



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 23 de marzo 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

DIEGO FERNANDO ARAQUE HERNANDEZ, con C.C. No. 1110475923,

ESTEFANIA WILLIAMSON CALLEJAS, con C.C. No. 1075257968,

_____, con C.C. No. _____,

_____, con C.C. No. _____,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado

titulado Transformación de prácticas de cuidado para la construcción de paz en niños y niñas de grado octavo de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla de Campoalegre - Huila presentado y aprobado en el año __2023__ como requisito para optar al título de

Magister en educación y cultura de paz;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN DE BIBLIOTECAS



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 4

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

Transformación de prácticas de cuidado para la construcción de paz en niños y niñas de grado octavo de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla Campoalegre – Huila

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
ARAQUE HERNANDEZ	DIEGO FERNANDO
WILLIAMSON CALLEJAS	ESTEFANÍA

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
----------------------------	--------------------------

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
----------------------------	--------------------------

OVIEDO CORDOBA

MYRIAM

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

CIUDAD: NEIVA **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2023 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 123

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas__X_ Fotografías__ Grabaciones en discos__X_ Ilustraciones en general__ Grabados__
Láminas__ Litografías__ Mapas_X_ Música impresa__ Planos__ Retratos__ Sin ilustraciones__
Tablas o Cuadros_X_

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

pedagogía crítica,

investigación acción,

maestro investigador,

saberes y prácticas de cuidado,

violencia de género,

estrategia transformadora,

construcción de paz

critical pedagogy,

action research,

teacher researcher,

knowledge and care practices,

gender violence,

transforming strategy,

peace building.

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La investigación se centra en el propósito de construir una estrategia pedagógica que permita fortalecer y transformar prácticas de cuidado con relación a la violencia de género, con miras a la cultura de paz en el contexto de los estudiantes de grado 803 de la I.E Eugenio Ferro Falla de Campoalegre - Huila.



El trabajo se realizó a partir de los postulados de la pedagogía crítica teniendo en cuenta a Orlando Fals Borda, Paulo Freire, y Stenhouse, y desde allí se adoptó la Investigación Acción en el aula como diseño metodológico con Lewis, Elliott, Kemmis y Latorre, abordando los diferentes ciclos en un proceso que inició por un acercamiento al territorio, una exploración reflexiva de fundamentos teóricos, se dio prioridad a la espontaneidad y libertad de expresión de los estudiantes y a la complementación entre enseñanza y aprendizaje donde los maestros investigadores también hicieron parte del proceso transformador fundamentando las didácticas desarrolladas en el respeto y la acción sin daño.

Los resultados dan cuenta de cómo a partir de la cotidianidad se pueden problematizar las prácticas pedagógicas para darles un sentido transformador, encontramos que los saberes y prácticas de cuidado de los estudiantes acerca de la violencia de género son el reflejo de una sociedad marcada por el patriarcalismo, que a partir de didácticas que buscan reorientar esos saberes y prácticas, se pueden resignificar la práctica pedagógica, creando así, de la mano de la reflexión con los estudiantes, una estrategia transformadora para la construcción de paz en el territorio huilense.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The research focuses on the purpose of building a pedagogical strategy to strengthen and transform the practices of care in relation to gender violence, with a view to the culture of peace in the context of the students of grade 803 of the I.E Eugenio Ferro Falla from Campoalegre - Huila.

The work was based on the postulates of critical pedagogy, taking into account Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Stenhouse and Gramsci, and from there, Action Research in the classroom was adopted as a methodological design with Lewis, Elliott, Kemmis and Latorre, addressing the different cycles in a process that began with an approach to the territory, a reflective exploration of



theoretical foundations, priority was given to the spontaneity and freedom of expression of the students and to the complementation between teaching and learning where the teacher researchers were also part of the transforming process, basing the didactics developed on respect and action without harm.

The results show how pedagogical practices can be problematized from everyday life to give them a transforming sense, so we found that the knowledge and care practices of students about gender violence are a reflection of a society marked by patriarchalism, that from didactics that seek to reorient these knowledge and practices, pedagogical practice can be redefined, thus creating, hand in hand with the reflection with students, a transforming strategy for peace building in the territory of Huila.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre presidente Jurado: **ELISABET AMOR ROMERO**

Firma: 

Nombre Jurado: **ERIKA JUDITH LÓPEZ SANATAMARÍA**

Firma: 

Nombre Jurado: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

Firma: 

Transformación de prácticas de cuidado para la construcción de paz en niños y niñas de grado octavo de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla
Campoalegre - Huila

Estefanía Williamson Callejas
Código 20211194966

Diego Fernando Araque Hernández
Código 20211194948

Maestría en educación y cultura de Paz
Facultad de Educación
Universidad Surcolombiana

Neiva – Huila

2022

Transformación de prácticas de cuidado para la construcción de paz en niños y niñas de grado octavo de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla
Campoalegre - Huila

Estefanía Williamson Callejas

Código 20211194966

Diego Fernando Araque Hernández

Código 20211194948

Asesora de trabajo de Grado

PhD. Myriam Oviedo Córdoba

Tesis de Maestría para optar al título de Magíster en Educación y Cultura de Paz

Maestría en educación y cultura de Paz

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana
Neiva – Huila
2022

Dedicatoria

A la labor docente...

Con la mirada más humilde y también desde la más profunda admiración para quienes la ejercen y lo hacen no solo como un título, como un medio para ganar el sustento, si no con la pasión y el compromiso que todo humanista adquiere cuando se adentra en el trabajo por sus semejantes, cuando las experiencias vividas se convierten en retos y satisfacciones.

Un mundo de buenos docentes, los únicos que conocemos, que trabajan incansablemente por construir aprendizajes y nuevos conocimientos que aporten a la construcción de un mundo más humano donde se ize siempre la bandera de la paz.

A los compañeros docentes de la cohorte Minciencias.

A los docentes de la Maestría en Educación y Cultura de Paz.

A la docente y asesora de tesis Myriam Oviedo.

Y a los estudiantes del grado 803 de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla, nuestros grandes maestros en este bello proyecto de aprendizaje y transformación colectivo.

Notas del Autor

Estefanía Williamson Callejas y Diego Fernando Araque Hernández, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana.

Este trabajo cuenta con la revisión metodológica de la PhD. en Ciencias, Niñez y Juventud Myriam Oviedo Córdoba. Cualquier mensaje en relación con este trabajo pueden comunicarse a los correos estefania.williamson@outlook.com y licenciadoaraque@gmail.com.

Nota de Aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Jurado

Neiva, Febrero de 2023

|

Agradecimientos

Con el corazón embargado de gratitud dedico este trabajo a la familia que he formado de la mano del mejor compañero, amigo y padre, Oscar Andrés, quien ha sido mi apoyo incondicional y el principal impulso de este gran logro, y a mis hijos Andrés e Isabella, que con su amor y alegría me motivan a disfrutar cada día de la vida aún con todas sus dificultades. Dios, en su infinita bondad, me ha puesto en un lugar privilegiado del mundo al lado de las personas más maravillosas que existen, mis hermanos Esteban, Evelyn y Mariana, que han sido luz en mi vida desde que llegaron al mundo, con su bondad, su ayuda incondicional y su gran amor por mis hijos, y mis padres Edison e Isabel, de quienes he aprendido que la fortaleza de espíritu nos ayuda a superar todas las adversidades. Gratitud para siempre a los mejores compañeros en este arduo camino de la vida.

Estefanía Williamson Callejas

En primer lugar a Dios, que dispuso el camino para que iniciáramos esta travesía de aprendizaje, a mi esposa Lizbeth Emmilen Jurado Toledo quien me dio su apoyo y la fortaleza para afrontar este reto educativo con la esperanza de contribuir a mi formación profesional y el progreso de nuestra familia; a mi hija Sara María Araque Jurado que ha sido mi fuente de inspiración en cada paso que he dado y a mi pequeño Samuel Felipe Araque Jurado cuya gestación y nacimiento durante este tiempo me dieron la fuerza para culminar este proceso satisfactoriamente. A mis padres, mi hermano y demás familiares y amigos que de una u otra manera contribuyen cada día para que yo pueda lograr las metas que me propongo.

Diego Fernando Araque Hernández

Tabla de contenido

Resumen.....	11
Abstract.....	12
Introducción	13
Ciclo 1. Entrando al territorio	17
1.1 Contexto	17
1.2 Riesgos y oportunidades de transformación.....	25
1.3 Reflexión para la acción	31
<i>1.3.1 Objetivos</i>	32
1.3.1.1 Objetivos específicos	32
1.4 Justificación.....	32
Ciclo 2. Interrogar la reflexión acción: ¿qué se ha dicho?.....	36
2.1 Antecedentes	36
2.1.1 <i>Violencia de Género</i>	36
2.1.2 <i>Ética del cuidado</i>	39
2.1.3 <i>La escuela como escenario para la prevención de violencias hacia las mujeres</i>	42
2.1.4 <i>Roles de género en niños, niñas y adolescentes</i>	43
2.1.5 <i>Propuestas para fortalecer el cuidado de sí</i>	44
3.1 Referente teórico	46
3.1.1 <i>Pedagogía crítica</i>	46
3.1.2 <i>El maestro investigador</i>	50
3.1.3 <i>El concepto de género y su influencia en la construcción cultural de la sociedad.</i>	53
3.3.4 <i>Violencia de género y cuidado de si</i>	58
3.3.5 <i>Educación Para la Paz (EpP)</i>	61
Ciclo 4. Investigar para transformar en el aula	68
4.1 Enfoque metodológico	68

4.2 Diseño de investigación: Investigación acción en el aula	69
4.2.1 <i>Diagnóstico inicial</i>	71
4.2.2 <i>Planificación</i>	72
4.2.3 <i>Aprendizaje y reflexión en la acción</i>	73
4.2.4 <i>Evaluación y socialización de resultados</i>	73
4.3 Sujetos de enunciación	74
4.4 Técnicas para la recolección de información	75
4.4.1 <i>Grupos de discusión</i>	75
4.4.2 <i>Observación directa</i>	76
4.4.3 <i>Entrevista semiestructurada</i>	77
4.5.1 <i>Proceso de sistematización</i>	78
4.5.2 <i>Análisis de información</i>	78
4.5.2.1 <i>Codificación abierta: Reducción de datos</i>	79
4.5.2.2 <i>Codificación axial</i>	79
4.5.2.3 <i>Codificación selectiva</i>	80
4.6 Validez y confiabilidad	80
4.6.1 <i>Credibilidad</i>	80
4.6.2 <i>Confiabilidad</i>	81
4.7 Ética del estudio	83
Ciclo 5. Transformación en el aula	86
5.1 Los actores y los escenarios de la experiencia	86
5.1.1 <i>Descripción de los actores sociales</i>	86
5.1.2 <i>Descripción de los escenarios</i>	94
5.2 Saberes y prácticas de violencia de género y cuidado de sí en las voces de niños y niñas (Objetivos 1 y 2)	95
5.2.1 <i>Los saberes y prácticas sobre violencia de género y el cuidado de sí desde las voces de los participantes</i>	95

5.2.2 <i>Las propuestas de transformación desde las expresiones de los participantes</i>	101
5.3 Propuesta pedagógica: presentación de los ciclos de transformación en el aula: “ <i>Alto... no más violencia</i> ”.....	104
Conclusiones y Recomendaciones	115
Referencias bibliográficas.....	117

Lista de Figuras

Figura 1 Ubicación geográfica de Campoalegre - Huila	17
Figura 2 Registro único de Victimas (RUV, 2018)	22
Figura 3 Componentes de la educación para la paz.....	63
Figura 4 Triangulación de instrumentos	82
Figura 5 Plano Institución Educativa Eugenio Ferro Falla.....	94
Figura 6 Violencia a través de las redes sociales.....	96
Figura 7 Violencia de género en casa.	96
Figura 8 El morbo y la discriminación elementos comunes en la violencia de género.....	97
Figura 9 Espacio de reflexión en torno a las prácticas y saberes de la violencia de género.....	99
Figura 10 Practicas y saberes sobre violencia de género.....	101
Figura 11 Las propuestas de transformación desde las expresiones de los participantes.....	103
Figura 12 Violentómetro - cartelera-	108
Figura 13 Estructuración del Rally	113

Lista de Tablas

Tabla 1 Modelos: proceso de investigación acción en ámbitos educativos.....	70
Tabla 2 Caracterización de actores sociales - estudiantes.....	86
Tabla 3 Caracterización de los investigadores.....	93
Tabla 4 Contenido de la cartelera violentómetro.....	107
Tabla 5 Organización de grupos y actividades Rally.....	113

Resumen

La investigación se centra en el propósito de construir una estrategia pedagógica que permita fortalecer y transformar las prácticas de cuidado con relación a la violencia de género, con miras a la cultura de paz en el contexto de los estudiantes de grado 803 de la I.E Eugenio Ferro Falla de Campoalegre - Huila.

El trabajo se realizó a partir de los postulados de la pedagogía crítica teniendo en cuenta a Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Stenhouse y Gramsci, y desde allí se adoptó la Investigación Acción en el aula como diseño metodológico con Lewis, Elliott, Kemmis y Latorre, abordando los diferentes ciclos en un proceso donde se inició por un acercamiento al territorio, una exploración reflexiva de fundamentos teóricos, se dio prioridad a la espontaneidad y libertad de expresión de los estudiantes y a la complementación entre enseñanza y aprendizaje donde los maestros investigadores también hicieron parte del proceso transformador fundamentando las didácticas desarrolladas en el respeto y la acción sin daño.

Los resultados dan cuenta de cómo a partir de la cotidianidad se pueden problematizar las prácticas pedagógicas para darles un sentido transformador, así encontramos que los saberes y prácticas de cuidado de los estudiantes acerca de la violencia de género son el reflejo de una sociedad marcada por el patriarcalismo, que a partir de didácticas que buscan reorientar esos saberes y prácticas, se pueden resignificar la práctica pedagógica, creando así, de la mano de la reflexión con los estudiantes, una estrategia transformadora para la construcción de paz en el territorio huilense.

Palabras claves: pedagogía crítica, investigación acción, maestro investigador, saberes y prácticas de cuidado, violencia de género, estrategia transformadora, construcción de paz

Abstract

The research focuses on the purpose of building a pedagogical strategy to strengthen and transform the practices of care in relation to gender violence, with a view to the culture of peace in the context of the students of grade 803 of the I.E Eugenio Ferro Falla from Campoalegre - Huila.

The work was based on the postulates of critical pedagogy, taking into account Orlando Fals Borda, Paulo Freire, Stenhouse and Gramsci, and from there, Action Research in the classroom was adopted as a methodological design with Lewis, Elliott, Kemmis and Latorre, addressing the different cycles in a process that began with an approach to the territory, a reflective exploration of theoretical foundations, priority was given to the spontaneity and freedom of expression of the students and to the complementation between teaching and learning where the teacher researchers were also part of the transforming process, basing the didactics developed on respect and action without harm.

The results show how pedagogical practices can be problematized from everyday life to give them a transforming sense, so we found that the knowledge and care practices of students about gender violence are a reflection of a society marked by patriarchy, that from didactics that seek to reorient these knowledge and practices, pedagogical practice can be redefined, thus creating, hand in hand with the reflection with students, a transforming strategy for peace building in the territory of Huila.

Key words: critical pedagogy, action research, teacher researcher, knowledge and care practices, gender violence, transforming strategy, peace building.

Introducción

Educar en el cuidado de sí hoy por hoy se ha convertido en una gran necesidad, y por ello debe constituirse en una prioridad para las escuelas, más aún en los contextos latinoamericanos, donde estos conceptos requieren fortalecerse. El momento histórico que enfrentamos, caracterizado por la exacerbación de las violencias, es, entre otras variables, producto del choque cultural derivado de la invasión europea por ello, nuestra sociedad todavía se encuentra sumergida en prácticas que constituyen el rezago de lo que fue ese duro proceso. Tales prácticas naturalizaron la desigualdad entre los seres humanos que habitan estos territorios.

El cuidado de sí comprende el amor propio, la autoestima y el respeto por el propio ser, los cuales posteriormente se hacen extensivos a los otros; por ello, se consideran importantes para su desarrollo y fortalecimiento los contextos familiar y escolar, para que de esta manera se pueda contribuir a la formación de niños y niñas con valores, principios y prácticas provechosas tanto para ellos mismos como para la sociedad en la que viven.

Dentro del cuidado de sí, un enfoque que permite abordar esta perspectiva es el de los derechos, entendiendo este término según Kant (1793/2006) como “la limitación de la libertad de cada uno a la condición de su concordancia con la libertad de todos, en tanto que esta concordancia sea posible según una ley universal” (p.26). De acuerdo con este planteamiento las acciones que una persona ejecute deben ser provechosas para sí y para quienes le rodean, e incluso aquellos a quienes no se conocen pero que existe en su entorno. De tal manera, podría decirse que toda acción que una persona realice con miras a su propio beneficio, su superación personal y la realización de sus objetivos, deberían ser prácticas acordes a lo estipulado en los derechos, las cuales implican un beneficio para la persona en particular.

El presente documento da cuenta del proceso de investigación llevado a cabo en la I.E

Eugenio Ferro Falla, ubicada en el municipio de Campoalegre-Huila con los estudiantes entre los 12 y 15 años del grado Octavo , orientada a fortalecer la apropiación de prácticas de cuidado, estrechamente relacionadas con el ejercicio de los derechos humanos, particularmente con los derechos de las mujeres.

Al hacer énfasis en los derechos humanos de las mujeres lo que se pretende es atender a la necesidad de generar cambios en el entorno social, donde históricamente el papel de la mujer ha estado reducido a la reproducción y las labores domésticas, lo que ha derivado en la dominación patriarcal. En este sentido, lo que se busca es generar modificaciones en la convivencia escolar y social.

De esta manera surgen, dos entornos en los cuales este proyecto busca intervenir: En primera medida el entorno escolar donde los estudiantes comparten de forma cotidiana, una jornada más o menos de 6 horas, cinco días a la semana y en la cual el docente se presenta como un mediador entre los estudiantes y el conocimiento, con base en los lineamientos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, las mallas curriculares, los saberes propios de la asignatura y el proyecto educativo institucional; allí entonces se pretende que el desarrollo de las actividades por parte de los profesionales y también de los estudiantes sea óptimo y se pueda llevar a cabo de la mejor manera posible; en tal sentido los docentes establecen criterios y pautas de actuación que los estudiantes deben acatar para generar una convivencia sana, estas pautas usualmente se consignan en el manual de convivencia, el cual debe conocer toda la comunidad educativa, para que se haga efectivo lo allí consignado.

El segundo entorno es la interacción social que se desarrolla en el marco de la utilización de los espacios públicos; allí, se requiere potenciar o fortalecer las conductas del cuidado de sí para evitar daños o perjuicios de parte de otras personas y también para evitar causarlos a otros.

En este entorno se reflejan los aprendizajes desarrollados en el contexto escolar, dado que los niños y niñas como sujetos en formación, son susceptibles a cualquier forma de aprendizaje y de sus vivencias toman herramientas que les permiten ir construyendo su criterio a través del refuerzo de los principios que ha venido desarrollando desde la escuela.

La investigación que presentamos a continuación se desarrolló siguiendo los lineamientos propuestos por la Maestría en Educación y Cultura de paz en el Macroproyecto denominado *Ética del cuidado para la construcción de paz* creado desde la Maestría Cultura y Educación de Paz de la Universidad surcolombiana.

Este texto se divide en seis ciclos, los cuales presentan el desarrollo de la experiencia investigativa y los resultados siguiendo los ciclos propios de la Investigación acción en el Aula, según modelo propuesto por Elliot (2000). La investigación acción en el aula parte de procesos de investigación indagación que se van construyendo de manera colectiva entre actores sociales e investigadores; cada ciclo implica un proceso de planeación intervención reflexión que da lugar a unos conocimientos, construcción de saberes y a un nuevo ciclo.

El primer ciclo se denomina Entrando al territorio y aborda el reconocimiento del contexto y de la experiencia humana, desde donde se identifican los riesgos y posibles oportunidades de transformación a través de la reflexión para la acción, desde donde surgen los objetivos y la pregunta de investigación.

El ciclo 2 denominado Interrogar la reflexión acción: que se ha dicho, aborda una serie de antecedentes a partir de núcleos temáticos como prácticas de cuidado, violencia de género, estrategias para el cuidado de sí y cultura de paz, que como referentes aportaron a la reflexión y comprensión de la ética sobre el cuidado y la violencia de género en los contextos escolares y cuyas estrategias favorecieron la construcción de paz en el aula.

El ciclo 3 Interpretar para transformar aborda las posturas teóricas de Elliot, Freire, Fals Borda, Kemis, Lewin y Gramsci, Fisas, Lamas y la ONU, que fundamentan el proceso investigativo llevado a cabo en la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre-Huila.

A continuación, se presenta el ciclo 4 Investigar para transformar en el aula, el cual hace referencia al marco metodológico a partir del cual se llevó a cabo el proceso investigativo en el que se propiciaron los espacios de reflexión y diálogo de saberes para la construcción colectiva de una estrategia pedagógica orientada a la transformación de las prácticas de cuidado de sí, para prevenir la violencia de género en el aula.

En el ciclo 5 de hallazgos, se presenta el resultado de la investigación acción en el aula. En la primera parte, se lleva a cabo el momento descriptivo tanto de actores sociales como de los escenarios donde se desarrolló la investigación. En la segunda parte, se presentan los hallazgos relacionados a cada uno de los objetivos específicos relacionados con los saberes y prácticas de violencia de género y cuidado de sí expresados por los actores sociales, así como el plan de acción para un nuevo ciclo de transformación.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgieron a lo largo del proceso investigativo.

Ciclo 1. Entrando al territorio

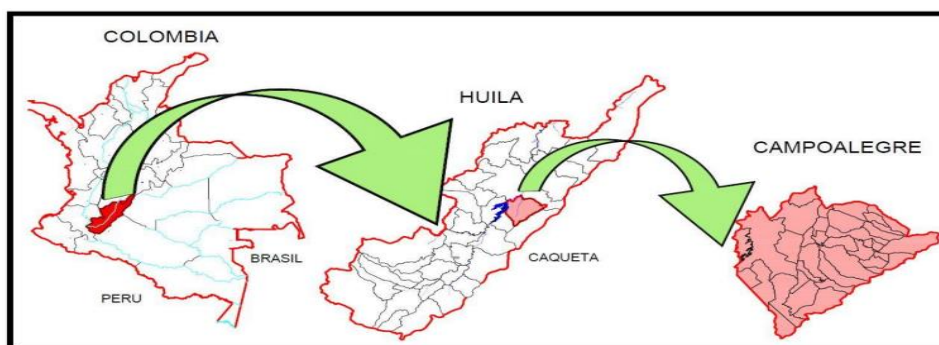
En este primer ciclo, se presenta la caracterización del contexto donde se llevó a cabo el proceso investigativo y da cuenta de los riesgos y oportunidades de transformación para la construcción de cultura de paz en el aula. Dicha reflexión, permitió la elaboración de la pregunta de investigación y los objetivos del proceso investigativo.

1.1 Contexto

El municipio de Campoalegre donde se desarrolló el trabajo de investigación-acción en el aula que nos ocupa, está ubicado en la región centro-oriental del departamento del Huila, sobre la Troncal del Magdalena la cual une la mayoría de los municipios regionales; limita al Norte con el Municipio de Rivera, al Oriente con el Municipio de Algeciras, al Sur con el Municipio de El Hobo y al Occidente con los municipios de Yaguará y Hobo (donde se ubica la Represa de Betania¹) (Alcaldía de Campoalegre, 2020). En la figura 1 se puede observar su ubicación geográfica.

Figura 1

Ubicación geográfica de Campoalegre - Huila



Nota: Ubicación geográfica del municipio de Campoalegre dentro del territorio colombiano.

Adaptado de Diagnóstico Plan Básico de Ordenamiento Territorial Campoalegre, 2013(pág. 19).

¹ La Hidroeléctrica y Represa de Betania, en el Río Magdalena, permite la Piscicultura intensiva (Cultivo de Tilapia), así como también la generación de electricidad.

Su extensión territorial, es de 462.99 Km²; de las cuales 123.40 Km² corresponden al espejo de agua del Embalse de Betania.

La historia oficial de Campoalegre se remonta a 1539 cuando los conquistadores españoles llegaron a esta región y encontraron a la tribu aborígen Tamas. En el lugar de Otas² la comunidad agustina creó la primera iglesia doctrinaria³. En 1809, don José Ignacio Gutiérrez dueño de la hacienda Concepción de Llano Grande, plantea la posibilidad de fundar una parroquia, aportando sus tierras, con la condición de que ésta llevara como nombre Santísima Trinidad de Campoalegre y la vecindad quedara exenta de contribuir a la congrua de su párroco. El 14 de agosto de 1809⁴ se protocolizó la fundación de la población mediante acta suscrita en la ciudad de Neiva. En 1840 Campoalegre recibió el título de aldea y fue proclamada cabecera municipal en 1860. En 1912⁵, se definieron los límites particulares del municipio. En 1936⁶, la familia Ferro Falla, permutó con la Caja Agraria parte de la Hacienda Llano Grande, lo cual permitió la primera parcelación en Colombia. (Alcaldía de Campoalegre, s.f.).

A raíz de los fenómenos de la violencia política ocurrida a partir del 9 de abril de 1948⁷, el desarrollo del municipio se aceleró y se hizo más complejo y rápido debido a los procesos de migración y desplazamiento generados por este acontecimiento. El municipio de Campoalegre forma parte de la región Surcolombiana, por tanto, dada su localización geográfica se ha visto inmerso en el conflicto armado el cual ha generado diversas afectaciones a la población.

Así, los habitantes del municipio de Campoalegre, al igual que muchas de las personas

² Aldea de origen indígena -la zona de Otas quedó abandonada hasta cuando llegó la matrona Victoria Úrsula de la Reina, personaje español que había conseguido se le adjudicaran esos terrenos.

³ Para adocrinar a los nativos de la familia Tucano.

⁴ Se firmaron a ruego las escrituras de donación de los lotes.

⁵ mediante ordenanza número 26 de la Asamblea Departamental del Huila.

⁶ durante la administración de Alfonso López Pumarejo y luego de promulgada La ley 200 sobre tierras,

⁷ que originó grandes desplazamientos de la población civil y a los desastres naturales tales como el terremoto de 1967 y a las inundaciones y avalanchas de las quebradas de marzo de 1974.

que habitan el territorio colombiano, conviven bajo los efectos del conflicto armado y los dominios de la corrupción que envuelven al país en un manto de pobreza y desigualdad. De esta manera, no se puede desconocer que estos elementos que a lo largo de la historia de Colombia ha afectado a gran parte de su población, sin importar las condiciones socioeconómicas, hablamos de la huella que ha dejado la violencia en nuestro país tanto en el ámbito social como en el ámbito económico, observamos que estas, se ven reflejadas en el inconsciente colectivo.

El sector agropecuario comprende la agricultura, ganadería, silvicultura piscicultura⁸, se basa en los productos no elaborados que han sido extraídos de la naturaleza y aquellos que son utilizados como materia prima en las actividades industriales; además se realiza la extracción de material de arrastre, arcillas y la exploración ilegal de oro de aluvión.

En el municipio en la actualidad no se explota de manera formal ningún mineral, sin embargo, según testimonios de los habitantes del municipio y de la comunidad educativa en algún momento llegaron a dedicarse a la búsqueda de oro en el río, siendo en antaño un municipio productor importante de este mineral. Hoy existe una explotación artesanal minera que no es muy representativa, pero sí constituye el sustento de algunas familias que se dedican a la extracción de material de recebo como la arena, la gravilla, la piedra y la arcilla para uso artesanal. En la actualidad el municipio cuenta con 17 ladrilleras a dónde se dirigen estos materiales extraídos.

En el sector agrario durante el año 2018 del municipio de Campoalegre, el 53.17% del área explotada se utilizó al cultivo de arroz riego, el 14.18% de café, el 12.9% de maíz, 4.26% de plátano intercalado, 3.,9% de cacao, 3.49% de algodón, 1,8% de frijol tradicional y tecnificado, 1.77% de tabaco rubio y el restante 4.53% de yuca, hortalizas y

⁸ También hay un sector de la explotación piscícola, donde se manejan especies como la mojarra roja, la tilapia, la carpa, la cachama y el sábalo.

frutas. El municipio fue el primer productor de arroz y algodón, el cuarto lugar en producción de cacao en el departamento.

En cuanto a la ganadería Campoalegre cuenta con un hato ganadero que asciende a más de 9.788 ejemplares bovinos y 10.689 ejemplares porcinos, lo que ubica al municipio como un sector de producción de alimentos lácteos y también de procesados de carne, lo que le da un movimiento económico importante para los habitantes del municipio.

(Alcaldía de Campoalegre, 2020).

No obstante, el municipio de Campoalegre está pasando por una crisis agropecuaria y arrocera que viene afectando a todo el país. Tal como lo menciona Macías (2021) la crisis del sector ha afectado a cerca de 8.000 arroceros del Huila, debido a distintos factores, como el almacenamiento por pandemia, importación de arroz, altos costos en insumos, ola invernal y falta de gestión para exportación, lo que pone en riesgo la producción del arroz en el departamento. De igual manera, algunos líderes han expresado que la monopolización de los productos ha conllevado a la pérdida de garantías de los trabajadores, por lo cual estos prefieren emplearse en otros sectores o emprender pequeños negocios recurriendo a la explotación minera ilegal (Alcaldía de Campoalegre, 2020).

La crisis arrocera ha golpeado fuerte al municipio que hoy por hoy trata de reponerse de la dura situación que se vivió en medio de la pandemia por causa del Covid-19 y busca bajar los índices de inseguridad que desde hace aproximadamente 5 años viene experimentando picos muy altos que lo hacen uno de los municipios con más índice de violencia en el departamento. Hoy ha podido reponerse de lo que fue uno de los recientes desastres naturales, la avalancha del río Frío registrada el 22 de febrero de 2017; la segunda en la historia del municipio en donde el censo arrojó que fueron 80 viviendas

destruidas, 600 familias damnificadas y 1.500 personas afectadas. (Gutiérrez, 2022).

Del sector industrial se destaca la industria molinera, seguida por algunas fábricas de ladrillos, jabón, tubos de cemento, carpinterías y algunas unidades económicas manufactureras y la existencia de pequeñas fábricas de ladrillo y material de fundición, y otras empresas dedicadas especialmente panaderías, despulpadoras de frutas, fábrica de derivados lácteos entre otros.(Alcaldía de Campoalegre, 2020)

En cuanto a manifestaciones artísticas y propias de las tradiciones, se puede observar que en el municipio, se viven alegremente las festividades del San Juan y San Pedro, vinculadas a las actividades que se realizan en todo el departamento donde se incluyen elementos musicales como la invención e interpretación de rajaleñas, bambucos y pasillos, elementos de la danza con la interpretación del baile del sanjuanero; sin embargo, la celebración de mayor envergadura en Campoalegre es sin duda, las fiestas del arroz y de la Candelaria que se llevan a cabo en el mes de agosto con encuentros culturales de danza, el reinado y la conmemoración del cumpleaños del municipio. Es una celebración que se extiende casi durante toda una semana y donde participan fervientemente la mayoría de los habitantes e incluso personas foráneas.

Según el censo realizado por el DANE en el año 2018, el municipio cuenta con 31.087 habitantes, de los cuales el 49.6%, es decir 14.973 son hombres y el 50.4% es decir 15.210 son mujeres. Un 77.64% del total de la población vive en la zona urbana y el 22.36% restante en la ruralidad. Según el Departamento Administrativo de Estadística Nacional - DANE (2018), el municipio contaba con una población étnica de 783 habitantes entre población indígena, negra, mulata o afrocolombiana.

Dentro de las problemáticas más evidentes en el municipio está el analfabetismo, el bajo logro educativo, las barreras en los servicios para el cuidado de la primera infancia, el acceso a

servicios de salud, el hacinamiento, la inasistencia escolar por múltiples motivos, entre otras. (DANE, 2018).

Así mismo, el municipio por su ubicación geográfica también ha sido foco de violencias generadas por el conflicto armado que se ha vivido por muchos años en Colombia. En el año 2012, fue creado el Comité de Justicia Transicional, por la Administración Municipal, teniendo en cuenta la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011).

Con una obra de arte hecha en roca sintética por el artista huilense, Emiro Garzón Correa, los habitantes de Campoalegre, autoridades eclesiásticas, gubernamentales, militares y estudiantes, le rindieron un homenaje, a las víctimas del conflicto armado en el Departamento opita⁹.

De acuerdo al Registro Único de Víctimas (RUV)¹⁰, tal como se evidencia en la siguiente figura, se encuentran registradas 5.081 víctimas en el municipio de Campoalegre - Huila, que corresponde al 128% del nivel departamental.

Figura 2

Registro único de Victimas (RUV, 2018)



⁹ La creación artística tiene por nombre ‘A la memoria histórica, por el no olvido’, en ella se encuentran inmortalizados algunos eventos trágicos como el secuestro en el edificio Torres de Miraflores, los campos de concentración con secuestrados, las víctimas de las minas antipersonal, los desplazados, los patrulleros cívicos de Algeciras asesinados, las fosas comunes y el llanto y dolor de las madres.

¹⁰ como instrumento mediante el cual, las víctimas del conflicto que han sufrido hechos de violencia, pueden dar a conocer su situación particular y enterrarlos beneficios que el gobierno ha destinado para las personas en extrema pobreza o vulnerabilidad de sus derechos.

Nota: Registro de Víctimas del conflicto que han sufrido hechos de violencia en Campoalegre Huila (2018)

De los 5.081 registros en el RUV del municipio de Campoalegre – Huila, el 99,14% corresponden a víctimas del conflicto armado, es decir, aquellas que manifestaron en su declaración, ser victimizadas por hechos en el marco del conflicto en Colombia, y el 0,85% a víctimas sentenciadas, es decir, aquellas que fueron incluidas en cumplimiento de la Sentencia C280 y Auto 119 de 2013. Dentro de los principales hechos victimizante que afectaron a las víctimas en el municipio de Campoalegre - Huila, fueron: desplazamientos, homicidios, amenazas, pérdida de bienes muebles o inmuebles y delitos contra la libertad y la integridad sexual (Registro Único de Víctimas - RUV, 2018).

En cuanto al servicio educativo en el municipio de Campoalegre, este está organizado en cinco instituciones educativas en las cuales se agrupan 46 centros educativos; 15 de la zona urbana y 31 de la zona rural, que prestan el servicio a alrededor de 5.371 estudiantes, entre los cuales se identifican estudiantes víctimas del conflicto armado, estudiantes con necesidades especiales, estudiantes indígenas y estudiantes pertenecientes a población de las negritudes.

La institución educativa Eugenio Ferro Falla, escenario donde se llevará a cabo el proceso investigativo, fue una idea gestada inicialmente por el doctor Eugenio Ferro Falla en 1960, como respuesta a la necesidad de que los estudiantes que culminaban su primaria pudieran dar continuidad a su proceso formativo en la municipalidad y no tuvieran que trasladarse a Neiva u otras regiones lo que generaba costos onerosos por concepto de internado, alimentación y transportes a las familias. Para ello, donó un terreno de cinco hectáreas¹¹, destinado para la construcción de la planta física donde funcionaría el nuevo establecimiento, idea que no pudo

¹¹ producto de una herencia legada de su padre José Eugenio Ferro Falla, senador de la República, quien se caracterizó por ser un benefactor de la Capital Arrocera del Huila.

llevar a cabo porque la muerte lo sorprendió inesperadamente. Fue solo hasta el año 1967 mediante Acuerdo 002 de enero 6 de 1967 expedido por el Honorable Concejo Municipal de Campoalegre, que se llevó a cabo su fundación con el nombre de Colegio Municipal Eugenio Ferro Falla Triana. (IE Eugenio Ferro Falla, 2017)¹².

En el año de 1968 por orden del Gobierno Nacional se construyó en predios donados una buena parte de la edificación destinada al colegio, que por unanimidad de todos los estamentos sociales. En el año 1977, mediante Resolución 6246 expedida por el Ministerio de Educación Nacional, el colegio obtuvo la aprobación oficial para los dos ciclos, primaria y secundaria. En ese mismo año se graduaron 25 bachilleres, siendo esta la primera promoción.

En la historia reseñada por la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla, igualmente se destaca que en el año 1984 el colegio fue exaltado por el Ministerio de Educación Nacional con la mención de honor Andrés Bello, por los resultados obtenidos en el desarrollo de las pruebas de Estado. “Igualmente la institución ha logrado constituirse como uno de las mejores a nivel departamental, por la calidad de sus programas, la comodidad de su infraestructura física, su organización administrativa y académica”, indicó el rector Roberto Pérez Díaz (2012).

Actualmente, el establecimiento educativo de calendario A, naturaleza oficial y carácter mixto, está conformado por nueve sedes¹³, siete urbanas y dos rurales que ofrecen educación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, con atención tanto en la mañana como en la tarde (PEI, 2022)

“En este momento se gestiona un proyecto de educación media técnica ante el Gobierno

¹² Según se reseña en la página Web de la Institución Educativa, el 7 de febrero del mismo año, el colegio funcionó como anexo al Colegio Santander, más tarde, debido a un temblor, el Colegio tuvo que trasladarse al segundo piso del Hospital El Rosario. Posteriormente, el 14 de julio la Secretaría de Educación concedió la licencia de funcionamiento para los grados primero y segundo de Bachillerato según resolución número 052.

¹³ Sedes urbanas Alfonso López, Vivienda Obrera, Mariana Triana de Ferro, Encarnación Salas de Motta, Jardín Infantil Eugenio Ferro Falla, Preescolar Arsenia Pastrana de Sierra, y las sedes rurales Centro Docente Bajo Bejucal y Centro docente Bajo Piravante (PEI, 2019).

Nacional y departamental. Se proponen proyectos de mejoramiento académico e innovaciones educativas como el de Cátedra de Lectores Competentes; proyectos de mejoramiento en su infraestructura física y dotación, que en buena parte tuvieron una acertada acogida ante el gobierno departamental, iniciándose algunos de ellos en el presente año en articulación con el Sena, como es el de media técnica en la especialidad de Desarrollo de Sistemas de Información, y proyectándose para el de media técnica en Inglés” (La Nación, 2012).

1.2 Riesgos y oportunidades de transformación

Si bien es cierto que las festividades mencionadas anteriormente representan un legado cultural histórico en los municipios huilenses, también lo es que éstas han contribuido a popularizar un ambiente que estimula el consumo de alcohol y excesos, y los actos de violencia de género, expresadas en riñas, lesiones personales y accidentes de tránsito. Es necesario recordar que en tales prácticas festivas están implícitas también las representaciones más antiguas del patriarcado, por ejemplo, en los cantos de rajaleñas donde se disfraza de ironía y doble sentido el tono burlesco con que se hace referencia a las mujeres y “a su papel con relación al romance o a los quehaceres del hogar, o con el reinado popular donde se exhibe a las señoritas participantes y se juzgan sus rostros y cuerpos bajo estándares de belleza reproducidos por el patriarcado” (Williamson, 2022).

Por otra parte dentro de las instituciones educativas y el ambiente social del municipio existe algo que podríamos llamar un aire de aceptación frente a aspectos de la libre expresión como tatuajes, piercings, cortes de cabello y estilos de ropa propios de la moda de los adolescentes, elementos que hacen parte del libre desarrollo de la personalidad, sin embargo, esta aceptación en pocas ocasiones es sinónimo del fomento, orientación o comprensión que se le

debe dar a los adolescentes que transitan estas etapas de sus vidas, sino que constituye más bien una representación más del patriarcalismo mencionado anteriormente; es se evidencia una gran brecha generacional en la que los adultos tienden a estigmatizar el actuar de los jóvenes sin crear estrategias fomenten el respeto mutuo y el cuidado de sí. Así mismo, se observa un marcado machismo dentro de las familias y desde la crianza se avalan y se reproducen creencias y conductas que degradan a la mujer, condicionan sus aspiraciones y concepciones de sí. De esta manera se puede observar en las familias de la comunidad educativa pocas o casi nulas manifestaciones de apoyo tanto económico como moral, para que las niñas terminen sus estudios, puesto que en sus hogares se les educa y se les traza un proyecto de vida encaminado a la realización de las labores domésticas o a la responsabilidad sobre el cuidado de sus familias; esta visión del mundo las encasilla a la búsqueda de vida de pareja como único horizonte de vida y estrategia de sobrevivencia para ella y su familia.

En este orden de ideas, existe también la mentalidad de que los hombres al culminar el bachillerato, o si es posible antes, deben aportar al sustento de la familia, por ello se emplean en labores comerciales como las de cargue y descargue en graneros, ventas en tiendas o cualquier negocio comercial como cacharrerías o papelerías y también en cualquier oportunidad laboral que brinde la producción agrícola del municipio, la pesca o la recolección de algodón, siendo muy pocos los que manifiestan deseo de continuar con estudios técnico o universitarios al terminar su educación secundaria.

Podría decirse que los habitantes del municipio ejercen poca participación en la reclamación de sus derechos y poca participación democrática en la juventud (Vidal Solano & Johanna, 2018). Los bajos niveles de participación se relacionan con la carencia de horizontes de transformación o pertenencia a una organización significativa que incluya agendas con

programas o actividades que de forma contundente se encaminen al mejoramiento de esta problemática social en el municipio.

De acuerdo con las manifestaciones de los habitantes del municipio, quienes expresan que la juventud campoalegruna atraviesa un momento de gran influencia urbana, tal vez por la cercanía con la ciudad de Neiva, donde los jóvenes se han estado alejando cada vez más de las actividades propias de la ruralidad y se han venido involucrando, “en actividades relacionadas con los vicios, alejándose de los principios morales en los que fueron educados las anteriores generaciones, conceptos que están estrechamente relacionados con la pérdida de la autonomía y los valores, el mal uso de los avances tecnológicos y una sexualidad irresponsable” (testimonio Orientadora escolar , 2022).

En este sentido y tras observación directa realizada por los investigadores, se evidencia un fuerte desconocimiento de los fundamentos del cuidado de sí y unas prácticas negativas en torno a este, dentro de las cuales se ubican la degradación de la mujer y de sus derechos. Por lo anterior, se hace necesario implementar herramientas de reflexión que contribuyan a las transformación de estas prácticas que transformen el imaginario colectivo hacia el conocimiento y la aplicación de los derechos humanos, sobre todo de las mujeres la creación de estrategias que fomenten la apropiación del cuidado de sí como un intento por desarraigar todo tipo de conductas que destruyen la solidaridad y la sana convivencia.

Como ejemplo de esta problemática social se encuentra el término “la caraguaja”, nombre de una de las quebradas cercanas al municipio, y que hoy en día se ha convertido en el nombre popular, utilizado por estudiantes y padres de familia en tono jocoso, para hacer referencia a uno de los prostíbulos del municipio. En la actualidad se ha naturalizado la dispersión de este tipo de sitios en Campoalegre y con ello avalan también la reproducción y

continuidad de prácticas que degradan a la mujer. Según el Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV, 2018) existe además en el municipio un 31.1% de la población con alto índice de pobreza que se acrecienta con la incrementación de la deserción escolar, los embarazos no deseados y madres adolescentes y las pocas oportunidades laborales, que dan lugar a que la juventud dedique largos espacios al ocio que termina desembocando en vicios y malos pasos.

La violencia entre los mismos habitantes ha sido una constante que se incrementa en tiempos de cosecha con las personas foráneas que llegan a laborar en los campos de cultivo como recolectores de café y otros oficios del campo. La población flotante que viene de otras regiones a trabajar en las arroceras y cafetales, son quienes reemplazan la mano de obra de los habitantes del municipio, a estos se les conoce como “andariegos” que ofrecen sus servicios por menos precio, lo cual le resulta más favorable a los empleadores y de esta manera dejan sin trabajo a los recolectores locales, lo que incentiva a los desempleados a participar de las actividades de esparcimiento que se ofrecen en los establecimientos comerciales tales como las galleras, los billares, los bares o los prostíbulos, donde suelen presentarse riñas.

Según testimonios de los habitantes del municipio, “existe la cultura del despilfarro, que consiste en que la mayoría de los hombres¹⁴, utilizan sus ingresos para gastarlo sin medida en el consumo de bebidas alcohólicas, prostitución y juegos de azar” lo que indica que son pocos los padres de familia que piensan en la inversión del total de su dinero en los hogares, o en el ahorro o el mejoramiento económico para la transformación de sus vidas y las de su núcleo familiar; de este sentido de la irresponsabilidad paterna se derivan también las separaciones de las familias donde comúnmente son las mujeres quienes quedan a cargo de los hijos o en la mayoría de los casos, las abuelas.

¹⁴ sobre todo, recolectores de arroz y café tanto foráneos como locales, o la mayoría de los que reciben pagos a cambio del trabajo pesado diario.

Para Galarza & Solano (2010), este fenómeno de desintegración familiar, acentúa las dificultades sociales en las que se desenvuelven y crecen los niños de la comunidad educativa y se refleja también en las actitudes que asumen los padres y madres de familia frente a la crianza y al acompañamiento que le dan a los estudiantes en sus responsabilidades académicas, que en muchos casos es escaso o nulo, lo que deriva en que no se priorice la educación como herramienta para la mejora de la calidad de vida que contribuya a trazar proyectos de vida digna y a superar los índices de pobreza del municipio.

El panorama de degradación social es evidente y toda esta situación se agrava con la presencia de redes de microtráfico que está afectando al municipio en la actualidad, vinculadas también con bandas criminales que se dedican al robo y recientemente también al sicariato (Sánchez, 2020).

El municipio sufre el deterioro de las infraestructuras del entorno comunitario dentro de las distintas instituciones educativas con las que cuenta, que se encargan de formar a los niños, niñas y adolescentes académicamente para que de esta manera los habitantes del municipio desarrollen su proyecto de vida y se conviertan en grandes profesionales que puedan aportar a su territorio, a través de sus conocimientos y habilidades.

Es importante destacar, que no obstante las limitaciones y circunstancias adversas que ocasionó la pandemia del Covid 19, que no permitieron el normal funcionamiento del Sector Educativo, entre otras la no presencialidad del alumno en las aulas, fue posible con el inmenso esfuerzo de Directivos y docentes de las diferentes Instituciones y Sedes Educativas, garantizar la cobertura y permanencia para los 6038 estudiantes matriculados para el inicio del año escolar y terminar con una deserción escolar de solo el 5%, muy similar a la de los años anteriores en condiciones de normalidad. (Alcaldía de Campoalegre, 2020).

En la Institución educativa Eugenio Ferro Falla, se encuentran estudiantes con dificultades propias de este ambiente de violencia, tales como la falta de acompañamiento de los padres de familia en las actividades escolares, maltratos físicos y emocionales, que redundan en la agresividad de los estudiantes en el aula de clase, el trabajo infantil para colaborar económicamente en el hogar y como consecuencia principal, la deserción escolar, agravada con la reciente popularidad que ha tomado el consumo de estupefacientes en la población más joven, situación que tiene una estrecha relación con una marcada falta de visión y de proyecto de vida que se oriente a mejorar las condiciones actuales de las familias que habitan el municipio, en tal sentido, las huellas de esta problemática materializan en la pobreza y falta de oportunidades, el oportunismo y a ley del más vivo y un sistema donde la educación funciona como negocio y no como derecho para formarse integralmente, donde sus habitantes desconocen los mecanismos para generar luchas que les permitan alcanzar la mejoría de sus condiciones de vida.

Identificadas las problemáticas estructurales y coyunturales en el municipio, el presente estudio centró su interés en determinar los riesgos y oportunidades de transformación dentro del aula. Todas las problemáticas detalladas anteriormente exponen a los niños y niñas a un contexto de violaciones continuas de sus derechos humanos. Como oportunidad de transformación se observó la posibilidad de aportar a la paz del territorio a partir del reconocimiento de sus derechos y el fortalecimiento del cuidado de sí, que permita a niños y niñas convertirse en seres autónomos con capacidad crítica frente a la realidad que habita. En este sentido, es necesario comenzar un proceso que permita desaprender prácticas cotidianas deshumanizantes que se integraron a la cultura colombiana como producto de estas problemáticas donde se vincule como principal interrogante el papel de las mujeres en la historia y la necesidad de conocer y darle lugar a sus derechos que han sido negados a través de las tradiciones culturales arraigadas en

nuestros entornos, donde los habitantes más antiguos del municipio relatan las historias que reflejan las consecuencias tanto físicas como emocionales que hoy perduran en la comunidad.

De esta manera, se propone contribuir a la construcción de paz en el territorio desde los entornos educativos, transformando las prácticas de cuidado de sí, donde a través del estudio de los derechos humanos de las mujeres promovidos durante el siglo XX y retomados hoy por el movimiento feminista, los estudiantes puedan adoptar nuevas posturas frente a la mujer y su rol en la sociedad.

1.3 Reflexión para la acción

Para el desarrollo del proceso de investigación, se eligió al grupo de estudiantes del grado 803 de la Jornada de la mañana de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla, con quienes se llevó a cabo el taller de devolución a través del cual se socializó el proceso de identificación y reconocimiento del contexto, lo cual permitió generar un espacio de encuentro entre investigadores y estudiantes con quienes se construyó de manera colectiva el plan de acción para la transformación en el aula.

Este espacio de reflexión y diálogo de saberes, permitió evidenciar que los niños y niñas están inmersos de manera recurrente en contexto de violencias, donde no hay un verdadero reconocimiento de los derechos humanos, donde constantemente se agreden de manera verbal y física generando en ellos un entramado de emociones adversos al cuidado de sí.

Como oportunidad de transformación, se evidenció la posibilidad de identificar los saberes y prácticas de violencia de género en el diario vivir de los estudiantes de grado 803, para de esta manera crear e implementar una estrategia que permita apropiarse de instrumentos orientados al cuidado de sí, haciendo uso de estrategias propias de la inteligencia emocional y el enfoque narrativo.

Por lo anterior la pregunta de investigación que guiará este proyecto y a la cual se intentará dar respuesta a partir del desarrollo de los objetivos es:

¿Cómo fortalecer las prácticas de cuidado para prevenir la violencia de género en los estudiantes de grado octavo de la comunidad educativa de la Institución Eugenio Ferro Falla de Campoalegre – Huila con el fin de contribuir a la construcción de paz en el municipio?

1.3.1 Objetivos

1.3.1.1 Objetivo general

Construir una estrategia pedagógica orientada a la transformación de las prácticas de cuidado de sí para prevenir la violencia de género en los estudiantes de grado octavo que pertenecen a la comunidad educativa de la Institución Eugenio Ferro Falla de Campoalegre – Huila.

1.3.1.1 Objetivos específicos

- Identificar los saberes y prácticas de violencia de género en el diario vivir de los estudiantes del grado 803 adscritos a la institución educativa Eugenio Ferro Falla
- Identificar los saberes y prácticas de cuidado de sí en el diario vivir de los estudiantes del grado 803 adscritos a la institución educativa Eugenio Ferro Falla.
- Identificar las didácticas más pertinentes para fortalecer el cuidado de sí en busca de la prevención de la violencia de género.
- Construir una estrategia pedagógica que permita fortalecer y transformar esas prácticas de cuidado de sí.

1.4 Justificación

Educar para la construcción de paz, implica un enfoque en el que las personas interioricen conceptos y el impacto generado en la población sea positivo, puntualmente, en esta

investigación se adelantará un estudio sobre el cuidado de sí con enfoque de género y su relación con la construcción de paz en los estudiantes de la básica secundaria.

Desde la perspectiva genealógica de Foucault, el cuidado de sí se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones (Chirolla 241; citado por Garcés, L. & Giraldo, C. 2013).

Así entonces, existe desde esta concepción un gran número de significaciones que en el marco de la educación resultan muy relevantes, para la formación propia de cada individuo, donde se debe reconocer en cada uno de ellos la incidencia que tiene como actor participante de un contexto o entorno determinado en el cual se desenvuelve.

La pertinencia y la relevancia de este estudio se sustentó en los siguientes argumentos:

El estudio otorgó importancia del cuidado de sí en las actividades educativas, especialmente en razón a los impactos afectivos y relacionales generados por la pandemia Covid19. Este trabajo aporta en la construcción de diversas formas del cuidado al entorno y a la vida en general. Aporta orientaciones para lograr en los niños y jóvenes de la Institución Educativa, un aprendizaje significativo a la hora de interactuar y dialogar frente a temas del cuidado de sí y de los demás como principio fundamental del respeto. Aporta un trabajo construido desde el enfoque de género para contribuir al fortalecimiento de prácticas de cuidado donde la mujer es la más beneficiada. Aporta en la transformación del ámbito educativo a través del desarrollo de un proyecto de investigación acción en el aula, desarrollado con la intención de incidir en las conductas negativas que nos han acompañado desde siempre en torno al posicionamiento de la mujer en la sociedad y el trato hacia ella.

El trabajo contribuye a motivar en los niños y los jóvenes un conocimiento adecuado de su

sexualidad desde la perspectiva del amor propio y el respeto por los demás en un ambiente de solidaridad.

La experiencia desarrollada visibiliza aspectos fundamentales del cuidado de sí, los cuales se deben fortalecer ya que en el trato cotidiano se hacen evidentes estas falencias en la vida personal de los estudiantes y el trabajo educativo de la Institución.

Esta investigación incorpora el enfoque de género y de los derechos humanos de las mujeres al debate de la Institución educativa sobre su pertinencia y los prejuicios que se han generado por su práctica, además abonar un camino, abordarlo y que permita aprender de manera significativa y autónoma.

El proyecto de investigación acción en el aula que se realizó es una estrategia fundamental y juega un papel muy importante en el proceso de transformación hacia los niños y jóvenes de la Institución Educativa, pues se involucraron los fundamentos del cuidado de sí en el proceso de formación de cada uno de ellos, buscando que se interesen en aprender por gusto para vivir de una manera adecuada en un ambiente de apoyo mutuo y aportar a la protección y el cuidado de cada individuo en especial de las mujeres de la comunidad educativa. Se espera que tenga influencia también en sus entornos, haciendo uso de los elementos producidos en este proceso y que dichas orientaciones puedan ser modelos para toda la comunidad mediante temas que les llame la atención y los motiven a aprender.

En esta misma dirección el proyecto se propuso guiar hacia una mejora educativa a las directivas, docentes, padres de familia y comunidad educativa en general, pues este proceso de formación de los niños y jóvenes es importante para que todos puedan trabajar mediante la empatía y el cuidado de sí.

Como bien se sabe existen muchísimas alternativas para que los niños y jóvenes logren

desarrollar en el campo académico, mejores capacidades y habilidades que contribuyan a mejorar sus entornos, lo que, bien encaminado, puede contribuir a la generación de logros que permitan un adecuado desenvolvimiento durante el resto de la vida, pues a través de las buenas prácticas del cuidado de sí se crean nuevos criterios en las mentalidades de los niños, que los conducirán a identificar y adoptar comportamientos que los benefician tanto a ellos como a las personas que los rodean y de esta manera ejercer una ciudadanía saludable.

Ciclo 2. Interrogar la reflexión acción: ¿qué se ha dicho?

Este ciclo da cuenta del proceso de búsqueda de referentes o trabajos investigativos, que aportan a la reflexión y comprensión de prácticas y saberes sobre el cuidado de sí y violencias de género en los contextos escolares. En dicha búsqueda se hallaron 10 artículos de maestría y doctorados entre los años 2012 y 2021 elaborados a nivel internacional, nacional y local, hallados en plataformas como Google Académico, Dialnet y Scielo, en las que se localizan una extensa variedad de investigaciones sobre violencia de género para un rango de edad específico de mujeres.

Sin embargo, para el grupo participante en la presente investigación, adolescentes entre los 12 y 14 años, la literatura es limitada, teniendo en cuenta que para el caso de América Latina, los datos suministrados por los países, son aún iniciales para construir una base de datos sobre esta problemática con relación a esta población, de ahí la necesidad de dirigir los esfuerzos investigativos y sociales al respecto.

En cuanto las prácticas de cuidado, la literatura encontrada es de igual manera reducida, por ello es necesario progresar en prácticas de cuidado de manera transversal en lo que concierne a la población adolescente como estrategia para prevenir y comprender las circunstancias en las que se registra la violencia de género. Del mismo modo, se integraron investigaciones relacionadas con propuestas de intervención como estrategias pedagógicas frente a esta problemática.

2.1 Antecedentes

2.1.1 Violencia de Género

En la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, el Grupo de Investigación

Gercus¹⁵ con su semillero Bxisqua Sun, investigaron los principios socioculturales que soportan la violencia de género con mujeres víctimas de violencia de género, en condición de desplazamiento forzado en la ciudad de Tunja. Las autoras Montoya et al. (2013) se plantearon como objetivo describir y comprender las expresiones del imaginario cultural que mantienen o legitiman la violencia de género en mujeres desplazadas e identificar momentos en los que deciden terminar la relación violenta, con el fin de aportar a la construcción de la “Ruta Pedagógica sobre el cuidado de sí”. La metodología del estudio se abordó a partir del enfoque cualitativo descriptivo y el método de recolección y análisis de la información fue la Teoría Fundamentada. Para ello realizaron ocho entrevistas a cinco mujeres víctimas del desplazamiento forzado, con edades entre 26 y 51 años. Como conclusión las autoras expresaron que durante el desarrollo del proceso investigativo emergió una categoría central a la que denominaron “sustratos socioculturales que soportan las redes de la violencia”, que describen un entramado de relaciones y, a su vez, interactúan entre la violencia de género y la violencia política, mostrando cómo las mujeres entran en complejas redes de violencia guiadas por imaginarios socioculturales y con precarios mecanismos resilientes. Dicho estudio contribuyó a la comprensión del entramado simbólico y de los significados sociales de las lógicas de poder subyacentes y ratificó la necesidad de un cuidado comprensivo como estrategia de salud pública en la prevención de la violencia y la promoción de relaciones más democráticas, que garantice calidad a las y los sujetos.

Tibaná et al. (2020) visibilizan las voces de mujeres víctimas de la violencia de género en Soacha, Colombia. Este estudio desarrollado desde una mirada de género, se realizó la revisión documental de denuncias interpuestas por mujeres víctimas de violencia, para identificar

¹⁵ sobre Exclusiones y Resistencias en el Cuidado de la Salud de la Escuela de Enfermería, junto con su semillero Bxisqua Sun, adscrito a la Escuela de Enfermería.

patrones y tipos de violencias en los que se hallaron indicios de violencia de género. Dentro de los hallazgos, las investigadoras destacan la violencia emocional como la más repetitiva, ejercida por la pareja de la víctima quien atenta contra la integridad de sus hijos o hijas con el propósito de provocar un daño emocional a la madre. La amenaza por parte del agresor a atentar contra la apariencia física también es recurrente. En palabras de las autoras el cuerpo de la mujer se considera “como si fuera una posesión para hacer o deshacer” (p. 138).

Bajo esta visión, las autoras destacan el papel de la comunicación, vital en la detección de indicios o manifestaciones de violencia de género que se nutre de las experiencias vividas por las mujeres y que pasan por alto, en tanto no todos los tipos de violencia dejan huella en sus cuerpos, pero sí en el lenguaje con el que describen esas experiencias.

Dicho estudio, se desarrolló desde la técnica de investigación documental, para posteriormente a través del análisis del discurso y contenido estudiar el uso del lenguaje poniendo en evidencia los distintos tipos y manifestaciones de la violencia de género. A manera de conclusión, las autoras expresan que los relatos de las mujeres víctimas no dan cuenta solamente de una violencia intrafamiliar, sino que existe un trasfondo expresado manifestado en tipos de violencia y manifestaciones violentas, propias de la violencia de género.

Muñoz & Iniesta (2017) a partir de encuentro de saberes desde una investigación participante, analizaron estereotipos y símbolos de las relaciones de pareja en adolescentes, a la vez que visibilizaron nuevas prácticas de violencia a través de las redes de comunicación. En dicho estudio dan cuenta del grado de complejidad de las relaciones de pareja en jóvenes entre los 12 y los 19 años, acerca de los primeros años de noviazgo, las posibles apariciones de violencias y todos los símbolos, estereotipos y prejuicios que se manifiestan en los discursos de la población joven y que a su vez pueden ser indicadores de violencia de género.

La investigación se realizó a partir de metodología cualitativa, la etnografía, junto al apoyo de la metodología cuantitativa, mediante cuestionarios realizados en dos países, España y Colombia. A manera de conclusión, las autoras manifiestan que durante el estudio se rescataron identidades, actitudes símbolos y tendencias en las relaciones de noviazgo de diversos escenarios, para encauzar las posibles consecuencias en estrategias como buenas prácticas en la lucha por acabar con la violencia de género. De igual manera, destacaron la etnografía como clave en el conocimiento y toma de conciencia desde una intervención pasiva, y que se hace necesario el clima de confianza para que la franqueza sobre la violencia de pareja pueda comunicarse, existe miedo, vergüenza y desconfianza.

2.1.2 Ética del cuidado

Ariza & Muñoz (2016) desarrollaron una investigación cuyo propósito fue encontrar el sentido que tiene la ética del cuidado en estudiantes y profesores de las instituciones educativas distritales Santa Bárbara y Ciudad de Montreal y la reflexión acerca del tema del cuidado en relación con la enseñanza y el aprendizaje como prácticas que fortalecen la convivencia escolar como elemento esencial en las construcciones metodológicas en el aula. La investigación se realizó bajo el enfoque biográfico narrativo a partir del cual se emplearon como técnicas de recolección de la información la entrevista y las autobiografías. Los resultados mostraron que hay una necesidad expresada por la comunidad educativa en torno a la responsabilidad de la escuela como una de las fuentes a las soluciones frente a las problemáticas sociales que permean los procesos escolares.

Pérez & Vega (2020) plantean como propósito principal de la investigación, analizar desde la perspectiva de género, cómo se genera o no de diálogo, debate y/o reflexión sobre Violencia Basada en Género (VBG) en procesos de Comunicación Para El Cambio Social (CCS)

con adolescentes y jóvenes. El objetivo de esta investigación estuvo orientado a analizar desde la perspectiva de género, cómo se genera o no diálogo, debate y/o reflexión sobre violencia basada en género en procesos de Comunicación Para El Cambio Social (CCS) con adolescentes y jóvenes. Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto de intervención “La estrategia de comunicación y movilización social por el ejercicio de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos de adolescentes y jóvenes” desarrollada en tres municipios del país. La muestra estuvo conformada por los y las adolescentes y jóvenes pertenecientes al grupo de teatro y televisión de La Estrategia del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar. Para el cumplimiento de los objetivos, las autoras se apoyaron en la Comunicación para el Cambio Social, pensada ésta, no sólo desde la transferencia de información, sino también desde la movilización social para incluir conceptos como el debate, la reflexión y el diálogo en asociación con la categoría género.

La investigación tuvo corte cualitativo desde la Teoría Fundamentada. Dentro de los resultados Pérez & Vega (2020) destacan que los chicos y chicas del grupo de teatro y TV manifiestan una profundización de conocimientos en torno a la problemática; esto en la medida, en que identificaron la VBG como una problemática de carácter relacional y no sólo limitada a la vulneración física, sino también psicológica.

Así mismo, manifiestan que en el desarrollo del proceso investigativo se dio el descubrimiento de nuevas masculinidades por parte de los niños, al comunicar más desde la experiencia. No obstante, el estereotipo de asociar lo masculino a lo racional y la emoción a lo femenino, predomina como supuesto social. Resaltan igualmente la autora la ausencia de narrativas frente al cuerpo femenino y la violencia sexual, considerando que la investigación se realizó en el contexto y la complejidad del conflicto armado en el cual la violencia sexual contra

las mujeres es una realidad y sus cuerpos fueron convertidos en armas de guerra.

Las autoras concluyen que, si el tema de la sexualidad es un tabú, el de la violencia sexual lo es aún más, pues crece el temor, el señalamiento social y el rechazo; concluyen además, que desde el teatro, la movilización de los afectos y las emociones fue vital en los procesos de reflexión, diálogo y debate; igualmente, abrió la posibilidad de vivenciar, de sentir y de hacer una profundización en los conocimientos en torno a la violencia de género, apuntando a un problema relacional más allá de la violencia física o psicológica, especialmente en el ámbito familiar y de pareja.

Martínez et al. (2008) presentan una propuesta para mejorar las prácticas en una institución a través de la pedagogía del cuidado. El estudio se realiza a través de la investigación acción educativa ya que busca mejorar la práctica pedagógica de las maestras de los grados jardín y transición del Colegio Happy Day's XXI a través de la implementación y aplicación de estrategias encaminadas a incentivar la práctica de la Pedagogía del Cuidado consigo mismo, con los otros y con el entorno. La investigación buscó aplicar soluciones a la problemática detectada y a la vez incentivar a los docentes para que trabajaran desde la pedagogía del cuidado y las competencias ciudadanas (convivencia y paz) para la adquisición de valores, las buenas relaciones y los comportamientos necesarios para afrontar las dificultades. El referente teórico fue abordado desde autores como Nell Noddigs, Gilligan, Miguel de Zubiría, Enrique Chaux y Rosario Jaramillo.

Para las investigadoras, los aprendizajes que se generaron durante el proceso de la investigación, fueron enriquecedores para todos los participantes (facilitadoras, docentes, alumnos y padres de familia) ya que a través de todas las estrategias aplicadas se evidenció el gran impacto que este proyecto tuvo en toda la comunidad educativa. De igual manera

concluyeron que la pedagogía del Cuidado brinda herramientas a docentes y padres para desarrollar saberes, competencias y habilidades en niños y niñas desde muy temprana edad; que la práctica pedagógica docente tuvo cambios y mejoras significativas después de la aplicación de las diferentes estrategias. Que dichas estrategias orientan el quehacer pedagógico y docente en función de transmitir al alumno habilidades comunicativas, afectivas y sociales para que haya una mejor convivencia en la familia, colegio y amigos. Y finalmente que, los aprendizajes trabajados en la investigación son fundamentales para aprender a comunicarnos y a tolerarnos, teniendo como base el modelo de convivencia social.

2.1.3 La escuela como escenario para la prevención de violencias hacia las mujeres

Castro (2016) en su investigación indaga por el papel de la escuela como escenario para la prevención de las violencias hacia las mujeres desde enfoques teóricos que argumentan la necesidad de la revisión de contenidos curriculares (currículo oculto), el lenguaje sexista y la formación de docentes desde la perspectiva de género, diversas intersecciones de violencias, que, por clase, etnia y orientación sexual se validan en la escuela. El estudio se fundamentó desde una mirada exploratoria-descriptiva de carácter cualitativo.

Así mismo, en el desarrollo del proyecto de investigación se identificó el potencial que tiene la escuela, como escenario para el desarrollo de procesos que propicien movilizaciones internas y particulares, en toda la comunidad académica desde donde se logre realizar cambios en sus prácticas aportando significativamente a procesos de prevención de violencias de género.

Finalmente, Castro resalta la necesidad de fortalecer el empoderamiento de las mujeres a través de su autoimagen y autoestima, como herramientas para trabajar la igualdad desde la infancia, cuyas creencias se instalan en el escenario familiar y posteriormente en la escuela.

2.1.4 Roles de género en niños, niñas y adolescentes

Con referencia a los roles de género en niños, niñas y adolescentes, para comprender la evolución de las violencias de género desde la infancia, se halló el estudio de Gonzáles & Cabrera (2013) quienes se propusieron analizar las actitudes que tienen frente al rol sexual y de género 30 niños, niñas y adolescentes (NNA) entre los 4 y 16 años de la institución Proinco Hogar de Cristo, Corazón de María de la ciudad de Pasto, con base en criterios de inclusión referidos por docentes y directivos como manifestaciones sexuales (verbales, no verbales y físicas) adelantadas para su edad.

La metodología utilizada fue la investigación acción, a partir de relatos descriptivos sobre los pensamientos, comportamientos y emociones de los niños, niñas y adolescentes en relación con el rol sexual y de género en el contexto escolar. Las técnicas utilizadas en el desarrollo del estudio fueron la entrevista a grupos focales, la observación participante, los diarios de campo y los talleres.

Según las autoras, los resultados mostraron que las actitudes de los niños frente a su rol sexual y de género se evidencian en emociones, pensamientos y comportamientos son coherentes con sus vivencias cotidianas. Como principales emociones identificaron la alegría del juego con sus pares, la tristeza por las vivencias familiares y la ira al ser sujetos de maltrato por sus padres y compañeros. En cuanto a los pensamientos se evidenció una identificación del rol de acuerdo a su género en tres aspectos: El trato, la vestimenta y el juego. Los comportamientos identificados fueron la agresión física y psicológica entre niños y niñas. En dicho proceso, el género masculino mantuvo pautas de control, poder y dominancia mientras que el género femenino mostró pasividad, obediencia y receptividad. A manera de conclusión, las autoras consideran que los aprendizajes de estos NNA en cuanto al rol sexual y de género han sido influenciados

significativamente por los contextos (familia, escuela, los medios de comunicación y la sociedad), y estos aprendizajes se mantienen a través de actitudes que los mismos sujetos manifiestan en su vida cotidiana.

2.1.5 Propuestas para fortalecer el cuidado de sí

Osma (2016) se propuso diseñar una estrategia pedagógica liderada conjuntamente con los niños y niñas del semillero “Semillitas de Sabiduría” del Colegio La Toscana Lisboa sede C, que permitiera disminuir la violencia entre géneros y promover la equidad en el contexto escolar. La investigación se realizó con un grupo de niñas y niños entre los 8 y 13 años de clases populares, a través de la investigación acción participativa. En los resultados se identificaron los hábitos por género que los niños y niñas tenían y su incidencia en la violencia para la construcción de una estrategia pedagógica orientada a generar espacios para reconocerse, pensarse y empoderarse. En la investigación se concluye que las respuestas de los niños y niñas se refirieron al concepto de género, y las concepciones sobre lo masculino y lo femenino; se hicieron evidentes las relaciones y roles sociales entre sexos que como se ha dicho sustenta relaciones de subordinación de las mujeres a los hombres.

Osma (2016) plantea en sus hallazgos que las palabras que los niños y niñas asocian a las ideas de ser hombres y mujeres surgen de relaciones en su contexto familiar y escolar; en este sentido, sugiere observar el lenguaje desde sus diferentes manifestaciones para ver el impacto de las relaciones sociales en la construcción de ideas en torno a la violencia de género para buscar y construir escenarios que estimulen la creatividad y la reflexión en esta comunidad.

Henao (2019), realizó una investigación enmarcada en una visión crítica emancipadora, bajo el enfoque de investigación cualitativa, con la estrategia de la Investigación-Acción, la cual desarrolló con estudiantes de tercer grado de básica primaria, de la Institución Educativa José

Antonio Galán, en La Estrella (Antioquia), y cuyo objetivo fue analizar el aporte al mejoramiento de la convivencia escolar, desde una estrategia de formación ciudadana, con un enfoque del cuidado del otro, en niños y niñas de dicha institución. En dicho estudio, se lograron identificar cinco categorías de análisis: conflictos interpersonales, agresiones verbales, agresiones físicas, incumplimiento con las tareas y el irrespeto por las pertenencias; a partir de estas categorías se llevaron a cabo cinco ciclos de intervención, basados en la planificación-acción-observación-reflexión, como componentes de acciones de cuidado de sí mismo y de los otros, con miras a desarrollar Competencias Ciudadanas en los participantes. Para la recolección de los datos e intervención de la problemática detectadas se utilizaron técnicas como: el sistema narrativo-descriptivo, la estrategia de grupo focal, taller reflexivo-colaborativo, la estrategia historias de vida, cine foro, además de la observación participante. El trabajo realizado y el análisis de la investigación permitieron concluir que la convivencia escolar, desde una ética del cuidado, se puede mejorar si los actores implicados en las interrelaciones escolares son capaces de reconocer lo humano que habita en cada uno y en el otro, esto, porque las historias de vida permiten develar o desocultar su humanidad.

Ciclo 3. Interpretar para transformar

Este capítulo presenta los elementos teóricos que iluminaron la construcción de esta investigación. En primera medida se hace una reflexión en torno a la relación existente entre la pedagogía crítica y la transformación de realidades en el ámbito académico, tomando como punto de partida los postulados de Orlando Fals Borda y Paulo Freire.

En un segundo acápite se abordará al maestro investigador a partir de los postulados de

Stenhouse y Antonio Gramsci, ahondando en la necesidad de reconfigurar el rol del docente para hacer de la educación una herramienta de transformación social; conforme a lo anterior, se retoma la Educación para la Paz (EpP) considerando la importancia del enfoque educativo en la construcción de prácticas y realidades pacíficas.

En el tercer apartado, se retoma el concepto de género y violencia de género cuya comprensión constituye el eje principal para la transformación de las prácticas de cuidado en el contexto de los estudiantes de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla en el municipio de Campoalegre – Huila, teniendo en cuenta los aportes históricos de este enfoque y la relación que posee en la construcción de paz dentro de la sociedad y la comunidad educativa.

Finalmente, se hace una mirada a la educación para la paz, reflexionando sobre el rol social y político de los ciudadanos en la construcción de esta paz, el reconocimiento de sí mismos y del lugar que ocupan en la cotidianidad y a su vez, en la transformación de las estructuras hegemónicas a través de la transversalidad y la retroalimentación en la práctica pedagógica donde se tenga a la educación como herramienta de los pueblos para construir paz.

3.1 Referente teórico

3.1.1 Pedagogía crítica

Los nuevos movimientos sociales, gestados como respuesta a la ola neoliberal de los años 90 en Latinoamérica, reivindicaron los procesos pedagógicos-educativos como ejes centrales en la lucha emancipatoria en tanto concibieron la educación como una alternativa que fortalece la autonomía y permite crear territorios desprovistos de las dinámicas del sistema (Zibechi, 2008), que para el caso colombiano, está permeado de diferentes tipos de violencia y por tanto, expresiones cotidianas de la misma. En este sentido, este nuevo paradigma gestó un enfoque

educativo en el cual los individuos se consideran sujetos educativos, es decir, que se desborda el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos (Zibechi, 2008, 23).

En el marco de lo anterior, surgen múltiples discusiones, reflexiones y críticas en torno a los procesos educativos desarrollados en el mundo capitalista contemporáneo, teniendo como uno de los mayores exponentes a Paulo Freire, quien sentó las bases de la Educación Popular planteando una reconfiguración del rol docente, de la escuela y, además, señalando la relación dialógica entre los movimientos sociales y los procesos educativos en la lucha por la liberación de los pueblos.

Teniendo en cuenta la influencia de Freire en el pensamiento crítico educativo contemporáneo, es preciso señalar que anteriormente Antonio Gramsci planteó una crítica de gran relevancia al señalar el carácter mecánico y unilateral de la educación, pensada entre otras cosas, en función de un sistema que despoja el carácter político y social de los educandos y docentes, eliminando cualquier atisbo de conciencia crítica e interés por llevar a cabo una transformación de la realidad que le rodea.

El planteamiento gramsciano de lo educativo y cultural como ejes centrales en la construcción hegemónica del nuevo mundo, edificado entre otras cosas por sectores subalternos a partir de prácticas emancipatorias desde la cotidianidad (Ouviña, 2012, p. 5), se convierte entonces en uno de los pilares del presente proyecto puesto que reconoce el poder de transformación social que se puede llevar a cabo desde las prácticas cotidianas, en este caso, dentro del aula de clase. Teniendo en cuenta lo anterior, las propuestas y proyectos gestados desde este enfoque le apuestan a la edificación de nuevos valores, espacios y escenarios de

encuentro, reflexión y construcción colectiva capaces de forjar bases sociales que reivindicuen los sentires, experiencias y anhelos de otros individuos.

En suma, la educación y la cultura toman papeles relevantes dado que se convierten en categorías de orden social capaces de transformar prácticas -como la violencia, la estigmatización y la segregación, entre otras- a partir de la generación de propuestas y alternativas que construyan identidad, subjetividades y nuevos campos simbólicos y narrativas en los jóvenes.

En tal sentido, y considerando la educación como un instrumento de emancipación de las clases populares, a mediados del siglo pasado Paulo Freire plantea la Educación Popular como una alternativa al modelo de educación tradicional, el cual agudiza y reproduce las inequidades sociales en tanto responden a las dinámicas y demandas del modelo económico neoliberal, que excluye de los escenarios políticos, económicos, sociales y culturales a un alto número de la población (Freire, 2005), despojándolos de sus individualidades y reproduciendo esquemas de violencia estructural que afectan en mayor o menor medida a ciertos grupos poblacionales.

Así, la Educación Popular reconfigura las estructuras y esquemas educativos planteados por un sistema bancario y resignifica los roles de los individuos dentro de la sociedad y la escuela (Brito, 2008), lo anterior, teniendo en cuenta los procesos de construcción de identidad y subjetividad constituidos a partir del ser como individuo y como sujeto social. Las vivencias, el aprendizaje y la experiencia, se convierten así en ejes centrales de la pedagogía crítica promovida por Freire, ya que concibe a los educandos/estudiantes como individuos educativos generadores de conocimiento y de nuevas realidades a partir de sus experiencias.

En suma, la Educación Popular ofrece a los educandos, pero también a los educadores, la posibilidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el diálogo y la

reflexión constante; de tal forma, desde este enfoque educativo, la praxis del conocimiento resulta fundamental para el desarrollo integral de los individuos, por lo cual el rol docente y sus prácticas pedagógicas se cuestionan constantemente considerando que es un guía y acompañante en el camino de conocer y transformar la realidad.

En este sentido, la investigación se convierte en un método pedagógico que posibilita a los docentes fomentar el interés de los estudiantes por descubrir el mundo que le rodea, a la vez que les ofrece herramientas para actuar sobre el mismo, es decir, ser partícipes en la construcción de realidades que respondan a los intereses y necesidades sociales, de allí que Freire criticara fehacientemente la escuela tradicional, señalando que: “a esa escuela verbalista, propedéutica y anti-democrática, por eso mismo cada vez más superpuesta a su comunidad, opongamos otra escuela. La escuela, centrada en su comunidad local, vinculada a la regional y nacional.” (Freire, 1959, p.98)

Desde esta perspectiva no es posible concebir a la educación como un proceso neutral, pues esta es en sí misma un acto político encaminado a la reconfiguración de las estructuras sociales, económicas y políticas en las que se desarrollan las relaciones de poder y se gestan disputas hegemónicas que posibilitan a los individuos ser hacedores o no de su historia (Freire, 1996), es decir, ser creadores de las narrativas que dan cuenta de su realidad. Precisamente, Freire cuestiona a la educación bancaria al considerar que esta educa a los individuos para ser dominados, en sus palabras, para “transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (Freire, 2005, p.81)

El cuestionar y problematizar las realidades que constituyen la cotidianidad de los jóvenes fundamenta el presente trabajo de investigación, ya que solo así, se es posible acoplar voluntades a favor de la paz y contrarias a la educación de la violencia como medio de

resolución de conflictos. En tal sentido, los docentes investigadores tienen el desafío de buscar que los jóvenes entiendan, reflexionen e identifiquen la esfera pública como un espacio de constante disputa al cual deben hacerle frente desde sus experiencias, saberes y anhelos.

Construir y habitar espacios seguros para mujeres y hombres está implícito en la naturaleza misma de una educación crítica, de allí que uno de los mayores retos de los maestros, se centre en la estimulación de una conciencia crítica fundada en el reconocimiento de la otredad. En tal sentido y teniendo en cuenta la importancia de la educación en la construcción de una sociedad pacífica, a continuación, se ahondará en la Educación para la Paz como un imperativo categórico en el camino de reconfigurar las prácticas pedagógicas, el quehacer docente y la naturaleza misma de la educación.

3.1.2 El maestro investigador

El rol del docente ha estado protagonizado por múltiples críticas y reflexiones que han conllevado a que un sinnúmero de educadores reconfiguren sus prácticas educativas con el fin de mejorar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo en estos un poder de movilización y transformación social. Precisamente, cuestionar el saber y saber hacer docente tuvo como resultado la incorporación de la investigación como un eje central de su práctica educativa.

El maestro investigador surge como una iniciativa de Stenhouse en los años 60 en su intención de llevar a cabo una transformación de los currículos con el fin de facilitar su desarrollo teniendo en cuenta las particularidades pedagógicas y variables contextuales que inciden en el educador y en el aula de clase; para lo anterior, planteó integrar la investigación al saber ser y hacer docente ya que se puede concebir como una herramienta que posibilita

recolectar información situada para reflexionar y generar cambios en torno al currículo (Porlán, 1987).

Ahora bien, desde que Stenhouse planteó al maestro investigador desde un enfoque curricular, este ha tenido una serie de variaciones dirigidas a ampliar el campo de acción de la investigación en el aula de clase, ahora, la investigación no responde a un proceso procedimental propio de la estructura educativa (currículo), sino a la complejidad de los actores que inciden y conforman cada aula de clase. En tal sentido, la contextualización y cualificación de la práctica docente es uno de los elementos que resultan de estos procesos de indagación, considerando que se lleva a cabo un

Reconocimiento del aula como escenario de investigación, como lugar para aprender, para posibilitar las incertidumbres y las certezas, los aciertos y desaciertos que sólo dan oportunidad para crecer, para reconocer que el ser maestro implica la idea de integralidad. (Chacón, 2014, p253)

La práctica docente se encuentra inmiscuida en dinámicas de reflexión que precisan suspicacia, innovación, pero, sobre todo, deseos de transformación. Aprender enseñando es reconocer las potencialidades que la educación ofrece a los maestros y la posibilidad de pensarse una escuela nueva lejos de postulados ortodoxos que centran su práctica en la reproducción de conocimiento, muchas veces vacío de significado para los estudiantes. Esta visión la señalaba Freire (2005) al mencionar que la profesión docente trasciende de competencias intelectuales, puesto que los nuevos contextos demandan de formación científica pero también física, emocional y afectiva en tanto consolida habilidades de escucha, observación, evaluación y análisis al maestro.

Si bien el maestro investigador como categoría posee un enfoque polisémico al no existir

un consenso sobre su actuar, es posible otorgarle una serie de características generales relacionadas con la búsqueda de autonomía educativa, saber colectivo, resignificación de experiencias locales y educativas y reconfiguración de la relación entre docente-estudiante; las cuales se pueden desarrollar en procesos educativos formales o experiencias de educación alternativa (Messina, 2011). El maestro investigador no es concebido como un sujeto que crea conocimiento y lo reproduce por intereses individuales, al contrario, este proyecta la investigación como parte inseparable de su quehacer profesional, con el fin último de mejorar los factores que median el proceso de enseñanza aprendizaje.

La investigación como práctica del ser docente aporta a la construcción de un saber pedagógico situado, en otras palabras, al proceso de transición de una educación ortodoxa a una educación crítica, que reconozca las realidades que rodean a las instituciones, pero también a los estudiantes, y a su vez, que contribuya al mejoramiento del entorno (Rahman y Fals Borda, 1989); en otras palabras, es una herramienta de conocimiento que posibilita concebir la enseñanza como un proceso inacabado, sujeto a transformaciones e innovaciones en pro de aportar a la consolidación de proyectos educativos pertinentes.

En este mismo sentido, ayuda a consolidar saberes pedagógicos en tanto promueve el autoconocimiento, la problematización y la reflexión sobre la práctica educativa desde los actores involucrados (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia) con el fin de generar soluciones que respondan a las necesidades de estos. Precisamente, Chacón (2014) señala que investigar se ha convertido en un reto y una necesidad de los docentes del siglo XXI puesto que las dinámicas sociales le exigen transformaciones pedagógicas que fortalezcan y contextualicen su saber hacer.

El aprendizaje en el aula siempre ha sido un reto para los docentes debido a los múltiples

contextos y realidades sociales que logran permear los espacios educativos, de allí que Latorre (2005) plantea la investigación como un método para la creación, o más bien, innovación de prácticas pedagógicas capaces de facilitar la adquisición de aprendizajes significativos aplicables dentro y fuera de las aulas de clase. Por tal razón se puede considerar la investigación como una actividad autorreflexiva en la que el educador problematiza su quehacer con el fin de mejorar su práctica y, por tanto, aportar a la creación de una escuela crítica y reflexiva.

Así, investigar significa para el maestro conocer la realidad que le rodea, pero, además, reflexionar sobre su saber, saber ser y saber hacer cómo educador, lo cual le permitirá realizar una autocrítica para cambiar o mejorar sus estrategias pedagógicas y prácticas docentes.

En últimas, si el transformar la realidad implica conocerla, la investigación en el aula es el medio para hacerlo. El generar procesos de reflexión, reconocimiento y creación de nuevas narrativas identitarias en el marco de una relación dialógica entre docente-estudiante, implica generar vínculos de confianza y cuidado que permiten configurar nuevas formas de relacionamiento, y a su vez, crear procesos pedagógicos que superen la concepción de depositar/transmitir/transferir conocimiento, subvirtiendo el orden hegemónico que reproduce y aumenta las desigualdades, prioriza el capital económico sobre la vida humana, antepone el individualismo al trabajo colectivo y elimina e invisibiliza realidades, saberes y epistemologías otras.

3.1.3 El concepto de género y su influencia en la construcción cultural de la sociedad.

El género como mecanismo cultural de asignación de roles ha sido conceptualizado desde mediados del siglo XX en el campo psicológico al identificar que este se convertía en el factor determinante de la identidad y los comportamientos sociales de los individuos. Precisamente,

Robert Stoller (citado por Hernández, 2006), quien dedicó parte de su carrera a estudiar los trastornos de la identidad sexual, se aleja de la visión biologicista del género, señalando que la asignación de roles socioculturales a hombres y mujeres es el resultado de costumbres y experiencias colectivas y no del sexo biológico, es decir que el género es el resultado de procesos socioculturales que le otorgan un significado al individuo, que, en medio de su construcción, interioriza los mandatos de género establecidos culturalmente.

Posteriormente, en los años 70 el género fue incorporado como una categoría de análisis en la teoría feminista de allí que Lagarde (1996, p.27) planteara, al género como una construcción simbólica que contiene un conjunto de atributos, prácticas y estereotipos asignados a las personas a partir de su sexo de nacimiento, lo anterior, como resultado de elementos económicos, políticos, sociales, psicológicos y culturales, que constituyen la narrativa de las sociedades en torno a la visión sobre lo que es ser hombre y ser mujer; del mismo modo, Lamas (1996), refiere que el género

Reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas. O sea, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es “propio” de cada sexo (p.2)

Ahora bien, el modelo binario que se ha establecido socialmente, el cual establece dos géneros (femenino y masculino) en correspondencia a dos sexos (hombre y mujer), no solo limita la construcción identitaria autónoma de los sujetos, sino que además niega la posibilidad de reconocer la existencia de otras expresiones de género, invisibilizando las diversidades sexuales y con ello, negando el goce total de sus derechos.

En este punto es importante mencionar que los roles o estereotipos de género son aquellas creencias sociales sobre cómo debe comportarse una mujer o un hombre según las expectativas

comportamentales que históricamente la sociedad ha determinado en razón de su sexo (García 2022). Así, en el género se logra identificar las presencias y las ausencias, las jerarquías, necesidades, intereses, exclusiones e inclusive las inclusiones, que se pueden dar en diversos tiempos y espacios de la sociedad, es decir, el género es quien se ocupa de las diferentes relaciones sociales, de las construcciones sociales, que *representan las particularidades de las identidades e imaginarios* que existen tanto en hombres, como en mujeres (Braidotti, 2004, pág. 155).

Estos estereotipos creados en el marco del sistema sexo-género, se han convertido en el fundamento para la reproducción de desigualdades en diferentes ámbitos sociales puesto que los roles asignados determinan a su vez, relaciones de poder que sugiere a la mujer al espacio privado y al hombre al espacio público.

Lo anterior ha contribuido históricamente a la reproducción de desigualdades sociales entre ser hombre o ser mujer; ejemplo de ello es la división sexual del trabajo, donde se le vincula a las mujeres roles exclusivos de cuidado y reproducción, mientras los hombres tienen asignadas labores ligadas a la fuerza y el razonamiento. Precisamente, Federici (2010) señala que la división sexual del trabajo, transversal a las dinámicas del sistema capitalista, no solo determina las tareas que pueden o no cumplir las mujeres, sino que, además, incide sobremanera en las proyecciones, anhelos y posibilidades de las mismas.

Como consecuencia, lo anterior se ha convertido en la base para la reproducción sistemática de violencias de género considerando que muchas de las desigualdades que enfrentan hombres, mujeres y diversidades sexuales “están basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres” (ONU, 1979).

La división sexual del trabajo, la asignación de roles y los estereotipos culturales que se refuerzan por medio de los procesos de socialización y otros procesos que vinculan directamente la cultura, como la endoculturación, mediante el cual las personas absorben la información sin darse cuenta por medio del lenguaje y otros símbolos (Rocha, 2019), conducen a un imaginario colectivo de discriminación, que es necesario suprimir para poder avanzar en la construcción de una sociedad libre de violencias.

Ahora bien, el género como una categoría de análisis permite comprender a los sujetos como una construcción social en la cual se relaciona su cuerpo sexuado con determinados roles, prácticas y comportamientos, dando cabida a la posibilidad de llevar a cabo una transformación sociocultural que reconfigure, además, las relaciones de poder existente entre los géneros (Lagarde, 1996, p.29). En otras palabras, la comprensión de un fenómeno y los factores que lo determinan, permite crear alternativas que respondan a la situación y sean capaces de modificar prácticas sociales que atenten contra la dignidad humana.

Justamente, la necesidad de cambio ante problemáticas estructurales que dejan en desventaja y estado de vulneración a las mujeres del país, se convirtió en la razón por la cual se integró el enfoque de género en los acuerdos de paz entre el Gobierno Colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), con el fin de reconocer la “igualdad entre hombre y mujer y sus circunstancias especiales e individuales, independientemente de su estado civil, ciclo vital, orientación sexual y/o situación familiar y social” (Ministerio de Justicia, 2022, p. 01)

Frente a lo anterior, es preciso mencionar que, en Colombia, el desconocimiento y la exclusión de la mujer como sujeto político activo en la toma de decisiones son y ha sido un fenómeno constante, reproducido en primera instancia por un sistema cultural el cual reivindica

prácticas patriarcales que complejizan el empoderamiento de la mujer; y en segunda medida, por un sistema social y económico, donde predomina el conflicto político y armado, que discrimina y violenta la dignidad de esta. Al respecto, Lamas señala la necesidad de “reconocer que una sociedad desigual tiende a repetir la desigualdad en todas sus instituciones” (1996), puesto que solo así es posible generar alternativas que garanticen la igualdad en diferentes ámbitos sociales.

El reconocimiento de fenómenos de desigualdad y brechas de género en múltiples instituciones sociales, posibilita a diferentes actores sociales implementar medidas que aporten a la transformación de prácticas socioculturales a partir de la incidencia en acciones cotidianas. De allí que se reafirme la necesidad de generar procesos educativos que contribuyan a la construcción de paz desde la cotidianidad de hombres y mujeres en proceso de formación, considerando que son ellos quienes tienen la posibilidad de generar nuevas narrativas que reivindicquen su rol en la sociedad.

La paz y la igualdad de género tienen características en común, son construcciones sociales producto de imaginarios y comportamientos colectivos, y varían según el tiempo y el contexto sociocultural, pero además, guardan una estrecha relación entre sí considerando que la igualdad de género es determinante en todos los ámbitos de la sociedad para alcanzar estados de paz estables, pues muchas de las desigualdades son el resultado de las relaciones de poder que tienen como premisa el control masculino bajo la dominación, la violencia y falta de expresiones afectivas, por esto, educar para la paz, promoviendo nuevas prácticas de cuidado y relacionamiento con el otro, es a la vez, educar para la igualdad de género (Centeno, 2014).

De este modo, las familias y los centros educativos como principales espacios de socialización, pueden convertirse en agentes transformadores y constructores de la igualdad de género ya que ambas instituciones desempeñan funciones importantes para el establecimiento de

relaciones de solidaridad, reciprocidad y solución de conflictos por medio de acciones no violentas. Así, con el fin de promover una cultura de paz que garantice los derechos de todos y todas, aportando así al cierre de las brechas de género, el Estado colombiano creó la cátedra de paz reconociendo la importancia de los procesos educativos en la formación de ciudadanos capaces de contribuir al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

En tal medida, la Cátedra de Paz tiene como objetivo fomentar diferentes prácticas que permitan preparar a la ciudadanía para responder y afrontar diversas situaciones cotidianas que atenten contra la desigualdad de género a partir del planteamiento de soluciones que estén dentro del marco de la libertad y la democracia, por lo cual esta cátedra pretende brindar a los niños, niñas y adolescentes mecanismos y herramientas propias para la búsqueda de la paz, a través del cuidado de sí, la convivencia pacífica, la participación democrática, equidad y respeto por los derechos humanos.

Por todo lo anterior, las prácticas pedagógicas y los contenidos académicos y programáticos deben estar relacionados con el emergente paradigma educativo y, además, deben contar con un enfoque de género que responda al contexto actual, protagonizado por una nueva ola de feminismos y organizaciones sociales que reivindican los derechos de las mujeres en la sociedad y demandan al Estado y a las instituciones crear medidas que garanticen una vida plena a todas las mujeres y diversidades sexuales.

3.3.4 Violencia de género y cuidado de sí

El género como constructo social lleva consigo múltiples manifestaciones que, además de representar la diversidad que se constituye en el marco de esta, reproducen normas, valores y

prácticas que aportan a la consolidación de violencias estructurales que aumentan las desigualdades y promueve una cultura de violencia a razón del género. Ya lo señalaba Lagarde (2011) al mencionar que las múltiples formas de violencia que se perpetúan sobre el cuerpo de las mujeres se han convertido en un problema social a tal punto de obstaculizar el desarrollo de las mujeres y la igualdad entre hombres y mujeres.

Las demandas y exigencias realizadas por el movimiento de mujeres y el movimiento feminista a lo largo de los años han logrado el reconocimiento de la violencia contra la mujer como un fenómeno social por parte de Estados y organismos multilaterales, quienes han tenido que asumir su responsabilidad y rol, creando agendas conjuntas, leyes y proyectos a fin de disminuir la violencia y desigualdades de género. Ahora bien, este marco normativo tiene referencias internacionales, regionales y nacionales que dan cuenta de las intenciones de diferentes actores políticos y sociales por promover políticas de igualdad.

Precisamente, en 1981 se desarrolló la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer conocida como CEDAW, en el cual se reconoció por primera vez la discriminación contra la mujer como un obstáculo para el desarrollo y bienestar social; en este mismo escenario internacional, pero con un enfoque de defensa, garantía y promoción de derechos humanos de la mujer se desarrolló la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (ONU, 1993)

Partiendo de esto referentes internacionales, en 1995 se firmó la convención de Belém Do Para, convirtiéndose en el primer tratado regional en el cual se estableció aunar esfuerzos para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, conceptualizada entonces como cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.

(Convención Belem Do Para, Art 1)

Por su parte, el Estado colombiano mediante la ley 1257 de 2008, reconoce que la violencia contra la mujer como una acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. (Ley 1257, Cap1)

En este sentido, es posible señalar que existe un amplio reconocimiento frente a los derechos de las mujeres, en especial al relacionado con la defensa y garantía de una vida libre de violencias, el cual se ha ido incorporando paulatinamente en los planes, programas y/o proyectos, que deben ser ejecutados por el Estado a través de la implementación de la política pública del gobierno nacional y las diversas entidades sectoriales; no obstante, se es necesario avanzar de manera significativa en las herramientas y los mecanismos que permitan garantizar los derechos de las mujeres, pretendiendo con ello rechazar culturalmente las diversas formas de violencias hacia las mujeres.

Si bien existe un reconocimiento de la violencia contra la mujer como un fenómeno social, se hace necesario hacer énfasis en las violencias de género en tanto existen implicaciones de orden conceptual y jurídico que las diferencian. En este sentido, las violencias de género están mediadas por prácticas que reflejan las relaciones de poder existente entre mujeres y hombres y que reproducen la subordinación y desvalorización de lo femenino sobre lo masculino (Rico, 1996), es decir que no toda violencia contra una mujer se puede considerar violencia de género, el factor determinante es ser vulnerable por el hecho de ser mujer y lo que esto representa.

La violencia de género no posee un determinismo biológico, no obstante, se parte de

reconocer un contexto histórico que, como lo señala Amorós (1990), ha estado protagonizado por la hegemonía de lo masculino sobre lo femenino, lo que ha dado paso a la subordinación de las mujeres a partir de prácticas y manifestaciones de violencia que ratifican la hegemonía social de los hombres en el ámbito privado y público. La reproducción de este fenómeno puede ser aludida a cuestiones culturales o estructurales, en tanto legitiman el control social de lo masculino a partir de patrones de crianza y socialización que promueven la interiorización de relaciones inequitativas. (Expósito, 2011)

Partiendo de lo anterior, para la presente investigación resulta sumamente importante incidir en el proceso de desarrollo de los niños y niñas del grado octavo, con el fin de promover en ellos prácticas disruptivas a partir de la promoción de otras formas de relacionamiento. Lo anterior a partir del cuestionamiento de las prácticas de cuidado sí, lo cual incluye una revisión sobre sí mismo, es decir, una introspección sobre aquellos acciones y valores que le han constituido como sujeto; con el fin de reconocer elementos que posibiliten cuidar de sí mismo y a la vez de los otros. (Garces & Giraldo, 2013).

3.3.5 Educación Para la Paz (EpP)

Aunque los estudios de paz tienen sus inicios en el marco de la I Guerra Mundial, es hasta la segunda mitad del siglo XX, con la finalización de la II Guerra Mundial y la creación de organismos internacionales, que se consolidan los estudios de paz y la educación para la paz ante el interés académico, institucional y social de dar respuesta a las dinámicas de conflictividad y a su vez, de profundizar en instrumentos y alternativas de gestión y resolución de conflictos.

Desde entonces han sido múltiples los autores que han dedicado su producción académica y teórica en torno a la Educación para la Paz, uno de estos es Vicenc Fisas (1998) quien plantea

un marco de análisis que permite concebir el rol social y político de los ciudadanos en la construcción de paz y a su vez, en la transformación de las estructuras hegemónicas que invisibilizan y desconocen múltiples realidades Para el autor en mención la EpP debe “educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política” (Fisas, 1998, p, 14).

La educación como herramienta de los pueblos para construir paz está relacionada entonces con la autonomía y la libertad de los individuos y colectividades para decidir sobre su porvenir y para transformar aquellas manifestaciones de violencia a partir del planteamiento de alternativas que posibiliten el desarrollo de nuevas formas de entendimiento y relacionamiento; por consiguiente, los individuos se convierten en sujetos de reflexión y acción con el fin de cuestionar lo establecido y transformar aquellas estructuras que reproducen la alienación y con ello, los diferentes tipos de violencia que se perpetúan sobre cuerpos e identidades.

Por su lado, Rodríguez (2002) plantea postulados de la EpP desde un enfoque sociocrítico, y educativo, señalando la necesidad de concebir la transversalidad de la EpP en todos los procedimientos pedagógicos que se desarrollan en la escuela, desde la creación de currículo y planeación hasta la práctica pedagógica del maestro; agrega además, que se debe fomentar la problematización de las realidades para promover una cultura de paz “que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia” (Rodríguez, 2005, p155). La EpP se convierte entonces en un proceso político encaminado a la generación de transformaciones sociales, valiéndose de la generación de conciencia crítica; por lo cual, es posible señalar que el rol de los ciudadanos es visto una vez más desde una perspectiva activa dentro y fuera de las aulas de clase.

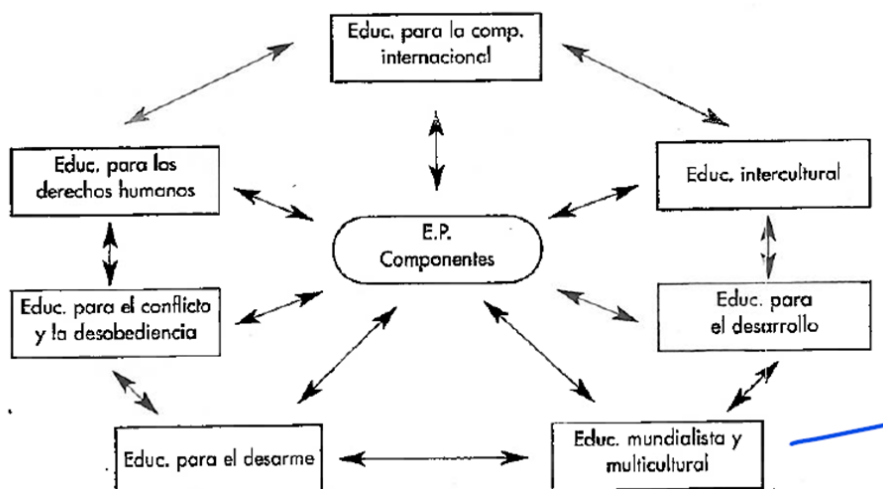
Ahora bien, como se mencionó anteriormente, para el autor en cuestión la educación para

la paz es un eje transversal de los procesos de formación en tanto aportan al desarrollo de ciudadanos integrales, capaces de contribuir a la construcción de paz a partir del reconocimiento de sí mismos y del lugar que ocupan los demás en aquellas prácticas de relacionamiento y constitución de la vida en sociedad.

Ahora bien, como es posible observar en la figura 3, la EpP retoma elementos que configuran el orden social y político actual, como lo es la comprensión para el desarrollo internacional y educación para los Derechos Humanos, que responde al reconocimiento de la interdependencia de las naciones lo cual ha conllevado a la creación de agendas conjuntas para el fin del conflicto, la eliminación de desigualdades y la garantía de derechos (Rodríguez, 2005); así las cosas, no es erróneo percibir la EpP como un medio para la transformación de estructuras sociales en tanto posibilita el análisis, reflexión y cuestionamiento de aquellos cimientos que configuran las realidades actuales.

Figura 3

Componentes de la educación para la paz



Nota: Tomado de Rodríguez (2002, p.185)

La relación directa entre Derechos Humanos y EpP también ha sido retomada por Tuvilla (s, f), quien señala, por un lado, que la paz es un derecho universal por lo cual todos los seres humanos tienen el deber de aportar a su construcción desde experiencias y saberes propios , desarrollando para esto procesos y prácticas sociales que promuevan el desarrollo pacifico de los conflictos; y por otro lado, que, al ser la base de la convivencia social, la garantía de derechos humanos se relaciona con el reconocimiento y asimilación de esos valores y normas consensuadas universalmente a partir de procesos educativos que brinden al estudiante un panorama amplio acerca de las consecuencias del uso de la violencia para resolver los conflictos.

Ahora bien, la importancia de considerar el enfoque de DDHH como innato en la educación para la paz, radica en que estos ofrecen un marco de valores consensuados universalmente que posibilita la convivencia social independientemente de las diferencias que existan entre personas y pueblos; así, los procesos educativos que se desarrollen deben promover como principio la defensa y garantía de derechos humanos en tanto se concibe como un factor más para la construcción de paz, que por cierto, lleva consigo la capacidad de dar respuesta a los conflictos de una forma positiva, no anulando si no gestionando el conflicto.

Partiendo de lo anterior, es posible señalar que la EpP no se limita al aula de clase, sino que se convierte en un eje transversal del proceso de crecimiento y formación de niños, niñas, jóvenes y adultos, ya que estos tienen la posibilidad de convertirse en un agente movilizador con capacidad de acción y transformación, independientemente del contexto, ambiente o etapa de crecimiento en la que se encuentren. La paz como un proceso inacabado, precisa de la generación y reproducción de prácticas sociales y pedagógicas que promuevan la reflexión, enseñanza, aprendizaje y construcción colectiva.

Ahora bien, la configuración del discurso y la acción para la paz en ámbitos educativos ha tenido diferentes expresiones a lo largo de la historia como consecuencia de procesos sociales y políticos; precisamente, en América Latina la Educación para la Paz ha sido construida a partir de principios como identidad, reconciliación, integración, democracia, diálogos intranacionales y desarrollo humanizador; todos estos principios interrelacionados entre sí en la búsqueda de estrategias que permitan transformar los conflictos por medios pacíficos, reconociendo la otredad y la heterogeneidad de identidades individuales y colectivas con capacidad de gestión, decisión y construcción de nuevas realidades. (Gómez, 2013)

La EpP surge a la par de alternativas educativas planteadas por sectores marginados de la sociedad, como la Educación Popular, que, como se señaló anteriormente, es una apuesta educativa no formal encaminada a transformar las situaciones de opresión y violencia estructural establecida por una cultura hegemónica, y a cambio establecer contextos de convivencia pacífica (Gómez, 2013). Lo anterior ha tenido como consecuencia que en la actualidad se retomem lineamientos de la EpP para la creación de propuestas pedagógicas innovadoras capaces de generar cambios significativos en la cotidianidad de la vida de los ciudadanos y, por tanto, en las bases de la sociedad.

Es preciso señalar que en Colombia la educación ha sido un eje fundamental en los procesos movilizatorios y organizativos desarrollados en el país desde la década de los 70 en pro de la paz y la defensa de los Derechos Humanos (CINEP, s,f). Como lo señala García (2005), de la diversidad de acciones y estrategias implementadas por la sociedad civil colombiana en aras de construir paz, es posible identificar cinco estrategias generales a saber: Educar, organizar, actuar políticamente, protestar y resistir. De ahí que la educación como herramienta de construcción de paz ha estado centrada en la formación y concientización de diferentes sectores

sociales que históricamente han estado a favor de la paz y la solución negociada del conflicto a partir de la creación de agendas de carácter local y nacional (García, 2005).

Si bien históricamente han surgido propuestas de la sociedad civil e iniciativas constitucionales para incluir la educación para la paz como un eje transversal a las prácticas educativas y con ello promover una cultura de paz socialmente asimilada, estos esfuerzos se han visto permeados por dinámicas políticas y sociales que han imposibilitado la adquisición de responsabilidad y compromiso por parte de las personas en tanto individuos; justamente, Sanchez (2010) señala que el cambio de ciertas prácticas o comportamientos en adultos resulta complejo debido a la resistencia automática que emerge de estos al considerar cambiar concepciones sociales aprehendidas e interiorizadas durante diferentes etapas de crecimiento.

Además, la autora agrega que es mucho más fácil cambiar esa percepción de responsabilidad consigo mismo y con los demás en niños, puesto que se encuentran en una etapa de desarrollo en el cual están formando su identidad y con esto adquiriendo prácticas, comportamientos y valores que definirán los elementos que mediaran los procesos de socialización durante su vida (Sánchez, 2010, p.14). Los procesos de formación y concientización que promueve la EpP deben pensarse entonces desde los cimientos de la escuela para garantizar una transformación social a largo plazo.

Reconocer que las intenciones movilizadoras que se han desarrollado en Colombia no han sido suficientes se convierte en una apertura a la creación e implementación de nuevas alternativas, esta vez institucionalizando la educación para la paz en tanto eje transversal de los proyectos pedagógicos y el currículo, pero también promoviendo una interiorización de la responsabilidad ciudadana con el fin de garantizar la convivencia social. En otras palabras, reconocer que la educación puede potenciar “racionalmente a los individuos para que se

transformen ellos mismos y al mundo social en que viven, con criterios de racionalidad, libertad y justicia” (Paz, 2007, p. 23).

Partiendo de lo dicho anteriormente, la EpP es uno de los elementos principales para transformar la actual cultura de la violencia que parece reinar en nuestra cotidianidad. Cultura reproducida por narrativas y simbolismos excluyentes en diferentes ámbitos de la vida social, que, además, centran el saber en la reproducción de valores individuales y motivaciones materiales, dejando de lado la formación integral para convertirse en una educación bancaria, como lo diría Freire, donde no hay cabida a espacios de reflexión sobre la construcción de pensamiento o la toma de decisiones sobre diferentes problemáticas que atañen a las comunidades y sus territorios.

Ciclo 4. Investigar para transformar en el aula

En el presente capítulo se presentan los lineamientos metodológicos que hicieron posible el desarrollo de la investigación, donde se incluyen los procedimientos para la recolección, sistematización y análisis de la información, y, además, los criterios de validez, confiabilidad y elementos éticos del estudio.

4.1 Enfoque metodológico

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, el presente trabajo de investigación se desarrolló en el marco de los postulados del enfoque de investigación crítico social. Se optó por este enfoque en tanto promueve la reflexión y posibilita el reconocimiento y transformación de las realidades sociales presentes en la cotidianidad de los estudiantes participantes. De hecho, Alvarado y García (2008), señalan que el objetivo principal de dicho enfoque se centra en la generación de transformaciones sociales que respondan a problemáticas presentes en las comunidades, para lo cual resulta fundamental la participación activa y constante de sus integrantes.

La presente investigación pretendió transformar las prácticas de cuidado de sí para prevenir violencias de género dentro y fuera de las aulas de clase. Ahora bien, la transformación de estas prácticas de cuidado en los estudiantes resulta inviable sin su participación activa, puesto que a la luz de este enfoque los estudiantes se reconocen como sujetos reflexivos con capacidad de decisión sobre las acciones y prácticas de su diario vivir. Por tanto, el enfoque seleccionado, permitió llevar a cabo transformaciones sociales “a través de procesos de autorreflexión, que generan cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel social y educativo (Aguilar, 2012, p.343).

4.2 Diseño de investigación: Investigación acción en el aula

La investigación acción (IA) en el aula se ha constituido como una metodología de investigación con enfoque crítico encaminada a la transformación de realidades sociales. Desde allí se han creado múltiples modelos procedimentales debido a la variedad de autores que han profundizado y reflexionado en torno a su naturaleza; el primero de ellos en hacer uso del término IA como una categoría que ahonda en la función social del conocimiento fue Kurt Lewin (citado en Bancayan y Vega, 2020), quien, además de plantear la investigación-acción como un acto reflexivo dirigido a mejorar las acciones realizadas por los individuos en el ámbito social, hizo hincapié en la necesidad de unificar el conocimiento científico y la investigación para generar conocimiento pertinente.

Posteriormente, la IA fue retomada por Elliot, quien incluyó en la investigación acción un enfoque interpretativo, entendiendo esta como el “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliot, 1993, p.33), así, planteó que es necesario reflexionar sobre las acciones, para comprenderlas y finalmente transformarlas; en suma, comprender es el factor clave para llevar a cabo transformaciones de fenómenos y prácticas sociales. De allí que la presente investigación se retomara la IA con el objetivo de contribuir a la transformación de las prácticas de cuidado de sí con el fin de prevenir la violencia de género en los estudiantes de grado octavo de la I.E Eugenio Ferro Falla.

Desde este mismo enfoque, Kemmis (1988) desarrolla y consolida el rol social de la investigación acción; según el autor, la IA es un método que posibilita a los actores involucrados en fenómenos sociales y educativos, llevar a cabo reflexiones y cuestionamientos a fin de mejorar sus propias prácticas, que en algunos casos se acercan a la perpetuación de injusticias. En pocas palabras, tanto Elliott como Kemmis plantean la transformación de las prácticas

educativas desde dentro, es decir que son los actores educativos quienes tienen el desafío de reflexionar sobre sus acciones, comprenderlas y posteriormente alterarlas para transformarlas.

Ahora bien, como es posible observar en la tabla 1, en el ámbito educativo la aplicación de la Investigación Acción tiene múltiples modelos de acción como resultado de los diferentes postulados que se han generado; no obstante, algunos coinciden en la necesidad de realizar una fase de indagación (diagnóstico) para generar insumos que aporten a la construcción de planes de acción. Contrario a lo anterior, difieren respecto a la especificidad que dan a algunas fases del procedimiento.

Tabla 1

Modelos: proceso de investigación acción en ámbitos educativos

	Ciclos	Fases
Lewin	Ciclos de acción reflexiva	Planificación, acción y evaluación
Kemmis	Espiral de ciclos: se constituye a partir de la repetición de las fases; es decir, la reflexión se convierte en la base para un nuevo plan de acción.	Planificación, acción, observación y reflexión. (se inicia de nuevo)
Elliott	Modelo cíclico	Identificación de problemática, planteamiento de acciones, construcción del plan de acción, implementación, reflexión.

Fuente: Elaboración propia basada en Latorre (2005).

Ahora bien, en el campo educativo, la IA se caracteriza por contribuir a la *comprensión* y

reflexión de la acción humana puesto que indaga y profundiza en aspectos propios, en este caso, de la labor docente y las prácticas de sus estudiantes; al *mejoramiento de la práctica docente*, teniendo en cuenta que permite a estos realizar una lectura del contexto (factores, actores) para evaluar y replantear su quehacer con el fin de cumplir objetivos pedagógicos; y finalmente, al reconocimiento de los actores educativos como sujetos capaces de reflexionar sobre su realidad, y además, generar alternativas para transformarla (Sáez y Ajagan, 2020, p.17-18).

En suma, la IA es una alternativa metodológica que posibilita concebir la enseñanza como un proceso inacabado, sujeto a transformaciones e innovaciones en pro de aportar al mejoramiento de los procesos educativos. En este sentido, aporta sobremanera a los saberes pedagógicos ya que promueve el autoconocimiento, la problematización y la reflexión sobre la práctica educativa desde los actores involucrados (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia) con el fin de generar soluciones que respondan a las necesidades de estos.

Es preciso tener en cuenta que a pesar de la flexibilidad que ofrece la IA en todas sus fases, metodológicamente se debe desarrollar bajo un marco de rigurosidad que posibilite y garantice la acción, pero sobre todo la reflexión de la acción; de allí que La Torre (2005) señale que la IA implica “un «vaivén» -espiral dialéctico- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (p.32). Ahora bien, partiendo de lo anterior y de los objetivos propuestos en la presente investigación, se llevaron a cabo las siguientes fases:

4.2.1 Diagnóstico inicial

Una vez que se indagó en el contexto de los estudiantes de la Institución educativa y también del municipio de Campoalegre, se identificaron los riesgos que existen allí entorno al cuidado de sí y a los saberes y prácticas sobre violencia de género fundamentados en el

patriarcalismo, al ser identificados estos riesgos se convirtieron en oportunidades para desarrollar didácticas que condujeran a la transformación de dicha situación en el entorno escolar, a través de la creación del diseño de una estrategia acorde con este diagnóstico. Una vez definida esta situación problemática como punto de partida para la investigación, se llevó a cabo un reconocimiento del mismo, lo cual implicó realizar una exploración detallada del fenómeno, que para este caso se centró inicialmente en el abordaje de los saberes y las prácticas de cuidado de sí que tenían y manejaban los niños y niñas del grado octavo de la Institución Eugenio Ferro Falla de Campoalegre – Huila. En este sentido se llevó a cabo un mapeo de actores, un análisis contextual y, además, una explicación inicial de la situación que dio cuenta del qué, por qué y dónde se desarrolla el mismo.

Este diagnóstico se realizó con el fin de conocer el problema y partir de allí generar un plan de acción capaz de responder al mismo.

4.2.2 Planificación

Con el diagnóstico inicial y por tanto con el reconocimiento de actores, contexto y factores que se desencadenan el fenómeno, se llevó a cabo la planificación del proceso investigativo. De tal manera, en esta fase se realizó la construcción de conceptos, objetivos, actividades, se procedió a crear un formato de consentimiento informado para que los padres de familia firmaran su autorización para que los niños hicieran parte de la investigación protegiendo su identidad y dentro del marco de la acción sin daño y, además, se crearon una serie de talleres que permitieron irle dando seguimiento a las acciones y reflexiones de cada sesión.

En el marco de lo anterior se planearon los espacios de reflexión y seguimiento de las actividades y, además, se determinaron las técnicas de recolección de información (grupos de discusión, observación participante y entrevistas), las cuales se constituyeron como un elemento

fundamental para observar y posteriormente analizar la acción, ya que, como lo señala Latorre (2005), es necesario que el maestro investigador recoja “información sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa”. (p.53)

4.2.3 Aprendizaje y reflexión en la acción

En esta fase se llevó a cabo la ejecución de lo planificado, es decir, el desarrollo de los grupos de discusión, de los espacios de reflexión, de las entrevistas no estructuradas y de la observación participante, donde se contó con grabación en audio y video. A la par se fue llevando a cabo la sistematización de la información y el seguimiento constante de cada una de las actividades que posteriormente, facilitó la evaluación de las mismas.

Teniendo en cuenta que la IA se materializa en un ciclo de reflexión-acción, en esta fase fue fundamental el rol de los investigadores, puesto que además de controlar y guiar las actividades planeadas, llevaron a cabo un proceso de observación y análisis que le permitieron reflexionar sobre su acción y, además, sobre la viabilidad metodológica y los resultados de su planificación. Es importante recalcar que, reflexionar en la acción, permitió a los investigadores del presente trabajo cuestionar sus prácticas educativas e identificar y corregir las dificultades pedagógicas a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos.

4.2.4 Evaluación y socialización de resultados

En la fase final se realizó un análisis crítico de los hallazgos durante el proceso de investigación y una evaluación de los resultados de la intervención, es decir que entre los dos docentes investigadores se puso en consideración si el plan de acción dio los resultados esperados de acuerdo a los objetivos propuestos inicialmente. Finalmente se llevó a cabo un espacio de socialización y retroalimentación de resultados con los estudiantes y padres de familia del grupo participante.

4.3 Sujetos de enunciación

Para la investigación se trabajó con 37 estudiantes de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre-Huila, quienes fueron seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia, teniendo en cuenta la proximidad de los investigadores con el entorno y los sujetos de la investigación (Hernández, et al, 2014, p.390). En este caso, los 37 estudiantes se seleccionaron intencionalmente a partir de los siguientes criterios:

- *Estudiantes de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla:* ya que uno de los investigadores es docente de la IE se decidió desarrollar la investigación con estudiantes pertenecientes a esta comunidad educativa teniendo en cuenta la facilidad de acceder a los participantes y, por tanto, de desarrollar las actividades y demás acciones de seguimiento y evaluación propias del proceso de investigación.
- *Estudiantes de grado octavo de la Institución:* Se seleccionó este grado debido a la proximidad de los docentes con el mismo, ya que la docente investigadora orienta cinco horas semanales de lengua castellana en el grupo y además es su directora de curso, teniendo en cuenta también la capacidad de reflexión y cuestionamiento que se ha observado por parte de sus integrantes y la posibilidad de propiciar transformaciones en sus prácticas de cuidado debido a la etapa de formación en que se encuentran, en el cual resulta fundamental el acompañamiento.
- *Estudiantes con voluntad de participación:* Para garantizar el efectivo desarrollo de la investigación fue primordial que cada participante tuviera el interés de participar en la investigación, donde se identificó que en el grupo se encuentran algunos estudiantes que de alguna manera se han vinculado con los temas de género y la prevención de estas violencias en el entorno escolar.

4.4 Técnicas para la recolección de información

La recolección de información se llevó a cabo usando técnicas que permitieron desarrollar una interlocución directa con los actores que protagonizaron el presente proceso investigativo y, además, recolectar, registrar y analizar la información pertinente para dar cumplimiento a los objetivos planteados. En tal sentido, y con el fin de responder a los lineamientos epistemológicos y metodológicos en los cuales se enmarca la investigación, los instrumentos empleados fueron los siguientes:

4.4.1 Grupos de discusión

Teniendo en cuenta que esta técnica es definida como “una situación de interacción en la que se da un encuentro entre los actuantes y una experiencia comunicativa en que se enlazan sistemas simbólicos y míticos, así como... rituales, valores, actitudes, opiniones” (Cervantes, 2002), se hizo uso de ella ya que permitió ahondar en las percepciones, sentires y concepciones de los estudiantes.

En este sentido, los grupos de discusión se plantearon como una herramienta investigativa para reconocer los saberes y prácticas que poseen y llevan a cabo los estudiantes en torno a las violencias de género y las múltiples formas de perpetuación que existen, pero también para identificar aquellas prácticas de violencia y/o cuidado que protagonizan el relacionamiento entre hombres y mujeres dentro del aula de clase, y que además se proyectan en otros ambientes sociales.

Durante la investigación se desarrollaron cinco talleres encaminados a generar cuestionamientos en los estudiantes, y a la par, construir colectivamente narrativas que aportaran elementos contextuales y analíticos para la creación de una estrategia pedagógica capaz de transformar aquellas prácticas de cuidado que reproducen estereotipos de género o violencias en

la institución educativa. De esta manera, los grupos de discusión se llevaron a cabo durante la jornada escolar, a partir de preguntas reflexivas sobre el tema y creación de dibujos, con el fin de interpretar y analizar las prácticas de los estudiantes en un escenario cotidiano para estos.

Estos espacios de discusión se caracterizaron por tener al docente investigador como guía y también como sujeto de reflexión junto con los estudiantes a los estudiantes. Cada uno de los espacios fue diseñado pedagógica y metodológicamente para incentivar la participación de los estudiantes, garantizar el respeto por el otro y promover la creación de espacios seguros dentro del aula de clase, donde se lleven a cabo prácticas de cuidado más adecuadas para la construcción de paz en la comunidad; de tal forma se implementaron actividades lúdicas centradas en el juego, la música, la lectura y el autoconocimiento.

El primer grupo de discusión se desarrolló con el fin de generar un diagnóstico en torno a los saberes de los estudiantes respecto a las violencias de género; el segundo, se centró en identificar las prácticas de violencias; el tercero, en generar alternativas para mitigar el fenómeno sugeridas y concertadas con los estudiantes a partir de sus propias reflexiones; y el cuarto y quinto se desarrollaron con el fin de identificar, analizar y reflexionar prácticas de violencia de género que se perpetúan en el contexto que les rodea.

4.4.2 Observación directa

Esta técnica consiste en el registro detallado de comportamientos o hechos significativos que den cuenta de acciones y prácticas cotidianas de los estudiantes en el entorno escolar, y que, a su vez, permitirá ahondar en el contexto y las realidades que inciden en su actuar. Observar significa entonces narrar hechos con especificidades que aporten a la investigación, dando respuesta a cuestionamientos como el qué, cómo, cuándo o dónde (Hernández, et al. 2014); en tal sentido, se plantea observar a los estudiantes durante los grupos de discusión desarrollados, pero

también durante el desarrollo de clases y espacios de descanso.

La observación directa se realizó con el registro de información significativa en una guía de observación; allí se registraron algunos hechos de la cotidianidad escolar que dieron cuenta de las relaciones entre los/las estudiantes y de las prácticas de violencia y/o que se lograron identificar en estos vínculos. Ahora bien, para la identificación de estas prácticas, se tuvo en cuenta la definición de las categorías violencias de género y prácticas de cuidado, considerando los múltiples elementos que le componen; lo anterior, con el fin de registrar información que dé cuenta de los objetivos planteados.

4.4.3 Entrevista semiestructurada

Se seleccionó esta técnica de investigación ya que además de permitir al investigador indagar en las diferentes percepciones y puntos de vista de los sujetos investigados (Flick, 2007) ofrece “un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio (Díaz et al, 2013).

Ahora bien, teniendo en cuenta que las prácticas de cuidado de sí están directamente relacionadas con las actitudes que un individuo toma con respecto a sí mismo y con los otros, se plantea la entrevista semiestructurada como forma de ahondar en aquellas percepciones y prácticas que tienen los estudiantes de sí mismos y que les ha permitido constituirse en lo que son ahora como individuos frente a los demás.

En las entrevistas, que formaron parte de las sesiones en que se desarrollaron los talleres, se indagó por las concepciones de cuidado del otro, las formas de relacionamiento con el otro y la construcción de paz en el aula de clase; lo anterior, teniendo en cuenta los lineamientos epistemológicos de la presente investigación, en la cual se prioriza el diálogo de saberes para llevar a cabo una construcción colectiva de conocimiento.

4.5 Proceso de sistematización y análisis de información

4.5.1 Proceso de sistematización

La sistematización del proceso se fue realizando sobre la marcha, es decir que desde el inicio del taller de diagnóstico se fueron registrando las entrevistas semiestructuradas y las reflexiones de los grupos de discusión que se hacían en cada sesión, a partir de la transcripción de las evidencias en audio y video que se iban recolectando y teniendo en cuenta también los aportes de la guía de observación directa. A partir de cada uno de los talleres y de la transcripción que se le realizaba, se iban registrando las matrices teniendo en cuenta, primero la sistematización y codificación de la narrativa, luego realizando un proceso de codificación abierta y por último haciendo una selección de unidades textuales.

Teniendo en cuenta que son múltiples los instrumentos a aplicar se llevará a cabo las siguientes etapas de sistematización:

- Transcripción de los cinco talleres donde se desarrollaron las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión y digitalización del registro realizado en la observación.
- Diligenciamiento de matrices: Se realiza una lectura rigurosa de la información y posteriormente se procede a fragmentar lo escrito en unidades de significado (frases, párrafos, expresiones) que responda a las categorías centrales de la investigación. Esta sistematización de los datos recolectados será la base para su posterior análisis.

4.5.2 Análisis de información

Teniendo en cuenta que la investigación es de tipo cualitativa, el análisis de la información se llevó a cabo a partir de un plan de análisis que permitió realizar la descripción detallada de las personas, contextos y prácticas; y, además, identificar y reconocer las actitudes,

costumbres y situaciones relacionadas con las prácticas de cuidado y violencias de género de los estudiantes del grado octavo de la institución educativa Eugenio Ferro Falla.

En tal sentido, la descripción e interpretación de los datos recolectados se llevó a cabo mediante un proceso de codificación, entendido por Satruss y Corbin (2002), como una metodología de análisis que permite llevar a cabo una desintegración de los datos y, además, una correlación de los mismos, con el fin de dar cuenta de todos los factores y elementos del fenómeno estudiado.

4.5.2.1 Codificación abierta: Reducción de datos

En esta fase se realizó una revisión detallada de toda la información recolectada con el fin de reducir los datos encontrados. En tal sentido, se llevó a cabo una categorización de los datos o lo que es lo mismo, una creación de unidades de análisis, las cuales se agruparon y clasificación de acuerdo a categorías previamente definidas: violencia de género, cuidado de sí y construcción de paz.

Es decir, una vez identificadas las unidades de análisis, constituidas por frases, párrafos y hechos observados, se realizó un proceso de categorización de tipo deductivo, puesto que se adaptó/clasificó cada unidad de acuerdo a categorías ya existentes (Rodriguez, et al, 2005), y finalmente se desarrolló la codificación de las mismas, asignándole a cada unidad el código de la categoría a la que pertenecen, en donde VG es violencia de género, CD es cuidado de si y CP es construcción de paz. Es preciso señalar que para la organización y agrupación de las unidades de análisis se contó con el apoyo de una matriz.

4.5.2.2 Codificación axial

Esta fase se centró en la identificación de las relaciones entre las categorías y las subcategorías, es decir, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de las unidades de análisis ya

agrupadas, con el fin de reconocer los elementos que se constituyen y despliegan de cada categoría; lo anterior permitió llevar a cabo una descripción detallada de violencia de género, cuidado de sí y construcción de paz en relación a los participantes. En suma, se realizó un análisis de las categorías establecidas a la luz de las prácticas, percepciones, sentires e interacciones halladas durante la investigación.

En esta fase resultó fundamental la agudeza de los investigadores para encontrar relaciones entre las categorías, y subcategorías e identificar elementos de análisis que permitieron dar cuenta de los objetivos del estudio y a su vez, realizar una interpretación que de sentido y significado a la información hallada.

4.5.2.3 Codificación selectiva

Finalmente se llevó a cabo la codificación colectiva, la cual consistió en el análisis del fenómeno central de la investigación a la luz de los hallazgos encontrados en cada categoría. Es decir que desarrolló un proceso de interpretación y análisis final, retomando los elementos brindados en la descripción de cada categoría y relacionándolos con el objetivo central de la investigación; de esta manera, la estrategia pedagógica orientada a transformar las prácticas de cuidado de sí para prevenir la violencia de género en los estudiantes de grado octavo se construyó a partir de los hallazgos de la investigación.

4.6 Validez y confiabilidad

4.6.1 Credibilidad

El proceso de codificación, categorización y triangulación fue realizado de forma pertinente y eficaz a través de elementos sencillos que dieron espacio al diálogo y la reflexión permanente entre todos los involucrados en la investigación, cuya sistematización permitió elaborar un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos que contribuyan a generar

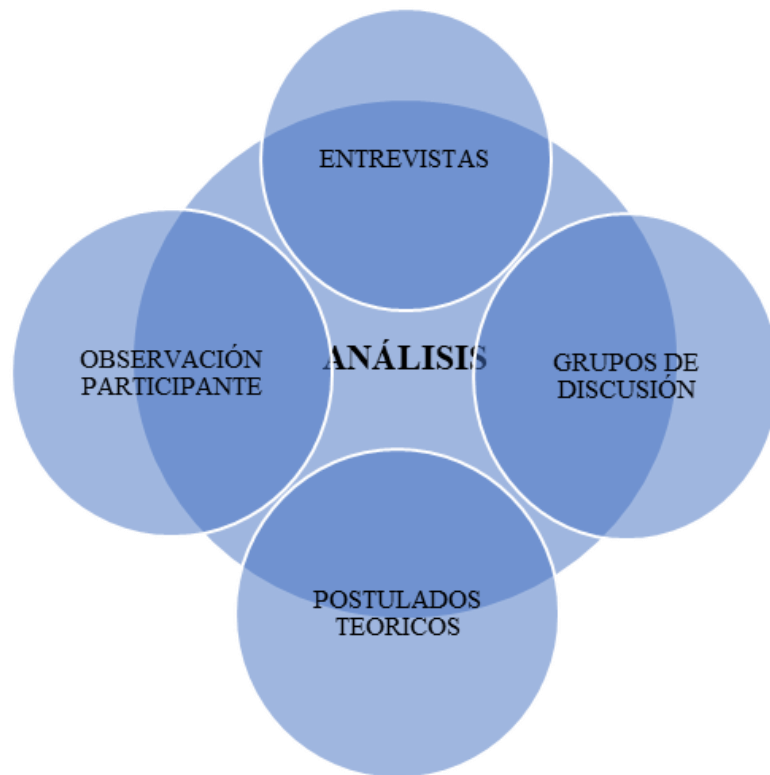
transformaciones en cada uno de los participantes.

4.6.2 Confiabilidad

Teniendo en cuenta que la validez y confiabilidad de un estudio responde a la capacidad que tiene el investigador de demostrar que los hallazgos y las interpretaciones realizadas están alejadas de sesgos y responden al fenómeno estudiado en sentido pleno (Martínez, 2006); en la presente investigación se realizó una triangulación de datos, puesto que permitió la confrontación y comparación de la información recolectada en los diferentes instrumentos, a fin de constatar y respaldar los hallazgos y el análisis del mismo (Rodríguez et al, 2006).

En este sentido, la utilización de la triangulación en el análisis de los datos recolectados se realizó con el fin de otorgarle una credibilidad a los hallazgos e interpretaciones, pero también con la intención de aumentar la validez y confiabilidad del estudio, ya que, como lo señala Okuda y Gómez (2005), la triangulación se convierte en un herramienta que posibilita la visualización de un fenómeno social desde diferentes ángulos disminuyendo los sesgos y errores metodológicos que puedan surgir durante el estudio cualitativo.

Para la presente investigación, la triangulación de datos se realizó de dos maneras, primero una *Triangulación de instrumentos* a través de la búsqueda de similitudes entre las unidades de análisis que se identificaron y abstraieron de la información recolectada y sistematizada en cada uno de los instrumentos, de tal modo, se hizo un contraste entre los hallazgos de las entrevistas, la observación, los grupos de discusión y el fundamento teórico, con el fin de demostrar que los análisis realizados son el resultado de una comprensión e interpretación exhaustiva y rigurosa de los datos.

Figura 4*Triangulación de instrumentos*

Fuente: Elaboración propia.

Otra forma de triangulación que también se llevó a cabo fue la *Triangulación de investigadores* donde en un primero momento se abrieron espacios de diálogo y reflexión crítica sobre el trabajo de los dos investigadores, estos se hacían a través de encuentros virtuales permanentes donde se discutían las ideas, se ponían en consideración y se tomaban decisiones acerca de lo que se estaba desarrollando, posteriormente estas ideas se le comunicaban a la docente asesora de tesis, quien constantemente realizaba las lecturas dando valoraciones detalladas sobre cada texto que se le enviaba, haciendo las respectivas sugerencias y correcciones para el mejoramiento de la propuesta. Cabe destacar que en el proceso también se tenían en cuenta las voces tanto de los docentes compañeros de Maestría, con quienes se compartían

experiencias y se reflexionaba sobre las mismas, como de los estudiantes como participantes activos en la construcción de la estrategia.

4.7 Ética del estudio

Teniendo en cuenta la responsabilidad social y académica que implica la realización de este proceso de investigación, las fases de recolección, sistematización y análisis de información se llevó a cabo bajo los principios éticos de la investigación social: Principios de integridad, dignidad, privacidad y bienestar social, teniendo en cuenta también supuestos de sensibilidad, respeto y flexibilidad a fin de garantizar el cuidado y bienestar de los y las estudiantes y de la institución educativa Eugenio Ferro Falla. Lo anterior, teniendo en cuenta que durante los procesos de investigación e intervención a las comunidades se presentan afectaciones que pueden estar relacionadas con la transformación de los conflictos y violencias, pero también con la profundización de las mismas (Mantilla, 2011)

Todas las actividades desarrolladas se diseñaron teniendo especial cuidado de salvaguardar la integridad y la dignidad de los estudiantes a través de la escucha respetuosa y la garantía de la libertad de expresión.

Los lineamientos anteriormente mencionados responden a postulados propios de la acción sin daño ASD, conocida como un enfoque de trabajo con comunidades que promueve acciones conscientes y responsables a la hora de trabajar sobre los conflictos, con el objetivo de garantizar resultados positivos que consoliden los procesos encaminados a la construcción de paz en diferentes ámbitos (Rodríguez, 2011). En este caso, al trabajar con individuos menores de edad en proceso de formación, resulta fundamental garantizar espacios de encuentro seguros, evitando cualquier tipo de afectación psicológica o física.

De este modo, la ASD es una metodología que promueve el reconocimiento del contexto

y las relaciones de los actores que protagonizan el ámbito a intervenir, la reflexión en torno a las estrategias educativas que protagonizan la formación de los menores y, por último, el seguimiento constante al desarrollo de la investigación, puesto que posibilita evaluar los efectos ocasionados en la población, y por tanto redefinir la metodología de ser necesario. En suma, la acción sin daño permitió realizar procesos de retroalimentación con el objetivo de no afectar de manera negativa a los actores involucrados en la investigación.

En correspondencia con lo anterior y para poder llevar a cabo el proceso con total transparencia, se procedió a brindar la información sobre la ejecución de la investigación a los padres de familia mediante una reunión extraordinaria que se convocó especialmente para compartir este tema, el cual fue muy bien recibido por ellos, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de la comunidad en torno a la reflexión sobre el cuidado y la construcción de paz. Los padres de familia o acudientes de cada uno de los participantes firmaron un consentimiento informado sin ningún tipo de coacción, en el cual autorizaron el tratamiento de los datos (imagen, audio) que surjan del proceso investigativo y se garantizó el anonimato con el fin de salvaguardar su integridad, autonomía y libertad; dicho consentimiento se firmó después de haber brindado la información suficiente a los individuos sobre su rol en la investigación. Así mismo, se contó con el permiso y respaldo de la institución educativa, considerando la naturaleza institucional de la misma.

Al finalizar el proceso investigativo, se aprovechó la última reunión de entrega de notas del 2022 para socializar el proceso, con los padres de familia y los estudiantes del curso donde también fueron convocados la coordinadora y el rector de la Institución y se dieron a conocer algunas de las reflexiones sobre las temáticas abordadas y la importancia que tiene para la comunidad educativa abordar estos temas tan necesarios para los estudiantes y empezar a

fortalecer esas prácticas de cuidado de los estudiantes para desestructurar la reproducción del patriarcalismo que se tradujo en violencia de género en las aulas.

Ciclo 5. Transformación en el aula

5.1 Los actores y los escenarios de la experiencia

5.1.1 Descripción de los actores sociales

Para el desarrollo del proceso de investigación se contó con la participación de 36 estudiantes del grado 803 de la jornada de la mañana de la IE Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre, conformados por 15 hombres y 21 mujeres, todos ellos residenciados en la zona urbana, con edades entre los 12 y 15 años. Todos ellos con diferentes realidades socioeconómicas y familiares que de una u otra forma han aportado a la construcción identitaria de estos jóvenes en proceso de formación; de hecho, se ha logrado identificar que más del 50% de los estudiantes poseen familias monoparentales, es decir, que solo conviven con su padre o madre.

En la tabla 3 se muestra de manera general una descripción personal y familiar de cada uno de los participantes.

Tabla 2

Caracterización de actores sociales - estudiantes

#	CÓDIGO SOCIAL	GÉNERO	DESCRIPCIÓN PERSONAL	DESCRIPCIÓN FAMILIAR
1	EFN1	Femenino	Es buena académicamente, pero podría ser mejor, es floja. Es buena compañera se lleva bien con todos. Se declaró abiertamente bisexual, mantiene una relación amorosa con una niña del salón contiguo	Vive en Campoalegre con la mamá, el papá también vive en el municipio, pero en otra casa. Vive con la abuelita y con un hermanito menor. La mamá sufrió mucho con el tema de la bisexualidad
2	EFN2	Femenino	Es buena estudiante, compañerista y colaboradora. Emprende vendiendo manillas, lapiceros... se lleva bien con los compañeros	Vive con sus dos padres y su hermana mayor, viajan mucho.
3	EFN3	Femenino	Es una niña callada y poco participativa, sin embargo,	

			trabaja bien. Comparte con todos aunque a veces es muy sensible, se enoja por cosas pequeñas, se siente atacada y llora	
4	EMN4	Masculino	Es un niño poco participativo, se le dificultan algunas cosas, pero es muy práctico, en general le va bien académicamente, tiene mucho acné y eso le hace sentirse inseguro, nunca se quita el tapabocas	
5	EMN5	Masculino	Es un estudiante con muchas dificultades disciplinarias, tiene el observador lleno y siempre está metiéndose en conflictos, con frecuencia es burletero e irrespetuoso, académicamente va muy mal	
6	EMN6	Masculino	Es un niño de 17 años, muy maduro, le gustan las noticias y hablar de política, es buen lector y escribe bien, le va muy bien académicamente, es muy callado y casi no participa	Vive con la mamá y otros familiares, tiene dos hermanos pequeños, la mamá mantiene pendiente, antes vivían en el campo y por eso el niño no estudió durante la pandemia
7	EMN7	Masculino	Es irrespetuoso con los docentes y hace bromas pesadas a los compañeros, pone apodos, es un niño con muchas capacidades, pero las esconde para verse malo. Toca en la banda y pertenece al equipo de fútbol. Tiene muchas asignaturas perdidas	Vive con sus dos padres en Campoalegre el papá hace parte del consejo directivo y ha trabajado en el colegio con programas de la secretaria de educación. Justifica al niño en su mal comportamiento.
8	EFN8	Femenino	Es una niña muy amistosa y colaboradora, es amiga de todos, alegre y risueña, participa con entusiasmo en la mayoría de las actividades, le va bien académicamente y siempre está sonriente, fue la reina del salón en el sanpedrito	Vive con los dos padres, una hermana mayor y una menor, la familia está muy vinculada con lo folclórico, la mamá hace trajes de sanjuanero. Buen acompañamiento desde la casa
9	EFN9	Femenino	Es una niña alegre que habla duro y sabe hacerse escuchar,	Vive con la mamá en Campoalegre, la abuela, una

			académicamente está en el promedio, aunque le cuestan algunas temáticas, a veces es algo perezosa	tía y algunos primos, la mamá mantiene pendiente pero como trabaja en la pesquera casi siempre la niña permanece sola
10	EMN10	Masculino	Es un chico de quince años, buen estudiante pero muy distraído, le gusta hacer ejercicio y asiste al gimnasio del pueblo, trabaja con la familia en el campo	
11	EFN11	Femenino	Es una niña muy inteligente, participativa y responsable, se manifiesta abiertamente homosexual y se cortó el pelo de forma radical en un acto de rebeldía porque en el colegio las directivas trataron de estigmatizarla, es colaboradora y muy compañerista, le gusta dibujar	Vive con la mamá y con un hermano menor que tiene una enfermedad grave, le colabora a la mamá con ventas de comidas, rifas, etc para el sostenimiento y los medicamentos del niño, la mamá mantiene pendiente
12	EMN12	Masculino	Estudiante extrovertido, un poco agresivo, ruidoso, hace chistes pesados, su desempeño académico es regular	Vive con su madre en Campoalegre y sus dos hermanos menores, el papá vive en Neiva, tiene más hermanos menores por parte del papá el hermano menor por parte de la mamá no es hijo del mismo papá.
13	EFN13	Femenino	Es algo tímida, participa poco en clase y se le dificulta la lectura crítica, su comprensión es muy literal, sin embargo, se esfuerza	Vive con el papá y la abuela, el papá es muy sobreprotector, es sobrina de una profesora de ciencias del colegio que mantiene pendiente de ella
14	EFN14	Femenino	Es una niña simpática y compañerista, su desempeño académico es muy regular, pierde varias materias en cada periodo y siempre se le ve recuperando, es muy perezosa	Vive con la mamá y los abuelos, la mamá es muy comprometida y asiste ante cualquier llamado de atención
15	EMN15		Es bastante cansón, le gusta poner apodos a los compañeros, no le va muy bien académicamente pues busca	Vive con sus dos padres adoptivos, tiene un gemelo que está en otro salón pero vive con otra familia. Su madre era muy joven cuando

			siempre copiar sus tareas de otros compañeros	los tuvo así que amigos y familiares adoptaron a los chicos en diferentes hogares, aun así, ellos saben que son hermanos y se llevan bien. La madre es sobreprotectora, le escribe las tareas en los cuadernos
16	EFN16	Femenino	Es una niña muy inteligente y aplicada, participa en casi todo lo que puede, pertenece al equipo de voleibol, hace parte de un proyecto de huerta escolar para rociadores, participa en la banda... tiene un problema grave de pérdida progresiva de la visión, casi no ve, pero tiene una gran fortaleza para manejar el tema y muy buenas amigas en el grupo	Vive con la mamá el papá y el hermano mayor que está en décimo, la mamá va con frecuencia al colegio a recogerla para citas médicas o a llevar excusas, habla permanentemente con los profesores y le colabora mucho a la niña
17	EFN17	Femenino	Es una niña muy perezosa, hace apenas lo necesario para pasar, pudiendo ser mucho mejor académicamente, no participa en clase y sufre de anemia por lo que con frecuencia está enferma	Vive con ambos padres muy cerca del colegio, son de una familia acomodada de Campoalegre, tienen perritas para sacarles crías y vender
18	EMN18	Masculino	Es muy buen estudiante, viene del llano, no es de Campoalegre, pero ha hecho amigos rápido, es muy inteligente	
19	EFN19	Femenino	Es bastante perezosa e incumplida con tareas, su lectura es literal y se le dificultan varias cosas, sin embargo, es dedicada y se esfuerza. Pertenece al equipo de volleyball, es muy alta y delgada y juega muy bien. Es buena compañera, muy respetuosa y colaboradora	La mamá mantiene muy pendiente de ella
20	EFN20	Femenino	Es una niña muy callada y poco participativa, se maquilla bastante, lee muy pasito y	Vive con el papá y la esposa de él, tiene un hermano menor, la mamá es quien asiste a las reuniones,

			escribe con inconsistencias, su nivel académico es regular	pero ha manifestado que no ha logrado llevarse muy bien con la niña
21	EMN21	Masculino	Es un niño muy sonriente y respetuoso, pertenece al equipo de fútbol, todos dicen que es muy bueno, aunque acaba de ingresar este año. Académicamente es un estudiante promedio	
22	EMN22	Femenino	Es una niña muy inteligente, destaca siempre por sus participaciones interesantes y su vocabulario de palabras desconocidas para algunos, tiene un estilo particular de llevar las medias arriba de la rodilla y la falda muy corta, es excelente académicamente	Vive con la mamá, pero pasa mucho tiempo en casa de la abuela, la niña se incomoda mucho porque la madre está vinculada amorosamente con un padre de familia de otro chico del colegio quien en alguna ocasión le grito cosas feas en una reunión de padres
23	EFN23	Femenino	Es una niña callada y juiciosa, participa poco pero cuando lo hace le va muy bien, es buena lectora y le gusta dibujar. Le va muy bien académicamente	
24	EFN24	Femenino	Es alegre y extrovertida, muy popular, pertenece al equipo de voleyball, muy segura de sí misma, defiende el derecho a publicar fotos en vestido de baño sin ser juzgada. Tiene un novio de décimo, un chico del mismo salón es su anterior novio	Vive en Campoalegre con sus dos padres y sus dos hermanas mayores, es la consentida, la quieren y cuidan mucho. Son una familia acomodada de Campoalegre, una de sus hermanas fue candidata el año pasado en el Reinado del Arroz.
25	EMN25	Masculino	Es un chico extrovertido y hablador, no es tan bueno académicamente, pero le colaboran hartos en casa, está enamorado de su primera novia. Perteneció al equipo de fútbol de la Institución, el año pasado fueron campeones departamentales	Vive con sus dos padres y su abuela. Es hijo único. Familia acomodada de Campoalegre, la abuelita es profesora y trabajó en la Institución.
26	EMN26	Masculino	Está repitiendo año, es muy perezoso y se ve que hay poco acompañamiento en casa, al	La hermana universitaria es quien asiste a las reuniones y mantiene pendiente del niño,

			principio era muy callado, ahora ha empezado a socializar más	le colabora con tareas y demás pero no vive con él, manifiesta que la mamá tiene un nuevo esposo con el que no se llevan muy bien los hijos y que por es José Miguel es rebelde
27	EFN27	Femenino	Es una niña muy inteligente con grandes capacidades reflexivas y de comprensión lectora, participa activamente en los temas de actualidad y está algo vinculada con el feminismo. Tiene inseguridades sobre su cuerpo (es gordita)	Vive con ambos padres y una hermana mayor, tiene buen acompañamiento de casa
28	EFN28	Femenino	Llegó tarde al grupo, sin embargo se acopló muy bien, es tierna y compañerista, académicamente es excelente y desde que llegó ocupa el primer puesto	Vive con la mamá y el hermano en una vereda llamada Potosí, camina mucho para llegar al colegio, pero siempre está puntual, son muy humildes y trabajan en el campo
29	EMN29	Masculino	Es un niño demasiado distraído que con frecuencia se levanta del puesto y no atiende a la clase, sin embargo, no pierde ninguna materia, busca la manera siempre de estar adelantado en sus cuadernos y pasa todo en 3.0. Pertenece al equipo de fútbol con quienes fue campeón departamental. Es muy colaborador	Vive con la mamá que lo consiente mucho
30	EFN30	Femenino	Es una niña inteligente que podría ser mejor académicamente si se esforzara más, es callada y participa poco	
31	EMN31	Masculino	Es un niño respetuoso y amable, bastante perezoso, sin embargo académicamente está dentro del promedio, podría mejorar mucho si pusiera más voluntad	Vive con ambos padres, tiene una hermana mayor que está en el décimo y se ha declarado abiertamente homosexual, la niña pasa momentos difíciles por este tema, lo que afecta también a Adrián pues él se siente incómodo ante estos temas.

32	EFN32	Femenino	Es una niña con muchas dificultades académicas, pierde varias materias en cada periodo, es muy perezosa y le dice mentiras a la mamá sobre las tareas, es solitaria y busca a toda costa hacer amigos, le regala plata a los compañeros, es callada, poco participativa	La mamá siempre está muy pendiente de él Vive con ambos padres y la abuela, la mamá pasó por un proceso de cáncer del cual no se ha recuperado bien, los papás son muy mayores pero mantienen lo mas pendientes que pueden de la niña
33	EMN33	Masculino	Es un niño muy hablador, constantemente se le llama la atención porque le cuesta hacer silencio y poner atención, le va bien porque es muy dedicado, aunque en ocasiones es flojo, se ve que hay muy buen acompañamiento en casa	Vive con la mamá que es muy sobreprotectora, le revisa todo a diario y está en el colegio con frecuencia preguntando por el niño
34	EMN34	Masculino	Es un niño respetuoso y amable, se esfuerza mucho y trabaja bien.	La mamá vive en España, algunas veces escribe para preguntar por él. Vive en Campoalegre con la abuela y el papá, ambos padres son muy responsables económicamente y al niño no le falta nada, pero quien está pendiente de él es la abuela
35	EFN35	Femenino	Es una niña muy dedicada, ocupaba el primer puesto antes de la llegada de la compañera que o ocupa ahora, desde entonces guarda cierto resentimiento y lo manifiesta cada vez que puede. Es respetuosa y amable, pero algunos la rechazan y la tildan de egoísta	
36	EFN36	Femenino	Es una niña muy distraída, trabaja poco en clase y es muy desordenada, se le hace seguimiento, pero no hay acompañamiento, es muy reservada con su entorno familiar	Vive con la mamá y la abuela pero es muy difícil comunicarse con ellas

Tabla 3*Caracterización de los investigadores*

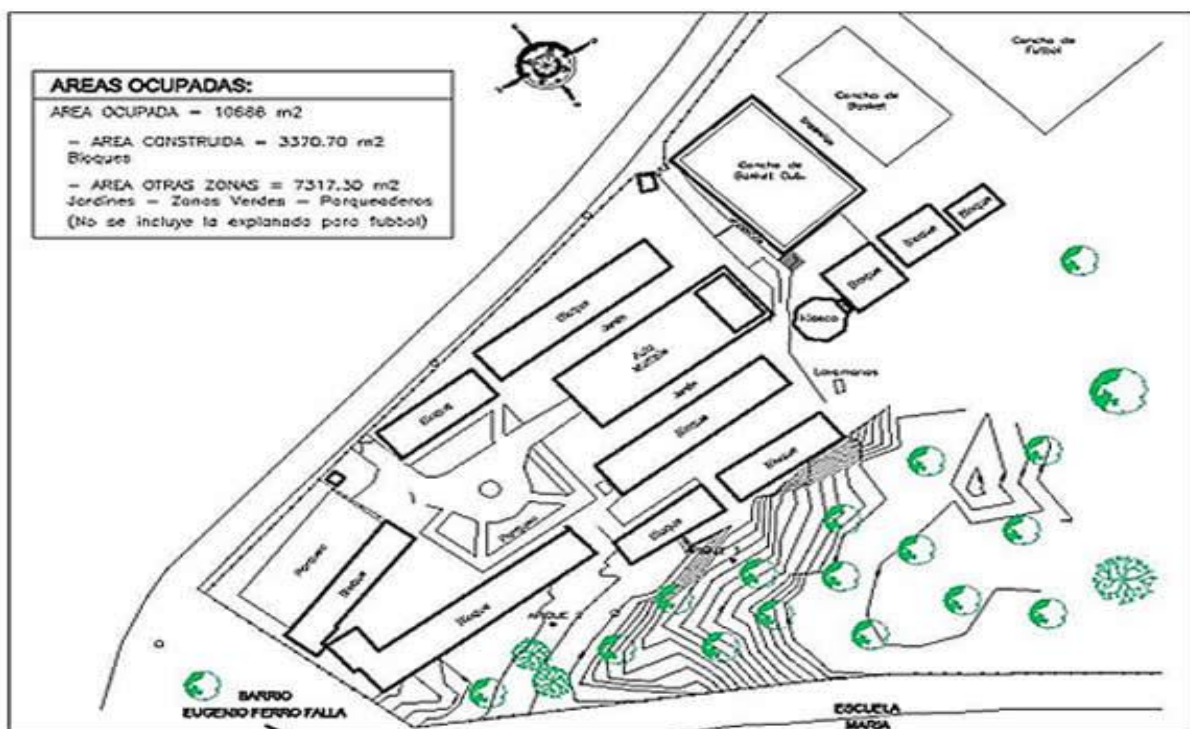
#	CÓDIGO SOCIAL	GÉNERO	DESCRIPCIÓN PERSONAL	DESCRIPCIÓN FAMILIAR
1	DF1	Femenino	Docente de aula vinculada en el sector público desde el año 2018 en el área de lengua castellana. Egresada en el año 2014 de la universidad Surcolombiana, programa de licenciatura en humanidades y lengua castellana. Actualmente se desempeña como docente en el área de Castellano y literatura en la institución educativa Eugenio Ferro falla el municipio de Campoalegre.	Vive en Neiva con su esposo y sus dos hijos: un niño de 10 años y una niña de 4 años, quienes estudian en Neiva. Su esposo es ingeniero y labora en una multinacional. Como padres procuran procuramos ser ejemplo de rectitud y amor por la familia.
2	DM2	Masculino	Docente de aula vinculado en el sector público desde el año 2013. Licenciada en educación física deporte y recreación regresado de la universidad del Tolima. Actualmente trabaja en la institución educativa Ismael Perdomo Borrero del municipio de Gigante Huila dónde desarrolla sus labores como docente de educación física en los grados de sexto a 11.	Vive junto a su familia en el municipio de Gigante. Tiene dos hijos: un niño de un mes de nacido y la niña de 8 años, quien estudia en el colegio donde labora la esposa, quien también es docente licenciada en pedagogía infantil y que actualmente labora en el hogar infantil Sósimo Suárez. Se identifican como una familia con muchos sueños y expectativas de progreso y de servicio a los demás, procurando ser un buen ejemplo para sus hijos y los niños y jóvenes de las instituciones donde trabajan.

5.1.2 Descripción de los escenarios

La Institución Educativa Eugenio Ferro Falla se encuentra ubicada en la zona urbana del municipio de Campoalegre. Según la descripción general realizada en el PEI (2020), es una institución de carácter público, creada y dirigida por un grupo de educadores, basado en principios morales y éticos con el fin de orientar a hombres y mujeres para que sean útiles a la sociedad y actúen con responsabilidad y madurez; que sean gestores de su proyecto de vida, a través de actos responsables y conocimientos claros, proyectados a la comunidad.

Figura 5

Plano Institución Educativa Eugenio Ferro Falla



Nota: Plano IE Eugenio Farra Falla en <http://ieeugenioferrofalla.edu.co/nosotros.html>

La Institución Educativa "EUGENIO FERRO FALLA", tiene como misión la formación integral de sus estudiantes; entendida ésta como la búsqueda del equilibrio entre lo material y lo espiritual, lo investigativo y lo tecnológico, el respeto al medio ambiente, a la diversidad y a la

igualdad de oportunidades facilitando la inclusión (NEE). (PEI, 2020).

5.2 Saberes y prácticas de violencia de género y cuidado de sí en las voces de niños y niñas (Objetivos 1 y 2).

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a través del desarrollo de los talleres pedagógicos mediante los cuales se generaron espacios de reflexión y diálogo a partir de los saberes y prácticas de la violencia de género y el cuidado de sí, que dan respuesta a los objetivos 1 y 2 propuestos en esta investigación.

La confianza y el respeto fueron aspectos fundamentales que favorecieron el desarrollo de los talleres, y que permitieron la obtención de la información requerida para el análisis.

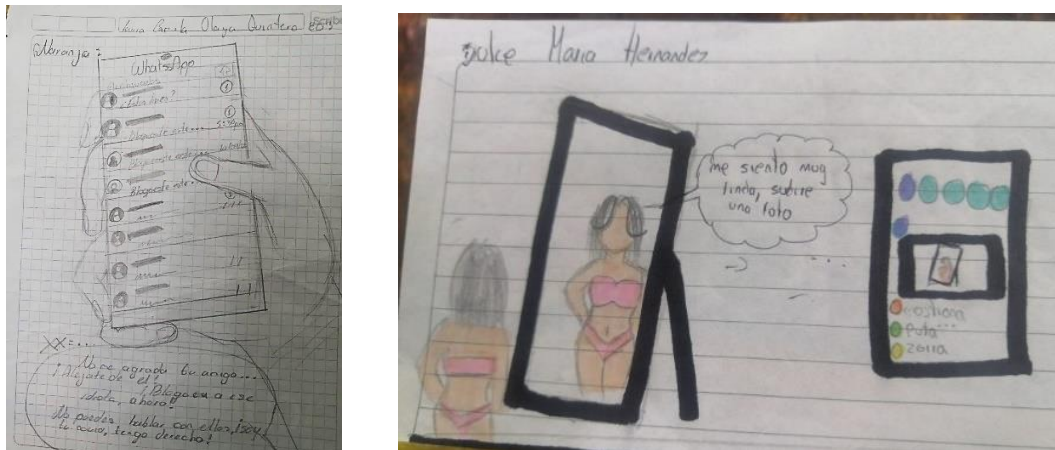
Dicha información fue sistematizada y codificada, y posteriormente agrupada para llevar a cabo la interpretación y análisis que dan cuenta de los objetivos propuestos.

5.2.1 Los saberes y prácticas sobre violencia de género y el cuidado de sí desde las voces de los participantes

Al indagar a los actores sobre el concepto de violencia de género, algunos expresaron tener desconocimiento: “*Yo no sé eso de violencia de género*” (E1EMN12, 2-3); otros lo relacionaron con violencia física entre mujeres: “*yo creo que eso es como las viejas que se dan duro entre ellas*” (E1EMN12, 3-4), “*Es el tipo de violencia de agresión como puños, violencia sexual y psicológica*” (E1EMN15, 12); “*sea las mujeres entre mujeres se dan duro*” (E1EMN32, 21-22). Así mismo otros actores sociales lo relacionaron con otros tipos de violencia: “*podría ser la violencia física, violencia de redes sociales verbal o cuando le pegan física.*” (E1EFN02, 16-17), tal como se observa en la figura 5:

Figura 6

Violencia a través de las redes sociales



Nota: Violencia de género a través de las redes sociales

Para otro actor social la violencia de género se da por el machismo: “También la violencia de género es por el machismo porque algunos papas le dicen que las mujeres tienen que estar en la casa que el que manda es el hombre que yo no sé qué haciendo oficio y tiene que hacerle caso a lo que el marido le dice.” (E1EFN03, 33-35), tal como se observa en la siguiente figura:

Figura 7

Violencia de género en casa.



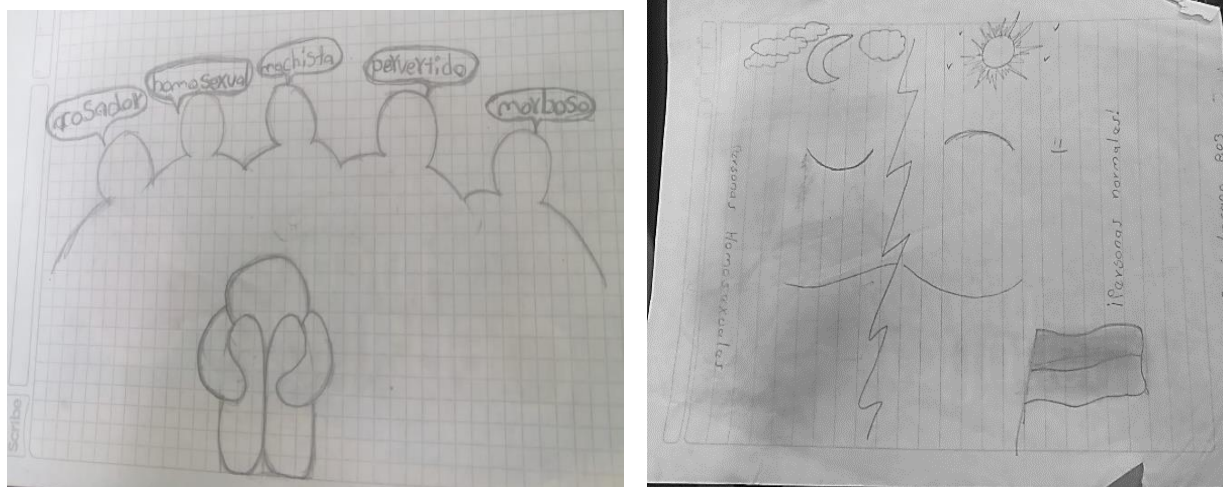
Nota: Muchas prácticas de violencia se evidencian en casa

. Un actor social consideró que la violencia de género no solo afecta de manera física sino también psicológica: *“Para mí la violencia de género es cuando un tipo de violencia que afecta físicamente o psicológicamente a una persona por su sexualidad o su dignidad de género y también afecta negativamente a la persona.”* (E1EFN27, 36-38).

Para otros actores sociales la violencia de género está ligada al morbo: *“es que los hombres cogen a morbosear a las mujeres que pasan”* (E1EFN31, 5-6); *“Es cuando algunos hombres se ponen como a decir que tal vieja está como linda o algo así, pero de forma como morbosa.”* (E2EM25, 17-18).

Figura 8

El morbo y la discriminación elementos comunes en la violencia de género



Nota: Morbo y discriminación como formas de violencia

Así mismo se pudo evidenciar que algunos actores sociales manifiestan que la violencia de género conlleva a juzgar y menospreciar a las mujeres: *“la violencia de género es cuando tratan de juzgar a una persona porque, digamos si es mujer le dicen que no puede hacer las mismas cosas que los hombres, cuando las mujeres tenemos la capacidad de hacer muchas cosas.”* (E1EFN24, 7-9); también se asocia a la discriminación por orientación sexual: *“violencia*

de género es no respetar el género de alguna persona si se quiere volver homosexual o que se quiere voltear la arepa, O pertenece al grupo LGBT eso es como violencia de género como primer concepto”. (E1EFN02, 13-15): “un señor que es gay y el jefe lo rechaza y le dice que no es normal y pues el señor está sufriendo por ese maltrato y ya.” (E1EMN28, 47-48); “también que le dicen personas no normales a los que son diferentes que le gustan personas de su mismo sexo como los de LGTB+Q y esas cosas que son diferentes y que están enfermos, pero no deberían rechazarlos así ni hacerles Bullying.” (E1EFN28, 49-57).

En ese sentido se evidencia el rechazo a las personas con orientaciones sexuales diversas. Así lo manifiesta también otros estudiantes: *“pues yo dibujé así como el día y la noche porque a las personas homosexuales siempre las ponen como en la noche porque es oscura y piensas que ellos son malos y pues no es así, y que las otras personas que si les gustan los hombres o sea, las mujeres que les gustan los hombres normal y los hombres que les gustan las mujeres que esas personas s son normales y pues yo creo que eso está mal y que así como ahora eso está cambiando” (E1EFN11, 58-62).*

Algunos de ellos expresaron que la violencia de género es la diferencia entre los hombres y las mujeres: *“como la diferencia entre los hombres y las mujeres que siempre los hombres se han creído más que las mujeres y ellas solo pueden estar en la casa barriendo y cuidando los niños y que no pueden hacer deporte porque las tratan mal si se visten así o sea les dicen cosas, en cambio los hombres si pueden hacer jugar todo, a lo que ellos quieran y nadie les dice nada y trabajar y estudiar y que debería ser al contrario porque es más importante lo que hacen las mujeres o sea no es que lo de los hombres no sea importante pero entonces como cuidarían a los hijos” (E1EFN28, 49-57).*

El concepto de violencia de género también lo manifestaron como formas de

discriminación a la mujer y el hecho de sexualizarlas por su forma de vestir: “*La violencia de genero también puede ser cuando nos discriminan o nos sexualizan por simplemente estar vestida con una blusa corta o tener como buenos físicos, para mí eso es violencia, o sea tratan de morbosear*”. (E1EFN24, 9-11); “*porque uno de pronto se pone un short o una falda cortica entonces todos comienzan a hablar*” (E1EMN32, 18-19).

Figura 9

Espacio de reflexión en torno a las prácticas y saberes de la violencia de género



Nota: Espacio de socialización resultado taller del violentómetro

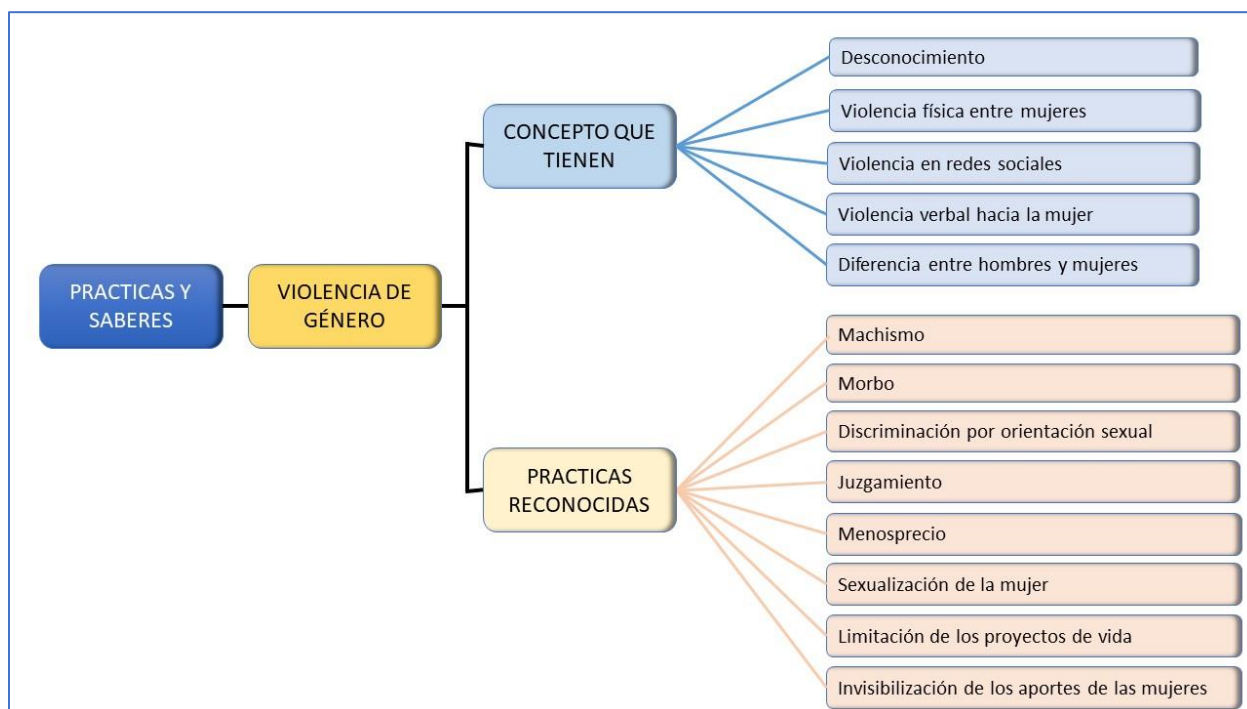
En ese mismo sentido, los actores sociales manifestaron que la violencia de género está ligada a la limitación de los proyectos de vida de las mujeres: “*una niña que le dice al papá que*

ella quiere estudiar ciencias así como en la universidad y eso cuando sea más grande pero como a veces no lo dejan a uno o no hay plata para viajar a Neiva pues le dice el papá que se tiene que quedar en la casa y ayudar con el oficio o ir a trabajar así en fincas y hacer el almuerzo.” (E1EFN13, 43-46).

Así mismo, se identificaron prácticas como invisibilizar los aportes que realizan las mujeres: *“aprender también de otras mujeres, es que como todo es hombres y hombres todo el tiempo los profesores enseñan es de hombres y nunca muestran a las mujeres”* (E2EF27, 12-13); *“las mujeres también han sido importantes, pero como nadie dice nada de eso.”* (E2EF27, 13-14); *“En la parte de abajo donde está el niño, ahí él está diciendo que la novia o la esposa no puede salir a fiestas con él, sola no puede salir y tampoco con él, mejor dicho, no la deja salir a ningún lado, entonces la mujer ahí dice que está muy mal, que se siente muy triste porque el novio le impide salir con los amigos y distraerse un rato, o sea no la deja hacer nada en su tiempo libre”* (E2EM25, 18-23); *“aquí en el colegio como hay tanta violencia de género de los profesores y la Psicoorientadora y de todos, se debe hablar más de esos temas, (...) porque nadie muestra las cosas que hacen las mujeres.”* (E2EF02, 28-31).

Al indagar quién genera la violencia de género, algunos actores sociales manifestaron que son los hombres quienes la generan: *“los hombres tienen que aprender a respetar porque es por ellos que existe la violencia de género”* (E2EF02, 27-28), pero que también los afecta: *“violencia de género, no tanto para mujeres si no para hombres también, tanto como ellos como nosotras sufrimos de violencia de género”* (E3EF24, 36-38).

A modo de resumen se presenta la siguiente figura:

Figura 10*Prácticas y saberes sobre violencia de género*

De igual manera, algunos niños y niñas coincidieron en afirmar que la violencia de género es común tanto en casa como en el colegio, espacios donde se evidencia el maltrato y acoso a las mujeres: *“la violencia de género es una cosa que se ha visto siempre aquí en el colegio y en la casa, también en muchos otros lugares o sea todo el tiempo se ven cosas así de hombres que golpean mujeres y que las mujeres son maltratadas o acosadas porque son mujeres, o sea simplemente por ser mujeres”* ((E3EFN28, 7-10).

5.2.2 Las propuestas de transformación desde las expresiones de los participantes

Como propuesta de transformación, los estudiantes manifestaron que: *“todos tenemos que aprender a tratar mejor a las mujeres y entre ellas también y así les enseñamos a las familias de nosotros que la violencia de género es mala y que no toca discriminar a nadie porque todos tenemos derecho a ser diferentes.”* (E3EFN16, 4-6); *“aquí todos tenemos que dejar de criticar*

mujeres, de ser machistas.” (E3EMN05, 15); así mismo proponen identificar perpetradores de la violencia de género y castigarlos: “que se haga una encuesta para saber quiénes son los que hacen Bullying o sea que sea violencia de género y con eso ya podemos castigar a los que hacen eso, que les pongan observaciones o que los suspendan por machistas.” (E3EMN05, 16-18).

Como propuestas de prevención y disminución de la violencia de género igualmente proponen promover la aceptación del otro y el respeto: *“pues tener una buena comunicación, aceptar las personas como son, no es vigilar las cosas o los problemas que hay entre todos, si no como tratar de ayudar a que todos se respeten y se traten bien, independientemente de cómo sean porque todos somos diferentes, es solo respetar y así se súper todo eso y nos ayudamos mutuamente.” (E3EFN23, 19-22). De igual manera proponen charlas sobre temas de violencia de género y no juzgar a las personas: “hablando de estos temas y haciéndole entender a todos la importancia de respetar a las mujeres porque todos tienen mamás y hermanas y nadie sabe que a alguna de ellas le pueda pasar algo malo.” (E3EFN11, 24-30); “razonar y tener en cuenta y la conciencia de que no todos somos perfectos, no todos pensamos igual, no todos somos iguales, entonces tratar de que todos podamos ser diferentes sin que nadie juzgue a nadie.” (E3EF24, 38-40).*

De igual manera, proponen no criticar a la mujer como estrategia de prevención y disminución de la violencia de género: *“Que es que uno, ósea, uno no tiene que criticar a una mujer porque uno no sabe que es lo que está pasando en la casa o en la familia, o sea, que venga cualquier persona a decir y a criticar porque nadie sabe lo de nadie y uno no debe criticar a las mujeres porque todos sabemos que nadie es perfecto y cada quien tiene sus propios problemas.” (E3EMN25, 45-52). Así mismo, proponen una campaña de sensibilización para prevenir la violencia de género: “yo pienso que lo que hay que hacer es como una campaña aquí*

para entender y disminuir esa violencia y así que no se propague eso, para que se pongan como unas reglas que ayuden a prevenir esas acciones, como hacer carteles” (E3EMN5, 45-47).

A modo de reflexión plantean *“la igualdad, que a todos se les debe tratar con igualdad sin importar el género, sexualidad o forma de ser porque todos merecen respeto y un trato igualitario en todo tipo de ámbito, no solo en el colegio sino en todos lados.” (E4EFN2, 75-77); “debemos ser como somos, sin aparentar cosas que no somos y no tenemos y no tenemos que pasarle eso de la violencia a los demás porque san diferentes a nosotros, ser siempre respetuosos”. (E4EFN20, 78-80).*

A manera de resumen se presenta la figura 10 la cual recoge las propuestas de transformación realizadas por los actores sociales:

Figura 11

Las propuestas de transformación desde las expresiones de los participantes



5.3 Propuesta pedagógica: presentación de los ciclos de transformación en el aula: “*Alto... no más violencia*”

A continuación, se presenta la propuesta pedagógica desarrollada de manera colectiva a través de los cuales se generaron procesos de reflexión, acción y transformación que se realizaron con los estudiantes del grupo 803 de la jornada de la mañana de la sede principal de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla de Campoalegre Huila, y que recoge los fundamentos teóricos y metodológicos planteados anteriormente.

Esta propuesta pedagógica se denominó “*Alto... no más violencia*” y giró en torno al reconocimiento de los saberes y prácticas del cuidado de sí y la violencia de género.

Objetivo de la propuesta: Promover acciones de prevención de la violencia de género como elemento constructor de paz en el aula.

Los elementos conceptuales a partir de los cuales se construye la propuesta pedagógica son:

- **Cuidado de sí:** Desde la perspectiva genealógica de Foucault, el cuidado de sí se entiende como un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones.
- **Violencia de género:** término que hace referencia a cualquier acto con el que se busque dañar a una persona por su género. La violencia de género nace de normas perjudiciales, abuso de poder y desigualdades de género.
- **Educación para la paz:** Tal como lo expresa Rodríguez (2005) entendida como “un proceso político encaminado a la generación de transformaciones sociales, valiéndose de la generación de conciencia crítica; por lo cual, es posible señalar que el rol de los ciudadanos es visto una vez más desde una perspectiva activa dentro y fuera de las aulas

de clase.” (p. 155).

Elementos o principios metodológicos:

La propuesta pedagógica abarca cinco talleres lúdicos a partir de los cuales se generarán espacios de reflexión e interacción entre los participantes.

Taller 1. “Haciendo cosas como niña”

Objetivo: Identificar situaciones en las que los niños reconocen la violencia de género.

Duración: Dos (2) horas

Materiales:

Papel, lápiz, computador, videobeam, pelota pequeña, tablero, marcadores, hojas blancas, colores, marcadores.

Metodología:

Para iniciar se hará un saludo a los participantes, se presentará el objetivo del taller y las actividades a realizar durante el encuentro.

Primer momento:

Como actividad inicial, se proyectará el video <https://www.youtube.com/watch?v=nDt-GcGFt6Q> sobre la violencia de género en Colombia, con el fin de iniciar una sensibilización frente al tema. Al final se abrirá un espacio de diálogo y reflexión a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué acciones negativas observan en este video? y
- ¿Qué consideran inapropiado en el video?

Como cierre de este momento se retomarán los aportes más significativos de la reflexión.

Segundo momento:

Con el objetivo de que los estudiantes identifiquen violencias de género presentes en su

realidad cotidiana se presentará video “Yo voy conmigo”

<https://youtube.com/watch?v=ZnaQN4u6PKI&feature=share>

A continuación, se invitará a los estudiantes a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo es el trato que le dan los niños a las niñas en el colegio?
- ¿Por qué se tiende a considerar que “hacer cosas como niña” es ofensivo para los niños?

Al final de la presentación de los videos se tomarán en cuenta los aportes de los estudiantes, quienes tendrán la oportunidad de hablar de sus propias experiencias.

Tercer momento:

A través del juego “*tingo-tingo-tango*” se buscará dar respuesta a las siguientes preguntas orientadoras:

- Para ustedes, ¿Qué es la violencia de género? y
- ¿Qué tipo de violencia de genero conocen?

Al finalizar la actividad, se hará una retroalimentación de las respuestas dadas durante el desarrollo del taller.

Cuarto momento:

Se invitará a los estudiantes a realizar una cartografía corporal en una hoja blanca. Para ello, los estudiantes se acomodarán en parejas (hombre – mujer) para realizar el trazo del cuerpo en el papel, con mucha creatividad irán marcando los lugares del cuerpo donde, como mujeres, se han sentido o se sienten amenazadas y donde, como hombres, han victimizado o han visto o escuchado victimizar a mujeres. Finalmente, las parejas que deseen compartir su trabajo mostrarán y explicarán el dibujo a sus compañeros.

Como actividad de cierre, se hará una síntesis de los diferentes aportes realizados durante el desarrollo del taller, destacando la importancia de generar acciones preventivas de la violencia

de género en el aula.

Taller 2. “Qué se de la violencia de género”

Objetivo: Identificar las prácticas de violencia de género que llevan a cabo los estudiantes con y sin intencionalidad.

Duración: Dos (2) horas

Materiales: Computador, videobeam, lápiz, hojas blancas, colores.

Metodología: Para iniciar se hará un saludo a los participantes, se retomarán los aprendizajes del taller anterior y posteriormente se hará presentación del taller y actividades a realizar.

Primer momento:

Para iniciar se proyectará el video “yo voy conmigo” de Raquel Díaz Requera.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZnaQN4u6PKI> Finalizado el video se escuchará la reflexión

sobre el mismo desde las voces de los estudiantes.

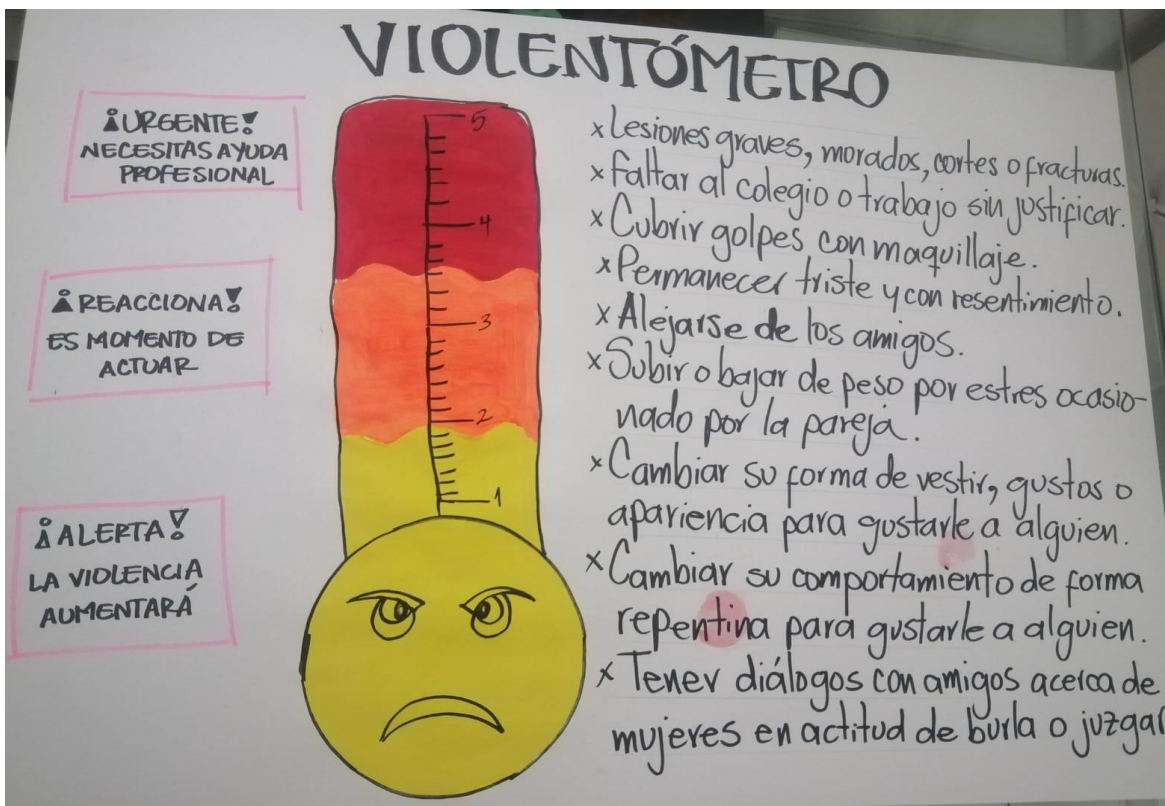
Segundo momento:

Para este momento se realizará una cartelera denominada “Violentómetro” el cual tendrá el contenido que muestra la siguiente tabla:

Tabla 4

Contenido de la cartelera violentómetro

Amarillo	Naranja	Rojo
Tener diálogos con amigos acerca de mujeres u homosexuales en actitud de juzgar	Una pareja que le hace alejarse de los amigos, que no le deja salir ni compartir o hablar con los compañeros o vecinos	Angustia y tristeza incontrolable
Si tiene pareja o alguien que le guste y modifica su comportamiento de forma repentina a causa de esa persona	Permanecer irritable, angustiado y siempre quejándose con resentimiento	Faltar al colegio o al trabajo por “accidentes domésticos”
Si tiene pareja o alguien que le guste y modifica su forma de vestir, gustos y apariencia	Cubrir golpes con maquillaje	Ausencias injustificadas y prolongadas y no volver a tratar a los amigos
Si sube o baja de peso por presión de la pareja		Lesiones visibles graves como morados, cortes o fracturas.

Figura 12*Violentómetro - cartelera-*

A partir de esta información se invitará a los estudiantes a analizar las diferentes situaciones a partir de la siguiente pregunta orientadora

- ¿Lo has vivido o lo has visto en casa, colegio o barrio?

Tercer momento

Se motivará a los estudiantes a dibujar, recortar y pegar en la cartelera sus creaciones, teniendo en cuenta el color al que corresponde la acción que ha practicado, visto o vivido en el colegio, casa o vecindario. Al finalizar la actividad se dará un espacio para la escuchar las manifestaciones e impresiones de los niños y niñas sobre el trabajo realizado.

Como cierre del taller, se hará una breve síntesis de las actividades realizadas destacando la importancia de generar acciones de no violencia de género.

Taller 3. Devolución “Así vamos en nuestro proceso”**Objetivos:**

- Validar la información obtenida en el diagnóstico.
- Priorizar la temática con la cual se va a iniciar el proceso de transformación.

Duración: Una (1) hora

Metodología:

A través de este taller se llevará a cabo la devolución de los aspectos más importantes evidenciados durante la realización de los talleres anteriores y que brindará los elementos necesarios para determinar la estrategia de intervención a realizar para transformar en el aula.

Primer momento

Esta actividad se propone para disponer a los estudiantes, motivar y crear el ambiente propicio para el desarrollo del taller. Se saludará emotivamente a los estudiantes. se colocará la canción “Arroz con leche feminista”.

Culminado el tema se hará una pequeña reflexión y se procede a hablar de los talleres de diagnósticos anteriores y sus percepciones frente a ellos.

Segundo momento

Se procederá a mostrar los resultados a través de una presentación en power point donde se pondrán los dibujos que ellos mismos hicieron y los puntos clave que tocaron en sus intervenciones con relación a la importancia visibilizar el tema de la violencia de género en el colegio y de dar a conocer de forma permanente a mujeres que se destacan en diferentes áreas.

Finalmente, se destacará el resultado de los momentos realizados durante el taller. Se les indagará sobre cómo se sintieron y se les agradecerá la participación.

Taller 4 “Leyendo sobre mujeres”**Objetivos:**

- Reflexionar sobre saberes y prácticas de violencia de género que se llevan a cabo en la Institución.
- Propiciar espacios para la reflexión sobre la violencia de género.

Duración: Dos (2) horas

Materiales:

Artículo noticioso “Mujeres ferritas”.

Metodología:

El presente taller se llevará a cabo con el fin de identificar a partir de la lectura del artículo “mujeres ferritas” publicado en el periódico institucional Voces Ferritas, saberes y prácticas de violencia de género que permita a los actores sociales interiorizar y reflexionar a partir de situaciones que se evidencian en este.

Primer momento

Como primera actividad se actividad se propone disponer a los estudiantes, motivar y crear el ambiente propicio para el desarrollo del taller. Se saludará emotivamente a los estudiantes, se reproducirá la canción “Canción sin miedo”. Culminado el tema se escucharán las impresiones de los niños.

Segundo momento

Se procederá a asignar la lectura de cada uno de los 10 párrafos en orden a los que quieran leer, inmediatamente se invitará a reflexionar sobre el título del artículo “Mujeres ferristas” pidiéndole a las niñas que vayan pensando cómo se siente de pertenecer a esta Institución y a los niños que piensen en el papel de las mujeres en el colegio. Luego, nos detendremos sobre el autor

del artículo que pertenece al grado 1101 pero no quiso especificar su nombre en el texto. Finalmente, la docente leerá en voz alta la pregunta con la que inicia el texto: “¿Qué se siente ser una mujer ferrista, hay igualdad, discriminación o algún tipo de problema? Y con este interrogante planteado se procederá a la lectura, haciendo las debidas pausas para ir comentando.

Cuarto momento

Se abrirá un espacio de reflexión a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Creen que quien escribió el texto es hombre o mujer, por qué no quiso poner su nombre en la publicación?
- Responde la pregunta con la que se inicia el texto: “¿Qué se siente ser una mujer ferrista, hay igualdad, discriminación o algún tipo de problema?”
- ¿Estás de acuerdo o no con lo que expresan las niñas entrevistadas en los párrafos 8 y 9, por qué?

A través del juego “tingo-tingo” se procederá a escuchar las voces de los actores sociales.

A manera de cierre, se hará un comentario final recogiendo lo expresado por los estudiantes y enlazando sus reflexiones con la violencia de género.

Taller 5. Rally por la paz y la convivencia, en contra de la violencia de género

Objetivos:

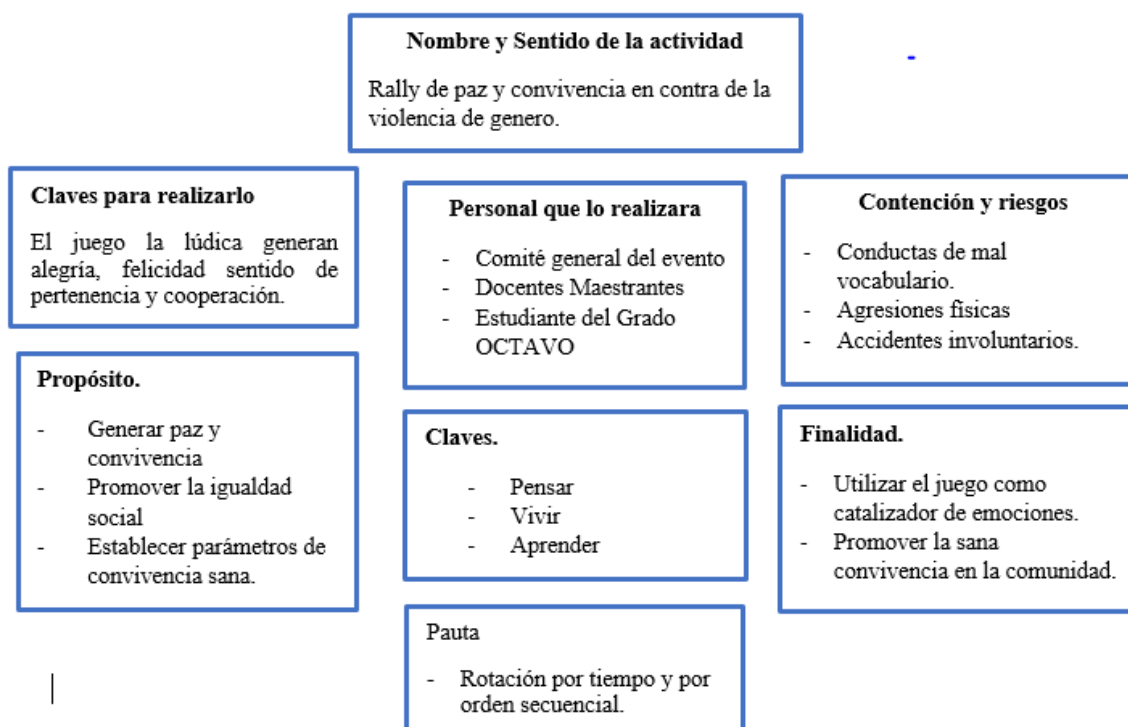
- Impactar por medio de mensajes y lúdica la importancia de erradicar la violencia de género dentro de la comunidad educativa.
- Interactuar sobre prácticas y saberes de convivencia que favorezcan las relaciones interpersonales.

Para el buen desarrollo del Rally se tendrá en cuenta el siguiente reglamento.

Reglamento Rally

Con el objetivo de informar y promover normas de seguridad para tener en cuenta en el rally minimizando los factores de riesgo de todo el personal, estudiantes, docentes y administrativos pertenecientes a la institución se estipula la siguiente normatividad. Es de tener en cuenta que la siguiente actividad se rige con el plan de emergencia estipulado en la institución.

1. Dar cumplimiento con los horarios de salida e ingreso a la institución
2. Dar Cumplimiento en los horarios de refrigerio y almuerzo.
3. Cumplir con los horarios de organización de estaciones, socialización y reorganización recoger material) del sitio asignado.
4. Dar Cumplimiento y participación en las actividades programadas.
5. No pueden hacer parte de los juegos:
 - a) El uso de químicos o equipos de uso restringido por la peligrosidad de su manipulación, como por ejemplos: laser, químicos radioactivos, materiales tóxicos, gases, entre otros.
 - b) Venenos, drogas, sustancias controladas, sustancias y equipo nocivo (por ejemplo: armas de fuego, armas blancas, municiones, equipo de recargar armas)
 - c) Hielo seco u otro tipo de sólido que sublime (sólidos que se convierten en gas, sin pasar por la fase líquida)
 - d) Artículos punzantes (por ejemplo: bisturí, agujas hipodérmicas, lancetas...)
 - e) Materiales altamente inflamables o a altas temperaturas.

Figura 13*Estructuración del Rally*

Conocido el reglamento, los estudiantes procederán a organizarse por equipos de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 5*Organización de grupos y actividades Rally*

N°	ZONAS	ENCARGADOS
1	ESTACION 1	(En este espacio se deben asignar encargados)
2	ESTACION 2	
3	ESTACION 3	
4	ESTACION 4	
5	ESTACION 5	
6	ESTACION 6	
7	ESTACION 7	
8	ESTACION 8	
9	ESTACION 9	
10	ESTACION 10	

Por medio de un elemento que impide el fácil acceso que representan las violencias de obtener las pelotas que se representan emociones cada equipo debe salvar la mayor

- cantidad de emociones de la caneca y llevarlas a un lugar donde estarán a salvo del golpeador al final quien tenga mayor cantidad de emociones será el equipo ganador y por cada intervención de alguna violencia el equipo dirá una posible solución a esa acción de violencia.
- 11 ESTACION 11 Dentro de la pista estará delimitado una ruta de valores que tendrán que ser superados por medio de piedra, papel o tijera hasta llegar al otro extremo quien logre pasar mayores integrantes por todos los valores ganara este juego.
- 12 ESTACION 12 Un equipo cumplirá el rol de hacer gol y el otro de evitarlos, luego cambian su posición y analizan los puntos de vista del golpe y sus consecuencias por medio de la intención.
- 13 ESTACION 13 Los equipos transportaran a sus compañeros por medio de un plástico enjabonado tratando de llevar a todos los miembros al otro lado de la pista lo más rápido posible, interactuando con medios diversos como el agua, el jabón, la cuerda, el palo que sostiene para avanzar y teniendo en cuenta que dentro de la estructura todos son importantes para avanzar.
- 14 ESTACION 14 Tras jalar la cuerda los grupos medirán fuerzas de oposición que simularan lo difícil que es mantener el equilibrio la firmeza y el optimismo frente a factores externos como el barro y el agua.
- 15 ESTACION 15 Por medio de un neumático inflado se debe transportar todo el equipo pensado que ese neumático cumple unas características como la familia quien lo haga más lento tendrá que expresar como familia en que se falló y cómo se puede mejorar.
- 16 ESTACION 16 En este juego cada palo será un deseo para la vida de sus compañeros sostiene ese deseo con equilibrio y agilidad tendrá que pasar sus deseos y al final ayudará a cumplir los deseos de los demás por medio de la cooperación el trabajo en equipo la comprensión.
-

Conclusiones y Recomendaciones

El desarrollo de la investigación “Transformación de prácticas de cuidado para la construcción de paz en niños y niñas de grado octavo de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla de Campoalegre – Huila” abrió un espacio pedagógico para el reconocimiento y fortalecimiento de las prácticas de cuidado para prevenir la violencia de género en el aula como aporte a la construcción de paz en el municipio. De igual manera, posibilitó la construcción de una propuesta pedagógica denominada “Alto...no más violencia” la cual permite fortalecer y transformar esas prácticas de cuidado para la prevención de la violencia de género.

A través de la investigación acción en el aula, tanto participantes como investigadores a través de los diversos espacios lúdicos y reflexivos identificaron los saberes y prácticas de violencia de género en el diario vivir.

Para ello fue fundamental la disposición tanto de directivos como estudiantes del grado 803, ya que brindaron los espacios necesarios para el desarrollo del proceso investigativo.

El desarrollo del proyecto evidenció que el aula escolar como escenario educativo es favorable para generar transformaciones en favor de la paz del territorio.

Durante el proceso, los participantes a través de sus aportes permitieron evidenciar el concepto que tienen de violencia de género, el cual referencian como unas formas de violencia, ya sea física, verbal, psicológica o la que se genera a través de las redes sociales. Así mismo, identificaron diversas prácticas de violencia de género como el machismo, el morbo, la discriminación por orientación sexual, el menosprecio, la invisibilización de los aportes de las mujeres entre otras.

De igual manera, los participantes a través de los talleres didácticos desarrollados fueron comprendiendo la necesidad de desarrollar acciones preventivas contra la violencia de género y

fortalecer las prácticas de cuidado para disminuir ese tipo de situaciones. Entre ellas, se mencionan el generar espacios de sensibilización y prevención de la violencia de género, la promoción del respeto, la crítica no destructiva, la aceptación del otro, disminuir el machismo y no discriminar a las personas por su orientación sexual.

Se destaca la importancia de la investigación acción en el aula para lograr procesos de transformación en aras de propiciar entornos de paz, a partir de espacios de dialogo y reflexión. Así mismo, genera en los docentes nuevos aprendizajes y estrategias que conllevan a contribuir al fortalecimiento de las prácticas de cuidado para prevenir la violencia de género. De igual manera, abre nuevos espacios en el campo de la investigación sobre prácticas de cuidado y violencia de género en el departamento del Huila.

Finalmente, como docentes investigadores se recomienda continuar fortaleciendo la investigación acción en el aula con el propósito de desarrollar procesos de transformación social de niños y niñas en las instituciones educativas, generando de esta manera nuevos conocimientos a partir de las oportunidades de transformación que se lleguen a identificar en el contexto.

De igual, se hace imperante desarrollar la propuesta pedagógica “Alto...no más violencia” en todas las sedes de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla con la participación de docentes y padres de familia, con el propósito de promover cultura de paz en el territorio, y sistematizar la experiencia investigativa con el objetivo de poder producir un nuevo conocimiento y difundirlo de manera global.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 339-355.
- Alcaldía de Campoalegre (2013). *Diagnóstico Plan Básico de Ordenamiento Territorial Campoalegre, 2013*. <https://www.campoalegre-huila.gov.co/Transparencia/Plan%20basico%20Ordenamiento/PBOT%202019/03%20DIAGNOSTICO%20PBOT%20CAMPOALEGRE.pdf>
- Alcaldía de Campoalegre (s.f.) *Presente, pasado y presente*. Alcaldía de Campoalegre – Recuperemos Campoalegre. <https://www.campoalegre-huila.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado,-Presente-y-Futuro.aspx#:~:text=Campoalegre%20recibi%C3%B3%20el%20t%C3%ADulo%20de,los%20%C3%ADmites%20particulares%20del%20municipio>
- Alvarado, M., & Guerra, N. (2012). La violencia de género un problema de salud pública. *Interacción y perspectiva*, 2(2), 117-130.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. *Sapiens*, 9(2), p 187-202.
- Ariza, P. & Muñoz, J. (2016). *Ética del cuidado: Una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19491>
- Bancayan, C., & Vega, P. (2020). La investigación acción en el contexto educativo. *Paidela XXI*, 10(1), 233-247.

Brito, Z. (2008) *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*.

En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Castro, N. (2016). *La Escuela: un horizonte posible para prevenir las violencias hacia las mujeres* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura-Cali]. Repositorio institucional Universidad San Buenaventura. <http://hdl.handle.net/10819/3328>

Chacón, R. (2014). El maestro como investigador: ¿reto y necesidad? *Itinerario educativo*, (64), 249-257.

Centeno, R. (2014). La paz y la igualdad entre los géneros: una relación indisoluble. *Espacio Abierto*, 23(1), 7-21.

CINEP. (s,f). Sociedad civil y construcción de paz 2018-2019. Recuperado de

<https://www.cinep.org.co/publicaciones/es/producto/sociedad-civil-y-construccion-de-paz-2018-2019/>

Comisión Interamericana de los Derechos Humanos - CIDH (9 de diciembre de 2011). *Acceso a la justicia para las mujeres víctimas de violencia sexual en Mesoamérica*.

[https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/MESOAMERICA%202011%20ESP%20FINAL.p](https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/MESOAMERICA%202011%20ESP%20FINAL.pdf)

[df](https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/MESOAMERICA%202011%20ESP%20FINAL.pdf) CIDH /OEA (2015). *Estándares jurídicos vinculados a la igualdad de género y a los derechos de las mujeres en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos*.

<http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/EstandaresJuridicos.pdf>

Diario La Nación (6 de octubre de 2012). *5 años formando talentos*.

[https://www.lanacion.com.co/45-anos-formando-](https://www.lanacion.com.co/45-anos-formando-talentos/#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%20de%201968,nombre%20de%20Eugenio%20Ferro%20Falla)

[talentos/#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%20de%201968,nombre%20de%20Eugenio%20Ferro%20Falla](https://www.lanacion.com.co/45-anos-formando-talentos/#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%20de%201968,nombre%20de%20Eugenio%20Ferro%20Falla).

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.

- Federici, S. (2010). *Caliban y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Fisas, V. (1998). *UNA CULTURA DE PAZ*. En XI del libro “Cultura de paz y gestión de conflictos”, Icaria/NESCO.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da ed). Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade do Brasil*. Recife-PE (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI editores.
- Galarza, J. & Solano, N. (2010). *Desintegración familiar asociada al bajo rendimiento escolar* [Tesis de grado, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2207/1/tps709.pdf>
- García, M. (2005). *Repertorio de acciones colectivas en la movilización por la paz en Colombia (1978-2003)*. *REVISTA CONTROVERSIA: Núm. 184*. 150-173.
- Gobernación del Huila (2020). Plan de desarrollo “Huila Crece”.
<https://www.huila.gov.co/documentos/1336/plan-de-desarrollo-2020-2023/>
- Gomez, A. (2014). Del presente al futuro: de la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 257-289.
- Gómez, A. (2013). Teoría de la educación para la Paz en América Latina. *ACADEMICUS Revista de Ciencias de la Educación*, 1 (3), pp. 6-19.
- González, M. & Cabrera, Cl. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla Educativa*, 12(2), 339-360.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.387.2013>
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4

(3),163-173

Gutiérrez, D. (2022). 213 años cumplió la ‘Capital Arrocerera del Huila’. Diario del Huila.

<https://diariodelhuila.com/213-anos-cumplio-la-capital-arrocerera-del-huila/>

Henao, M. (2019). *Relaciones de cuidado en el aula de clase, propuesta de gestión como una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar*, IE José Antonio Galán, La Estrella, Antioquia [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. Repositorio

Universidad de Medellín. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6246>

Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categorio jurídica. *Nómadas, critical journal of social and juridical sciences*, 13(1). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153296009.pdf>

Kant, E. (2006). Teoría y práctica (J. Palacios, M. Pérez & R. Rodríguez, traduc.). Cuarta edición. (Original publicado en 1793). Ed. Tecnos.

Kemmis, S. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Laertes.

Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia.

<https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-genero-y-feminismo.pdf>

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La tarea, revista de educación y cultura*.

Latorre, A. (2005). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (3ra ed).

Editorial Graó.

Macías, J. (26 de marzo de 2021). Crisis de arroceros, un cuento de no parar. Diario del Huila.

<https://diariodelhuila.com/crisis-de-arroceros-un-cuento-de-no-parar/>

Mantilla, M; Rodríguez, J; Rodríguez, A & García, L. (2011). *Acción sin daño como propuesta a la construcción de paz: propuestas para la práctica*. Synergia, COSUDE, PNUD, GIZ & Universidad Nacional.

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33.

Martínez, Y., Rubiano, A. & Venegas, M. (2008). *Pedagogía del cuidado: una pedagogía que involucra la convivencia y la paz* [Tesis de pregrado, Universidad de la Sabana].

Repositorio institucional Intellectum Universidad de la Sabana.

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2475/121914.pdf>

Ministerio de Justicia Colombia (2018). Caracterización víctimas del conflicto armado registradas en el municipio de Campoalegre-Huila.

<https://www.minjusticia.gov.co/servicio-ciudadano/CaracterizacionUsuarios/Caracterizaci%C3%B3nDirJusticiaTransicional%20018.pdf>

Ministerio de Justicia. (2020). Enfoque de género en el acuerdo final.

<https://www.minjusticia.gov.co/ojtc/Documents/Enfoque%20Diferencial/docs/Enfoque%20de%20g%C3%A9nero%20en%20el%20Acuerdo%20Final.pdf>

Montoya S., Romero B., & Jeréz, L. (2013). Mujer y desplazamiento de sí: sustratos socioculturales que soportan las redes de la violencia de género. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31 (3), 349-358.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31n3/v31n3a06.pdf>

Muñoz, P. & Iniesta, A. (2017). La violencia de género en jóvenes adolescentes desde los estereotipos de las relaciones de pareja. Estudio de caso en Colombia y en España. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 2 (1), 169-178.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220017.pdf>

Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista*

- colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- ONU, (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Osma, K. (2016). *Lo que los ojos no ven, pero el corazón siente: violencia entre géneros en la escuela: un fenómeno invisible* [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana].
Repositorio Secretaría de Educación de Bogotá.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2716>
- Ouviña, H. (2012). *Educación popular y disputa hegemónica. Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales*.
OSERA. No 6. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/osera/article/view/5762>
- Pérez, Y. & Vega, J. (2020). Edu-entretenimiento y movilización social en la prevención de las violencias basadas en género en adolescentes: hallazgos sobre el rol del diálogo, el debate y la reflexión en un piloto de "revelados" en un municipio del caribe colombiano. *Revista Investigación y Desarrollo*, 28(1), 6-35. <https://doi.org/10.14482/indes.28.1.323.34>
- Rocha, T. (2019). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 4(2), 250-259.
- Rahman, A., & Fals Borda, O. (1989). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo en Salazar, M. (1992). *La investigación acción participativa Inicios y desarrollo*. Editorial Popular
- Rodríguez, A. (2011). Módulo 2: El enfoque ético de la acción sin daño en Acción sin daño y

construcción de paz. Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC).

- Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), p. 289-305.
- Sánchez, L. (30 de septiembre de 2020). Casos de sicariato preocupan a Campoalegre. *Diario La Nación*. <https://www.lanacion.com.co/casos-de-sicariato-preocupan-en-campoalegre/>
- Saez, G. & Ajagan, L. (2020). Investigación-Acción y el desarrollo profesional docente: características y componentes, posibilidades y desafíos. En Ajagan y Sáez (Comps) *Investigación-acción: voces sobre la praxis educativa en la Región del Biobío, Chile*. Editorial UDEC.
- Tibaná-Ríos, D. C., Arciniegas-Ramírez, D. A., & Delgado-Hernández, I. J. (2020). Tipos y manifestaciones de la violencia de género: una visibilización a partir de relatos de mujeres víctimas en Soacha, Colombia. *Prospectiva*, 0 (30), 117–144.
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8803>
- Unicef (2016). Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación: Cartilla “Violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación. (1ª. Edición).
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>
- UNESCO/UNGEI (Marzo de 2015). La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de Política 17 (16).
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232107S.pdf>

Vargas, V. (15 de diciembre de 2018). *Mujer víctima, violencia de género y conflicto armado... realidad que persiste*. Red Nacional de Bancos de Datos de Derechos Humanos y

Violencia Política - Red Bandatos. Recuperado el 13 de Octubre de 2022 de

<https://www.nocheyniebla.org/?p=1213>

Zibechi, R. (2008). *AUTONOMIAS Y EMANCIPACIONES. América Latina en movimiento*.

Editorial Quimantu. Santiago de Chile, Chile.