



EL RECONOCIMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS ESTUDIANTES EN LA PROPUESTA COEDUCATIVA DEL
COLEGIO MAYOR DE SAN BARTOLOMÉ

ESTUDIANTE

BILLY CRUZ CRUZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

2021



EL RECONOCIMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS ESTUDIANTES EN LA PROPUESTA COEDUCATIVA DEL
COLEGIO MAYOR DE SAN BARTOLOMÉ

ESTUDIANTE

BILLY CRUZ CRUZ

Proyecto de tesis para optar por el título de
Maestría en Educación

DIRECTORA DE TESIS

GLORIA INÉS RODRÍGUEZ ÁVILA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

2021

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Firma jurado

Firma jurado

Bogotá D. C., noviembre 5 de 2021.

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de julio de 1946

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Agradecimientos

En primera instancia quiero agradecer a mi familia, mi esposa y mis hijas, gracias a su tiempo, comprensión y aliento me ayudaron a continuar en los momentos más difíciles de este trabajo; también, quisiera agradecer a mi madre y hermanas que, con su ejemplo de fortaleza y tenacidad, me abrieron el camino para la reflexión del estudio de la mujer.

Un agradecimiento muy especial a las docentes Luz Marina Lara y Gloria Inés Rodríguez, quienes orientaron todo este proceso; a las estudiantes, docentes y directivas del Colegio Mayor de San Bartolomé que me brindaron su ayuda en la realización de este trabajo.

¡A todos aquellos que estuvieron a
mi alrededor durante este proceso
y aquellos que ya no están mi mayor agradecimiento!

Billy Cruz Cruz

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo comprender las prácticas de reconocimiento subjetividad y participación de las mujeres estudiantes que ingresaron a formar parte de la comunidad educativa del Colegio Mayor de San Bartolomé. Para dicho fin, se realizó un enfoque cualitativo, el cual brinda la oportunidad de conocer las perspectivas de las estudiantes frente al fenómeno en estudio, a través del análisis de sus voces por medio de tres grupos focales con la participación de 21 estudiantes de colegio de nivel secundaria, dando como principales resultados la importancia de proponer alternativas frente a la convivencia estudiantil entre géneros, a lo que se sugiere incluir prácticas sobre el cuidado como alternativa relacional en la escuela. Además, la necesidad de abrir y fortalecer espacios o escenarios en los que se avance a una participación con mayores incidencias por parte de las estudiantes, hacia una participación activa con mayores grados de interacción y responsabilidad, con la finalidad de que las jóvenes puedan abordar proyectos con iniciativas propias desde subjetividades femeninas poco exploradas y reconocidas en la escuela.

Palabras clave: reconocimiento, subjetividad, participación, violencia de género.

Abstract

This research aims to understand how do we practice, recognition, subjectivities and participating with women that are part of Colegio Mayor de San Bartolomé. For that purpose, this research has a qualitative approach, in which give us the opportunity to know different perspectives about our students according the object of study, through voices recordings in three focus groups with 21 high school students, the main results about the importance by student community between gender equality, in that case we suggest to include practices about care in the school. Furthermore, we need that increase spaces or places to participate the students, reach and interact with responsibility and female students can explore and further new subjectivities by women to be acknowledged and explore in the school.

Key words: acknowledgement, subjectivities, participating, involvement, gender violence.

Índice de contenido

1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.1.2. Pregunta de investigación.....	3
1.1.3. Preguntas derivadas del planteamiento y la formulación del problema	3
1.2. Justificación.....	4
1.3. Objetivos	5
1.3.1. Objetivo general	5
1.3.2. Objetivos específicos.....	5
1.4. Antecedentes	6
1.4.1. Antecedente categoría participación.....	6
1.4.2. Antecedente categoría género.....	8
1.4.3. Antecedente categoría sujeto	12
1.4.4. Antecedente categoría de reconocimiento.....	14
2.1. Categoría sujeto.....	16
.....	18
2.1.2. Revisión crítica del concepto de sujeto: ¿autónomo e individualista?.....	18
2.2. Categoría de género.....	20
2.2.1. La igualdad y diferenciación de género en la escuela	23
2.2.2. Desigualdad estructural por razón de género	24
2.3. Categoría reconocimiento	26

2.3.1. El reconocimiento en la escuela	27
2.4. Categoría de participación.....	29
3.1. Paradigma interpretativo	34
3.2. Enfoque cualitativo	34
3.3. Nivel de interés de conocimiento práctico exploratorio comprensivo	35
3.4. Método	36
3.5. Participantes	36
3.6. Técnicas de recolección de información	38
3.6.1 Grupos focales.....	38
3.7. Procedimiento.....	39
En una primera fase	39
5.1. Categoría sujeto.....	41
5.1.1. Espacios alternos al aula que contribuyen a la construcción del sujeto en la escuela. 41	
5.1.2. La subjetividad emergente de la mujer sin vínculos a movimientos sociales.	42
5.1.3. La influencia de los docentes en la construcción de sujeto en la escuela.....	44
5.1.4. La mujer como cuidadora del otro y de sí misma, un constructo desde su subjetividad.	45
5.1.5. Importancia de un enfoque diferencial en la formación de subjetividades femeninas en la escuela.....	46
5.2. Categoría reconocimiento	47

Una cultura de la insensibilidad en la escuela frente al reconocimiento de las emociones de las mujeres.	47
5.2.1. Insensibilidad de los docentes frente al reconocimiento de las emociones femeninas.	48
5.2.2. Reconocimiento afectivo en la escuela por medio de las nuevas tecnologías una oportunidad frente a la dificultad.....	49
5.2.4. Necesidad de incluir a los hombres en los procesos de formación del género.....	51
5.2.5. Falta de reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos.....	52
5.2.6. Menosprecio y discriminación de género en la escuela.	53
5.3. Categoría violencia de género	55
5.3.1. Violencia de género en la escuela.....	55
5.3.2. Violencia de género en las redes sociales.....	55
5.3.3. Violencia sexual en la escuela.	57
5.3.4. Violencia física en la escuela una forma de menosprecio hacia la mujer.	57
5.3.5. Violencia psicológica en la escuela.	59
5.3.6. Micro machismo coercitivo en la escuela.....	59
5.3.7. Vulneración de sus derechos, frente al libre desarrollo de su personalidad.	60
5.3.8. Normalización de las conductas frente a la vulneración de los derechos.....	61
5.3.9. Violencia simbólica en la escuela.....	62
5.4. Categoría participación	63
5.4.1. Niveles bajos de participación de las mujeres en la escuela, con respecto a la planeación académica.	63

5.4.2. Nivel básico de escucha frente a las planeación académica y gobierno escolar en la escuela.	64
5.4.3. Participación femenina en el gobierno escolar en un nivel intermedio de participación.	65
5.4.4. Participación nivel de responsabilidad alto en la toma de decisiones.	66
5.4.5. La participación no es de todos, es una forma de desigualdad.	67
6.1. La escuela como un espacio dicotómico en la construcción de sujeto en la escuela	70
6.2. Del reconocimiento a la violencia de género: una realidad latente en la escuela	71
6.3. Reconocimiento afectivo en la escuela	72
6.4. Reconocimiento y acompañamiento mediado por las redes sociales como alternativa relacional entre géneros.	73
6.5 Cuando la participación pasa a un plano de vulneración en la escuela.	73
6.6 Hacia una participación autónoma, legítima y promotora de transformaciones en la escuela	74
6.7. Conclusiones	76
Apéndice A. Consentimiento informado para grupos focales.	84
Apéndices B. Asentimiento informado para estudiantes	85

Índice de figuras

Figura 1. La mujer como sujeto activo de la sociedad.	18
---	----

Figura 2. La ética del cuidado como alternativa relacional en perspectiva de género. 23

Figura 3. Modos básicos de reconocimiento intersubjetivo. 28

Figura 4. Participación de las mujeres en la escuela..... 33

Índice de tablas

Tabla 1. Datos grupo 1 37

Capítulo 1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema

En la actualidad, en Colombia se vive bajo un Estado de Derecho basado en principios políticos y económicos, heredados del liberalismo inglés, en el que se promueven libertades individuales como la capacidad de adquisición de “propiedad privada a partir del esfuerzo, del trabajo individual”, la libertad de prensa, de opinión, de culto, libertad de sufragar, entre otras libertades; sin embargo, en medio de estas posibilidades que se han brindado existen otras vertientes desglosadas de dicha tradición inglesa, como la referida al individuo, definida como la persona considerada independientemente de las demás, sin vínculos, sin raíces, ciudadano del mundo libre globalizado, sin ataduras identitarias. A propósito, el doctor Touraine (2007), mencionó en su propuesta accionalista que para él las personas de la sociedad se encuentran desconectadas, sin mayores vínculos, en una crisis de identidad de arraigo, de relacionalidad, que ha generado en los individuos el sin sentido, de preocuparse solo por sí mismos y no por los demás. Se vive en medio de un mundo extremadamente consumista, vacío y sin articulación de unos a los otros; en medio de este panorama se presenta la necesidad del surgimiento del sujeto, del ser que es agente de sus actos, en el sentido en que su comportamiento o conducta no son solo copias de los estereotipos, sino que aporta desde su ser y hace una resistencia, crítica y reflexión frente a las realidades de un sistema basado en el pensamiento liberal.

En este marco, la lucha de la mujer por su reconocimiento como sujeto ha sido amplia, al pasar por las luchas de igualdad de género, después a las discusiones sobre su participación diferencial en las esferas públicas en las que, no solo se trata de inclusión por parte del Estado y las instituciones como la escuela, entidad en las que se observa gran número de estudiantes

femeninas, sino en el sentido de la invisibilización de sus actos propios como sujetos. En este sentido, Comins (2013) mencionó que la discusión hoy en día no es solo si la mujer ya posee un estatus de ciudadana, sino hacia qué tipo de ciudadanía se pretende construir, ¿una ciudadanía neutral o una ciudadanía diferenciada? En la que la escuela juega un papel importante.

En muchos casos el rol de la mujer en las dinámicas políticas formales e informales, se invisibiliza tomando un carácter netamente neutral, es decir, de aceptación sin tomar postura frente a las iniciativas patriarcales dejando a un lado las necesidades propias de su género, así la participación se registra cuantitativamente en cuanto al número de mujeres involucradas en diferentes escenarios, más no a los logros obtenidos desde sus participaciones, ni tampoco a la naturaleza de dichas participaciones, como si la estadística que involucre a las mujeres en los diferentes escenarios fuera suficiente para decir que se ha avanzado en el tema de la igualdad de género y que se ha tenido en cuenta a muchas mujeres en los registros cuantificables.

En el caso de la ciudadanía diferenciada existe la problemática de que se tome en cuenta a la mujer solo como individuo de derecho, si se toma su composición biológica de manera de “inferioridad física fuerza”, al vincular así a las diferentes esferas y satisfaciendo la disposición legal de inclusión de género, sin tener en cuenta y restándole valor a las cualidades y a las virtudes de las mujeres en todos los campos en los que se involucran.

En medio de este escenario, es necesaria la observación y sistematización del rol de las mujeres en el Colegio Mayor de San Bartolomé, fundado en el año de 1604, reconocido por ser un colegio tradicionalmente masculino hasta 1998, año en el que se registra el acceso de las estudiantes a este claustro. Cabe anotar que, si bien es cierto que antes de 1998 las mujeres ya estaban involucradas en diferentes escenarios de la institución en el rol de maestras, directivas,

y servicios generales, las estudiantes no hacían parte del plantel educativo en la fecha mencionada por lo tanto es preciso preguntarnos si ha existido un reconocimiento por parte de la Institución hacia las estudiantes en el colegio o por el contrario, ha existido una invisibilización de género con respecto a sus derechos, logros, participaciones y proyectos gestionados y liderados por ellas.

Aquí vale la pena hacer hincapié en la necesidad de indagar sobre el reconocimiento que el colegio ha llevado a cabo con respecto a su participación de las estudiantes en diferentes instancias o si al contrario ha sido una inclusión que solo obedece a un requerimiento estatal o económico, sin tener en cuenta los aportes en materia de participación y convivencia que han hecho las mujeres al colegio. Así mismo, se analizarán cuáles han sido los logros o desventajas de las mujeres en diferentes dinámicas en el aula en los últimos años en el colegio, lo que significa para ellas la participación y el reconocimiento como personas activas de la comunidad. Del anterior contexto nace la siguiente pregunta problema.

1.1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles han sido las dinámicas de reconocimiento y participación de las mujeres estudiantes como sujetos que hacen parte de la comunidad educativa del Colegio Mayor de San Bartolomé?

1.1.3. Preguntas derivadas del planteamiento y la formulación del problema

¿Cuáles han sido los escenarios de participación de las estudiantes en el Colegio Mayor de San Bartolomé en los últimos años?

¿Qué tan reconocidas como sujetos activos se sienten las estudiantes en el Colegio Mayor de San Bartolomé?

¿Cuáles son las prácticas de reconocimiento hacia las estudiantes en el Colegio Mayor de San Bartolomé y cuáles son los factores influyen en dichas prácticas?

1.2. Justificación

El presente trabajo tiene como fin dar a conocer la importancia de la vinculación de las mujeres en el Colegio Mayor de San Bartolomé, a partir del proyecto coeducativo realizado en el año 2003, en el cual el colegio pasa de ser una institución masculina a la modalidad de colegio coeducativo. Así, se busca contribuir en el campo educativo, a la reflexión pedagógica sobre las prácticas cotidianas de las mujeres en el aula de clase y ser un referente de análisis para los colegios que han transitado en la conversión de una educación masculina a una educación coeducativa, entendida esta última como método educativo que parte del principio de la igualdad entre sexos y la no discriminación por razón de sexo en la escuela (Blat, 1994).

Por otro lado, por medio del presente trabajo se pretende tener un mayor conocimiento sobre las dinámicas relacionales de las estudiantes en el claustro y el impacto que han generado en el colegio, a partir de su vinculación como personas “activas” de la comunidad, desde el reconocimiento de sus participaciones en diferentes proyectos y el liderazgo, todo esto con el fin de dar a conocer los resultados de dicha investigación a la institución quienes se beneficiarán teniendo una mayor perspectiva frente al tema y poder generar planes de fortalecimiento y mejora según se requiera.

El trabajo pretende ser un referente en materia de investigación en el campo del reconocimiento de las mujeres en los escenarios educativos de nivel de secundaria, con el fin de aportar a la construcción de una sociedad comprometida con la lucha de la equidad de género y la construcción de una cultura ciudadana más incluyente y pacífica, en relación con el trato no solo

neutral ni diferencial, sino integral de las mujeres colombianas. Las prácticas de reconocimiento en clave de género femenino en el contexto escolar y las luchas por el reconocimiento de las mujeres en la sociedad en general, son de vital importancia en el crecimiento y el avance de una sociedad machista, hacia una sociedad más justa que garantice, como mencionó Velasco, “que todos los individuos están en igualdad de condiciones para narrar libremente sus vidas” (2013, p. 14) y así poder ser reconocidos como sujetos.

En aras de contribuir con la línea de investigación educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía, la presente investigación busca promover una educación más incluyente en materia de género que impacte en los estudiantes y en el colegio en la formación de sujetos críticos con altos valores de equidad y solidaridad que puedan generar transformaciones en la sociedad, desde una ciudadanía más activa y participativa. Por estas razones, se consideró pertinente la presente investigación.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Comprender las prácticas de reconocimiento y participación de las mujeres estudiantes como sujetos que ingresaron a formar parte de la comunidad educativa del Colegio Mayor de San Bartolomé.

1.3.2. Objetivos específicos

- Conocer las prácticas de reconocimiento hacia las estudiantes en el Colegio Mayor de San Bartolomé y los factores que influyen en dichas prácticas.

- Identificar los escenarios de participación que han tenido las estudiantes con respecto a los alcances y dinámicas diferenciales en el Colegio Mayor de San Bartolomé.
- Analizar las dinámicas de construcción de sujeto en las estudiantes en el Colegio Mayor de San Bartolomé.

1.4. Antecedentes

En este apartado se presentarán algunos de los estudios realizados sobre participación, género, sujeto y reconocimiento en los últimos años, al igual que los resultados frente a las investigaciones que cada autor ha encontrado y que han servido de base de reflexión sobre la presente investigación.

1.4.1. Antecedente categoría participación

La investigación que presentó Fernández (2016) tiene como propósito analizar las relaciones de género y participación en el gobierno escolar de las y los estudiantes de los grados décimo y once de una institución educativa pública del municipio de Mosquera Cundinamarca en Colombia. La metodología utilizada fue la investigación social apoyada en dos técnicas de recolección de información, grupos focales y entrevistas. Para la sistematización e interpretación de la información se crearon taxonomías, redes causales y matrices descriptivas que permitieron la categorización e interpretación de datos de la investigación. Los principales resultados de esta, con respecto a la participación es que a pesar de que las estudiantes son más argumentativas y demuestran mayor apropiación y análisis de los temas propuestos, es escasa su participación en los asuntos políticos del colegio. Así la investigación sugiere oportuno fortalecer el proyecto de sexualidad del colegio, en el que se retomen aspectos que permitan fortalecer la autoestima, el auto respeto y la credibilidad de las estudiantes como mujeres, con actividades que les brinden espacios

en los que puedan empoderarse de temas de interés social y político. Se encontró además que el proyecto de democracia del colegio presenta algunas deficiencias en cuanto a seguimiento y continuidad de actividades para las figuras de personero, contralor y consejo estudiantil además de no existir actividades relacionadas con el empoderamiento de las estudiantes en materia de participación en el gobierno escolar. Entre los hallazgos es importante mencionar la relevancia de fortalecer la asignatura de política en la Institución, que permita a los estudiantes tener una clara visión de la organización, estructura y aplicabilidad de la política escolar.

También, es importante reconocer la importancia de la participación infantil en el ambiente escolar. En este campo, Duque y Rodríguez (2019) analizaron las experiencias de participación de los niños y niñas de 5 a 6 años del grado transición en la escuela. La investigación estuvo orientada hacia el enfoque cualitativo a través del estudio de caso con una participación de un grupo de 12 estudiantes de transición. Los principales resultados obtenidos en esta investigación muestran que las experiencias de participación en el contexto escolar están condicionadas a la iniciativa y poder del adulto, quien decide las actividades, tiempos y espacios de participación. También, se reconoció la importancia de la investigación con niños y niñas a través de la escucha y análisis de sus experiencias en las que fue posible comprender que existen grandes potencialidades que merecen ser tenidas en cuenta para mejorar el sentido del proceso educativo en la primera infancia. Por otro lado, se destacó el reconocimiento del mundo de la infancia según Duque, et al. (2019), al ameritar la creación de estrategias y metodologías que propicien un protagonismo mayor como sujetos de derechos, capaces de integrarse a escenarios sociales y políticos a través de las relaciones que establece con el otro en la escuela.

1.4.2. Antecedente categoría género

Por otro lado, Bertarelli (2014) presentó una indagación acerca de la sociabilidad de los adolescentes en la escuela desde una perspectiva de género. El objetivo principal de la investigación consistió en reconstruir los modos en que los jóvenes se relacionan en la escuela, con el fin de analizar los diferentes conflictos que se presentan en la cotidianidad en el ámbito de la sociabilidad juvenil. Para abordar dicho objetivo, realizaron un diseño de investigación cualitativa, con un método de estudio de casos, como estrategia de construcción de datos, se combinó las técnicas de observación participante, entrevistas y grupos de discusión aplicando un proceso de análisis interpretativo en una escuela pública de la ciudad de Córdoba, Argentina, en la que existe una gran heterogeneidad de la población debido a que los y las estudiantes viven en distintos barrios de la ciudad, procedentes de diferentes sectores socio económicos.

Entre los principales resultados de dicha investigación se considera la escuela como un ámbito primordial en la sociabilidad de las juventudes, puesto que allí existen dinámicas relacionales complejas entre los jóvenes, las cuales giran alrededor de la amistad, el compañerismo y el noviazgo, en las que los conflictos están presentes en sus procesos de socialización y subjetivación de su construcción de identidad. Con respecto a las dinámicas de las estudiantes se observó que existen resistencias por parte de algunas estudiantes por la constante descalificación de sus actuaciones por parte de ciertos agentes educativos y de compañeros y compañeras cuando no encajan en los grupos de estudiantes de un orden naturalizado, al marcar fronteras entre lo correcto y lo incorrecto, lo normal y lo salido de los cánones de la normalidad. De este modo, a partir de la crítica a los modos “incorrectos” de “ser mujeres” Bertarelli (2014) mencionó que se configura en la escuela una feminidad legítima rompiendo con imaginarios y estereotipos tradicionales sobre el ser mujer, a pesar del desconocimiento y poca aceptación por algunos grupos

y agentes en la escuela. Esto enmarca una identidad propia tanto en las estudiantes “con una actitud normal” las cuales manifiestan no querer ser como sus compañeras que no encajan en los estereotipos convencionales y de ellas que no se identifican con dichos estereotipos.

En el trabajo realizada por Cristancho (2018), la autora recogió el proceso y resultados de una indagación de tipo mixto basado en el reconocimiento de posibles concepciones de género y sus implicaciones en la educación así como las interacciones profesor-estudiante presentes en el aula durante el desarrollo de cinco asignaturas, los participantes de este estudio fueron profesores y alumnos de tercero y octavo grado para las asignaturas de ciencias naturales, matemáticas, tecnología, química y física de dos colegios -A y B- de la ciudad de Bogotá pertenecientes a estratos socioeconómicos bajo y medio 1,3 y medio, alto 4,6 respectivamente. La recolección de datos se realizó mediante 15 entrevistas semiestructuradas a los docentes, 34 observaciones no participantes durante las clases y una actividad escrita con los estudiantes para un total de 131 estudiantes participantes. El análisis de datos se realizó usando los Software Nvivo y SPSS con los que se logró asociar lo obtenido durante las entrevistas con los datos arrojados por las observaciones no participantes y las actividades con los estudiantes. Los resultados de esta investigación, en cuanto al género, consistió en que las características que definen al género se construyen y se aprenden en el hogar, en el colegio, en la ciudad, en la sociedad, muchas veces se aprenden de manera inconsciente. También, es cierto que se pueden edificar en el día a día de las personas con cada una de las interacciones socioculturales que se desarrollan en la cotidianidad, de allí la importancia de hacer evidentes ciertas concepciones y de cómo pueden estar moldeando el aprendizaje de los estudiantes. Se encontró además que siguen existiendo modelos de género en la educación infantil, en los que los docentes influyen en las concepciones de los estudiantes y que a su vez estas concepciones son constructos que agrupan conceptos sociales que brindan estándares

de comparación implícitos y afectan de manera consciente e inconsciente los comportamientos de los estudiantes.

Los investigadores Torres, Lozano y Rodríguez (2011) señalaron que es importante desarrollar en los niños conocimientos relacionados con la equidad de género mediante actividades propias de la edad, con la intención de convertirlos en multiplicadores, en sus hogares y comunidades frente a la igualdad de género. Estos autores realizaron dicha investigación con el objetivo de mostrar las experiencias en la formación de promotores por la equidad de género desde la infancia. La metodología aplicada en el estudio fue de enfoque cualitativo e investigación acción participativa, realizada en una escuela pública de primaria y secundaria en el municipio "Plaza de la Revolución" en La Habana Cuba. El grupo de estudio estuvo constituido por 36 estudiantes con edades entre 7 a 13 años, seleccionados por muestreo. Para el análisis de los datos, se realizó la transcripción textual de las observaciones y de las voces de los sujetos en estudio, la reducción de la información en unidades de sentido y posteriormente en unidades de análisis para culminar con la codificación abierta. Entre los principales resultados de la investigación se puede identificar la influencia que tienen las personas que rodean a niñas y niños en la construcción de la identidad de género, ya que en el análisis de las voces y observaciones se constató el papel e influencia de las relaciones familiares, escolares y comunitarias en lo que ellos identificaron como femenino y masculino. En este sentido, se reafirmó la importancia de vincular en la escuela experiencias para el desarrollo del aprendizaje con perspectiva de género de manera efectiva. También, se encontró que el intercambio en las actividades con sus pares les permitió confrontar opiniones, sentimientos y actitudes lo cual ayudó a examinar críticamente los valores que habían aceptado previamente como incuestionables abriéndose nuevas perspectivas para que pudieran formarse juicios independientes. Así, en dicha perspectiva en el desarrollo de la personalidad en la etapa infantil,

las potencialidades que se pueden dar en la escuela permiten a niñas y niños modificar la percepción de aquellos estereotipos y roles que tradicionalmente han sido asignados y asumidos por uno y otro sexo.

Adicional a lo anterior, Navarrete, Páez, Sánchez y Silva (2018) realizaron una propuesta sobre las prácticas tradicionales en la educación, con respecto a la inequidad de género en las instituciones educativas de algunas localidades del sur de Bogotá entre estratos socioeconómicos 1 y 2 que fueron objeto de la investigación. Esta iniciativa surgió a partir de la observación de la violencia en la escuela y la necesidad de empoderar a las mujeres jóvenes, así como la necesidad de vincular a los padres de familia e instituciones en una propuesta de implementación de lineamientos frente a la formación de género en la escuela. La investigación fue desarrollada a través de la acción educativa con un diseño metodológico con enfoque cualitativo, a través de la observación e indagación de roles, modelos, prácticas y proyecciones en torno al tema de la equidad de género. Tuvo una duración de 18 meses y se usaron técnicas mixtas como cuestionarios y grupos focales. Los resultados de los análisis mostraron la urgencia de implementar en los contextos escolares la propuesta pedagógica coeducativa que consistía en ofrecer unos lineamientos generales sobre la manera en que puede abordarse el tema de la equidad de género desde un proyecto educativo en las instituciones escolares. La propuesta tiene una clara orientación hacia el desarrollo de dimensiones consideradas fundamentales para potenciar integralmente a las y los estudiantes. En este sentido busca ser una herramienta para que los y las jóvenes se formen en un ambiente de equidad de género en los contextos escolares.

En la etapa de la elaboración de los lineamientos del proyecto, se observaron tensiones al respecto de las concepciones y percepciones de equidad de género, la población estudiada mostró tensiones y conflictos propios de transiciones hacia el cambio, las percepciones de la mayor

parte de estudiantes, padres, madres y docentes fueron positivas y claras de cambio o, al menos, de acuerdo o conformidad con intentar llevar a la práctica tal idea, sin embargo en algunos de los padres de familia y estudiantes aún prevalecen creencias dogmáticas, estereotipadas, patriarcales y hasta misóginas, alimentadas por ciertas comprensiones religiosas, estéticas, jurídicas o políticas, entre otras adversas a la iniciativa.

1.4.3. Antecedente categoría sujeto

En la investigación de Torres y Cerón (2017) se presenta la escuela como escenario propicio para la observación de procesos de transformación de los sujetos, para los autores el espacio escolar cobra sentido, porque es desde allí donde se produce la construcción de estos nuevos sujetos sociales, junto con la familia y los medios de producción y comunicación. De tal manera, el objetivo de dicha investigación consistió en observar de qué manera la estética contribuye a la formación de los jóvenes y posteriormente como esta contribuye a procesos de emancipación de los mismos. La investigación es de orden cualitativo y de corte hermenéutico, indagó sobre las instancias, formas y espacios de participación estético-política de los jóvenes de grado once en dos colegios distritales en Bogotá. Los principales resultados de dicha investigación son acerca de algunas experiencias de los jóvenes con las artes la cultura y el deporte y cómo a través de estos se involucran en espacios de participación ciudadana que, de manera inconsciente no reconocen como participación políticas debido al descontento de los jóvenes hacia las acciones e instituciones políticas establecidas oficialmente en su entorno, al igual que en la ciudad y nación, muestra del escepticismo y desconfianza hacia todo lo que se relacione con la política, pero que no dejan de ser acciones políticas frente a la implicación del colectivo hacia un bien común de dicho colectivo. También, se indicó que hay un desconocimiento sobre el significado de la política,

pues los jóvenes la relacionan con el establecimiento de normas, leyes y autoridad sobre el resto de la comunidad, es decir, tienen un concepto de política desde lo normativo y operativo. Desde esa subjetividad enmarcada por el desconocimiento la escuela juega un papel importante para brindar una educación que propicie experiencias estéticas que potencien en los jóvenes habilidades críticas, comunicativas, políticas, sociales para entender el mundo, para que los jóvenes puedan vincularse a estos espacios de participación con una mirada más amplia frente a las posibilidades de construcción de sujetos activos y transformadores de la sociedad.

Así, es importante mencionar como ya se ha señalado anteriormente una mirada hacia la infancia, Alarcón y Flórez (2015) presentaron un trabajo sobre las subjetividades infantiles desde la perspectiva de género, con niños y niñas de quinto grado de un colegio, ubicado en la localidad de Bosa, al sur occidente de Bogotá. La investigación presentó un enfoque cualitativo, a partir de una mirada etnográfica, por medio de la lúdica, el teatro y el acercamiento al espacio narrativo de los niños y niñas partícipes, plasmadas en un diseño de secuencia didáctica que permitió el acercamiento a los sujetos y sus experiencias así como a sus condiciones y contextos específicos, para develar los modos vigentes de subjetivación generalizadas en nuestros días. Entre los principales resultados de la investigación se destacó la infancia como un producto de la interacción entre el contexto social y los dispositivos de poder que la configuran, en este contexto, la escuela aparece como un espacio privilegiado para la producción de subjetividades.

Se pudo evidenciar que la infancia se constituye de forma permanente, resultado de las diferentes interacciones presentes en el contexto y que la expresión desde el cuerpo y el arte, posibilitan líneas de fuga para mostrar, reconocer e interpretar los discursos presentes de los niños y niñas en la construcción de sus subjetividades.

1.4.4. Antecedente categoría de reconocimiento

La investigación llevada a cabo por Nae (2011) examinó la influencia del contexto de la escuela secundaria en las creencias y concepciones de liderazgo de las estudiantes. En la investigación se realizó un estudio cualitativo de investigación-acción colaborativo con 12 estudiantes de doce años de una escuela secundaria católica y femenina de Nueva Zelanda, en el que se utilizaron entrevistas, semiestructuradas y grupos focales para determinar las creencias y percepciones de las adolescentes sobre el liderazgo, al dar como resultados que la escuela es un lugar de influencia significativa en las creencias y concepciones de liderazgo y participación. Los puntos de vista acerca del liderazgo de las jóvenes fueron influenciados por las estructuras escolares existentes, como la forma en que el liderazgo se presenta a los estudiantes y las oportunidades disponibles para que demuestren su liderazgo. Por ejemplo, el liderazgo se relaciona con frecuencia con las mujeres jóvenes con cargos formales. Esto dio lugar a que muchas de las mujeres jóvenes creyeran que el liderazgo estaba vinculado a un papel formal. Un papel de liderazgo formal dentro de la escuela proporciona vías para la visibilidad y el reconocimiento externo dentro de la comunidad escolar, sin embargo, muchos de los estudiantes sentían que su liderazgo era más valioso cuando era visible y recibían recompensas como tarjetas de identificación, certificados y tomar el té por la mañana. Estas acciones forman parte de la creencia que tenían los estudiantes de que quienes los rodean valoran lo que hacen. El reconocimiento y las recompensas eran factores de motivación claves para algunos relacionados con el tema del liderazgo, así ciertos privilegios fueron otorgados a las personas que ocupaban cargos de liderazgo formal y estos tenían una correlación directa con la posición formal reconocida dentro de la escuela. Ejemplos de esto fueron las invitaciones y disposición de los asientos en funciones, como las asambleas escolares, reuniones de la iglesia y el acceso y la escritura en la revista de la escuela.

Los estudiantes y el personal a que se refiere el grupo de individuos seleccionados como los líderes de la escuela dejaban pocas oportunidades percibidas por los demás para mostrar su liderazgo fuera de estos roles formales, en esta perspectiva el liderazgo se observa cómo la oportunidad de ganar ciertos privilegios y reconocimientos excluye a quienes no hacen parte de los líderes formales generando una práctica malsana individualista y egocéntrica.

Con respecto a las categorías de reconocimiento y de sujeto de las mujeres en el contexto escolar, se deben tener en cuenta las pocas investigaciones que se han realizado, se destaca una gran variedad de estudios de género en cuanto a la importancia de la implementación de proyectos de formación, lineamientos e implementación de la perspectiva de género e igualdad en la escuela y también estudios en relación con la participación de las mujeres en diferentes escenarios de la escuela, como en el gobierno escolar en las dinámicas del aula, incluso en la participación de las estudiantes en el campo deportivo y, en general, en el contexto escolar; sin embargo, se observa un vacío basado en el reconocimiento y en la categoría de sujeto en el campo educativo con respecto a las mujeres. Si bien es cierto que en la investigación de Nae existió una relación con la categoría de reconocimiento, la presente investigación está relacionada con mayor amplitud en el liderazgo de las adolescentes en la escuela, el reconocimiento no está en la perspectiva de afectividad asertiva, o solidaridad, sino en un reconocimiento más dado a los beneficios que pueden tener el liderazgo formal, al desconocer que las mujeres y la escuela en general deben velar por un verdadero reconocimiento social por sus emociones, derechos o logros, puesto que sería una forma positiva de reconocimiento.

También, es importante mencionar el valor que se da a la escuela como escenario propicio para la construcción de perspectivas de género e igualdad y las potencialidades con respecto a la participación de las mujeres en diferentes escenarios. Con base en los antecedentes expuestos y al

tener en cuenta las pocas exploraciones del reconocimiento de las mujeres en la escuela, se consideró importante el abordaje de dicha categoría en aras del fortalecimiento de sus construcciones, como sujetos activos de la sociedad.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1. Categoría sujeto

La categoría de sujeto se tomará desde la investigación que está basada en el trabajo del sociólogo francés Alain Touraine, quien analizó la construcción del sujeto individual y sociológico en las mujeres:

A la pregunta «¿quién eres?», las mujeres de hoy responden sucesivamente «soy una mujer», «me construyo como mujer» y «mi construcción personal tiene lugar a través de mi sexualidad». Las mujeres como demuestra el trabajo de campo del que proviene el análisis, y que contempla los debates más actuales- habita un universo coherente de representaciones y de prácticas que se muestra profundamente distinto del de los hombres, porque se orienta hacia la creación de sí y a la recomposición de la sociedad. Los hombres, en cambio, conquistaron el mundo concentrando los recursos en manos de unos pocos y reduciendo a trabajadores, colonizados, mujeres y niños a exponentes de la inferioridad, con las mujeres, la conquista del mundo pasa a segundo plano, desvaneciéndose a favor de la construcción de sí mismas. (Tourine, 2006, p. 25)

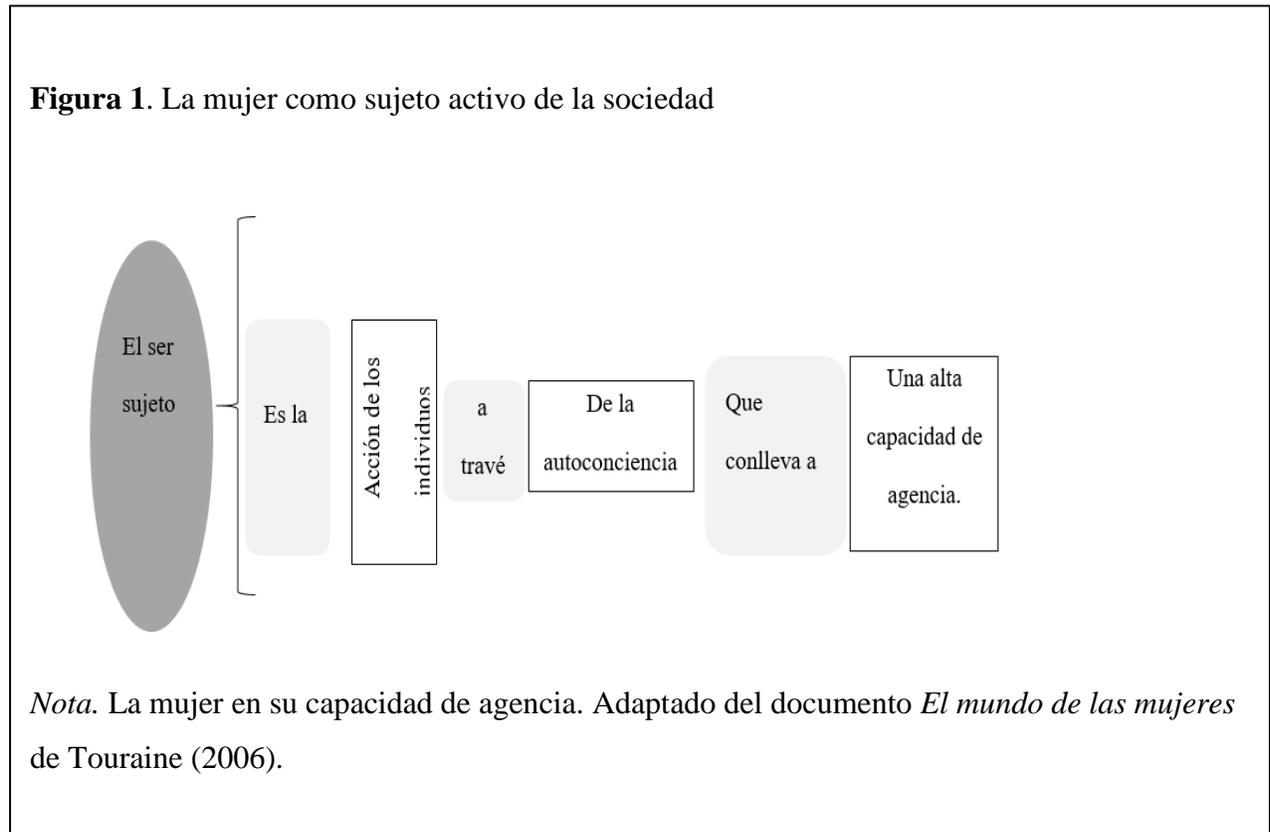
La categoría del sujeto se debe entender como la acción del individuo que adquiere unidad, al ejercer un control regularizador y organizador sobre sus propias actividades, solo en la medida en que viva a modo personal la historicidad, es decir, la capacidad de desprenderse de las formas

y normas de reproducción de los comportamientos y del consumo, se es sujeto, con un alto grado de compromiso social. Las mujeres son sujetos en cuanto han sido protagonistas de su propia lucha por el reconocimiento, al jugar un rol protagónico en las movilizaciones, feministas por sus derechos y en la conquista de la academia con los diferentes estudios de género que se han venido realizando en los últimos años, en los que ellas han emprendido y conquistado peldaños importantes como personas activas de la sociedad y pensadoras influyentes.

Al reflexionar sobre el papel histórico de la mujer, en el contexto colombiano se pueden comprender sus grandes logros, por ejemplo, solo hasta la década de los años 50 del pasado siglo se estableció el derecho al sufragio para las mujeres, lo que abrió un camino de luchas y reconocimiento hasta el punto de lograr una vicepresidencia y alcaldía en el panorama político actual, manifestó Comins (2008) que fue triunfo de la salida de la esfera privada “hogar” a la esfera pública.

En este marco vale la pena señalar la distinción frente a la pregunta “soy una mujer” que presentó el sociólogo Tourine (2007). Según el autor, las mujeres en su última lucha han conquistado la subjetividad y tienen claro en su conciencia el ser sujetos morales, libres y responsables, no objetos cargados de significados impuestos desde el exterior, sino como personas activas cuyo objetivo principal consiste en autorealizarse como seres libres: “Soy una mujer quiere decir como mujer, tengo el derecho a ser una mujer y a dar a esta figura el contenido que yo elija. Esta elección es una demostración de mi libertad, de mi capacidad para definirme, para conducirme y evaluarme en relación conmigo mismo” (Tourine, 2006, p. 38). La mujer tiene una oportunidad para pensarse desde su yo desde sus propias perspectivas y sueños, en procura de no caer en determinismos culturales, pensar la mujer sin estereotipo occidentalizados, sino en sus infinitas

posibilidades es de suma importancia en la presente investigación, por ende, se consideró la categoría de sujeto como una categoría articuladora al proceso de reconocimiento de las estudiantes en el colegio. En la siguiente figura se puede apreciar el abordaje de esta categoría:



2.1.2. Revisión crítica del concepto de sujeto: ¿autónomo e individualista?

Para dar paso a este punto, se debe tener en cuenta lo siguiente:

Uno de los grandes logros de la modernidad fue el descubrimiento de la dignidad de la persona y su autonomía. Pero este logro ha degenerado en las sociedades contemporáneas en un excesivo individualismo basado en un vivir independiente de los demás. Este

individualismo actual tiene tres graves consecuencias, la inflación de los derechos individuales sin referencia alguna a los deberes, el predominio de los intereses placenteros y la pérdida de sentido de pertenencia a una comunidad (Escámez Sánchez y Gil Martínez, 2001, p. 21).

Es indispensable aclarar entonces en cuanto a la categoría de sujeto, su relación con la noción de individuo, sin bien es cierto, cuando se habla del sujeto se habla desde la construcción del individuo, no se debe caer en el sesgo del individualismo abstracto que menosprecia el papel de las relaciones sociales en la constitución de la auténtica identidad y la naturaleza de los seres humanos. Como mencionó Comins (2008), “los sujetos del individualismo abstracto se presentan como maximizadores utilitaristas que buscan racionalmente su propio interés y beneficio” (p. 23), frente a esa concepción individualista y abstracta del yo y de la comunidad humana, desde la ética del cuidado se propone una concepción del yo como algo inherentemente social. El conflicto y la competición ya no se consideran las relaciones humanas naturales, sino que se sustituyen por visiones alternativas de la fundación de la sociedad humana derivadas del apego del cuidado y la atención. En este sentido el sujeto que se busca promover es aquel que se hace protagonista de su propia historia, pero no por encima ni con el menosprecio del otro sino con un alto compromiso por sí mismo y por los demás en procura de un mundo más equitativo y mejor para todas las especies, se debe recordar que el movimiento comunero ha presentado la importancia de la participación y la implicación del individuo en su comunidad para un correcto desarrollo moral y una madurez como ser humano.

2.2. Categoría de género.

En aras de esclarecer su evolución y su comprensión, la categoría de género se abordará desde su contexto histórico, en donde los estudios de género academicistas aparecen posteriores a los movimientos políticos feministas, en otras palabras, la categoría de género se enuncia políticamente sin embargo posteriormente pasan al campo de la reflexión científica.

La noción de género fue acuñada en la literatura anglosajona, particularmente en el campo de la antropología feminista, para hacer referencia a la construcción social de las diferencias sexuales a lo largo de la historia y en las diferentes culturas. Construcciones de las cuales se derivan los imaginarios culturales y las instituciones sociales, los modelos de socialización y de atribución de la feminidad y la masculinidad y los procesos subjetivos de mediación en los cuales se dirime y construye la identidad personal. (Estrada, 1997, p. 4)

En este primer momento el sexo fue puesto como base material para la construcción de la categoría de género en la que el imaginario colectivo aceptó que el sexo tiene una realidad biológica diferenciada entre hombre y mujer. Al intentar superar esta noción de género asociada a la sexualidad, es importante tener en cuenta el análisis del pensamiento feminista, en especial con la aparición de la obra de Judith Butler (1990), quien indicó que el género, entendido como la interpretación cultural del sexo, es una realidad natural inevitable, sin embargo, comprender el género como una categoría histórica, es un llamado a aceptar que el género, pensado como una forma cultural de configurar el cuerpo, está abierto a su continua reforma y que -la- y -el- no existen sin un marco cultural (Butler, 2007). De esta manera, el “sexo” es también una categoría social y cultural que se articula desde un contexto ya marcado por la norma del género, que fluctúa en la

sociedad a través del tiempo y que continúa siendo así en la sociedad latinoamericana bajo dinámicas patriarcales; el compromiso es superar y reflexionar esta noción de género en los espacios de formación, es decir, en la escuela.

Así, el género entendido como construcción cultural inacabada y que va generando reflexión sobre sí, conlleva a nuevas perspectivas de pensamiento en el pensar del hombre y la mujer, es una tarea que abarca un compromiso académico y que la escuela no debe desligarse de estas reflexiones, en aras de mejorar las perspectivas que se tienen los unos hacia la otros y viceversa, como señaló Scott (1989), el género es una categoría relacional en la medida que nace de las relaciones sociales o prácticas sociales enmarcadas en relaciones de poder históricas entre hombres y mujeres.

Al respecto, estas dinámicas de poder en cuanto al género pueden ser pensadas a través de la ética del cuidado, la cual manifiesta una perspectiva diferente en cuanto a los valores como la solidaridad, alteridad, que pueden ser tomadas en cuenta en la escuela con respecto al género. Si en últimas la categoría de género debe ser reflexionada la ética del cuidado puede proponer alternativas de comprensión y praxis para mitigar las dinámicas de reproducción de prácticas patriarcales en la escuela.

El cuidado en las relaciones es de suma importancia y más en el contexto de la escuela, al respecto Noddings (1992) recomendó que debe haber en la escuela un gran énfasis en el cuidado como relación, sin pensar en el cuidado como una virtud atribuida a un individuo, es decir, el cuidado no se puede clasificar como un mero atributo de unos pocos como virtudes innatas, sino que son valores que se pueden aprender y poner en práctica en este sentido se le da valor al ámbito

formativo que puede llevar a mejorar las relaciones en el aula, en la escuela, superando las relaciones de poder dando énfasis en la alteridad entre géneros.

La ética del cuidado nos indica que si la ética tradicional nos convoca a obrar justamente donde la premisa es la igualdad, el cuidado nos convoca al compromiso con el otro, a la responsabilidad a la no violencia al no dañar a nadie. Cabe anotar que estas dos perspectivas de la ética no son antagónicas sino convergen en un diálogo de parcialidad y cuidado, las cuales nos ofrecen un mejor entendimiento de las relaciones entre sexos (Giligan, 1982).

Con respecto a la categoría del género en la escuela es importante tener en cuenta que, los estudios realizados sobre la mujer y educación en Colombia se han enfocado en los siguientes elementos:

(...) las denuncias de las desigualdades de oportunidades educativas todavía presentes entre nosotros, se estudian los niveles de acreditación diferencial que requieren hombres y mujeres para acceder a los mismos cargos; se analizan los procesos de modernización que contribuyen al acceso de la mujer a mayores oportunidades educativas. De otro lado, se pone de manifiesto la presencia del sexismo en los textos escolares y por último parece importante destacar un campo específico denominado capacitación de género, a través del cual se busca hacer visible la discriminación y modificar los patrones culturales que la reproducen. (Estrada, 1997, p. 8)

Frente a este último referente sobre la capacitación de género vale la pena reflexionar sobre el rol de la escuela, la cual juega un papel importante en la reproducción de los estereotipos de género y de los modos de jerarquización y subvaloración a ellos asociados, rasgo importante para indagar y contrastar si dichas prácticas se manifiestan en la cotidianidad del claustro educativo, incluso en las dinámicas de la clase, esto con el fin de promover la revisión minuciosa de las

prácticas como educadores en aras de contribuir por la no repetición y reproducción de dichas prácticas, sociales naturalizadas en nuestra cotidianidad escolar, sino al contrario, en promover el cuidado, el cual puede engendrar las garantías de la apropiación y puesta en práctica de derechos como la equidad e igualdad de género entre todos protagonistas de la comunidad educativa.

Figura 2. La ética del cuidado como alternativa relacional en perspectiva de género



Nota: La ética del cuidado en relación con la categoría de género. Adaptado de Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.

2.2.1. La igualdad y diferenciación de género en la escuela

La categoría de la igualdad de género en la educación es una categoría compleja de analizar debido a la existencia de múltiples variables que inciden en la igualdad en la escuela como

variables relacionales, de condiciones sociales, económicas, culturales, entre otras. Con respecto a las variables relacionales, se debe prestar atención a los procesos de diferenciación que los mismos jóvenes producen en sus relaciones, entendida esta diferenciación como la capacidad de asociación y disociación de los individuos hacen en la agrupación de pares que involucra elementos como gustos, clases sociales, género, entre otros. En este punto es importante señalar la necesidad de observar las dinámicas en la escuela entre los jóvenes para determinar si existen dinámicas de exclusión en sus relaciones cotidianas en aras de prevenir dichos comportamientos.

También, es importante señalar que si bien es cierto que los estudios de género en la escuela en los últimos años han venido trabajando sobre los “procesos de socialización de los y las estudiantes y los modos en los que la escuela sostiene y transmite significaciones estereotipadas de feminidad y masculinidad (Bertarelli, 2014, p. 174), no deja de preocupar la falta de interés por los procesos relacionales entre los y las jóvenes, es decir, entre las relaciones entre géneros y sus dinámicas de exclusión engendradas por desigualdades, entre los jóvenes, por su diferencias sociales, condición económica, culturales y de género, por lo anterior la escuela debe comprometerse al estudio y observación de dichas dinámicas para prevenir que se generen en la escuela.

2.2.2. Desigualdad estructural por razón de género

En este apartado, con base en Blat (1994) al presentar un balance de la igualdad de oportunidades en educación, el origen de la preocupación por la no discriminación y la igualdad de oportunidades, se encuentran ya en el siglo XIX, cuando se empieza a defender la idea de “ofrecer la misma educación a los dos sexos, condición necesaria para la prosperidad de los estados de ahí surge la escuela mixta” (pp. 124 -125). Pero, al hacer un balance al modelo de dicha escuela

“una de las cuestiones fundamentales que centran el debate, es sobre la discriminación de las mujeres” (Blat, 1994, p. 126), en el que la escuela promueva la igualdad formal, pero discrimina de manera sutil. Con base en el anterior planteamiento, es importante preguntarse si en la actualidad realmente la escuela promueve dinámicas de igualdad o discriminación. La investigación feminista en educación empieza a plantear que poner a niñas y niños juntos en el mismo espacio (aula, patio de recreo o escuela) no es suficiente para generar una igualdad de hecho, por lo que diferentes grupos de feministas demandan la necesidad de dar un paso más, hacia un modelo de “escuela coeducativa entendida esta como un principio de la igualdad entre sexos y la no discriminación por razón de sexo en la escuela, partiendo así de un concepto integral de la persona como ser autónomo y proponiendo una variedad en el modelo que contribuya al desarrollo de la personalidad de niñas y niños en condiciones de igualdad” (Vanegas, 2010), En dicho orden de ideas la escuela debe promover los escenarios necesarios para que la igualdad de hecho, en el que las mujeres puedan tener espacios diferenciales y se sientan protegidas, como ejemplo se pone en contexto el patio del descanso, lugar donde los hombres suelen monopolizar el lugar para diferentes prácticas deportivas, es claro que es una dinámica en la que se excluye en su gran mayoría a las estudiantes y se vulnera su derecho recreo deportivo y lúdico, en dicho contexto la escuela no puede hacer caso omiso a la problemática sino debe generar medidas en las que no solo se garantice un espacio diferencial para las mujeres sino velar por una cultura del cuidado de ellas y puedan compartir el espacio deportivo por todos los estudiantes, pero con una dinámica del cuidado hacia las mujer en aras de que pueden gozar del mismo espacio que los hombres pero con la garantía de no ser agredidas en pro del desarrollo de sus talentos de la salud y el esparcimiento.

Es indispensable, revisar las relaciones de género, en los jóvenes, como las relaciones entre profesor y alumno, las dinámicas de participación y reconocimiento en las estudiantes en

diferentes instancias y espacios en el colegio, como también y no menos importante, la revisión de las medidas de la administración, entendidas estas como las medidas de las directivas y de los profesores en cuanto a la igualdad y equidad de género en la escuela.

2.3. Categoría reconocimiento

El desarrollo social acontece con base en conflictos entendidos como luchas por el reconocimiento, que se desencadenan cada vez que los individuos maduran sus conciencias de haber sido objeto de una injusticia y despiertan así su conciencia subjetiva de tener derecho a un trato mejor. Al respecto Honneth (1997) estableció tres modos básicos de reconocimiento intersubjetivo: el primero es el amor, ya que en la interacción los sujetos recíprocamente en su naturaleza necesitan de afecto entonces se reconocen como entes de necesidad; en la experiencia recíproca de atención amorosa los sujetos se sienten unificados porque en su necesidad son dependientes de su otro ocasional, es decir en el (reconocimiento del otro).

El segundo modo de reconocimiento mencionado por Honneth (1997), es el del derecho en el que se manifiesta que no se puede llegar al entendimiento de sí mismos como portadores de derechos, si no se posee/ un saber sobre las obligaciones normativas que se deben cumplir frente al otro ocasional. Un tercer reconocimiento que mencionó Honneth (1997) es el de la solidaridad, en el que los humanos se muestran con necesidades más allá de la experiencia afectiva y el reconocimiento jurídico, en el ámbito del reconocimiento social que les permita referirse a sus cualidades y facultades concretas.

A su vez estos reconocimientos deben estar relacionados por tres principios: la atención afectiva que rige las relaciones íntimas, la igualdad jurídica que rige las relaciones entre miembros de la comunidad política y el "principio del logro" que pauta la valoración social de las capacidades

y cualidades individuales específicas en el marco de un trasfondo de valores y objetivos compartidos por la comunidad. Estos principios son el contenido básico de una infraestructura normativa que se ha ido configurando a partir de la modernidad y que, según el autor, sigue abierta a un desarrollo histórico.

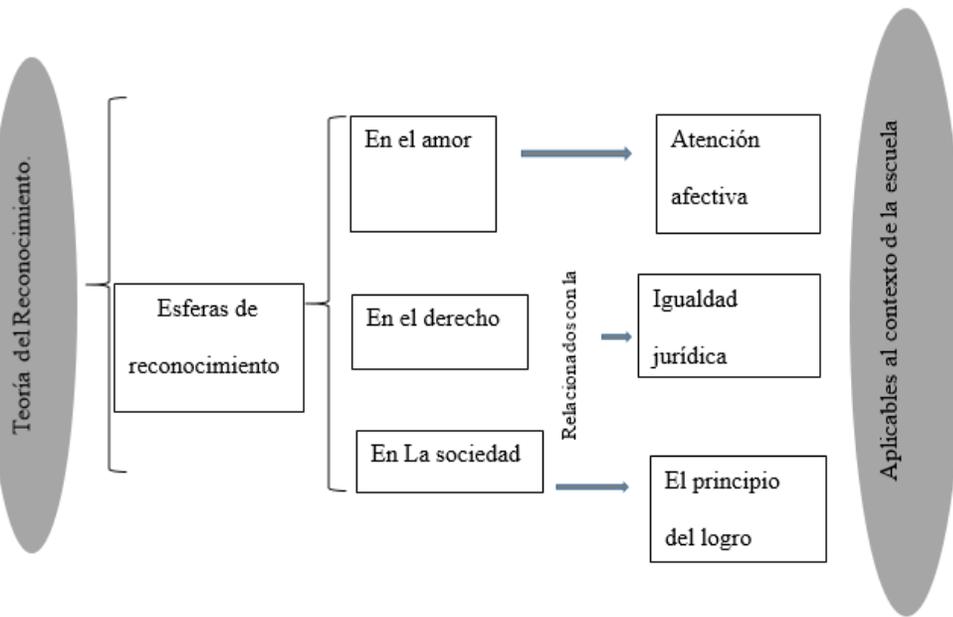
2.3.1. El reconocimiento en la escuela

Al tener presente la teoría del reconocimiento de Honneth, es importante preguntarse acerca del contexto en la escuela, es decir, si en realidad se están llevando a cabo las esferas del reconocimiento en clave de género dentro del contexto escolar. Es importante reflexionar si en realidad el amor moviliza como principio de atención afectiva con relaciones entre pares, estudiantes, estudiantes y docentes, o si al contrario poco valor se da a lo que sienten las estudiantes en el contexto escolar, que tan reconocidas afectivamente se sienten las estudiantes y cómo mediar si la respuesta es no a tal panorama.

En segunda medida, es importante la exploración de la segunda esfera la cual se refiere a la igualdad jurídica que rige las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, en este aspecto es importante la observación y sistematización de la experiencia de las estudiantes en cuanto a los procesos normativos, en la institución, también es importante entender la perspectiva que se tiene en torno a la norma y cómo se aplica esta en términos de igualdad con respecto a los procesos, también es importante observar el reconocimiento en la esfera política, la cual está relacionada con la esfera de derecho en cuanto a las posibilidades de participación del estudiantado femenino y sus verdaderas incidencias en la comunidad educativa.

Por último y no menos importante, es la esfera de la solidaridad enmarcada en el principio que pautas de valoración social de las capacidades y cualidades individuales específicas en el marco de un trasfondo de valores y objetivos compartidos por la comunidad, es decir, en la dinámica de realización como parte de un grupo que tan valoradas se sienten las estudiantes en dinámicas grupales pequeñas y en dinámicas más amplias institucionales.

Figura 3. Modos básicos de reconocimiento intersubjetivo.



Nota: Las esferas del reconocimiento en la escuela. Adaptado de la Teoría del reconocimiento de Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos. Barcelona: Novagràfik, S.L.

2.4. Categoría de participación

En la escuela, Fraser (1994) aludió a la superación de la participación imparcial política la cual se entiende como una participación pasiva en la que los sujetos no toman ninguna postura frente a las discusiones que los atañe y que por ende es una participación sumisa y poco activa, en este orden de ideas la democracia participativa en los colegios no queda saldada con acciones como, por ejemplo, garantizar la igual representación de niñas y niños en el consejo escolar (asunto de suma importancia) si en realidad no se motiva a una participación en el que los niños jóvenes compartan responsabilidad y autoridad en los mecanismos de toma de decisiones (Shier, 2001). Así, la educación puede crecer en justicia social si todas y todos los protagonistas de la educación son parte y se sienten parte de ella, de manera que la justicia no sea únicamente algo a ser garantizado, sino aquello que ellas y ellos mismos constituyen, persiguen, reclaman y construyen mediante su acción. “La participación se entiende como los procesos por los cuales se comparten las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (Hart, 1993, p. 5).

Por otro lado, Frase (1994) señaló que, en cuanto a la participación en la esfera pública, no es solo garantizar la deliberación de los diferentes actores en una sociedad, o comunidad (escuela), puesto que para la autora existen varios espacios de deliberación en el contexto democrático moderno, pero que estos no tienen incidencia, en las decisiones que se toman en la política pública. Al respecto, Hart (1993) mencionó que existen participaciones simbólicas en cuanto a que se les da a los niños la oportunidad de expresarse, de forma aparente, pero en realidad tiene poca o ninguna incidencia en los temas de deliberación.

Para agregar a este panorama, Frase (1994) señaló que no existen garantías con respecto a las condiciones de igualdad, en los diferentes grupos de deliberación y en la sociedad, según Hart (1993), algunas participaciones son incluso manipulaciones por los adultos, cuando los niños no comprenden de qué se trata dicha participación, por lo tanto, no comprenden sus propias acciones.

Es indispensable entonces trabajar por generar procesos en la escuela que lleven a la igualdad de condiciones, de todos los actores involucrados para la toma de decisiones en el contexto escolar y que dichas deliberaciones tengan incidencias en aras de potenciar una participación activa y superando la participación imparcial en la escuela, en aras que la participación sea un escenario de búsqueda del reconocimiento de sus necesidades, expectativas, proyectos y sueños de los niños, niñas y jóvenes.

La participación de las mujeres en muchos escenarios sociales recae en la repetición de prácticas sistemáticas patriarcales egocéntricas, que muchas veces son imperceptibles, dado que se encuentra naturalizadas y poco reflexionadas, en la cotidianidad, en medio de dicho escenario la escuela en su carácter formativo debe buscar promover nuevas formas de participación, que promuevan nuevos valores entorno a ellas.

Los ciudadanos de las sociedades democráticas, con dificultad se percatan de ser los protagonistas de la vida política y de la vida moral Cortina (1994). En dicho orden de ideas la participación ciudadana es indispensable en una sociedad que aspire a ser realmente democrática, sin embargo, en nuestro contexto la participación de las mujeres en la vida pública es muy reciente y sus aportes aún han sido poco reconocidos, en medio de este escenario es indispensable reflexionar sobre la ética del cuidado como un aporte sustancial para las nuevas formas de participación en la actualidad.

En la propuesta de la doctora Comins (2008) se presentó la ética del cuidado como agente motivador para la participación de la mujer. En un primer momento, la autora manifestó que la participación no solo debe ser en la búsqueda de la justicia, equilibrio e igualdad individual, sino que debe tener un componente adicional, motivacional del cuidado de ayuda a las personas, al prójimo. Con base en lo anterior es importante reflexionar que la participación que impera es aquella en la defensa de los derechos particulares del individuo por encima de los colectivos generando una desviación de la atención a lo público (a lo común a lo colectivo). Es así que los individuos en materia de participación están volcados hacia la defensa de las necesidades particulares y en la lucha de sus consecuciones de sus derechos y poco se piensa en el otro o en el colectivo. En la propuesta de la ética del cuidado como motor para la participación social se busca romper con este panorama.

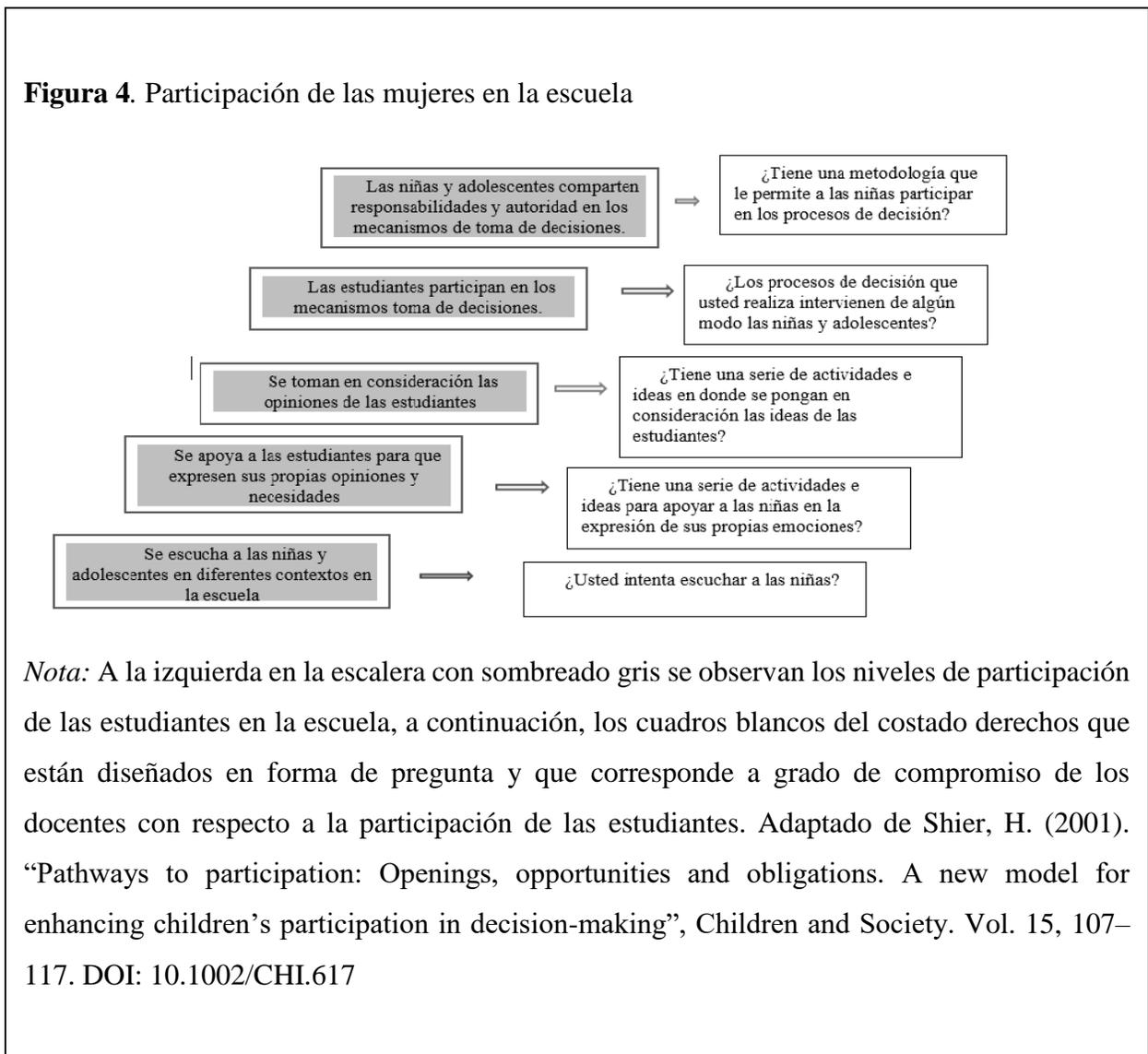
Con respecto a las participaciones de las mujeres en la vida política, se manifiesta que, si bien hoy en día se han abierto los caminos para la participación de ellas, no es sino replicando los valores imperantes de los hombres, según Comins (2008) son las mujeres en muchos casos las que reproducen conductas egocéntricas, competitivas como herencia patriarcal, desconociendo el valor y la práctica del cuidado como herencia de su feminidad. La autora señaló que la mujer tiene muy arraigado en términos generales el valor de cuidado, por su unión cercano con el hogar, sin embargo en los escenarios deliberativos toma posturas patriarcales egocéntricas o sumisas, es así que se resalta que, este valor podría ser una apuesta importante en la construcción de lo público en procura del bien común, si se generan espacios de una participación en condiciones en donde las mujeres puedan ser ellas mismas sin prejuicios machistas al respecto. “Cuando hablamos de la inclusión de las mujeres en la vida política no nos referimos simplemente a la asimilación dentro de una vida pública dominada por los hombres, sino a la introducción de la mujer con sus

contribuciones, valores y visiones” (Comins, 2008, p. 26). La escuela debe comprometerse a crear un entorno en el que los niños y niñas puedan expresar de manera cómoda sus opiniones; organizar un lugar donde los jóvenes vivan de acuerdo con sus sugerencias y pensamientos; hacer que los jóvenes acojan su escuela valorando sus opiniones.

Al tener en cuenta el anterior panorama es importante observar y sistematizar la participación de las mujeres en la escuela para determinar las formas en las que se están dando, para poder llevar a cabo dicho fin se propone aplicar la escala de Shier (2001), en la cual se presentan diferentes maneras de participación de los jóvenes, en este caso, específicamente la participación de las estudiantes. En este modelo se examina el proceso de participación de los jóvenes en 5 niveles y se da un grado de compromiso al adulto en cada nivel. En el primer nivel, es el proceso de escuchar a los niños; en el segundo nivel, el estímulo a los niños para que expresen sus opiniones; en el tercer nivel, tener en cuenta las opiniones de los niños; en el cuarto nivel, la participación de los niños en los procesos de toma de decisiones y en el quinto nivel, se examinan los niños que asumen responsabilidades y tienen derecho a hablar en la toma de decisiones (Karak, Senol, Ozturk, Akiol, 2006, p. 3).

En relación con lo anterior se relacionan los niveles de participación, con el grado de responsabilidad de los docentes, frente a la participación de las mujeres en la escuela, en la figura se puede apreciar a la izquierda en la escalera con sombreado gris, los niveles de participación de las estudiantes en la escuela, a continuación, con las flechas se señala los cuadros del costado derechos que están diseñados en forma de pregunta y que corresponde a grado de compromiso de los docentes con respecto a la participación de las estudiantes.

Figura 4. Participación de las mujeres en la escuela



Nota: A la izquierda en la escalera con sombreado gris se observan los niveles de participación de las estudiantes en la escuela, a continuación, los cuadros blancos del costado derechos que están diseñados en forma de pregunta y que corresponde a grado de compromiso de los docentes con respecto a la participación de las estudiantes. Adaptado de Shier, H. (2001). “Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children’s participation in decision-making”, *Children and Society*. Vol. 15, 107–117. DOI: 10.1002/CHI.617

Capítulo 3. Marco metodológico

3.1. Paradigma interpretativo

Este estudio se ubicó en el paradigma interpretativo porque tuvo la intención de analizar y comprender las perspectivas de las voces de las estudiantes con respecto a las diferentes dinámicas que se establecen en medio de la cotidianidad de la institución, en torno a las prácticas de reconocimiento, construcción de sujeto, participación y género, al partir de un análisis con un énfasis inductivo que prioriza la observación del fenómeno de estudio.

También, se consideró importante el paradigma interpretativo por el énfasis que este le da a la teoría la cual, según Gonzales (1984), se encuentra enraizada en los datos que emergen a lo largo del proceso de investigación, así como en las categorías trabajadas que van apareciendo a través de los instrumentos de recolección de datos que sugieren y dan un horizonte en el proceso de la investigación.

3.2. Enfoque cualitativo

En este contexto, Hernández, Fernández, y Baptista (2010), refiriéndose a la investigación cualitativa, manifestaron que realizar una investigación de este tipo implica la exploración de fenómenos en profundidad, dicho estudio es posible en los ambientes en los que se desenvuelven los sujetos a través del análisis de los datos significativos para la investigación aunado a que el proceso es inductivo, subjetivo y recurrente. La investigación cualitativa por otro lado genera

grandes beneficios para el investigador, como la amplitud en los significados, la abundancia de datos para la interpretación y la exposición del sujeto de estudio en contexto.

A la vez, Vasilachis (2006) señaló que la investigación cualitativa posee tres elementos comunes en las diferentes estrategias y técnicas, primero, está fundada en una posición filosófica en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, experimentado y producido; segundo basada en métodos de generación de datos, flexibles y sensibles, al contexto social, en que se producen y; tercero, analítica, dado que abarca la comprensión de la complejidad del contexto.

Por lo anterior, se consideró pertinente dicho enfoque para la investigación, puesto que busca no solo interpretar sino comprender cómo han sido las prácticas de reconocimiento y participación de las estudiantes en una perspectiva de género como subjetividades activas del Colegio Mayor de San Bartolomé.

3.3. Nivel de interés de conocimiento práctico exploratorio comprensivo

La presente investigación tiene un interés de conocimiento comprensivo, debido a que no solo busca tener una interpretación del sujeto de estudio, en relación con el reconocimiento, participación y sujeto en dinámicas cotidianas del colegio, sino que además busca profundizar y comprender el por qué se dan y cómo se manifiestan este tipo de prácticas en el colegio.

Además, se consideró que la investigación también presenta un nivel exploratorio en el sentido de que es un tema poco estudiado en el contexto de la institución educativa, al tener en

cuenta y a pesar de su fuerte tradición de carácter investigativo que el colegio posee una trayectoria histórica.

3.4. Método

El método de investigación es estudio de caso que, de acuerdo con Stake es un método que abarca la comprensión de un objeto de estudio en su complejidad de un caso en particular, sin embargo, para el autor:

Hasta una hoja determinada incluso una parte diminuta de dicha hoja tienen una complejidad única para el investigador que se anima a estudiarla, por ello se estudia un caso cuando hay un interés del investigador en el fenómeno de estudio y la cual surge de una necesidad real de indagar, es decir, de una pertinencia, lo cual se convierte en una motivación que lleva al investigador a buscar en detalle su interacción con su contexto. (Stake, 2007, p. 217)

Al tener en cuenta lo señalado, el estudio de caso se consideró pertinente en la presente investigación, puesto que se enfoca en la indagación en profundidad de la condición de la mujer en específico de las estudiantes en la escuela, necesaria debido a la violenta realidad social que ha vislumbrado un panorama desalentador en los últimos años, con respecto a la vulneración de los derechos de las mujeres en Colombia.

3.5. Participantes

En esta investigación participaron 21 estudiantes entre los 12 y 18 años de edad, de estratos socio económicos medios del 2 al 4, que cursan los grados octavo, noveno, décimo y once, del Colegio Mayor de San Bartolomé de la sede de bachillerato ubicada en la localidad de la

Candelaria en la ciudad de Bogotá. La mayoría de las estudiantes han estado en el colegio desde jardín, lo cual es importante en la investigación por su perspectiva más amplia del caso; sin embargo, existen estudiantes que han ingresado al colegio desde sexto de bachillerato y algunas en quinto o cuarto de primaria, lo cual brinda la posibilidad de contrastar la experiencia de otros ambientes de estudio distintos al Colegio Mayor de San Bartolomé.

Para la conformación de los grupos de participantes se realizó una búsqueda de estudiantes de los cuatro últimos grados de bachillerato que estuvieran en la institución por más de tres años de antigüedad, con el objetivo de tener gran diversidad con respecto a las edades y los niveles, con el fin de abarcar puntos de vista diversos. A continuación, se visualiza la distribución de cada una de las estudiantes que participó en cada grupo focal relacionando su sexo, edad, el grado de ingreso a la institución y el grado actual en el que se encuentran estudiando en el año en curso.

Tabla 1. Datos de las participantes grupos focales

Sexo	Edad	Ingreso colegio	Grupo focal	Curso actual
F	12	Jardín	Primero	8
F	13	Primero	Primero	8
F	15	Jardín	Primero	8
F	15	Sexto	Primero	9
F	17	Primero	Primero	10
F	16	Jardín	Primero	11
F	18	Jardín	Primero	11
F	17	Jardín	Primero	11
F	14	Jardín	Segundo	8
F	14	Tercero	Segundo	8
F	13	Primero	Segundo	8

Nota: Tabla de datos de las participantes de los grupos focales relacionando sexo edad, año de ingreso a la institución, número de grupo focal en el cual participó y año de escolaridad en la actualidad.

3.6. Técnicas de recolección de información

En la presente investigación se realizaron tres grupos focales, los cuales brindaron la posibilidad de comprender el fenómeno de estudio a partir del análisis de las voces de las estudiantes.

3.6.1 Grupos focales.

Para dar paso a este apartado, es importante tener presente la siguiente cita:

Un grupo focal se conforma con un conjunto de "personas representativas", en calidad de informantes, organizadas alrededor de "una temática" propuesta por otra persona, en este caso "el investigador", quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado. La interacción grupal que se produce en el encuentro promueve un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información, que será valorada y analizada por el investigador. (Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006, p, 115)

Los grupos focales que se conformaron estuvieron compuestos por un primer grupo de 8 estudiantes, el segundo grupo con la participación de 7 estudiantes y un tercer grupo con la participación de 6 estudiantes; adicional a esto, todos los grupos contaron con integrantes de octavo a nivel once de estudios de secundaria, de las cuales se les hizo una serie de preguntas relacionadas

con las categorías de reconocimiento, participación, sujeto y género que fueron la base de la discusión de cada uno de los grupo grupos focales realizados. A continuación, se mostrarán algunas preguntas utilizadas en el desarrollo de los grupos:

- ¿Las cualidades socio afectivas de las estudiantes son reconocidas por directivos, maestros y compañeros?, ¿de qué forma?
- ¿Cómo son reconocidos los logros académicos de las estudiantes por parte de directivos, maestros y compañeros?
- ¿Consideran que los derechos de las estudiantes son reconocidos en la cotidianidad del colegio?, ¿de qué forma?
- ¿Cómo participan las mujeres en la toma de decisiones en el aula y en el colegio?
- ¿Cómo ha influido la educación que recibes en el colegio en quién eres?
- ¿Qué tipo de actividades fuera de las académicas realizan tanto fuera como dentro del colegio?
- ¿Por qué decidieron realizar dichas actividades?
- ¿Cómo se preparan a los estudiantes hombres en el colegio para respetar la dignidad de las mujeres y ser equitativos?
- ¿Se diferencia de alguna manera el trato que reciben los hombres y las mujeres en el colegio?, ¿En qué aspecto?

3.7. Procedimiento

En una primera fase se planteó la creación de una guía, en la que se diseñaron las preguntas para los grupos focales, para esto se tuvo en cuenta la información obtenida de la revisión documental, de otras investigaciones y la revisión teórica sobre el reconocimiento, la participación,

el género y la construcción de sujeto. Posterior a lo mencionado, se escogió el grupo de estudiantes dando a conocer su participación a través de los consentimientos informados a los padres de familia y firma de los asentimientos de los estudiantes, apéndice 3 y 4. En una segunda fase se llevaron a cabo los grupos focales, los cuales se realizaron de manera virtual, dentro de la jornada escolar, en la que cada sesión por grupo tuvo una duración de aproximadamente 1:35 minutos.

3.8. Modelo de análisis de datos

En la presente investigación se llevó a cabo como modelo de análisis de datos un análisis de contenido teniendo en cuenta lo siguiente:

El análisis de contenido es la técnica que permite investigar el contenido de las "comunicaciones" mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje. En esta metodología de análisis interesa fundamentalmente el estudio de las ideas comprendidas en los conceptos y no de las palabras con que se expresan. (Aigeneren, 2012, p. 12)

Dicho análisis se llevó a cabo a través del tratamiento de los datos recogidos bajo el software Nvivo el cual brinda la posibilidad de la codificación de datos, proceso por el cual se reúne material por tema o caso explorado. La herramienta posibilitó la selección de las ideas más relevantes de acuerdo con el foco de la investigación que se ha seleccionado, posterior a la información categorizada y codificada, se llevó a cabo la triangulación de los datos, en los que se articulan las voces de las estudiantes, con la voz de los autores y del investigador para obtener los resultados.

Capítulo 5. Resultados

En este apartado se recogieron los resultados de los análisis realizados a las respuestas obtenidas en tres grupos focales, los cuales fueron codificados por medio del software Nvivo. También, es importante señalar que los nombres de las estudiantes que participaron en dichos grupos focales se encuentran citados sin mencionar sus nombres verdaderos.

5.1. Categoría sujeto

5.1.1. Espacios alternos al aula que contribuyen a la construcción del sujeto en la escuela.

Es indudable que la escuela es un espacio que tiene un gran impacto en los adolescentes, como lo manifestó Nae (2011), es un lugar de influencia significativa en las creencias de los jóvenes, tanto en concepciones referentes al liderazgo y participación como en la construcción de sujeto, gracias a escenarios diversos que la escuela brinda, como la pastoral educativa, o modelos de discusión como el de la Organización de Naciones Unidas escolar (ONU), en el cual la participación de las estudiantes se configuran como una construcción autónoma para que las jóvenes son lideresas que argumentan frente a posturas diversas con un gran nivel de apropiación de habilidades comunicativas y apropiación del carisma de la propuesta educativa en valores que se infunden en la escuela como se observa en las siguientes citas:

El colegio ha influido en la formación de mis valores y ofrece espacios que me hacen o me hicieron a mí crecer, en el sentido de pertenencia, por ejemplo; la pastoral, los encuentros con Cristo, las convivencias digamos que otros colegios no se hace tanto énfasis con el sentido espiritual y creo que es bastante notorio en el colegio en donde se forma un sentido espiritual. (Estudiante mujer, 13 años, curso noveno, grupo focal número 2)

También, rescato mucho la parte de pastoral, siempre pensando en los demás y en lo que podríamos hacer para ayudar. “El ser más para servir mejor” pienso que es bastante increíble que pongan a gente de nuestra edad cómo conscientes de que para lograr éxito en la vida y para lograr hacer cosas buenas en la vida se tiene que empezar desde uno mismo; empezar a ser consciente de sí mismo y de los demás. (Estudiante mujer, 14 años, curso décimo, grupo focal número 2)

La mayoría de personas se comunican muy bien y creo que esto también toma crédito el colegio por todas las actividades que hacen como la ONU, donde hay mucha facilidad para desarrollar nuestras capacidades y por eso yo diría que sí que el colegio ha contribuido en muchas cosas en mí. (Estudiante mujer, 16 años, curso once, grupo focal número 3)

5.1.2. La subjetividad emergente de la mujer sin vínculos a movimientos sociales.

Si bien es cierto que la escuela es un importante referente para el constructo del sujeto, también es importante señalar que en esta van apareciendo subjetividades, que sin ningún tipo de vínculo de movimiento, grupo o colectivo estudiantil demuestran potencialidades, emergentes, en palabras de Touraine (2007) nuevas subjetivadas que debido a las dinámicas de menosprecio hacia las mujeres en la escuela, se configuran como agentes en las que son protagonistas de sus propias luchas tomando posturas, frente a la vulneración que se presenta, incluso en contra de manifestaciones sexistas por parte de algunos miembro de la comunidad rompiendo con la jerarquía del poder que señaló Foucault (1976), existe en todo tipo de organización humana. A continuación, se visualizan algunas voces que ilustran la aparición de las subjetividades de las mujeres en la escuela:

En una ocasión, yo le dije pues profe ustedes deberían decirles a los niños que no miren que respeten, que si ven que a una estudiante se le subió la falda deben enseñarles a decir, ven con todo respeto te pasó esto y no irrespetarla porque la verdad yo no he visto que les digan a los niños: ¡Oiga pues respétala! (Estudiante mujer, 15 años, curso décimo, grupo focal número 1)

Hay ciertos derechos que son ignorados y quiero poner como ejemplo que esto es algo que se ha discutido durante mucho tiempo y es lo de las uñas pintadas, el cabello pintado, el maquillaje y uno entiende que como estudiante está en el derecho y en el deber de representar a una institución, pero no por el hecho de que yo llevé el cabello pintado o lleve las uñas de color rosado soy menos o me haga menos femenina o se haga indigna de portar el uniforme, porque al fin y al cabo estoy representando mi institución donde pertenezco con mi personalidad, con respeto a los demás y es como yo soy y lo importante es cómo me desenvuelvo en una sociedad, mi apariencia física no tendría por qué hablar por mí. (Estudiante mujer, 14 años, curso noveno, grupo focal número 3)

Siento que dentro del colegio se venía presentando cosas y de un tiempo para acá como que esto en nosotras se ha venido reforzando más el hecho de que saber quién soy yo, qué condiciones me merezco como mujer, qué cosas no voy a permitir como mujer que me digan porque sé que no lo merezco, porque soy muy capaz y yo sé y siento que no estoy en desventaja con ningún hombre, pero sí siento que esto se ha venido contextualizando con nuestros compañeros los hombres, precisamente porque lo hemos visto y lo hemos vivido, entonces pues hay muchos compañeros hombres que me he topado y que dicen por ejemplo que no entendían por qué les molestaba tanto esas cosas a las mujeres y que ellos pensaban

que era algo normal, pero hasta que nosotras comenzamos a vivirlo y a expresar nuestra inconformidad ellos comenzaron a comprender por qué nos molestaba y entonces es allí cuando comenzaron a ser conscientes del problema tan grande que era una simple palabra que nos hacía menos por decirlo así. (Estudiante mujer, 17 años, curso once, grupo focal número 2).

5.1.3. La influencia de los docentes en la construcción de sujeto en la escuela.

Es importante resaltar el papel y la influencia de los maestros en los estudiantes, al respecto Cristancho (2018) mencionó que existe en la educación una influencia por parte de los docentes en las concepciones de los educandos y que, a la vez, estas concepciones son constructos que agrupan conceptos sociales que brindan estándares de comparación implícitos y afectan de manera consciente e inconsciente los comportamientos de los estudiantes. Al respecto se puede observar que en la escuela la influencia del docente es latente, como se demuestra en la primera cita, sin embargo, también puede ser una influencia contraria, al constructo de sujeto por los prejuicios y estereotipos de algunos docentes, en los que el rol de la mujer en las aulas se encasilla en una figura femenina atada a constructos patriarcales, en un modelo de belleza al servicio de los hombres para que las encuentren femeninas y delicadas y bien portadas demostrando posturas sexista, por parte de algunos docentes y directivos del claustro educativo:

La verdad yo siento que también es parte importante los profesores porque obviamente esa elección que hacen para elegir a los profesores que se van a quedar en el colegio y qué van a hacer los que nos dicten clases pues a mi manera de ver es muy buena porque la verdad yo siento que muchos profesores han influido bastante en mí y en otros compañeros en nuestra forma de ser y como en nuestra opinión en nuestro propio criterio y por eso pues

yo siento que los profesores son parte importante e influyente en nosotras. (Estudiante mujer, 17 años, curso decimo, grupo focal número 2)

Hubo una vez un problema con la sentada de las niñas con el tema de la falda y pues llegó una señora profesora, nos dijo, nos citó y nos dividió los hombres en un salón y niñas en otro salón y a las niñas nos dijeron: chicas ustedes tienen que sentarse bien y de manera cruzada, cruzaditas las piernas porque si no ustedes hacen que los hombres las miren, ustedes tienen que mostrar su feminidad ser femeninas verse bonitas. (Estudiante mujer, 16 años, curso once, grupo focal número 1)

A una compañera en clase un docente le preguntó por qué se vestía así y que no se hiciera en la silla así porque no se estaba respetando porque está mostrando todo y esto es como recurrente porque algunas profesoras dicen que ustedes tienen que hacerse respetar, pero pues no lo dicen directamente, pero sí lo insinúan. (Estudiante mujer, 14 años, curso octavo, grupo focal número 1)

5.1.4. La mujer como cuidadora del otro y de sí misma, un constructo desde su subjetividad.

Cuando se involucra en una relación del cuidado con los otros, se atiende a las necesidades del otro porque se siente cierto grado de compasión o aprecio, sin embargo, es más frecuente encontrar este tipo de estímulos en las mujeres quienes lo manifiestan en la cotidianidad de la escuela de forma natural (Vázquez, 2010). Dicha perspectiva se puede observar en las siguientes citas, en las que se muestra una clara manifestación de solidaridad y de alteridad, frente a la necesidad del otro, al ser valores asociados al cuidado.

Si le contaba a un amigo, esas cosas malas que habían pasado más que todo hombres te decían oye pues no le des importancia eso da igual y las mujeres como que oye pues sí ten cuidado, no te expongas. (Estudiante mujer, 14 años, curso octavo, grupo focal número 1)

Algunos compañeros hacen esos chistes, esos comentarios, a una compañera, pero como que yo nunca he visto que entre ellos mismos se digan o defiendan la niña o que digan, eso está mal sino como que siempre es como nosotras mismas nos defendemos y cuidamos. (Estudiante mujer, 12 años, curso octavo, grupo focal número 2)

5.1.5. Importancia de un enfoque diferencial en la formación de subjetividades femeninas en la escuela.

El enfoque diferencial permite obtener y difundir información sobre grupos poblacionales con características particulares, para tomar decisiones públicas o privadas en procura de dar solución a las necesidades de dicha población: artículo 13 de la Ley 1448 de 2011, ley de víctimas, del informe del DANE (2020). Frente al anterior contexto, la escuela debe sumar esfuerzos para reconocer las necesidades de las mujeres y así poder brindar escenarios diferenciales que generen alternativas frente a la configuración de una feminidad reflexiva, agrupada en colectivo frente a un sentir común, como lo expresó Touraine:

Las mujeres manifiestan una necesidad imperiosa de espacios no mixtos, de un intercambio verbal entre mujeres, no para escapar de la presencia dominante masculina, sino porque las mujeres hablan más analizan por extenso y mejor su situación, algo que se afirma como un hecho y no como una reivindicación. (2006, p. 25)

Así la escuela debe promover espacios que permitan la discusión, la reflexión desde el sentir de las estudiantes en procura de promover subjetividades femeninas empoderadas hacia la transformación social:

Me parecería interesante que no he visto hasta ahorita que en un colegio haya una red de apoyo entre mujeres algo así como un semillero feminista, pero me lo acabo de imaginar y me parece muy interesante y sería algo repito muy interesante porque muchas de nosotras que no conocemos aspectos sobre el feminismo que es sano porque a veces también la gente piensa y cree que el feminismo es algo muy radical y negativo porque es como oiga odiamos a los hombres pero no es así y siento que sería más bien un ejercicio muy bueno para que las niñas aprendan que es y pues muchos podamos participar de ello porque siento que es algo muy interesante que no lo he visto en ningún otro lado. (Estudiante mujer, 12 años, curso octavo grupo focal número 2)

El hecho de que se pueda abrir un espacio en el que las mujeres podamos expresar lo que sentimos con respecto a esos temas podría ser algo muy enriquecedor, tanto para nosotras como mujeres como para ellos porque así se darían cuenta de lo que uno como persona y como mujer siente. Muchas de nosotras no nos expresamos “bueno no es que no lo hagamos” sino que por ejemplo en mi caso a mí no me gusta mostrar mis emociones y sentimientos, pero en ese tipo de ocasiones en ese tipo de reuniones pues sí. (Estudiante mujer, 12 años, curso octavo, grupo focal número 2)

5.2. Categoría reconocimiento

Una cultura de la insensibilidad en la escuela frente al reconocimiento de las emociones de las mujeres.

La poca empatía e insensibilidad de muchos estudiantes frente a las realidades de sus compañeras es latente en la escuela por ello se hace necesario, como lo mencionó Vargas (2010), impulsar un cambio de actitudes y creencia en la escuela que promueva el cuidado del otro en la convivencia y en sus relaciones cotidianas, a continuación, algunas voces que develan dichas dinámicas en la escuela:

Una vez un chico del colegio me empezó a molestar y pues a muchas personas les parecía normal (...) y pues en ese sentido sí siento que uno no se siente de una manera tranquila y como en seguridad en el colegio porque hay cosas como que uno no entiende porque pasan. (Estudiante mujer, 13 años, curso octavo, grupo focal número 2)

La mayoría de veces se burlan de eso, dicen que eso estamos siendo dramáticas que nos estamos haciendo las víctimas cuando en serio son tan poco empáticos, que no saben cosas que pasaron hace 7 años o 4 años que nos siguen afectando. (Estudiante mujer, 18 años, curso once, grupo focal número 2)

5.2.1. Insensibilidad de los docentes frente al reconocimiento de las emociones femeninas.

Otra perspectiva que es importante mencionar es el papel del docente frente al reconocimiento de las emociones de las estudiantes que, en muchas ocasiones, se puede traducir como una latente insensibilidad, esta no es exclusiva de los estudiantes sino en muchos casos del docente y miembros del plantel educativo, como se puede apreciar a continuación en las siguientes citas:

Cuando uno va, digamos a estar en clase debe estar activo y el profesor o docente que está a cargo si te pide que hables o des una argumentación sobre algo y tú te sientes mal

anímicamente pues muchas veces no les va a importar. (Estudiante mujer, 14 años, curso noveno grupo focal número 1)

Los profesores te dicen que no estás en ese espacio para expresar esas emociones y te tienes que acomodar a ese espacio y si estás ahí tienes que estar bien, tienes que estar calladito y los problemas que tengamos emocionales afectivo-social la vida de uno, como que pasa a un segundo plano. (Estudiante mujer, 12 años, curso octavo, grupo focal número 1)

La verdad, en la mayoría de veces sí alguien está mal y sobre todo las chicas ya que tenemos a hacer más expresiva por lo tanto si algún docente uno le dice que se está mal por lo menos en mi caso la respuesta de los profes es momentos lugares y personas, obviamente no es el lugar y no es el espacio para estarlo y si uno está eufórico pues no es el lugar ya que es un lugar de educación y pues lo emocional es como invisibilizado en el momento. (Estudiante mujer, 17 años, curso decimo grupo focal número 2)

5.2.2. Reconocimiento afectivo en la escuela por medio de las nuevas tecnologías una oportunidad frente a la dificultad.

Con base en Barbero (2009), al manifestar que existen nuevas formas de construcciones subjetivas que se promueven en los individuos, a través de los medios digitales. Así la tecnología digital se presenta como mediación frente al acompañamiento y soporte emocional y afectivo a los estudiantes como una gran oportunidad para explorar y trabajar los beneficios y desafíos que esta herramienta puede brindar sin desestimar el valor que tiene, como se puede observar en las siguientes citas:

La verdad puedo hablar por mi parte y es que pues mi profesor acompañante este año se ha tomado el tiempo de preguntarnos periódicamente por medio de Hangouts cómo nos sentimos, que cómo estamos en nuestras casas y cómo están nuestras familias y pues a mí la verdad me parece bastante bueno e importante porque así sea indirectamente, estamos comunicando cosas hasta el punto de sentirnos cómodos de decírselo y pues así él puede ver cómo nos sentimos y cómo nos podría ayudar. (Estudiante mujer, 15 años, curso decimo, grupo focal número 2)

Las personas que actualmente estamos dando a entender que estamos siendo vulnerados somos nosotras, pero sería interesante que muchas más personas nos manifestamos por redes sociales para protegernos. (Estudiante mujer, 12 años, curso octavo, grupo focal número 2)

5.2.3. Del reconocimiento social a la exclusión social.

En este apartado es necesario presentar la siguiente cita:

Frente al reconocimiento social es importante mencionar que existe una jerarquía social de valores que se constituyen de tal manera que están escalonados en diferentes formas de vida como aceptables o no. Sin embargo, aquellos que no son reconocidos o válidos, representa una degradación de determinado modelo de autorrealización para quien lo soporta y por consiguiente de la oportunidad de poder entenderse como un ente estimado en sus capacidades y cualidades. (Honneth, 1997, p. 164)

Con respecto a la escuela, esta falta de reconocimiento puede engendrar formas de exclusión, social poco perceptibles para los actores educativos, en los que no se reconocen algunas

capacidades de las estudiantes, poco convencionales, provocando una infravaloración de dichas cualidades y potencialidades de esas otras formas de ser mujer dando paso a una forma de exclusión social. A continuación, se presentan las voces de algunas estudiantes que ilustran la problemática:

Yo soy una deportista de alto rendimiento, yo he estado representado a Bogotá en varias oportunidades y casi en el equipo de Colombia, sin embargo, a mí nunca me gustó mostrar mi talento en el colegio porque primero lo veían como raro que una niña jugara fútbol y segundo porque hasta los mismos profesores como que te decían oye si no hay equipo de niñas pues no juegues y mejor ve a jugar voleibol con tus compañeras, entonces por eso como yo siempre he sido como muy reservada con eso. (Estudiante mujer, 18 años de edad, curso once, grupo focal número 3)

Por mi parte, a mí me gusta practicar karate, sin embargo, en el colegio nadie sabe por qué la verdad, pues no es que les importe mi talento y pues como en el colegio no hay nada como relacionado con el deporte que yo practico y pues por eso como que nadie sabe sobre eso. (Estudiante mujer, 15 años de edad, curso decimo, grupo focal número 2)

5.2.4. Necesidad de incluir a los hombres en los procesos de formación del género.

Al seguir los postulados de Kaufman (1999), sobre las siete formas de violencia de los hombres en la sociedad, hay una carencia de valores asociados a la empatía en la crianza del hombre que lo imposibilita a tener comportamientos empáticos con sus coetáneos, según el autor la misma sociedad ha normalizado la rudeza y fuerza en la crianza de los hombres, lo cual conlleva a que muchos hombres tengan pautas de crianza que legitiman la violencia, de allí la necesidad de incluir al hombre en procesos de formación sobre género que pueda brindar un cambio frente a sus

formas de relacionarse, al respecto se presentan algunas voces que ilustran la necesidad de la formación de género en la escuela:

En el colegio la verdad no es que haya algo o que les enseñen a respetar a las mujeres, pero pues eso suena un poquito mal, pero es como que no hay quién les diga vengan chicos hay que aprender a hacer esto hay que aprender a comportarte así. (Estudiante mujer, 15 años, curso noveno grupo focal número 3)

¿Qué les enseñan? acaso están enseñando a respetar, les están enseñando que no miren, que no toquen, que no sean morbosos, que no piensen mal de una mujer, yo la verdad pienso que no. (Estudiante mujer, 18 años, curso once, grupo focal número 1)

5.2.5. Falta de reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos.

Para Honneth (1997), la falta de reconocimiento en los sujetos engendra formas de menosprecio. Si se determinan derechos se sustraen a un individuo implícitamente, no se le considera igual que a los demás miembros de la sociedad, por consiguiente la privación de la pretensión de derechos socialmente válidos, significa ser lesionado en sus expectativas de ser reconocido como sujeto, es así como claramente se puede observar que en la imparcialidad con la que se aplica la norma frente algunos hechos, en la escuela se podrán considerar como menosprecio, con respecto a que se sustraen de las mujeres los derechos y se adicionan deberes que no son exigidos de la misma forma a los hombres:

Hay grupos de niños que rotan fotos y se sabe que cuando en el colegio eso se ha ido a mayores eso se sabe que han echado más de una niña sin aquí decir nombres, pero ustedes saben y pues las han echado a ellas por las fotos y no a ellos que divulgaron y cometieron

pues eso que me parece que es hasta donde yo sé un delito de rotar las fotos. (Estudiante mujer, 17 años, curso decimo grupo focal número 1)

Me parece que entre mujeres sí existe un tipo de discusión, o pelea física lo cual no está permitido dentro de la institución. Ese es un caso como más notorio que sí se da, entre dos muchachos hombres llegaran a un tipo de pelea física, o sea es como más normalizado, mientras que, si es algo entre mujeres, se le da un mayor castigo y como que es más escandaloso. (Estudiante mujer, 15 años, curso noveno, grupo focal número 3)

5.2.6. Menosprecio y discriminación de género en la escuela.

En la escuela existen dinámicas de discriminación que se relacionan con la falta reconocimiento e igualdad en los derechos de las estudiantes. Por ende, si se entiende la discriminación de la siguiente manera:

Como cualquier tipo de distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga el efecto o propósito de perjudicar o anular el reconocimiento, el disfrute o el ejercicio por parte de las mujeres, independientemente de su estado civil, sobre la base de igualdad de hombres y mujeres, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de cualquier otro tipo. (Naciones Unidas, 1979, p. 74).

Es evidente que se logra inferir que las dinámicas de menosprecio también pueden ser formas de discriminación de género latentes en la escuela, a continuación, se presentarán algunas voces al respecto:

El colegio tiene algunos criterios de cómo debes presentarte al colegio, tanto para hombres como para mujeres, pero en el caso de las mujeres se es mucho más estricto, entonces no hay una igualdad, porque por ejemplo le dicen a las niñas; ¿por qué te llevaste el pelo tinturado, para mañana tienes que tenerlo sin tintura sino no puedes entrar al colegio o ve al baño y tienes que quitarte el esmalte de las uñas, pero si el estudiante tiene un piercing o tiene un peluqueado que no se puede hacer, se le dice y solo se les hace un llamado de atención verbal y después pasa como desapercibido. (Estudiante mujer, 13 años, curso octavo grupo focal número 3)

Hay una desigualdad en el momento de exigir que se cumplan las normas del manual de convivencia. En otro caso, también están las demostraciones de pareja en público, que no se deben hacer y pues los profesores siempre regañan a las parejas que están, pero siempre se dice y yo lo viví este año y los profesores siempre le recalcan más a la niña, diciéndole tienes que hacerte respetar, usted siendo una niña tan educada y haciendo esto, pero nunca se le dicen esas cosas al hombre. (Estudiante mujer, 17 años, curso decimo grupo focal número 2)

A una mujer se restringen más cierto tipo de cosas como la falda larga el cabello recogido el piercing y a los hombres como que no tanto, entonces se cae en el tema del sexismo, que más allá que solo sea en contra de la mujer es muy desigual a la hora de cumplir ciertos requerimientos desde ya hace mucho tiempo, que es como entre comillas ya algo muy tradicional, que no está bien pero que si pasa ese tipo de situaciones. (Estudiante mujer, 12 años, curso octavo, grupo focal número 2)

5.3. Categoría violencia de género

5.3.1. Violencia de género en la escuela.

Como lo definió la Entidad coordinadora del sistema integrado de información sobre violencia de género (SIVIGE 2016, p. 61): “Las violencias de género corresponden a cualquier acción o conducta que se desarrolle a partir de las relaciones de poder asimétricas basadas en el género que sobrevaloran lo relacionado con lo masculino y subvaloran lo relacionado con lo femenino”. Al tener en cuenta el contexto de la escuela existen distintas formas de violencia como la violencia sexual, la psicológica, la física y la económica; muchas de estas latentes en la cotidianidad de las instituciones educativas, a continuación, se presentarán algunas de estas formas de violencia en la escuela.

5.3.2. Violencia de género en las redes sociales.

Muchas de las violencias se manifiestan en la escuela, incluso de formas no presenciales sino virtuales, que rompen con los espacios y tiempos cotidianos de la escuela a través de las redes sociales y que en apariencia son espacios ajenos a la institución; sin embargo, son agresiones entre compañeros y miembros de la comunidad por ende involucran a la escuela. Así, se hace evidente la importancia de una formación continua sobre la prevención de estas conductas en la escuela en aras de convertir la escuela en un espacio que propicie el cuidado de las personas, a través de la formación de sujetos capaces de fomentar en las redes sociales una cultura del cuidado de los nativos en la red. A continuación, se presentarán algunas voces que ilustran la grave problemática:

Vamos a suponer que tengo 14 años desde esa edad yo ya venía con técnicamente traumas por los comentarios que hacían de mí y no solamente de compañeros y de personas que ni

siquiera yo conocía, en el 2019 había una promoción que me tenía una fama de pues no voy a decir la palabra, pero era porque los hombres efectivamente también apostaban por mí, también hacían retos de como por ejemplo quién me sacaba el pack y pues eso es fuerte que una niña con 13, 14 años incluso desde los 11 años, o sea no sé ni siquiera, por qué le pongo edad, es increíble que a una niña le pasen cosas así porque aunque la gente diga que eso se lo buscó, eso le pasa solo a ella por 'x' o 'y' razón, eso lo afecta a uno en el crecimiento personal. (Estudiante mujer, 18 años, curso once, grupo focal número 1)

En algunos grupos re 'x' literalmente se burlan del cuerpo de una y literalmente una es una mujer valiosa mi cuerpo es valioso y pues sí yo confío en una persona, tenga la edad que yo tenga es porque pues yo confié en esa persona sea por la razón que sea porque nunca me habían hablado de eso o simplemente me dejé endulzar el oído o confiaba en esa persona, pero la verdad me parece una falta de respeto que los directivos le echen la culpa a una frente al tema de las fotos. (Estudiante mujer, 17 años, curso decimo, grupo focal número 2)

El problema fue que como que un niño de dos o tres grados menor que yo se la pasaba como escribiéndome por todas las redes sociales y montada perfiles falsos y decía cosas como súper incómodas y pues yo siempre lo bloqueaba y pues yo la verdad no sabía quién era y pues por eso no hacía o no pude hacer nada al respecto, pero pues sí sabía que era alguien del colegio porque pues insinuaba que me había visto en el colegio. (Estudiante mujer, 15 años, curso noveno, grupo focal número 2)

5.3.3. Violencia sexual en la escuela.

Es claro que, sobre la violencia sexual en la escuela, muchas estudiantes se sienten intimidadas por sus compañeros que transgreden la confianza y cercanía de las compañeras y terminan vulnerando su intimidad. Según las investigaciones de Willard (2007), una de las formas de agresión más reiterativas es la violación de su intimidad, a través de prácticas como el *sexting*, muy comunes entre los adolescentes, como se puede apreciar en las siguientes citas:

También recuerdo estábamos en la ruta en sexto y un niño de un curso mayor, pero pues tampoco tanto porque estaba como en octavo o en noveno empezó a decir que había chantajeado a tal niña para que le pasara unas fotos como íntimas y pues las estaba como vendiendo y entonces pues también eso me pareció como asqueroso. (Estudiante mujer, 13 años, curso octavo, grupo focal número 1)

Nuestros compañeros digamos tienden hacer patanes porque hay grupos entre ellos en donde apuestan para ver quiénes sacan el pack a una niña y pasa y es real y pues yo puedo dar fe de ello porque a mí me pasó y es que a veces tienen grupos compartidos en donde comparten ese tipo de fotografías sin el consentimiento de la persona o de esa persona obviamente y a mí me parece que eso es algo como muy serio. (Estudiante mujer, 18 años, curso once, grupo focal número 2)

5.3.4. Violencia física en la escuela una forma de menosprecio hacia la mujer.

Aquellas formas de menosprecio práctico en las que a un individuo se le retira violentamente todas las posibilidades de libre disposición de su cuerpo, representan el modo elemental de humillación. El fundamento de esto es que cualquier intento de apoderarse del cuerpo

de una persona contra su voluntad, sea cual sea el objeto buscado provoca un grado de humillación, que incide en la autorrealización del sujeto, a la vez este tipo de menosprecio lesiona la confianza del propio individuo; por esto, la consecuencia, acompañada de una vergüenza social, es la pérdida de la confianza en sí mismo, por consiguiente, lo que aquí se arrebató a la persona por el menosprecio, es el evidente respeto a la disposición autónoma sobre su propio cuerpo (Honneth, 1997). Frente a la anterior perspectiva, la escuela no es ajena a dicho menosprecio físico hacia las estudiantes de la institución, como se puede evidenciar en las siguientes citas en las que el agravio transgrede la ofensa verbal y pasa al plano de la violencia física demostrando una grave agresión de los compañeros hacia las estudiantes.

Tenemos que estar como muy alertas de que por parte de los compañeros no nos vayan a agredir verbalmente o que alguno se atreva agredirnos físicamente entonces pues consideró que uno no está seguro en un entorno del colegio. (Estudiante mujer, 15 años, curso noveno, grupo focal número 2)

En el salón de clase había una pareja que era súper toxica y una vez el chico le lanzó un lápiz en el ojo porque la chica lo estaba ignorando y pues se notaba que la habían lastimado el ojo y pues un coordinador llegó y nos preguntó qué había pasado y pues nosotros le ocultamos lo que había pasado solo le contamos una parte, no le contamos todo completo porque si le contábamos todo completo pues como que a él le hubieran hecho un montón de cosas pero el caso, es que a veces se tiende a normalizar o a ocultar las cosas y la verdad no debería ser así. (Estudiante mujer, 15 años, curso decimo, grupo focal número 2)

A mí como me han visto de una edad muy grande y lo que pasó fue que yo le dije a uno de mis amigos que estaba al frente que me habían cogido la cola y le dije qué hago y pues mi

amigo dijo ¡Ay!, ¿cómo así que te cogieron la cola? Entonces yo le contesté pues que sí, entonces pues me dijo que esos son unos tales y tales y tales pero pues y ahora qué hago y la verdad pues ya estamos llegando a los jueguitos y pues me dijo: Ah, no, pues mejor hágase aquí adelante y ya. (Estudiante mujer, 15 años de edad, curso octavo, grupo focal número 1)

5.3.5. Violencia psicológica en la escuela.

La escuela se percibe como un espacio inseguro para muchas niñas debido a la vulneración de sus derechos. Así, la escuela pasa de ser un territorio de paz a ser un espacio en el que existen formas sutiles (micro machismos) que encarnan características de violencia psicológica, con afectaciones en la configuración de la personalidad del sujeto y en donde se observan actitudes de dominación suave o de bajísima intensidad, comportamientos sutiles o insidiosos, reiterativos y casi invisibles que los varones ejecutan permanentemente de tipo micro tomando un término de Foucault (1976) del orden de lo capilar, lo casi imperceptible y que se ve reflejado en la escuela.

5.3.6. Micro machismo coercitivo en la escuela.

El micro machismo, según Bonino (2004), se caracteriza porque el varón no usa la fuerza física sino la moral, la psíquica, de un modo directo o indirecto, para intentar doblegar a la mujer, limitar su libertad, su pensamiento, su tiempo o su espacio, y restringir su capacidad de decisión. Al respecto, se observan en las siguientes citas una clara afectación de las mujeres por comentarios sutiles que pasan desapercibidos, pero que tienen grandes afectaciones en la personalidad de las estudiantes, que van generando fisuras en el comportamiento de las mujeres en sus formas de estar en espacios compartidos con los hombres al no sentirse libres, tranquila y en el que se perciben como individuos vulnerables:

Las cosas que le dicen a uno a veces sí logran afectar pues con lo que dice Flor yo soy digamos diferente porque a mí sí digamos las cosas las tomé a pecho o muy personales y es que en séptimo digamos; que si hablaban sobre mí eso me afecta muchísimo. (Estudiante mujer, 15 años, curso octavo, grupo focal número 1)

Los niños hacían comentarios, por ejemplo, una vez dijeron que yo pues tenía mejor cuerpo que muchas niñas mayores y a mí eso la verdad me pareció asqueroso, incluso al hecho de que yo hoy en día si tengo que pasar por medio de muchos hombres y sobre todo si son mayores o de la misma promoción y si tengo que pasar por un sitio que está rodeado de hombres me da mucha incomodidad y pues me siento nerviosa y empiezo a temblar y pues me dan ganas como de solo mirar al piso. (Estudiante mujer, 15 años, curso octavo, grupo focal número 1)

Por mi parte cuando comparto con algunos compañeros me siento incómoda en muchos aspectos, por ejemplo, a veces yo llevo la sudadera y uno comienza a pensar el por qué me miran mucho, porque es incómodo y porque no me puedo agachar me siento incómoda me ha pasado mucho con unas amigas mías que también están ahí y yo me dado cuenta que por parte de mis compañeros las miran y esas cosas. (Estudiante mujer, 15 años, curso noveno, grupo focal número 2)

5.3.7. Vulneración de sus derechos, frente al libre desarrollo de su personalidad.

Frente a vulneración del libre desarrollo de la personalidad se observa claramente un nivel de afectación alto en las estudiantes, las cuales deben preocuparse del estigma y menosprecio de los demás llegando a cambiar y a inferir en su personalidad en sus formas de verse sentirse y actuar como se observa en las siguientes citas:

Por cosas que me decían me da miedo ir hasta al colegio hasta tener cabello despeinado porque qué van a decir; desgredada o algo por el estilo, porque por esa afectación que me dijeran palabras fuertes que no voy a decir obviamente y que me dijeron ese tipo de cosas, me hacía causar mucha inseguridad y me hacían querer cuidar de mí apariencia, de cosas como para que las demás personas no hablaran de mí. (Estudiante mujer, 17 años, curso once, grupo focal número 1)

Yo también siento que si se presenta como en los *jeanday* que uno quiere irse como de una manera y pues como que no se puede por lo que lleguen a pensar los demás. (Estudiante mujer, 13 años, curso octavo, grupo focal número 2)

5.3.8. Normalización de las conductas frente a la vulneración de los derechos.

Frente a la normalización de las conductas que vulneran la dignidad y la persona, se debe tener en cuenta que los jóvenes en la escuela se relacionan con sus pares generando dinámicas, complejas de amistad, noviazgos y enemistades en las que el conflicto es natural debido al nivel de interacción que se encuentran los estudiantes como lo manifestó Bertarelli (2014); sin embargo y a pesar de que el conflicto sea inherente al ser humano, normalizar conductas es una forma de encubrir sutilmente conductas que por su aparente carácter inofensivo y de menor valía pasan desapercibidos.

Muchos chicos de nuestra edad han normalizado ciertos comentarios o chistes que en cierto punto da miedo e impresión que lo digan porque como eres mujer y por ser mujer ¡ja, ja! Te pasa esto y eres esto o lo otro y llega un punto en donde uno piensa *witch*, pero te pasas y no sé si sea más inseguridad o temor o impresión, pero por lo regular no pasa nada o nadie dice nada. (Estudiante mujer, 17 años, curso once, grupo focal número 2)

Conozco el caso de una compañera amiga mía que estaban en el salón de clases y ella está dando su punto de vista y unos compañeros le dijeron que se callara y pues que se pusiera a barrer y pues fue algo como que ella tomó en su momento como de broma de risa y pues es como lo que decía mi compañera es que, pues como que las cosas suceden tanto como que se vuelven cotidianas, se normalizan. (Estudiante mujer, 15 años, curso noveno, grupo focal número 1)

5.3.9. Violencia simbólica en la escuela.

Según Bourdieu (1970), la violencia simbólica se impone como una fuerza oculta en acciones de coacción de los comportamientos individuales o sociales de manera pasiva, en esta se involucran hábitos arraigados a través de la escuela. La fuerza de esta forma de violencia radica en la naturalización y la normalización del orden impuesto, en el que claramente se justifican conductas que se encuentran arraigadas en la cultura de dominación de los hombres hacia las mujeres. Estas a su vez se pueden dar a través de distintas formas como la música, la televisión, pero también latentes en el discurso de algunos miembros de la comunidad educativa como se puede observar en las siguientes citas, con base en un claro prejuicio de lo que las estudiantes deberían estudiar.

Una persona de mi ruta del grado once comentó que siempre a las mujeres las dirigen a ciertas carreras que eran como más fáciles, entonces se ve que se trata como de invisibilizar las capacidades de las mujeres en las carreras que quieran estudiar, (Estudiante mujer, 16 años, curso decimo, grupo focal número 3).

Hay ocasiones en donde los compañeros nos dicen cosas bastante ofensivas como los típicos chistes de váyase a lavar la loza y cállese, pero pues a veces es más feo porque ellos

piensan que por ser mujeres somos tontas y no tenemos opinión que a veces como que también descalifican nuestra opinión porque a veces ellos piensan que nosotros no sabemos de lo que estamos hablando y lo peor es que algunos profesores no dicen nada (Estudiante mujer, 15 años, curso octavo, grupo focal número 1).

5.4. Categoría participación

5.4.1. Niveles bajos de participación de las mujeres en la escuela, con respecto a la planeación académica.

Para abarcar este apartado, es importante tener presente lo planteado según Hart (1993), la participación en la escuela está mediada por la intervención de los adultos, dicha intervención, puede ser de manera asertiva y adecuada cuando el adulto motiva y promueve espacios de participación; sin embargo, existen algunas formas de participación que no son las ideales, por ejemplo, cuando las voces del adulto se convierten en manipulaciones hacia al menor por parte del adulto. Si bien es cierto en los resultados obtenidos que hay una clara sensación por parte de las estudiantes a altos niveles de participación, es importante señalar que la participación en el Colegio Mayor con respecto a la planificación y evaluación de las clases es de un nivel muy bajo según la escala de Shier (2001), al tener en cuenta que la participación no solo tiene que ver con las numerosas intervenciones que las estudiantes pueden hacer en una clase en particular, sino que también tiene que ver con la incidencia que tienen las voces de las estudiantes a la hora de la planeación, metodología y evaluación en las clases. A continuación, se mostrará una voz que ilustran esta perspectiva:

Frente a la planeación y la metodología pues sí se tienen como en cuenta porque al final del periodo como que nos preguntan cómo nos pareció la clase y se hace como un tipo de

cierre de la clase, pero en cuanto a la evaluación pues yo pienso que no tanto por que como que no es que nos pregunten cómo nos van evaluar simplemente son las pruebas escritas y siempre se hacen del mismo modo. (Estudiante mujer, 17 años, curso decimo, grupo focal número 1)

Yo creo que no se tiene tan en cuenta la voz de los estudiantes porque a pesar de que los profes nos presenten al inicio del periodo todo lo que se va hacer, en sus formatos no es que uno pueda sugerirles cambios, simplemente se presenta lo que se va hacer durante el periodo y ya. (Estudiante mujer, 14 años, curso decimo, grupo focal número 1)

5.4.2. Nivel básico de escucha frente a las planeación académica y gobierno escolar en la escuela.

Según Shier (2001), el nivel más básico de participación es el nivel de escucha, en cual se caracteriza, por una marcada intervención de los participantes en este caso el de las estudiantes, sin ningún tipo de incidencia en las decisiones en el aula o en otros espacios de participación.

Frente a esta perspectiva en los resultados obtenidos, se puede determinar que persiste esta tendencia marcada en varias instancias de participación, en las que las intervenciones no tienen mayor incidencia, no solo en las aulas de clase sino en las instancias de participación en el gobierno escolar en el que se escuchan las iniciativas, pero no son ejecutadas ni son tenidas en cuenta por parte de las directivas. A continuación, se encuentran algunas voces que ilustran la situación:

La profesora de artística se acercó y nos preguntó ¿cómo estábamos?, ¿que cómo nos está yendo que cómo nos sentíamos? Y pues los que estábamos ahí, pues le dijimos que pues no nos sentíamos cómodos que habían quitado esa parte de acompañamiento con nuestros

profesores, que ya llevamos tiempo y pues la profe decía que sí, pues que el colegio había tomado esa decisión, pero pues que buscáramos las formas de continuar profundizando por nosotros mismos. (Estudiante mujer, 15 años, curso octavo, grupo focal número 1)

La verdad yo creo que desde nuestra posición pues no creo que se pueda hacer nada por lo menos este año porque pues la verdad yo veo muy complicado que cambie algo que ya está como colocado y por escrito. (Estudiante mujer, 17 años, curso decimo, grupo focal número 1)

Una cosa rápida, profe, pues la verdad su merced sabe qué es difícil que a uno le pongan cuidado o le escuchen en esas cuestiones por ejemplo que uno diga mira lo que pasa es que los estudiantes están diciendo esto se sienten así los estudiantes no están de acuerdo con esto y la respuesta después de las directivas es que pues no, que simplemente pues no se puede cambiar que ya no se puede, entonces pues es muy frustrante saber que eso es improbable que lo cambien. (Estudiante mujer, 18 años, curso once, grupo focal número 1)

5.4.3. Participación femenina en el gobierno escolar en un nivel intermedio de participación.

Si bien es cierto que las estudiantes valoran en el hecho de tener una personera mujer en la máxima instancia del gobierno escolar y así la población femenina se siente representada, también es cierto que el gobierno escolar no tiene una mayor incidencia en las decisiones del colegio, es una instancia estéril en la que la participación puede caer en el lastre de ser una participación manipulada por docentes y directivos en procura de cumplir con los requisitos gubernamentales, la votación y posesión protocolaria, indispensable en el cronograma escolar. Así la participación está inmersa en esa doble perspectiva, como instancia de participación “legítima” pero sin mayor incidencia en las decisiones en las instancias de consejos directivos encontrándose dicha instancia

en un nivel intermedio de participación según Shier (2001), en el que se motiva a la participación, pero dicha instancia no tiene mayor incidencia en las decisiones del plantel educativo.

El hecho de tener este año una personera mujer, eso da como, o sea, juepucha, tengo una personera mujer y ya puedo contar con ella porque me da más confianza y le puedo transmitir lo que siento. (Estudiante mujer, 15 años, curso octavo, grupo focal número 1)

Con ella sí siento más confianza que con un hombre, con la personera yo le puedo decir necesito que tú por favor digas esto y esto por mí, qué puede que esté pasando en la Institución, entonces pues por favor puedes colaborar y entonces el hecho de tener una personera mujer creo que eso ya es un logro gigante. (Estudiante mujer, 15 años, curso octavo, grupo focal número 1)

Uno lleva las cosas a los consejos, pero pues no es que se tenga muy en cuenta y pues a uno le dicen pues tú tienes que luchar por los derechos de tus compañeros, pero pues hay cosas que no se pueden hacer que no se pueden cambiar, o sea digamos yo hago lo que puedo y la verdad a veces siento que es complicado y frustrante. (Estudiante mujer, 18 años de edad, curso once, grupo focal número 1)

5.4.4. Participación nivel de responsabilidad alto en la toma de decisiones.

En este apartado es necesario hacer mención de lo que para Shier (2001) es la participación ideal, debe estar enmarcada en dos escalones superiores; el primero en una participación en la que las estudiantes frente a sus posturas e ideas tengan un nivel alto de consideración, por parte de los docentes y directivos, es decir, que sus participaciones tengan incidencia en las diferentes instancias, el segundo escalón tiene que ver con el nivel más alto e ideal y es en el que las

estudiantes se hacen partícipes de la elaboración de sus propuesta y hay un nivel de responsabilidad alta, puesto que estas no son solo promotoras, sino artífices de iniciativas en la escuela. Sin embargo, las estudiantes evidencian ser tenidas en cuenta y tener altos grados de participación en la organización de actividades como fiestas culturales y actividades de esta índole, aun así, esta responsabilidad que se la da a las mujeres para la organización de dichas actividades culturales debe trascender a otros escenarios.

Muchas veces he notado que la iniciativa la toman o la han tomado las mujeres, por ejemplo, en fiestas culturales se da la ocasión, en que las mujeres son las que más proponen y organizan. (Estudiante mujer, 16 años de edad, curso decimo, grupo focal número 3)

Las mujeres participan más en la organización de los bailes y comparsas y en sí en las actividades de fiestas bartolinas muchas lideran este espacio, porque los chicos con como más apáticos. (Estudiante mujer, 14 años de edad, curso octavo, grupo focal número 3)

5.4.5. La participación no es de todos, es una forma de desigualdad.

Otro punto que ponen las mujeres en consideración y que refuerza su compromiso con la otredad y el cuidado, es con respecto al tema de la participación y su preocupación por los que ellas consideran estudiantes aislados con poco o nulas participaciones, a lo cual frente a esta situación los docentes deben ser cuidadosos en no generar una dinámica en la que solo participen las mismas personas, estas van quedando silenciadas y algunas voces no son frecuentemente escuchadas, así los docentes deben procurar por dar apertura a estrategias que presenten los

niveles de participación y convoquen a más personas rompiendo con las desigualdad frente a la participación de los y las estudiantes, como se aprecia en la siguientes citas:

Los estudiantes se sienten como aislados una parte y otra parte, pues sí les va bien y si son reconocidos y pues otra parte de las y de los chicos pues casi no participan y pues sí preguntan, pues preguntan por interno, es decir, con sus compañeros y no pregunta en la clase y como digo hay chicos que están en una parte y los docentes pues como que los tienen más en cuenta, como hay otros que están como ahí como en el limbo. (Estudiante mujer, 15 años de edad, curso octavo, grupo focal número 1)

El profesor se puso un poco disgustado debido a que únicamente eran ellas las que participaban y ninguno más participaba y ningún tipo de hombre participaba en la clase y les hizo una reflexión de que también había que participar. A lo que voy con esto, es que a partir de eso después muchos hombres del salón comenzaron a echarle la culpa a las mujeres del regaño y nos echaron la culpa por ellos mismos que no participan, entonces de cierta manera como que no se toma muy bien la participación de la mujer en las decisiones del aula. (Estudiante mujer, 17 años, curso decimo, grupo focal número 2)

Es importante tener en cuenta que existen distintas formas de participación, sin embargo, frente a lo propuesto por Shier (2001), lo ideal sería que las niñas y adolescentes compartieran responsabilidades y autoridad en dichos mecanismos de participación, si bien es cierto en la legislación colombiana existe la figura de gobierno escolar como mecanismo democrático, muchas veces dicha instancia no se genera el ideal de partición incluso se genera prácticas de desigualdad y discriminación, como se puede observar en las siguientes citas:

Se ve como que a los hombres los toman como más en serio mientras que si una mujer es presidenta la toman menos en serio y si hay algún tipo de instrucción que dar o algún tipo de mensaje que hay que dar más difícil que los estudiantes y compañeros de clase lo digan que la presidenta. (Estudiante mujer, 14 años de edad, curso octavo, grupo focal número 3)

Las mujeres cuando participan, desde mi experiencia del año pasado, sucedió que en el consejo de clase la niña que estaba liderando el consejo siempre que ella iba a aportar algo, digamos no sé digamos una cualidad del curso decían ay qué ingenua, o una estrategia para mejorar la convivencia en el salón decían que era muy ingenua o que eso que ella decía nunca iba a pasar o simplemente no la dejaban hablar y por eso creo que no se le da importancia o se toma la atención debida a la mujer que esté participando en las decisiones del aula. (Estudiante mujer, 16 años de edad, curso noveno, grupo focal número 3)

Capítulo 6. Discusión y Conclusiones

La presente investigación buscó comprender las prácticas de reconocimiento y participación de las mujeres estudiantes como sujetos de derechos en la comunidad educativa del Colegio Mayor de San Bartolomé; por ende, en este apartado se presenta la discusión de los resultados y conclusiones expuestos a través de seis partes: 6.1 La escuela como un espacio dicotómico en la construcción de sujeto; 6.2 Del reconocimiento a la violencia de género una realidad latente en la escuela; 6.3 Reconocimiento afectivo en la escuela; 6.4 Reconocimiento y acompañamiento mediado por las redes sociales como alternativa relacional entre géneros; 6.5 Cuando la participación pasa a un plano de vulneración en la escuela; y, 6.6 Hacia una participación autónoma, legítima y promotora de transformaciones en la escuela. A continuación, cada uno de los puntos expuestos.

6.1. La escuela como un espacio dicotómico en la construcción de sujeto en la escuela

La escuela se presenta como un espacio dicotómico en el que se vulnera cotidianamente los derechos de las jóvenes, pero al mismo tiempo se gestan subjetividades capaces de manifestar su inconformismo hacia las prácticas de vulneración, muchas de estas influenciadas por parte de la misma escuela y de los docentes, pero también otras que no están asociadas a ningún tipo de movimiento o grupo escolar que se configuran no como colectivos sino como sujetos críticos capaces de manifestar su voz, su opinión y su inconformidad frente a la vulneración de sus derechos. Frente a este doble panorama la escuela por un lado debe seguir promoviendo espacios de formación de liderazgo, de participación que puedan hacer frente a la crisis, como lo manifestó Rueda (2008), de las instituciones garantes de los derechos a su vez esta formación debe ser capaz de gestar el nacimiento de movimientos o colectivos nuevos, promotores de transformaciones en la escuela a partir de las necesidades de estas y como lo mencionó Touraine (2007), hacia la conformación de espacios diferenciales no mixtos en el que se dé la posibilidad de un intercambio verbal entre mujeres, que analicen por extenso y mejor su situación, hacia la conformación de espacios de ellas y para ellas en procura de colectivos que luchan por los derechos de sus miembros.

Por lo anterior, para Touraine (2007) la subjetividad femenina tiene que ver con la capacidad de agencia de las personas, dado que para el autor es importante reconocerse frente a las potencialidades, de las mujeres y al mismo tiempo emprender acciones para poder cumplir sus sueños, sus anhelos; en este sentido, la escuela debe abrir escenarios en los que las mujeres tengan la oportunidad de convocarse, reunirse pensarse y en el que se brinden herramientas para una acción colectiva de las mujeres hacia el bien común en defensa de sus derechos.

6.2. Del reconocimiento a la violencia de género: una realidad latente en la escuela

El reconocimiento en la escuela está mediado por dinámicas relacionales entre los géneros, de allí radica la importancia de reflexionar sobre este en la escuela, así a través de los resultados obtenidos se puede inferir que hay una ausencia de reconocimiento de las estudiantes que conlleva a que se produzcan dinámicas de menosprecio y violencia hacia las mujeres.

Si la falta de reconocimiento reproduce dinámicas de menosprecio, en palabras de Honneth (1997, se observa que estas engendran formas de violencia de género en la escuela, algunas más visibles que otras, como la violencia sexual entre compañeros hacia las mujeres por medio de las redes sociales, muy latente en la cotidianidad de las relaciones entre los jóvenes y otras manifestaciones más sutiles e imperceptibles, como la violencia psicológica, manifestada en formas de micro machismos (Bonino, 2004), normalizadas en la cotidianidad no solo por los estudiantes sino por docentes y directivos, la influencia de estos puede ser de cierta forma negativa, al generar dinámicas sexistas en la escuela propias de una cultura patriarcal que algunos docentes y directivos reproducen de manera consciente o inconsciente, al caer en un modelo de escuela como reproductora de un sistema de dominación (Gadoti, 1998).

En este sentido, si la escuela desea avanzar frente al tema del reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos debe proponerse varios compromisos: en primera instancia, velar por garantizar la igualdad frente la aplicación de las normas de convivencia en la escuela, sin trasgredir los derechos de ningún miembro de la comunidad y superar distintas dinámicas de menosprecio hacia la mujer que se ven más expuestas a prejuicios sexistas al transgredir la norma a la cual ningún individuo está excepto de hacerlo.

En segundo lugar, la escuela debe promover un cambio cultural con respecto a las relaciones entre géneros a través del fortalecimiento del pensamiento crítico en las estudiantes y en los estudiantes, quienes deben tener la posibilidad de reconocer y transformar los privilegios que le han sido otorgados y que ponen a las mujeres en situación de desventaja; y, a través de propuestas que involucren la ética del cuidado como apropiación de principios que favorezcan la igualdad y la equidad. Es de fundamental importancia incluir al hombre en procesos de formación sobre género hacia nuevas masculinidades que involucren un cambio de perspectiva frente a sus formas de ser y, como lo expresó Estrada (1997), arraigadas a una cultura de dominación y herencia patriarcal latente en la sociedad colombiana.

Tercero, la necesidad de educar para la igualdad de género y se involucren las familias en aras de visibilizar las microviolencias y en sí, todas las manifestaciones de violencias de género en los contextos, tanto escolar como familiar, en procura de buscar estrategias pedagógicas conjuntas que contribuyan a disminuir o erradicar la violencia de género, esto como una forma de educar para una ciudadanía más responsable, justa y respetuosa de los derechos humanos.

6.3. Reconocimiento afectivo en la escuela

El reconocimiento afectivo está ligado a la esfera que denominó Honneth (1997) como esfera del amor, en la cual, las personas recíprocamente en su naturaleza necesitan de afecto entonces se reconocen como sujetos de necesidad; con un grado de dependientes de su otro ocasional, a pesar de este planteamiento en la escuela secundaria se vive una insensibilidad frente a las emociones y sentimientos de los demás en deterioro de la dimensión afectiva de los individuos, por ende es importante fortalecer el acompañamiento afectivo por parte de los docentes

y la comunidad educativa que acreciente en la escuela relaciones fraternas cordiales entre los estudiantes, en procura de mejorar las relaciones sociales y de género en la escuela.

6.4. Reconocimiento y acompañamiento mediado por las redes sociales como alternativa relacional entre géneros

La escuela, como se observó en los resultados de esta investigación está cayendo en un sin sentir en el que es promotora de un aprendizaje, de la adquisición de saberes aplicables para el mundo laboral en demérito de las humanidades, del aprender a relacionarse con los demás de manera cercana y asertiva. Frente a dicha perspectiva, es importante mencionar alternativas poco exploradas como la posibilidad de abrir mediaciones a través de la tecnología como una herramienta que puede ser utilizada como instrumento de acompañamiento frente a la indiferencia y la escasa compañía que brinda la escuela, así como lo manifestó Barbero (2009), si las redes sociales son espacios en los que con frecuencia se encuentran los jóvenes, la posibilidad de explorar dichos espacios para que sean espacios seguros de acompañamiento cercano cotidiano y humanizado por la escuela, es un campo digno de reflexión y profundización.

Se abre así una posibilidad frente a la escuela, la cual puede convertirse en generadora de transformaciones en la forma en que todos los integrantes de la comunidad educativa se relacionan en las redes sociales y en el que la escuela tome como un recurso tecnológico apropiado y transformado en mediación para el cuidado del otro.

6.5 Cuando la participación pasa a un plano de vulneración en la escuela

Frente a la participación de las mujeres en los contextos escolares se deben implementar estrategias en las aulas de clase para escuchar, fortalecer y aprender a valorar las opiniones de los demás, no solo en el contexto de géneros sino entre los compañeros, puesto que muchas veces

entre ellos se demeritan sus opiniones, en dicho contexto se propone entonces fortalecer el respeto hacia la opinión de los demás, como lo expresó Zuleta (2002), el respeto significa tomar en serio el pensamiento del otro; discutir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista; pero, al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio, confrontado y posicionarlo en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión.

Frente a la participación ciudadana, Cortina (1994) mencionó que es indispensable incluir a la mujer en escenarios de participación, si se quiere una sociedad que aspire a ser realmente democrática; sin embargo, en el contexto la participación de las mujeres en la vida pública es muy reciente, sus aportes aún no han sido muy reconocidos y en muchas ocasiones como se observan en los resultados se demeritan en detrimento de la persona, como lo mencionó Lansdown (2004), la vida de las jóvenes puede llegar a perder dimensión, puesto que la participación aumenta el autoestima de los jóvenes y la confianza en sí mismos, fomenta sus capacidades generales, produce mejores rendimientos, refuerza la comprensión de los procesos democráticos y el compromiso en los mismos y protege, puesto que acrecienta las capacidades de dar su opinión, a la par de la capacidad de denunciar la vulneración.

6.6 Hacia una participación autónoma, legítima y promotora de transformaciones en la escuela

En este sentido, para Frase (1994) la participación de las mujeres en la esfera pública no tiene mayor incidencia, dado que no solo se trata de garantizar la deliberación de los diferentes actores en una sociedad o comunidad (escuela) a través de espacios democráticos, sino que en estos espacios las voces de las mujeres no solo sean tenidas en cuenta, sino que puedan ser voces

con un alto nivel de incidencia en las decisiones y en la construcción de proyecciones lideradas por estas voces.

Al respecto y al tener en cuenta los resultados obtenidos durante la investigación, se puede evidenciar que existen niveles muy bajos de participación de las mujeres en la escuela, tanto en el escenario académico al respecto de la construcción de los contenidos de las áreas y asignaturas, al no ser tenidas en cuenta en el diseño o en la selección de metodologías, planeación y evaluación desvalorando la importancia de las voces de los educandos.

Por otro lado, frente a la participación del gobierno escolar se manifiesta una incorporación favorable de las estudiantes en dichas instancias, sin embargo y al igual que el panorama anunciado anteriormente, las iniciativas frente a las voces de las líderes estudiantiles pasan a un segundo plano, no tienen un impacto en la comunidad educativa, puesto que sus iniciativas no son tenidas muy en cuenta, por parte de los directivos y se logra observar por parte de las estudiantes un alto grado de subordinación y desesperanza frente a las posibilidades de llevar a cabo proyectos que pudieran ser liderados por las estudiantes.

A la vez y si bien es cierto que la escuela cuenta con espacios culturales en los que la participación de las mujeres es alta, según la escala de Shier (2001) en el que se evidencia que las mujeres organizan y llevan a cabo iniciativas lideradas por ellas mismas, este nivel de participación debe ampliarse a la esfera académica con la cual se tengan en cuenta las voces de las estudiantes en la planeación, metodología y evaluación de los contenidos y dinámicas de las asignaturas.

Al respecto del gobierno escolar, es importante reconocer que hay una gran población femenina en dichas instancias; sin embargo, se debe hacer apertura en la escuela a una participación activa dinámica que lleve a que las estudiantes puedan llevar a cabo sus proyectos

liderados por ellas mismas, para que la escuela sea un escenario de liderazgo autónomo de las estudiantes y donde las instancias de participación democráticas sean un escenario de proyección de nuevos movimientos estudiantiles femeninos con una gran proyección que impacte en la ciudadanía, frente a la vulneración de los mismos en la ciudad.

6.7. Conclusiones

La violencia basada en género, es un fenómeno que se entiende como cualquier daño perpetrado contra la integridad de una persona, enraizada en desigualdades de poder y relacionado con los roles de género (Unfpea, 2011). Este fenómeno incluye violencia física, sexual y psicológica, presentes en todas estas aristas en la escuela, por ende y frente a dicho panorama, existe la necesidad de la implementación de la formación continua de género en la escuela, que involucre tanto a estudiantes en general como docentes y miembros de la comunidad educativa, que contribuya al conocimiento e implementación de rutas de acción concretas frente a las distintas manifestaciones de violencia de género en la escuela. Así, la academia debe ayudar a prevenir, identificar, atender y promover pautas de no repetición, en especial, frente a la aparición del fenómeno pautas de cómo actuar frente a las distintas formas de violencia tanto las más perceptibles física o sexual, como las más sutiles simbólicas y psicológicas.

En la implementación de las rutas de acción se debe tener en cuenta las siguientes premisas primero, frente a la prevención se debe identificar el contexto de la escuela, realizar un diagnóstico frente los malos tratos, agresiones físicas, abuso sexual, a la vez, analizar las actitudes y prácticas socioculturales con la problemática identificada; segundo, al tener en cuenta el nivel de vulneración se debe atender a través de la intervención directa implementando estrategias de mediación y compromisos para la no repetición; por último, la escuela debe promocionar el

mejoramiento de la convivencia escolar y del clima escolar por medio de la difusión de campañas dirigidas a la prevención de la violencia de género.

En el documento del ministerio de educación sobre el abordaje de situaciones de riesgo, para la convivencia escolar (2021), se expresa que las violencias basadas en género vulneran los derechos humanos de las víctimas y les ocasionan daños profundos en su vida, en tanto afectan su salud física y emocional, su dignidad, integridad, libertad e incluso ponen en riesgo su existencia en dicho marco, frente a este panorama de la falta de reconocimiento y violencia de género, la escuela debe generar transformaciones y estrategias conjuntas con profesionales, padres de familia, líderes estudiantiles y distintos actores que involucren a la comunidad hacia un acompañamiento asertivo, más cercano y humano en procura de mitigar conductas producidas por repercusiones de la violencia de género, latentes en la escuela como la depresión ansiedad, incluso conductas suicidas de los adolescentes.

Así la escuela debe convertirse en un territorio de paz que, por un lado, mitigue la problemática y atienda de manera oportuna a través de un acompañamiento y reconocimiento de las afectaciones emocionales de las personas vulneradas en distintos contextos. Por otro lado, la escuela debe promover espacios diferenciales en procura de fortalecer subjetividades femeninas, escenarios no mixtos en los que las estudiantes tengan la posibilidad de expresarse desde sus necesidades sin temor a ser juzgadas, a la vez que dichas subjetividades sean promotoras de colectivos de mujeres que puedan proyectarse como lideresas en distintas aristas, deportivas artísticas y políticas, en esta última en rechazo de la violencia de género convirtiendo la escuela en un escenario de gran expectativa frente al cuidado del género, en su misión educadora y en su

papel de garante de los derechos de los niños, las niñas, los y las adolescentes contribuyendo a la transformación cultural que elimine los estereotipos de género en la escuela.

Por último y no menos importante, frente a la participación en la escuela, las estudiante permanecen visibles frente a la participación; sin embargo, se figura como una participación decorativa y simbólica, debido a que esta es una participación sin mayores incidencias, en palabras de Hart (1993) manipulada por los adultos, a lo cual la escuela debe promover no solo escenarios democráticos sino espacios en los que las mujeres sean partícipes y líderes de proyectos de iniciativas propias mediadas y organizadas por las estudiantes, tanto en la esfera democrática y en el gobierno escolar, como en otros escenarios académicos de poca incidencia estudiantil, como la planeación y la elaboración curricular de las distintas áreas académicas.

Referencias

- Alarcon, M, Flórez, J. (2015). *La constitución de subjetividades infantiles desde la perspectiva de género* (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18711>
- Barbero, Jesús M. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, Nº 1. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf ISSN: 1138-9737.
- Bertarelli, P. y Arcanio, M. Z. (2011). *Prácticas corporales y citaciones de las normas de género en los entramados relacionales de las y los jóvenes en la escuela*. Recuperado de <http://www.iv-colloquio-2011.com.ar/ejecinco.html>
- Bertoldi, M. E. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. En *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 111-115.
- Blat, A. y Madrid, M. N. (1993). Reflexiones en torno a una escuela coeducativa. En *Revista Aula de innovación educativa* (7-9). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/info/textonodisponible>
- Bonino, Luis. (1994). *Varones y comportamiento temerarios*. Buenos Aires, Paidós.
- Bourdieu, P. (1989). *Reproduction Interdite. Dimension symbolique dela domination économique études*. Rurales Nº 113-114 (janv a juin): pp. 15-36

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.

Comins, M. (2015). *La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita*. *Thémata*. Revista de Filosofía, 52 (159-178). Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/52/9.%20Irene%20Comins.pdf>

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación*. Italia: McGrawHill.

Cortina, A. (1997). En *Ciudadanos del Mundo, Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial.

Cristancho, N. B. (2018). *Las concepciones de género en la educación desde las interacciones profesor-estudiante, una mirada desde la escuela* (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co/discover?scope=%2F&query=las+concepciones+de+genero+en+la+educaci%3%93n+desde+la+interanci%3%93n+estudiantes+-+docente&submit=>

Dewalt, Kathleen M. y Dewalt, Billie R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Duque, M. y Rodríguez N. (2019). *La participación infantil en el ambiente escolar desde las experiencias de los niños y niñas en la escuela* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/43639/Participaci%3%b3n%20infantil.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Escámez Sánchez, Juan y Ramón Gil Martínez, (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.

- Estrada, M. (1997). Los estudios de género en Colombia: *Entre los límites y las posibilidades*. *Nómada*. Revista científica de ciencias sociales, 6 (3-19). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118999004>
- Fernández, M. I. (2016). *Género y participación en el gobierno escolar de las y los estudiantes de los grados 10 y 11 de la Institución Educativa la Merced del municipio de Mósquera* (Tesis de Maestría).
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Grace, G. (2002). *Escuela católica. Misión, mercados y moral*. Londres: Routledge Falmer Press.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicet. Ensayos innocenti, 04 (3-45).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. (J. M. Chacón, Ed.) Mexico D.F.: Mc Graw y Hill.
- Hobbes, T. (1981). *La primera flama del conocimiento del Leviatán*. México, De publicaciones cruz O.S.A
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos*. Barcelona, Novagráfik, S.L.
- Maturana, H. (2002). *Transformaciones en la convivencia*. Santiago de Chile. Editorial, Dolmen Ediciones. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1002>
- Mcnae, R. (2014). *Liderazgo estudiantil en las escuelas secundarias: la influencia del contexto escolar en las percepciones de liderazgo de las mujeres jóvenes*. Reice. Revista

- iberoamericana sobre calidad, 12 (227-244). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131688011.pdf>
- Navarrete, A., Páez, A., Sánchez, E., y Silva, A. (2018). *Más allá de la mirada de una mujer: una posibilidad de transformación de los contextos escolares* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35080/30052018%20Tesis%20terminada.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. New York and London: Teachers college press. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario1/Desktop/UNIVERSIDAD/TESIS/La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_.pdf
- Rodríguez, María Itatí (2012). Ruíz Silva, Alexander y Prada Londoño, Manuel (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires, Paidós. *Revista Colombiana de Educación*, (63),321-328. [Fecha de Consulta 5 de septiembre de 2021]. ISSN: 0120-3916. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635256010>
- Scott, J. W. (1986). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Barcelona, Paidós.
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making*. *Children and Society*. Vol. 15, 107–117. DOI: 10.1002/CHI.617

Sistema integrado de información sobre violencia de género SIVIGE. (2016). Recuperado de

https://www2.unwomen.org//media/field%20office%20colombia/documentos/publicaciones/2016/sivige_final_web.pdf?la=es&vs=1633

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morato.

Torres, N., Ceron I. (2007). *Visibilizando las Subjetividades y la Participación Estética-Política de los Jóvenes en la escuela en Bogotá*. (Tesis de maestría). Recuperado de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/36152/CeronCorreaAuraInes2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona, Paidós.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Vázquez Verdera, Victoria. (2010). *La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación*. Educación XX1, 13 (1), 177-197. [Fecha de Consulta 5 de

septiembre de 2021]. ISSN: 1139-613X. Disponible en

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037008>

Velasco, A. (2013). *El sujeto político y la transformación social en Judith Butler y Seyla*

Benhabib: Bajo palabra. Revista de filosofía, 8, (275-282). Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4416278>

Vélez, R. (1995). *El saber de la narrativa*. Revista Aleph, N° 95. Manizales, Fundación Aleph.

Octubre-diciembre. pp: 37- 47

Willard, E, Nancy. *Cyberbullying and cyberthreats responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Printed in the United States of America: Library of

Congress Number 200693931.

Zuleta, Estanislao. *La participación democrática y su relación con la educación*. Revista Polis

[En línea], 2 | 2002, noviembre 2012. Disponible en

<http://journals.openedition.org/polis/8064>.

Apéndices

Apéndice A. Consentimiento informado para grupos focales

Bogotá

Estimados

Padres de familia

Colegio Mayor de San Bartolomé

Estimados padres de familia y estudiantes, reciban el más cordial de los saludos de parte del docente Billy Cruz Cruz del Colegio Mayor de San Bartolomé, estudiante y aspirante al título de Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

La presente es para informarles sobre la investigación que se está llevando a cabo sobre la participación y el reconocimiento de las estudiantes en el Colegio Mayor de San Bartolomé, en los grados octavo, noveno, décimo y once. Como ustedes saben, la investigación en nuestro plantel educativo ha venido instaurándose como un método de aprendizaje preponderante, en la educación de sus hijos, al tener en cuenta dicho contexto y la importancia de la investigación en el aula en sí misma, esperamos contar con el consentimiento de ustedes padres de familia para que sus hijas participen en dicha investigación.

La participación de las estudiantes es voluntaria y será a través de una conversación en un grupo focal sobre el reconocimiento y la participación de las estudiantes. La información obtenida será anónima y solo se utilizará para los fines de este estudio, a la vez los padres de familia que deseen más información sobre la investigación serán informados, si lo desean a través de los correos del docente investigador y se les solicitará nos informen por el mismo medio si no están de acuerdo con que sus hijas participen.

Los resultados serán presentados a la comunidad educativa del colegio y en ningún caso se harán referencias en estos resultados a los nombres de los participantes dando estricto cumplimiento a las normas constitucionales, éticas y legales sobre protección de datos personales.

En caso de tener alguna duda, pregunta, apreciación u opinión, por favor converse sobre ella, con el docente investigador Billy Cruz Cruz, a través de los correos billy.cruz@sanbartolome.edu.co o al profebilly1209@gmail.com

Por lo anterior, damos fe de que estamos informados de lo que, en este documento, se expresa y manifestamos que quedamos satisfechos con la información brindada y autorizamos a nuestra hija a participar en dicha investigación en constancia firmamos como acudiente responsable de la estudiante _____ de la sección _____. Firma del acudiente responsable _____

Apéndices B. Asentimiento informado para estudiantes

Bogotá

Estimadas

Estudiantes

Colegio Mayor de San Bartolomé

Estimados estudiantes, reciban el más cordial de los saludos de parte del docente Billy Cruz Cruz del Colegio Mayor de San Bartolomé, estudiante aspirante al título de Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

La presente es para pedirles formalmente su colaboración, en la participación en la investigación sobre reconocimiento y participación de las estudiantes en el Colegio Mayor de San Bartolomé, a través de la su participación en un grupo focal numero ___ en la fecha _____ con la sección _____ con el fin de fortalecer la investigación en el plantel educativo, como un método de aprendizaje preponderante, en la educación de los estudiantes y fomento de la investigación en el aula.

Datos generales de la investigación.

Tema de investigación: El reconocimiento y la participación de las estudiantes en la propuesta coeducativa del Colegio Mayor de San Bartolomé.

Profesor investigador: Billy Cruz Cruz.

Profesora asesora: Gloria Inés Rodríguez Ávila.

Si tiene alguna pregunta, apreciación u opinión, por favor converse sobre alguno con el docente investigador Billy Cruz Cruz, a través de los correos billy.cruz@sanbartolome.edu.co o al profebilly1209@gmail.com

Si lo anterior es de su agrado y gusta participar por medio le pedimos que firme a continuación.

Firma del estudiante a quien se realizara las preguntas en el grupo focal informado;

_____ con número de identidad _____ dando fe que

mis acudientes están enterados a través de consentimiento informado padres.