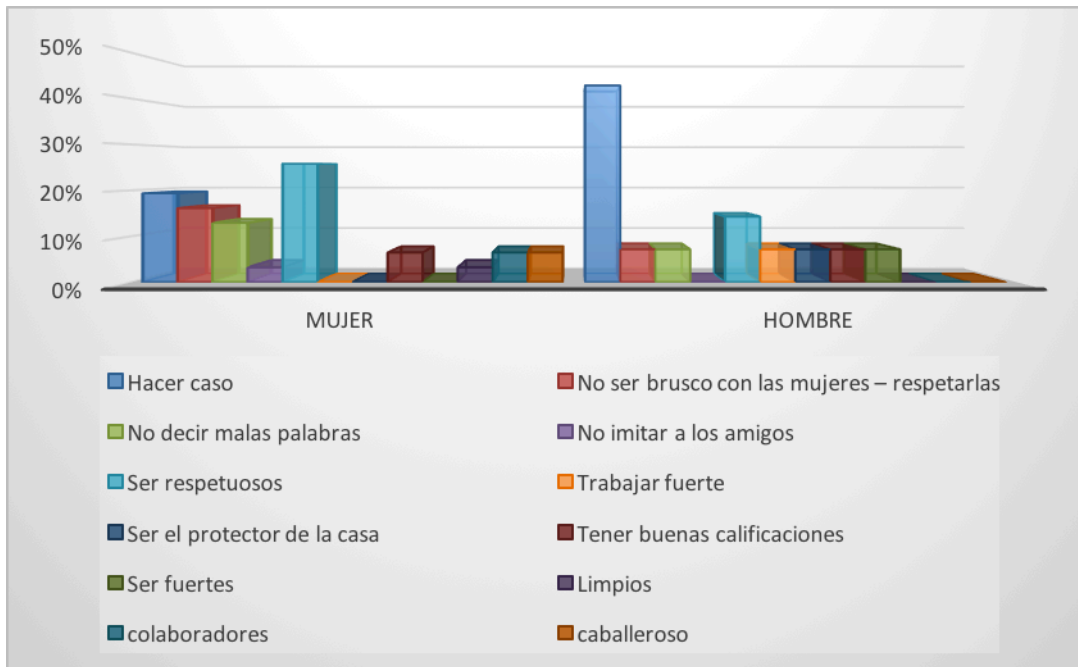
pregunta 7. Parte I. Actividades que hacen los hombres en el hogar



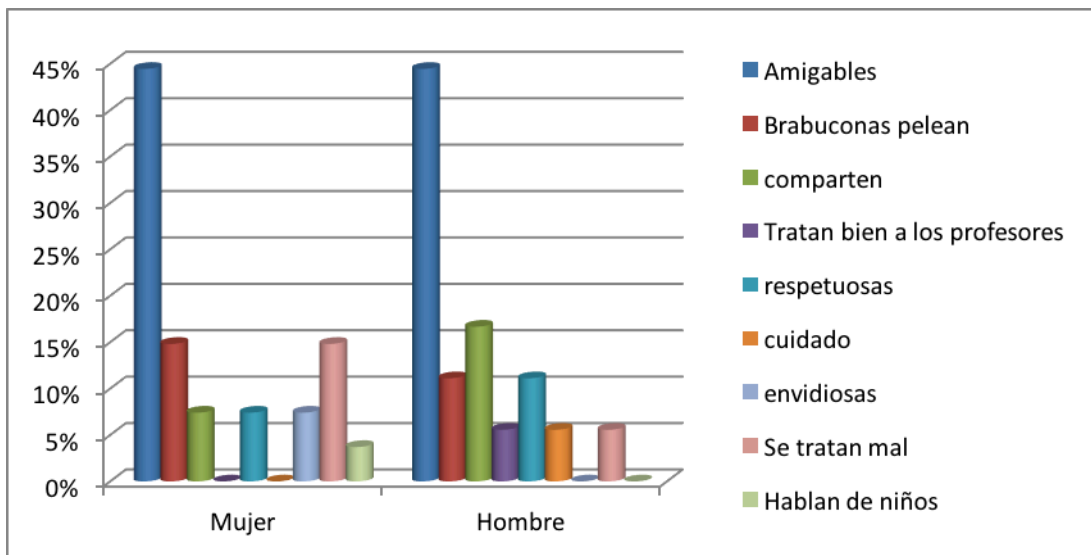
pregunta 8. Parte I. Según los adultos cómo deben portar las niñas



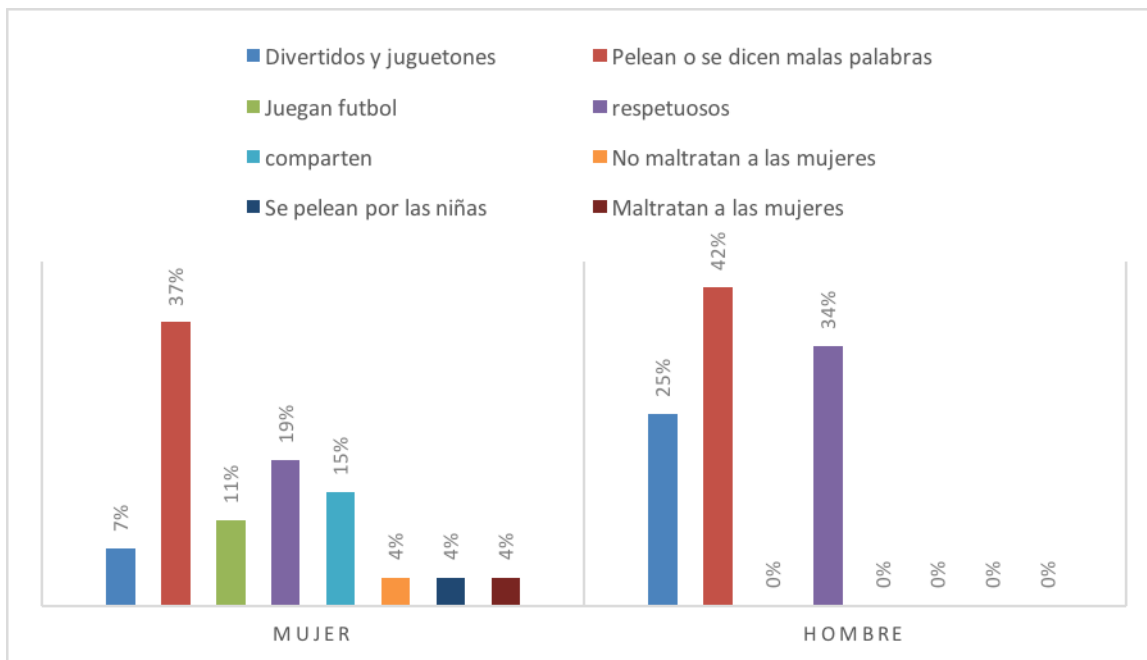
pregunta 9: parte I. Según los adultos como se deben portar los niños



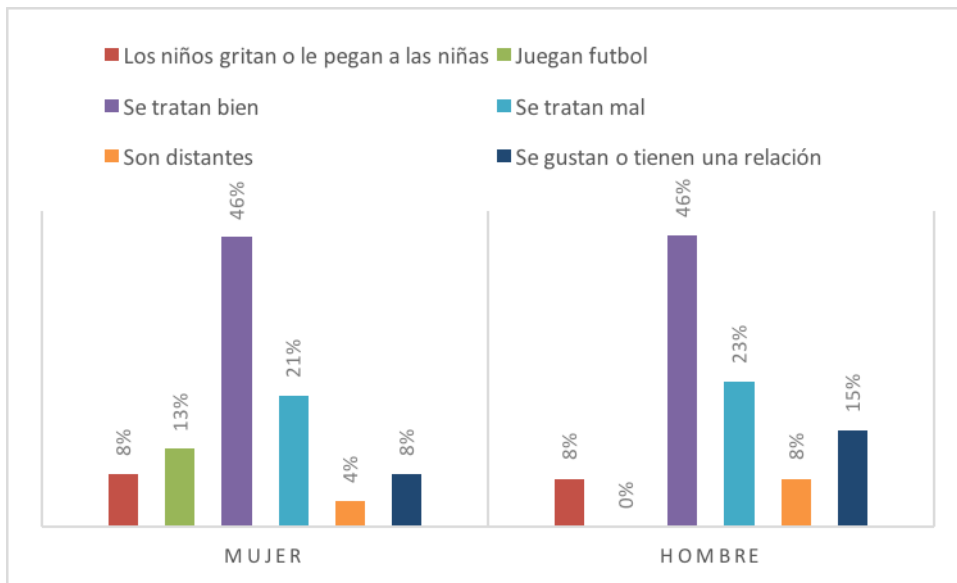
pregunta 1. Parte II. cómo se tratan o cómo n las relaciones entre las niñas



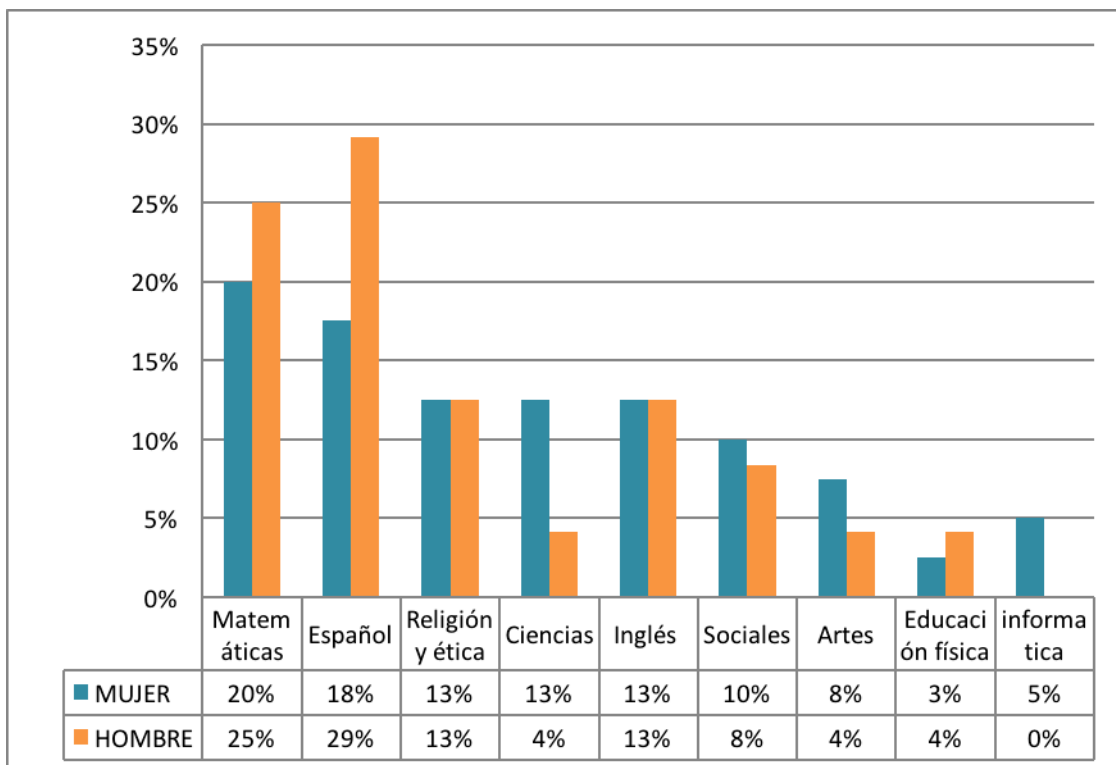
pregunta. 2 parte II. Cómo se tratan o cómo son las relaciones entre los niños



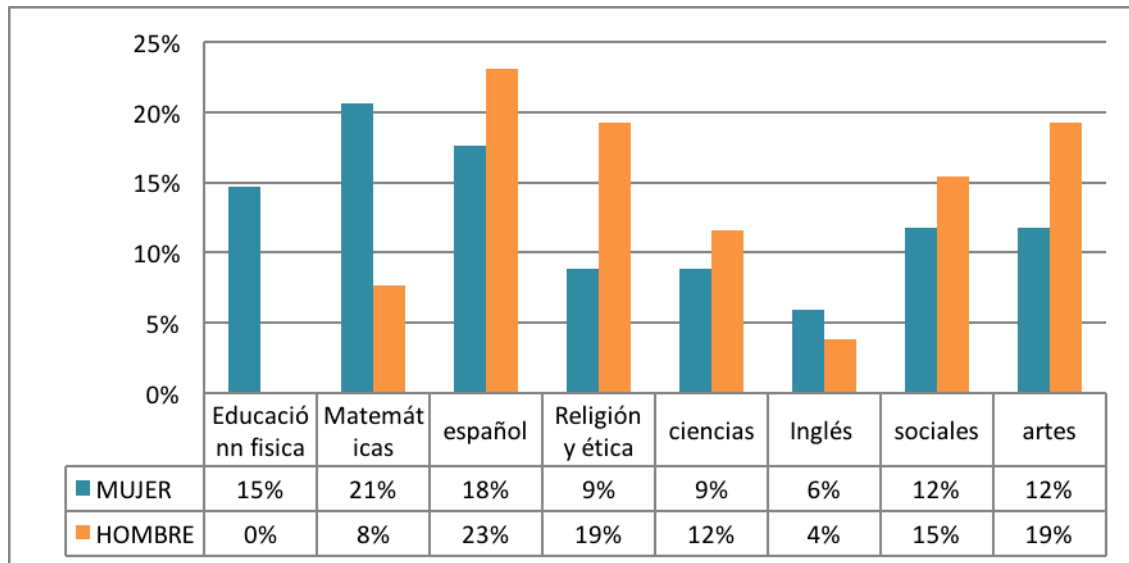
pregunta 3. Parte II. Cómo se tratan o como son las relaciones entre las niñas y los niños



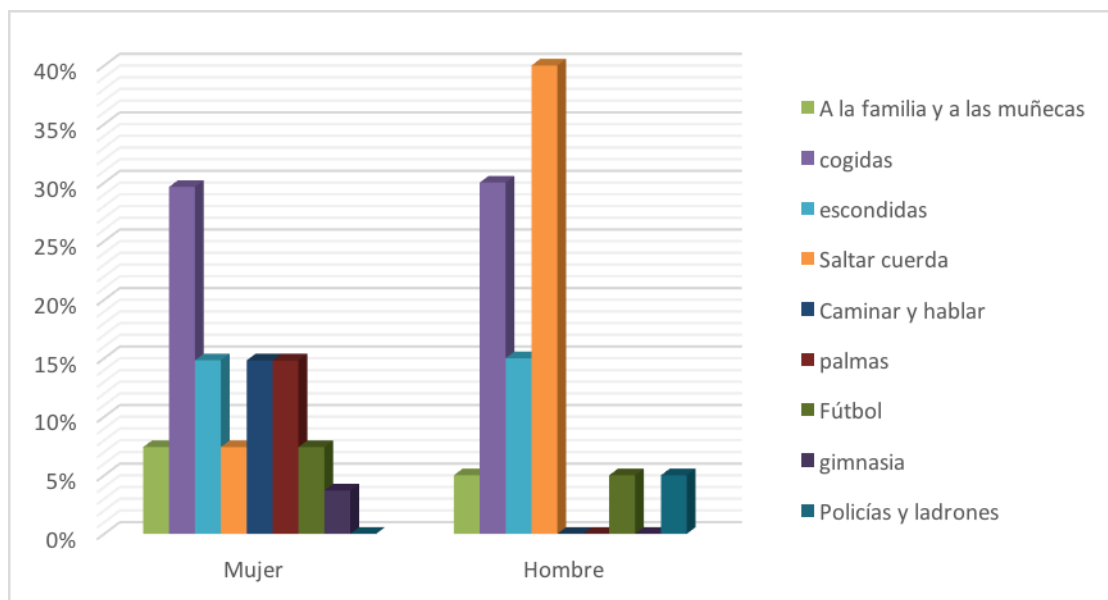
Pregunta 4. Parte II. Materias en las que las mujeres tienen un buen desempeño académico



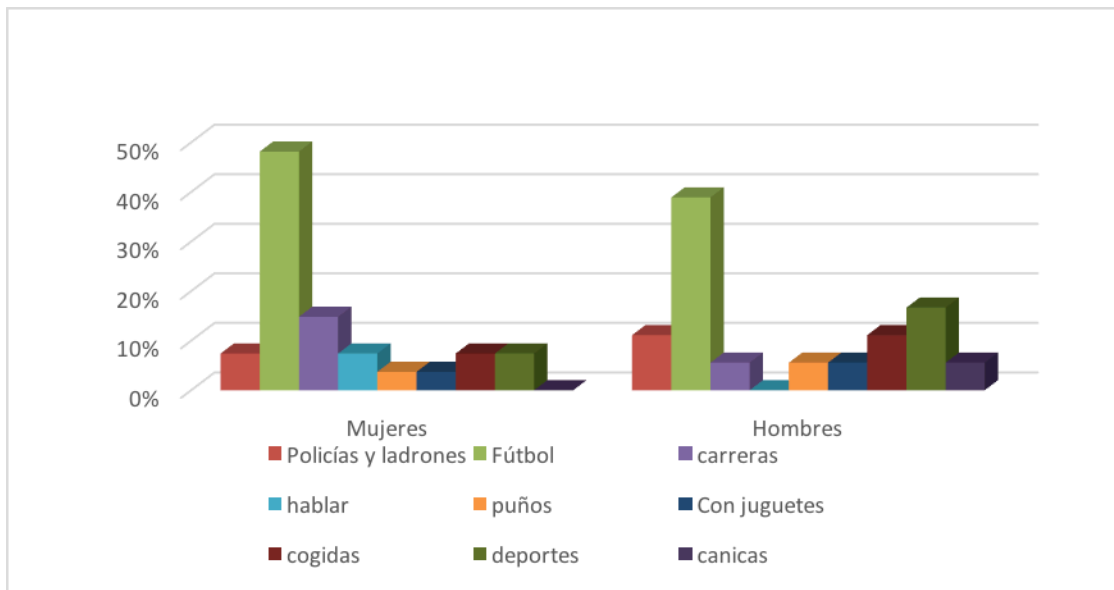
pregunta 5. Parte II. Materias en las que los niños tienen un buen desempeño académico



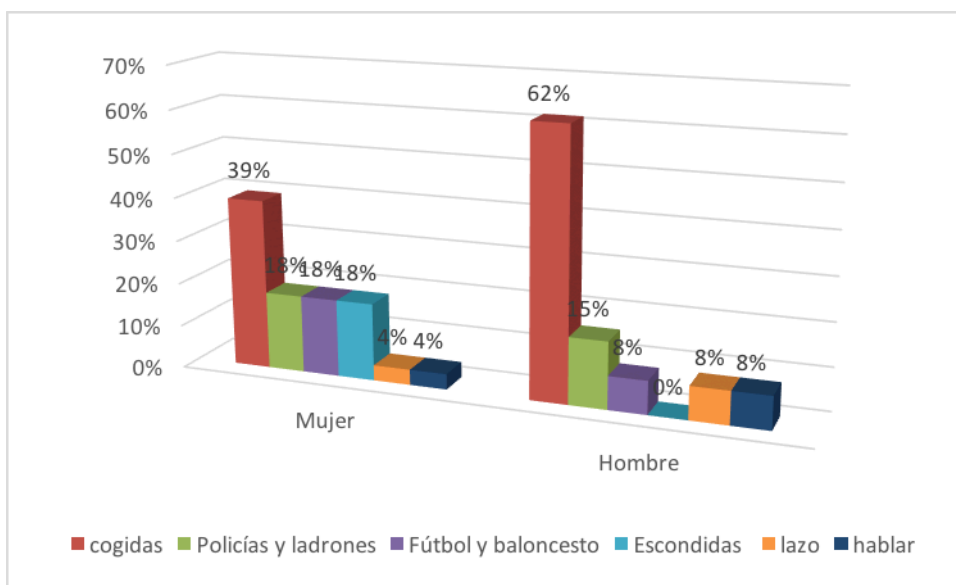
pregunta. 6a parte II. Juegos de las niñas durante el descanso



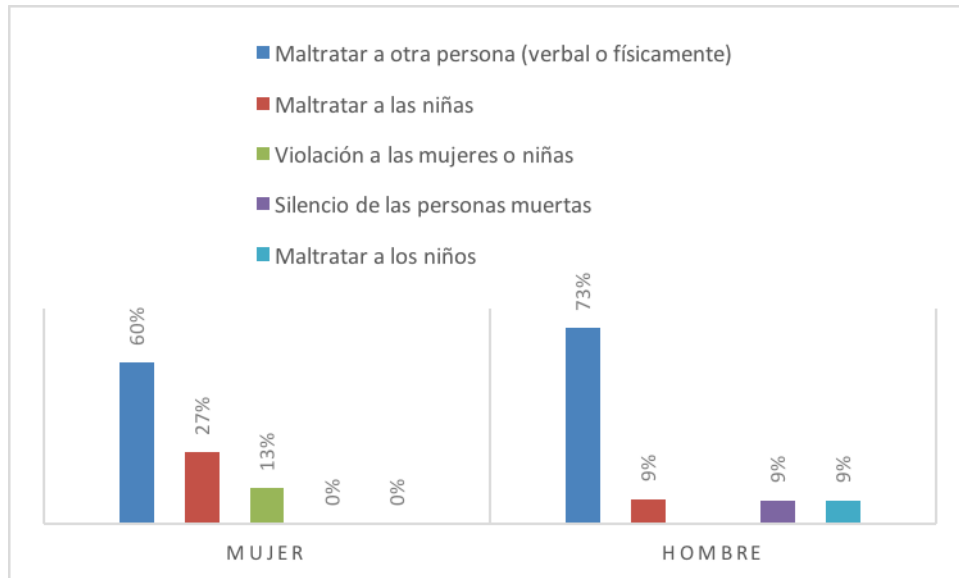
pregunta. 6b. Parte II. Juegos de los niños durante el descanso



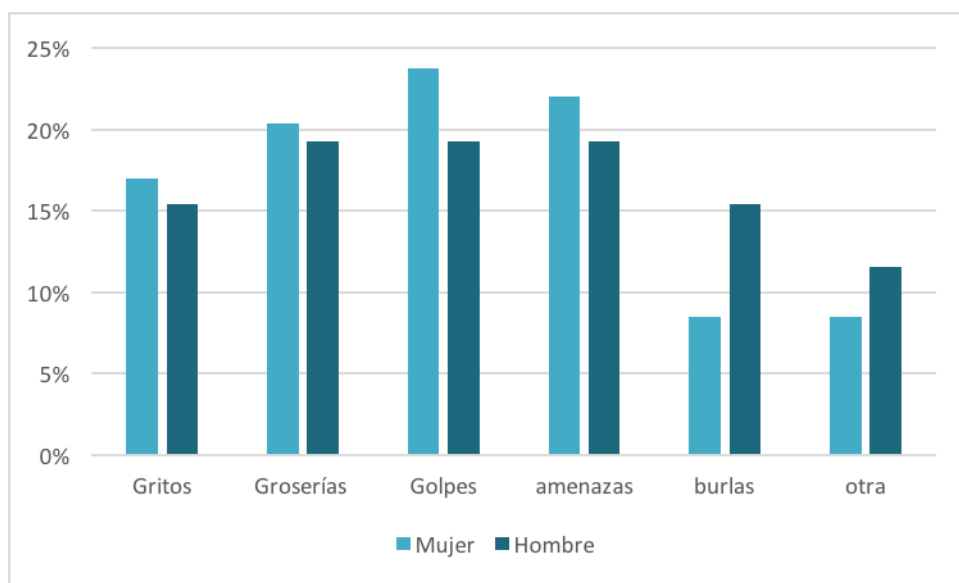
pregunta. 6c. Parte II. Juego de las niñas y los niños durante el descanso



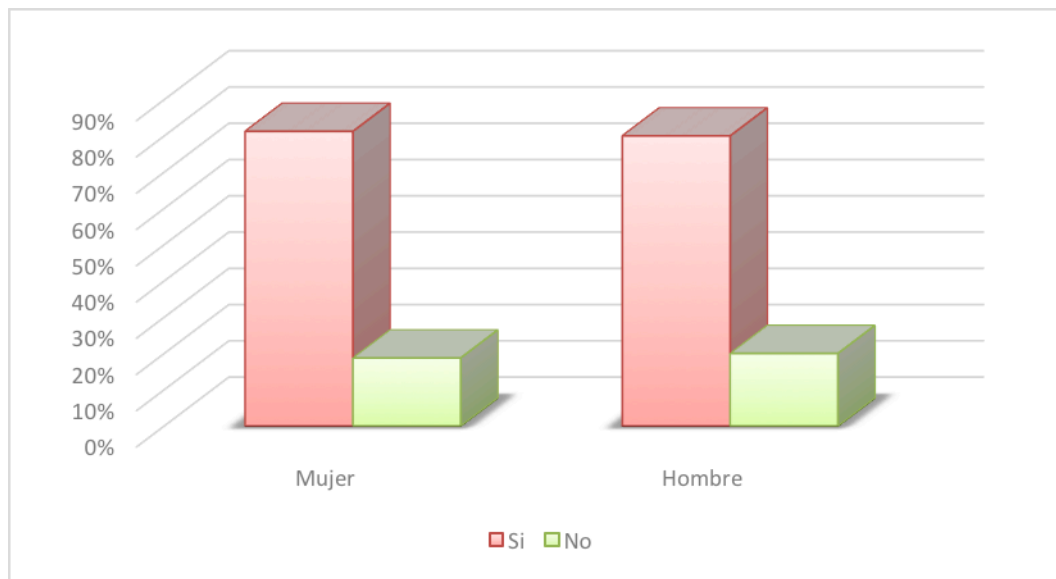
pregunta. 7 . Parte II. Qué es la violencia



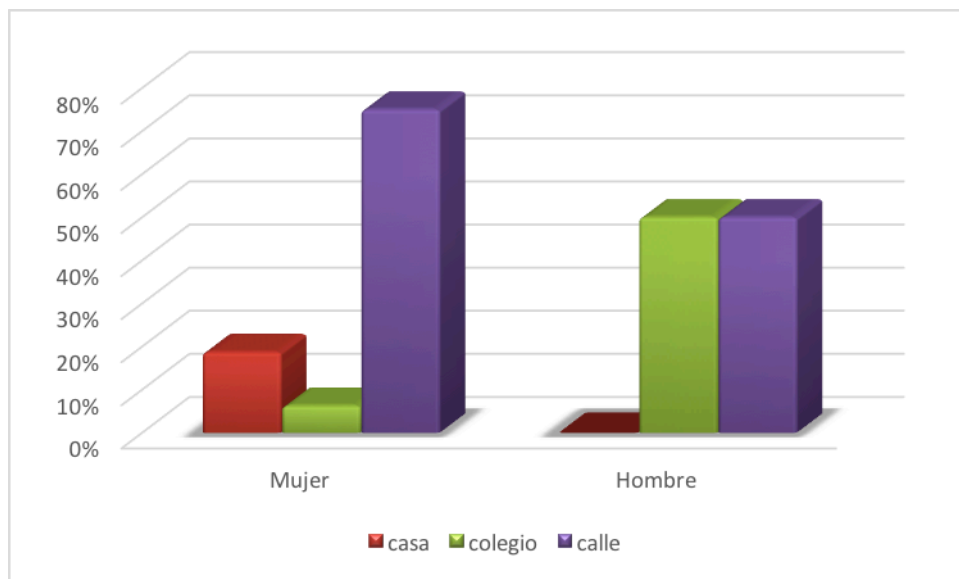
pregunta 8. Parte II. Cómo se expresa la violencia



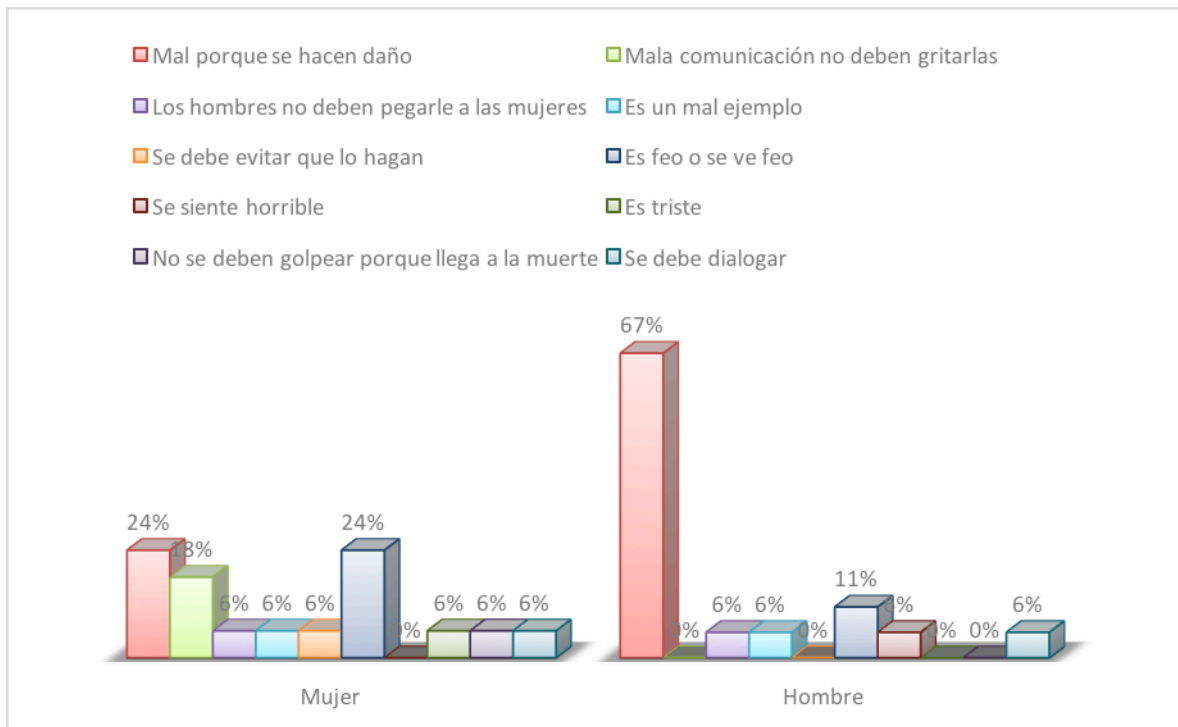
pregunta. 9. Parte II. Has visto situaciones de violencia



pregunta 10. Parte II. En dónde

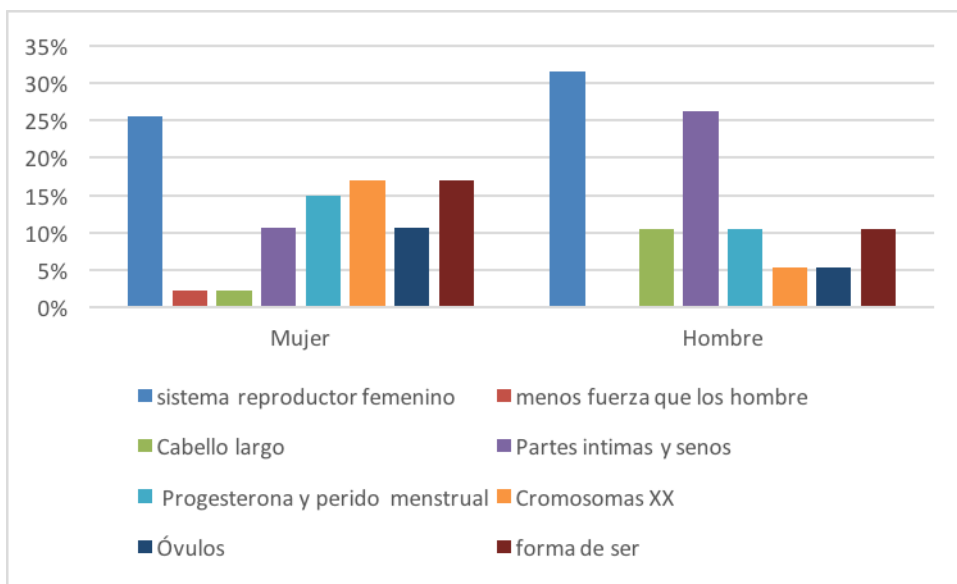


pregunta 11 parte. II. Qué opinas de las situaciones de violencia

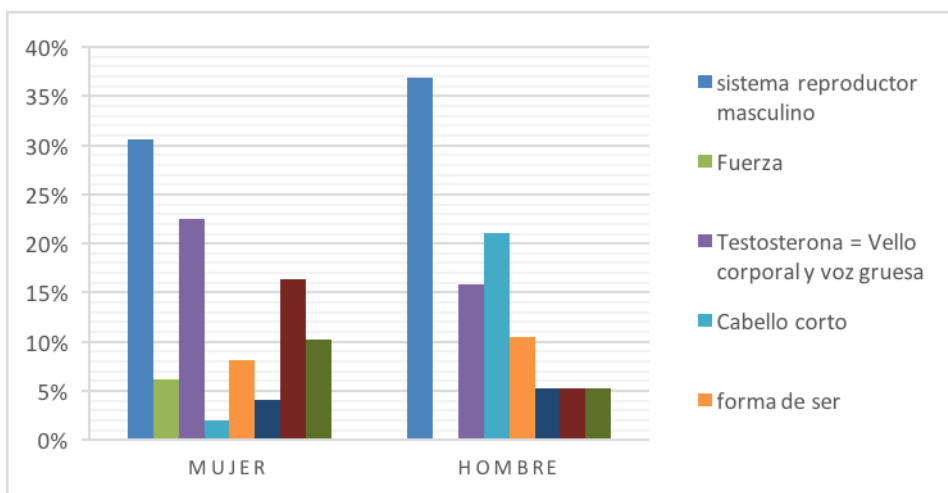


Anexo 14. Sistematización Gráficos preguntas de la prueba de salida

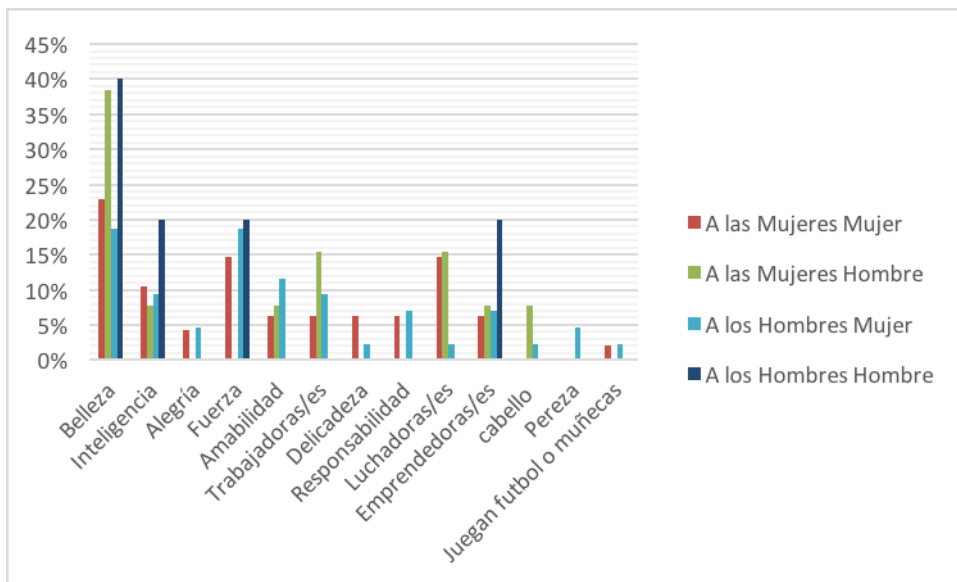
Pregunta. 1 y 2. parte 1. Diferencias de las mujeres y ¿Cómo se sabe que una persona es mujer?



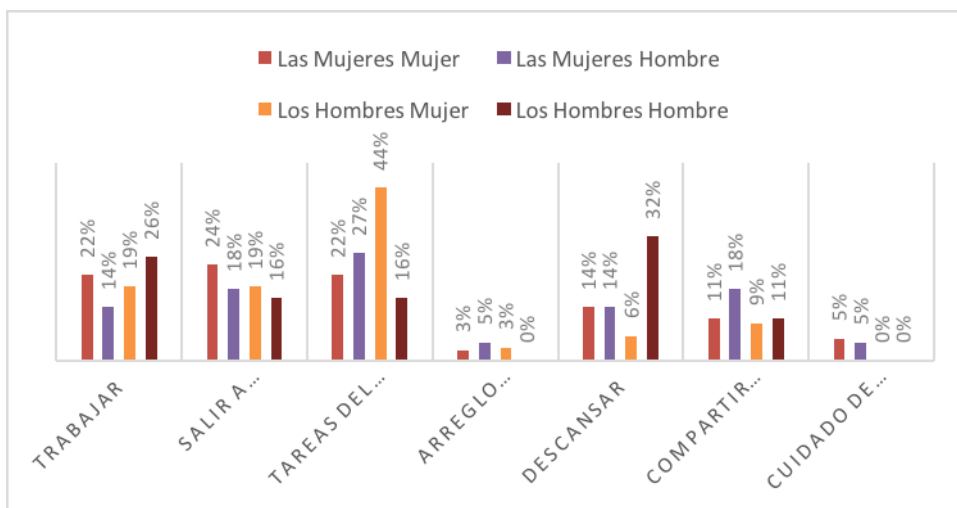
pregunta 2 y 3. Parte I. Diferencias de los hombres y ¿cómo se sabe que una persona es hombre?



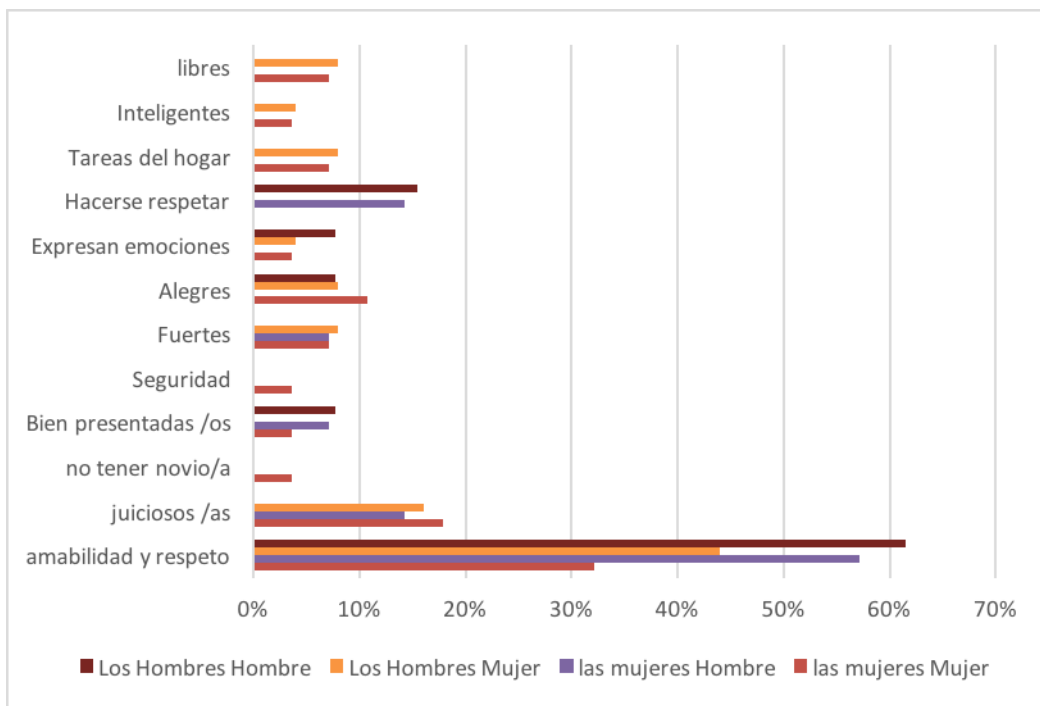
pregunta 4. Parte I. Palabras que describen a las mujeres y pregunta. 5 Parte I. Palabras que describen a los hombres



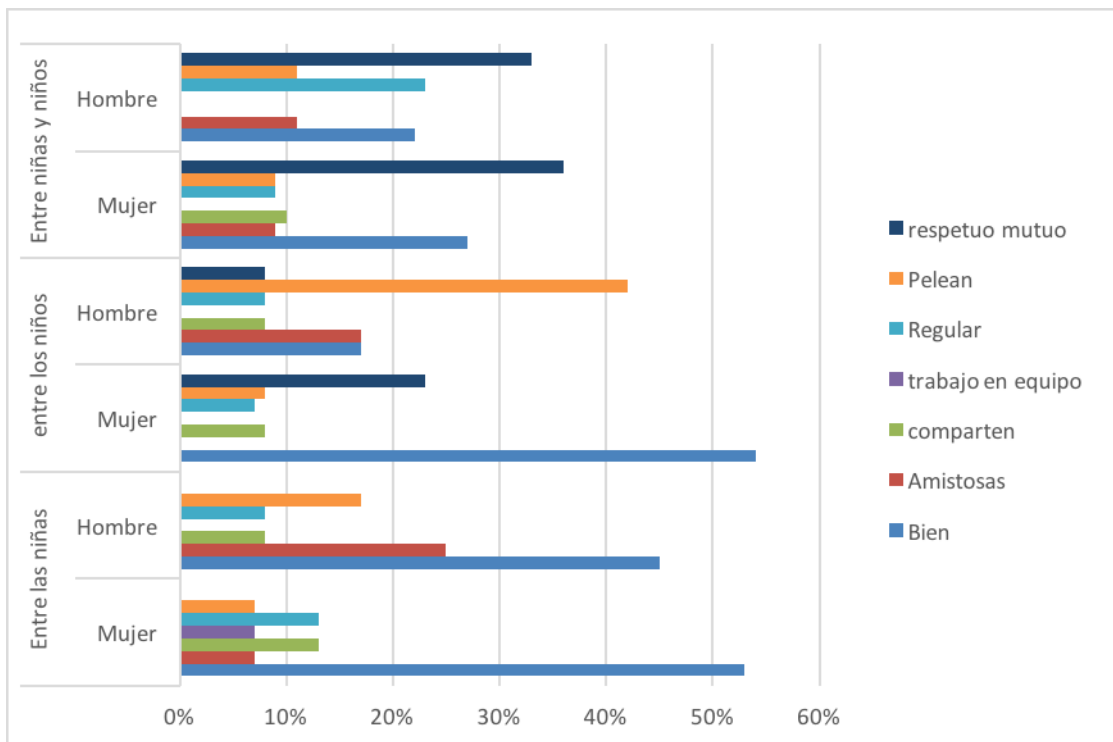
pregunta 6. Parte I. Actividades que hacen las mujeres en el hogar y pregunta 7. Parte I. Actividades que hacen los hombres en el hogar



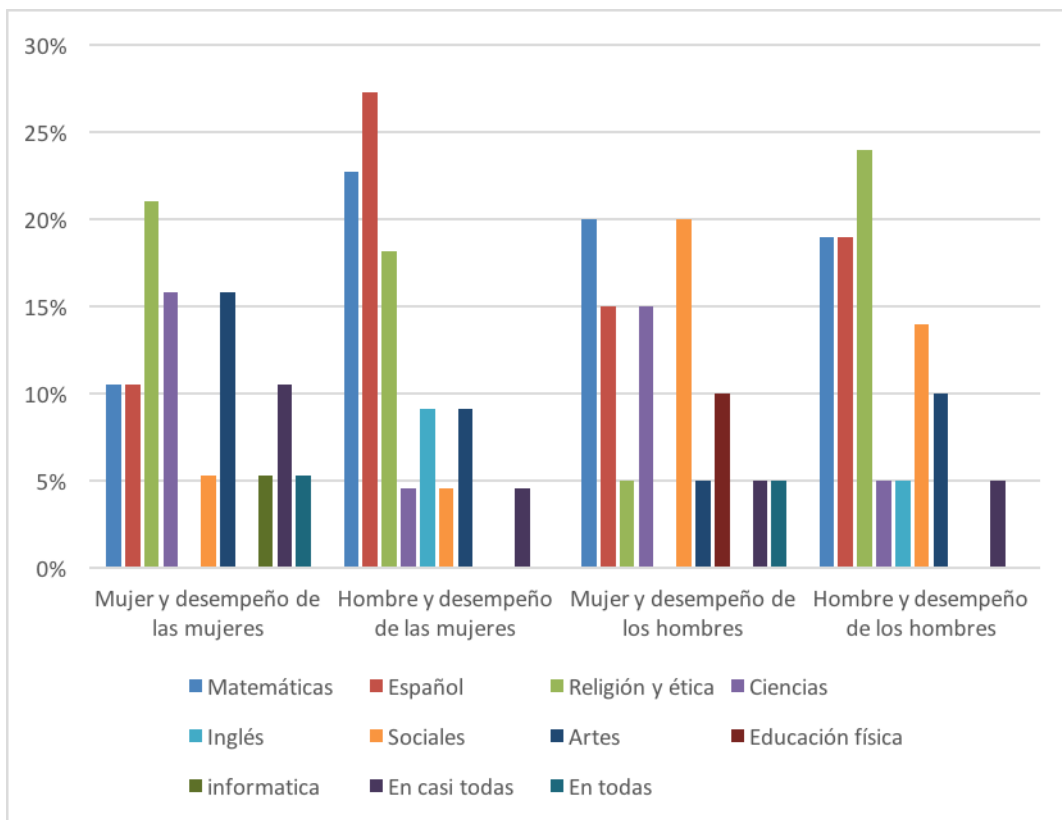
pregunta 8. Parte I. ¿Según los adultos cómo deben portar las niñas? y pregunta 9: parte I. ¿Según los adultos como se deben portar los niños?



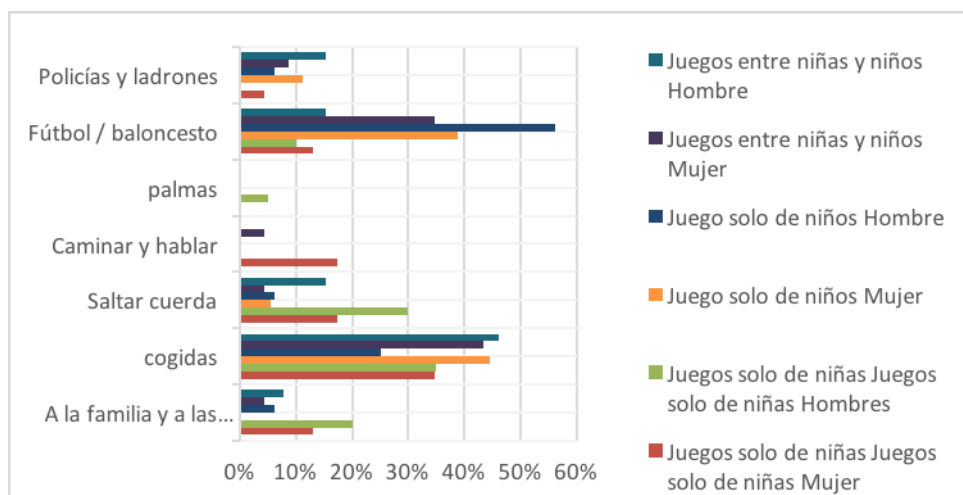
pregunta 1. Parte II. ¿cómo se tratan o cómo son las relaciones entre las niñas?; pregunta. 2 parte II. ¿Cómo se tratan o cómo son las relaciones entre los niños? y pregunta 3. Parte II. ¿Cómo se tratan o como son las relaciones entre las niñas y los niños?



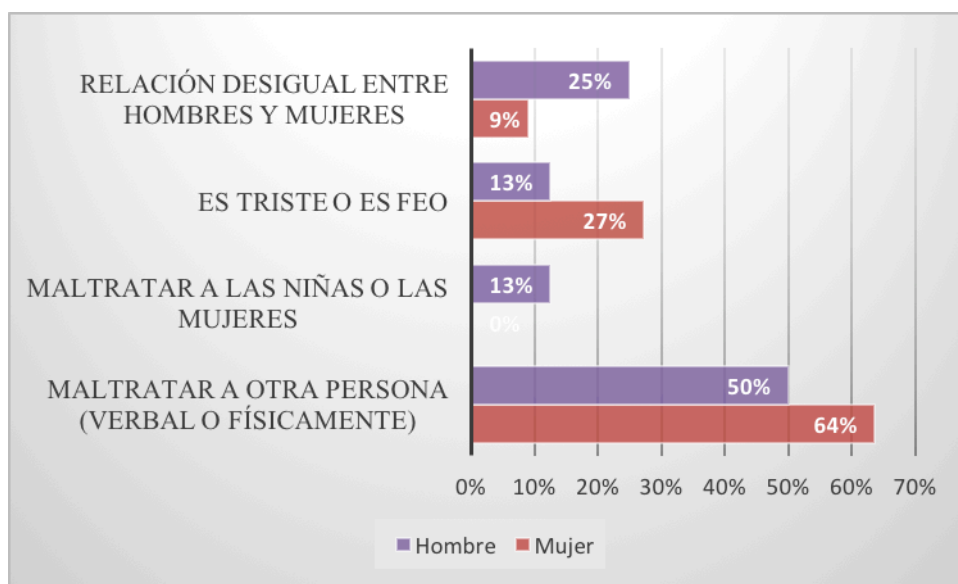
Pregunta 4. Parte II. Materias en las que las mujeres tienen un buen desempeño académico y pregunta 5. Parte II. Materias en las que los niños tienen un buen desempeño académico.



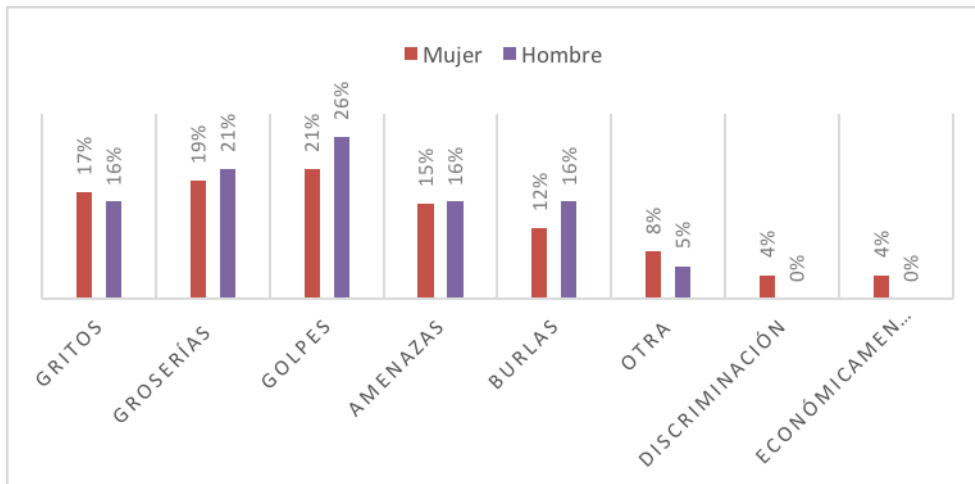
pregunta. 6a parte II. Juegos de las niñas durante el descanso; pregunta. 6b. Parte II. Juegos de los niños durante el descanso y pregunta. 6c. Parte II. Juego de las niñas y los niños durante el descanso



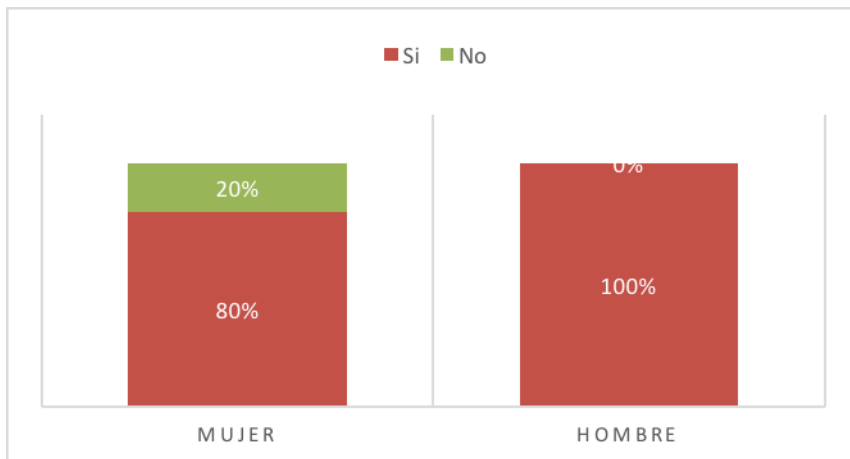
pregunta. 7 . Parte II. ¿Qué es la violencia entre géneros?



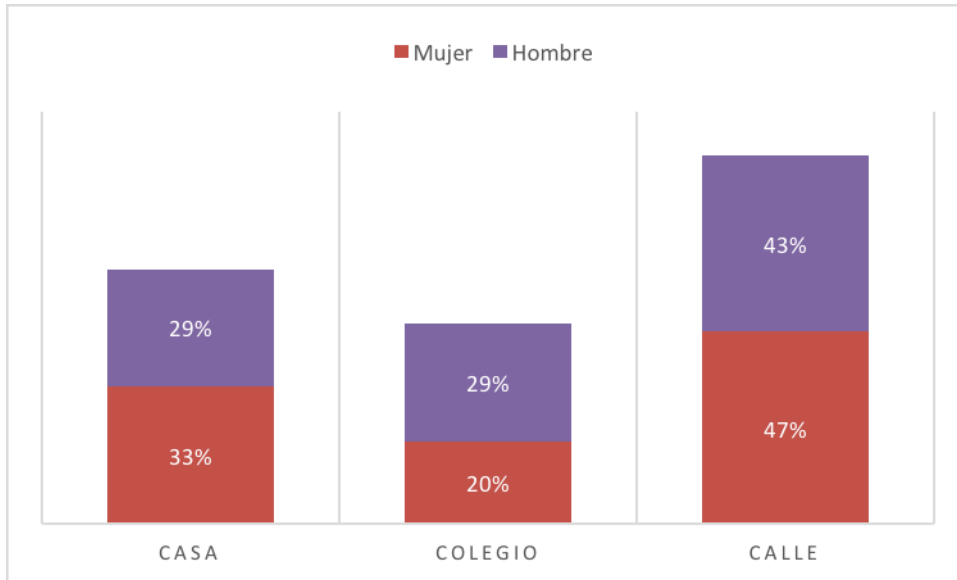
pregunta 8. Parte II. ¿Cómo se expresa la violencia entre géneros?



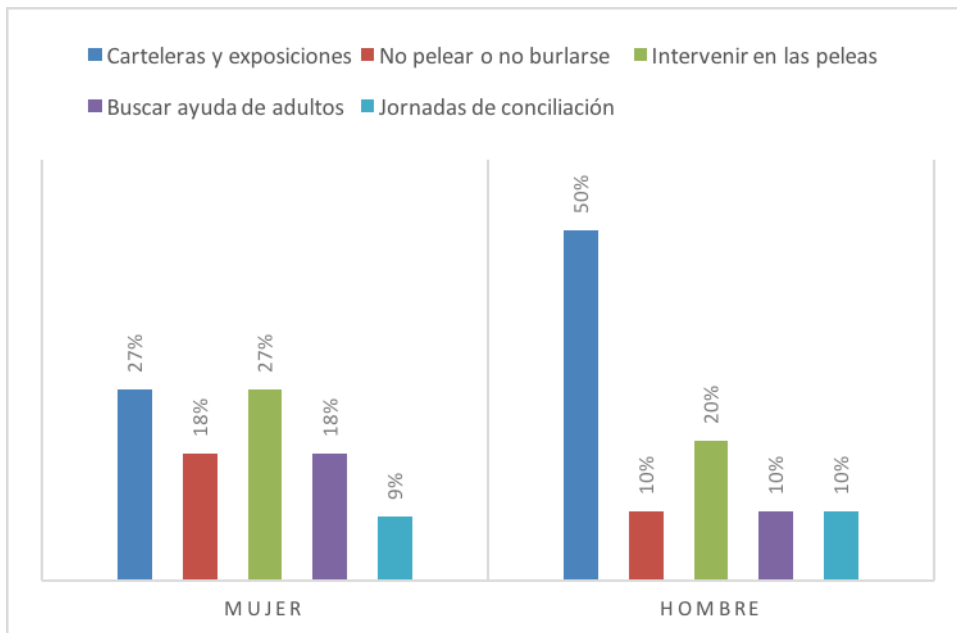
pregunta. 9. Parte II. ¿Has visto situaciones de violencia?



pregunta 10. Parte II. ¿En dónde?



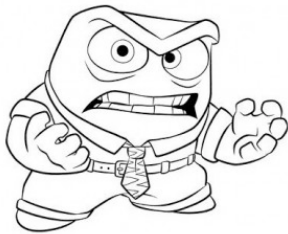
pregunta 11 parte. II. ¿Qué podrías hacer prevenir la violencia de género en el colegio?



Semillero "Semillitas de Sabiduría"-Proyecto de Prevención y Promoción Integral -PPT-
Semillero "Semillitas de Sabiduría"-Proyecto de Prevención y Promoción Integral -PPI-

La rabia o furia es una de las emociones más dañinas que tenemos.
El miedo se relaciona con un comportamiento de escape. El
propósito de esta emoción es actuar para sentirnos a salvo. Esta
emoción se expresa como una reacción que nos ayuda a sentirnos
seguros
surgir como consecuencia de la frustración, por sentirnos ne
por sentir que están vulnerando nuestros derechos.

"El temor me sirve para buscar formas de estar seguro,
Alejarme de problemas y así aportar a la paz".
Por eso necesito calmarme para reconciliarme.
Deivi Cative (504)
Mauricio Líder del semillero
Liaer del semillero



El desagrado es un indicador de que estamos experimentando algo que no es placentero. Si aceptamos las cosas que nos desagradan de

Es una emoción que muchos de nosotros queremos experimentar.:

Sentirse alegre es una emoción positiva, porque aumenta la energía, el disfrute, el aprendizaje, la creatividad y la empatía. Su expresión

"De desagrado aprendí que puedo decir a mis compañeros las cosas la risa me austan de ellos, sin ofenderlos, si nos respetamos podemos enseñar a los



"La alegría es la mejor clave para ser buena persona,"
Y evitar ser problemática a la hora de ser democrática")

Juliana Tejedor (505),
Lideresa del semillero



Semillero "Semillitas de Sabiduría"-Proyecto de Prevención y Promoción Integral -PPI-

Cuando sentimos tristeza nuestro sufrimiento es silencioso. En general este sentimiento se manifiesta por la pérdida de algo importante, por la muerte de un ser querido o el ser rechazado por alguien especial, si nos mantenemos tristes estaremos desmotivados, disminuye la energía, la actividad, el apetito y las ganas de vivir. Su expresión básica es el llanto. Despierta la compasión de los demás

*"si algo sale mal se vale llorar,
Pero adelante tienes que salir para a la paz contribuir
Nicolle Penagos (503)
Lideresa del Semillero*



Notas

¹ En la investigación se retomó el concepto violencia entre géneros para identificar las cogniciones de género que inciden en los tipos de violencia que se presentan entre los niños y las niñas del Colegio La Toscana – Lisboa sede C, generalmente cuando se habla de violencia de género se centra la mirada sobre la violencia ejercida en contra de las mujeres o las personas de los sectores LGBTI, pero la tarea investigativa permitió encontrar que existen comportamientos, actitudes y manifestaciones de violencia entre las niñas y los niños derivadas de los estereotipos sociales, que no son visibles por considerarse naturales y que por ende no se abordan cuando se analiza la violencia escolar.

² En el año 2000 los 189 países miembros de la ONU definieron ocho propósitos de desarrollo Humano relacionados con situaciones cotidianas que afectaban radicalmente la vida, y se esperaba evaluar su consecución en el año 2015. Estos se definieron como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), actualmente se han evaluado y se han redefinido como los objetivos de desarrollo sostenible.

³ Con la creación de ONU Mujeres, los Estados vinculados a esta organización se han comprometido en la eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres.

⁴ En la revisión bibliográfica en bases de datos como Ebsco y google Scholar se encontró una gran base de documentos relacionados con la violencia de género, los cuales permiten comprender la situación de violencia del que son víctimas las mujeres en el mundo. De 635 documentos revisados se encontraron solo 15 documentos referidos a la violencia que se ejerce sobre niños y hombres por razón de su género.

⁵ El plan de Gobierno Bogotá Humana (2012 – 2016) tuvo como apuesta educativa fortalecer la atención integral desde la primera infancia hasta la educación superior, fortalecer la jornada escolar de 40 horas semanales y garantizar una educación libre de violencias.

⁶ La estrategia RIO hace parte de los PECC y dentro de uno de sus componentes está el registro de alertas, que se nutre con la información que ingresan al sistema los docentes y docentes orientadores / as que atienden situaciones críticas en las instituciones educativas de Bogotá.

⁷ La red de docentes para la equidad de género es un espacio consultivo y de trabajo académico que es auspiciado por la SED en la subsecretaría de Calidad y pertinencia y la subsecretaría de formación docente y pedagógica.

⁸ Extraído de documento en construcción en donde se define la estructura de la red de equidad de género de la localidad de Suba, actualizado en Julio de 2015

⁹ El Proyecto de Prevención y Promoción Integral es un proyecto transversal del colegio en el que convergen acciones orientadas a la prevención de situaciones de riesgos biopsicosociales y la promoción de estrategias enfocadas en fortalecer la convivencia escolar.

¹⁰ Desde las directivas de la institución se solicita a la orientación escolar que se diseñen talleres de sexualidad para que sean aplicados por los docentes durante las direcciones de curso. En algunos casos la temática y las actividades son llamativas, en otros depende de la voluntad de los docentes para su aplicación, considerando que es una “tarea adicional a su rol”.

¹¹ Como parte de los objetivos de la Red de Educación para la equidad de Género de la localidad de Suba está la visibilización de experiencias del trabajo de los semilleros, por esto se han propuesto el desarrollo de mínimo un encuentro anual en donde cada institución perteneciente a la red y que cuente con trabajo alrededor del tema pueda compartir sus avances.

¹² Plan Educativo para la Transversalización de la Equidad de Género.

¹³ Las expresiones registradas en este apartado hicieron parte del ejercicio de Observación y registro de conversaciones espontáneas de los niños y niñas durante el año 2015.

¹⁴ Reporte de una estudiante de quinto a la orientación escolar quien comentó que terminó con su novio y tiene conflictos con una compañera que también le gusta ese niño. Los nombres son ficticios. Junio de 2015

¹⁵ Reporte de un estudiante de quinto de primaria quien manifestó que una de sus compañeras lo perseguía durante todo el día especialmente a la hora de descanso. Abril de 2015

¹⁶ Durante el primer semestre de 2015 desde la orientación escolar, en ejercicios de observación de las dinámicas cotidianas y en conversaciones con algunos grupos de estudiantes se evidenciaron múltiples situaciones relacionadas con la violencia de género, pero no existe información estadística que de cuenta del impacto de esta problemática, tal parece que este tipo de violencia es invisible a los ojos de las docentes y directivas de la institución porque no es evidente como lo son la violencia verbal o física.

¹⁷ Los observadores de los y las estudiantes son documentos institucionales que muestran datos generales de los niños y niñas y en los que se registra información sobre el seguimiento del desempeño académico y convivencial.

¹⁸ Para Vargas, (2007) citada por Rojas (2015), las cogniciones de género hacen referencia a las ideas, creencias, actitudes, opiniones, conocimientos, expectativas, normas, estándares y valoración sobre lo que significa ser hombre o ser mujer. Este concepto se desarrollará con mayor amplitud en el marco teórico.

¹⁹ Retomando a Cantor en una de sus investigaciones realizadas en Colombia se menciona que se sabe que el significado social de lo masculino y lo femenino es el resultado de una construcción histórica y cultural que varía en cada sociedad, y que definitivamente las ideas sobre lo masculino o femenino, son construcciones sociales y no son determinadas por procesos biológicos.

²⁰ Médico Español (Mayo 1887- Marzo 1960) endocrino, científico historiador, escritor y pensador ilustre.

²¹ Este estudio centra su mirada en el rol que los docentes cumplen en la transmisión de los estereotipos de género, en donde en el microespacio del aula se representan los patrones culturales que marcan ideas diferenciadas sobre lo femenino y lo masculino.

²² De acuerdo con lo observado a través del proceso de investigación en la institución educativa los maestros y maestras tienden a dar prevalencia al cuidado del cuerpo desde una mirada de los riesgos de los que son potencialmente víctimas los estudiantes, pero no hay en ellos una mirada sobre la perspectiva de derechos.

²³ Observación directa de la docente orientadora mientras los estudiantes socializan a la hora de descanso académico.

²⁴ Educador Estadounidense (Mayo de 1960-), teórico cultural y activista reconocido por su trabajo sobre la prevención de violencia de género. En una de sus conferencias a través de TED “La violencia contra la mujer es un asunto de hombres” llama la atención sobre el rol de los hombres en la prevención de este tipo de violencia. Se puede consultar en https://www.ted.com/talks/jackson_katz_violence_against_women_it_s_a_men_s_issue?language=es

²⁵ Imelda Arana es una mujer feminista, docente, investigadora y activista Colombiana que ha trabajado arduamente por reivindicar los derechos y el papel transformador de las mujeres.

²⁶ Dentro del trabajo de investigación se pretende identificar cuáles son las cogniciones de género en los niños y las niñas, para analizar si la violencia se presenta de manera diferenciada de acuerdo con el sexo biológico.

²⁷ Esta política se construyó participativamente entre organizaciones de mujeres a nivel nacional, la Alta Consejería para la Mujer y acompañamiento de organizaciones internacionales.

²⁸ (1984- 1962) Mujer estadounidense, diplomática, feminista y activista por los Derechos Humanos. Llegó a ser la Primera Dama de Estados Unidos por ser la esposa del Presidente Franklin Delano Roosevelt.

²⁹ Explicación basada en la learnweb.harvard.edu, la cual baso su investigación en el libro de Tina Blythe, “*La Enseñanza para la Comprensión: Guía para el docente*” (1998) citada por (Patiño, 2012,

págs. 6-7).

³⁰ Disposiciones preliminares Art. 1. 1994

³¹ Ibid. Capítulo 1 Formación y capacitación Art. 91

³² Ley 1098 por la cual se expide el código de infancia y adolescencia. Libro I. La protección integral disposiciones generales. Art. 1. 2006

³³ Ley 1257 sobre no violencia contra las mujeres. República de Colombia. 2011

³⁴ Ibid. Capítulo IV Medidas de sensibilización y prevención. Art. 11 numerales 1 a 4

³⁵ Ley 1620 Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Capítulo I Art. 2. República de Colombia. 2013

³⁶ Decreto 1860 artículo 14 del decreto (1994): “toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional PEI que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El PEI debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”. consultado en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html>

³⁷ Proyecto Educativo Institucional P.E.I. “Educamos para la comunicación y la formación de valores”. Colegio La Toscana Lisboa. Bogotá. 2014

³⁸ Retomando a Martha Nussbaum las capacidades ciudadanas se entienden como “lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser”.

³⁹ Las UPZ se definen como Unidades de Planeación Zonal, con las cuales las localidades organizan sus barrios, estas sirven para definir la planeación urbana y rural definiendo las necesidades de las poblaciones de manera particular.

⁴⁰ Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40 x 40. Secretaría de Educación del Distrito. 2012.

⁴¹ Educación Media Fortalecida en <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Media%20Fortalecida.pdf>

⁴² Este énfasis fue escogido por la institución educativa y se articula a la misión del colegio en el que se proyecta un estudiante con capacidades, valores y herramientas que le permitan desarrollar sus competencias comunicativas.

⁴³ Todos los formatos de las rutinas de pensamiento empleadas durante los encuentros de intervención se pueden consultar en el Anexo 11. Rutinas de pensamiento.

⁴⁴ En el Anexo 13. Se presentan gráficos de la sistematización de cada una de las respuestas registradas por los y las niños en la prueba de entrada.

⁴⁵ En el Anexo 14. Se presentan gráficos de la sistematización de cada una de las respuestas registradas por los y las niños en la prueba de salida.

⁴⁶ En el primer encuentro de intervención en un juego para hacer conciencia corporal, el cual consistía en que los niños y niñas caminaran en círculos al sonido de la música, al pararla debían saludarse usando diferentes partes del cuerpo, las niñas se mostraron dispuestas y participaron activamente, mientras que los hombres tuvieron dificultades para interactuar con otros niños y resistencias para saludarse entre ellos.

⁴⁷ La escritura corresponde con la ortografía y la construcción gramatical realizada por los niños y niñas en cada rutina o instrumento aplicada durante los momentos de los encuentros de intervención.

⁴⁸ Como se ha mencionado en la oficina de orientación escolar existieron múltiples reportes durante el año 2015 por parte de los niños sobre los maltratos y golpes que las niñas les proporciona, pero argumentaron que no le contestaban mal a sus agresiones pero que no les pegaban porque a las mujeres no se les puede tocar.

⁴⁹ Los nombres de las personas referenciadas en este apartado han sido cambiados para respetar su intimidad, adicionalmente se conserva la ortografía y redacción de los niños y las niñas.

⁵⁰ La comisión de promoción y evaluación es una reunión periódica en donde los docentes de cada grado, los representantes de los padres y madres de familia, los representantes de los y las estudiantes, el equipo de orientación escolar y la coordinación se reúnen para conversar alrededor de los desempeños académicos y convivenciales de los estudiantes durante cada bimestre escolar, se socializan los procesos adelantados desde las diferentes áreas y se buscan estrategias de mejoramiento para los niños y niñas con alta pérdida académica o bajo rendimiento escolar y se establecen compromisos interdisciplinarios.

⁵¹ Las madres de familia pertenecían al Semillero Luceros de Esperanza, único grupo de madres lideresas de la ciudad de Bogotá, creado en Mayo de 2016 por la orientación escolar del Colegio La Toscana – Lisboa en el que se reflexionó sobre temas relacionados con la prevención de la violencia en contra de las mujeres, como una estrategia emancipadora para las participantes.

⁵² (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008)

⁵³ Los líderes o lideresas de grupo son niños o niñas escogidos por sus compañeros en cada encuentro y tienen el rol de ayudar a controlar el tiempo de las actividades y movilizar la realización de las tareas propuestas, en cada encuentro se rota este rol para que todos y todas puedan participar.

⁵⁴ Los líderes o lideresas de material son niños o niñas escogidos por sus compañeros en cada encuentro y tiene el rol de hacerse cargo del material asignado darle buen uso y de entregarlo o recogerlo en los momentos indicados.