



Actitudes críticas respecto a las construcciones sociales de género, la normalización y la reproducción de las violencias basadas en el género, VBG. Proceso formativo con los estudiantes del grupo CLEI IV-V/VI de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí, entre 2024 y 2025

Silvester Jaramillo Londoño

Catherine Osorio Londoño

Tesis de maestría presentada para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos Humanos

Modalidad Acción para una Cultura de los Derechos Humanos

Asesor

Susana Valencia Cárdenas, Doctora en Derecho

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

José Rodrigo Flórez Ruiz
Rector
Universidad Autónoma Latinoamericana

Hernán Darío Aguiar Garcés
Decano Escuela de Posgrados

César Alejandro Osorio Moreno
Coordinador(a) de Maestría en Educación y Derechos Humanos

Dra. Patricia Hernandez

Decana Mary Rocio Duque

Evaluadores

El trabajo de grado fue sustentado el 01 de octubre de 2026 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado # 13 de 2026.

CONTENIDO

	Páginas
INTRODUCCIÓN	7
1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
2. Características de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI)	14
2 OBJETIVOS	22
2.1.1 Objetivo General	22
2.2 Objetivos Específicos	22
3 JUSTIFICACIÓN	24
4 ANTECEDENTES	29
5 MARCO TEÓRICO	41
5.1 Formación crítica en estudiantes CLEI	41
Actitudes y pensamiento crítico en estudiantes CLEI	43
5.2 Violencias basadas en género y su prevención	45
Diferencias de género	48
Construcción social de género	49
6 DISEÑO METODOLÓGICO	52
Aspectos éticos de la investigación:	55
6.1 Diseño de las fases de la investigación:	56
Etapa uno/fase de diagnóstico o investigación:	56
Instrumentos trabajados en esta etapa	56
Etapa dos/fase de educación:	59
Instrumentos trabajados en esta etapa	59
Actividad de inicio “Regresión”	61
Actividad central, con las siguientes imágenes proyectadas individualmente en el tablero. ..	63
Cierre de la actividad	64
Etapa tres/fase de acción:	65
6.2 Instrumentos trabajados en esta etapa	66
Introducción al Tema (20 minutos):	66
6.2.1 Actividad Grupal (50 minutos) creación de dramatización	67

6.2.2	Cierre y conclusiones (50 minutos)	67
	Introducción al Tema (20 minutos):	68
	Cierre y conclusiones (30 minutos)	68
6.3	Técnica de análisis de información	70
7	RESULTADOS	73
7.1	Fase de Diagnóstico.....	73
7.2	Resultados etapa 2. Educación.....	88
7.3	Acción.....	106
	CONCLUSIONES	127
8	Referencias.....	131

Tabla de figuras

Figura 1	12
Figura 2.....	13
Figura 3.....	58
Figura 4.....	63
Figura 5.....	64
Figura 6.....	69
Figura 7.....	76
Figura 8.....	76
Figura 9.....	78
Figura 10.....	93
Figura 11.....	94
Figura 12.....	95
Figura 13.....	99
Figura 14.....	101

Figura 15.....	102
Figura 16.....	110
Figura 17.....	111
Figura 18.....	115
Figura 19.....	119
Figura 20.....	121
Figura 21.....	123

Tabla de gráficos

Gráfico 1	16
Gráfico 2	18
Gráfico 3	39
Gráfico 4	129

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación de jóvenes y adultos en Colombia en las instituciones educativas no sólo enfrenta el desafío de responder a las necesidades académicas propias de sus estudiantes, sino también a sus realidades sociales, modos de relación y contextos, que permean directa e indirectamente sus procesos de formación. La institución educativa Benedikta Zur Nieden, en adelante IEBZN, del municipio de Itagüí, Antioquia, en su jornada nocturna cuenta con Ciclos Lectivos Especiales Integrados, mejor conocidos como grupos CLEI, unidades lectivas diseñadas por el Ministerio de Educación de Colombia para que jóvenes y adultos en extra edad accedan a la educación básica y media en menos tiempo que en el sistema tradicional.

Entre esta población de educandos confluyen personas expuestas a situaciones de vulnerabilidad, quienes manifiestan frecuentemente experimentar distintos tipos de violencias y, en especial, violencias basadas en género, VBG, que no sólo afectan su cotidianidad, sino también su participación y permanencia en procesos de formación académica y social.

El aula es el escenario en el cual confluyen diferentes realidades complejas. Estas interpelaron nuestra labor docente en la IEBZN, planteándonos la posibilidad de intervenir no sólo con fines académicos, sino con intenciones de generar cambios actitudinales entre los estudiantes participantes del proyecto.

Es así como esta Investigación Acción Participativa, IAP, tiene sus raíces en nuestra práctica y reflexión docente, concomitantes con nuestra formación como tesistas de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana

- UNAULA, en la línea de profundización Perspectivas de los Conflictos, Violencias, Territorios y Construcción de paces para la Educación y los Derechos Humanos.

En la cotidianidad del aula escuchamos distintos relatos de los estudiantes, que nos acercaron a sus distintas realidades y nos generaron reflexiones y preguntas por el papel de las distintas tipologías de violencias, en especial, de las que se basan en el género, en los contextos cercanos de nuestros educandos y de la sociedad. Esto nos implicó plantearnos cómo desde la educación podemos innovar y aportar en la generación de procesos de transformación hacia actitudes críticas respecto a las diferentes formas de reproducción, persistencia y naturalización de estas violencias, que conlleven a los educandos a ser sujetos activos frente a sus propias realidades.

A partir de un ejercicio investigativo enmarcado en la IAP, el cual conlleva tres fases principales de Diagnóstico, Educación y Acción, y teniendo como precedente que el aula es un espacio privilegiado para la escucha activa, el diálogo y la formación de ciudadanos críticos, desarrollamos una serie de encuentros que se construyeron bidireccionalmente entre docentes y estudiantes en la búsqueda de abordar esta problemática social y cultural.

Llevamos al aula herramientas pedagógicas y didácticas que permitieron comprender, cuestionarse y transformar las “lógicas” que promueven la normalización y naturalización de las violencias con enfoque de género,

Por lo anterior, este trabajo de grado trazó como propósito principal formar en los estudiantes de CLEI IV-V/VI de la IEBZN actitudes críticas respecto a las construcciones sociales de género, la normalización y la reproducción de las violencias basadas en el género; para así promover que se conviertan en agentes de cambio en sus contextos más próximos y para lograrlo propusimos diferentes estrategias pedagógicas y didácticas que se articularon y

transversalizaron con las construcciones sociales de género, con el fomento del pensamiento crítico y la entrega de herramientas prácticas a estos educandos que les permitieran actuar frente a dichas problemáticas.

Este estudio busca un alcance de corte formativo y contextualizado. Dado que, se desarrolla con los educandos de los CLEI IV-V/VI de la IEBZN como grupo específico en el marco de una IAP que tiene como propósito la comprensión, generación y transformación de actitudes críticas frente a las VBG por parte de todos los participantes. Por lo anterior, esta experiencia educativa no pretende generalizar; por lo contrario, lo que busca es aportar a construir comprensiones y aprendizajes que puedan ser retomados por otros docentes e investigadores en problemáticas semejantes.

Las dinámicas de vulnerabilidad, poder y desigualdad suelen ser protagonistas en los episodios en los cuales se da la violencia basada en género. Este trabajo, por tanto, no sólo apuntó al fortalecimiento de la calidad educativa en contextos vulnerables, sino que también reafirmó en nosotros el papel transformador de la educación en Colombia y el mundo, entendiéndola como un proceso ético y comprometido con la justicia social. Desde la mirada nuestra como docentes-investigadores, llevamos a cabo una propuesta que partió desde los contextos de nuestros mismos estudiantes: lo problematizamos en conjunto, reflexionamos sobre este, y finalmente dimos herramientas para que los estudiantes actuaran sobre este con la firme convicción de que la educación con enfoque transformador es la que construye con y para el estudiante desde sus realidades.

1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado del problema de investigación abordaremos el contexto donde se ubica la Institución Educativa Benedikta Zur Nieten del municipio de Itagüí , nos acercaremos a conocer algunas de las condiciones de vida de los estudiantes de la jornada nocturna, en específico de quienes cursan el Ciclo Lectivo Especial Integrado – CLEI IV-V/VI ¹ en esta institución; posteriormente, hablaremos desde la reflexión del quehacer docente ante situaciones de problemáticas sociales que los mismos educandos exteriorizan en el aula de clase y frente a lo cual los docentes en la actualidad estamos llamados a concienciarnos acerca de lo importante que es brindar herramientas desde lo pedagógico y didáctico para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan afrontar este tipo de problemáticas.

Contexto:

La institución Educativa Benedikta Zur Nieten está ubicada en el barrio San Pablo de la comuna 4 del municipio de Itagüí. La Institución Educativa nace por medio de la división de la Institución Educativa Orestes Sindicce, donde la sede Nro. 2 se convierte en la nueva Institución Educativa Benedikta Zur Nieten, mediante resolución municipal 21933 del 15 de marzo de 2016 y recibe su nombre en conmemoración de la Alemana Sophie Benedikta Zur Nieten de Echavarría, benefactora e impulsadora de la educación en Antioquia en el siglo XX.

¹ Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados fueron creados en Colombia mediante el Decreto 3011 de diciembre de 1997 con la finalidad de ofrecer educación básica y media para adultos.

En el entorno de la ubicación territorial de este centro educativo confluyen diferentes estratos socioeconómicos con diferencias importantes en cuanto a calidad y condiciones de vida; dado que la institución está construida en un punto intermedio entre un grupo de barrios cercanos que según el portal SIGMI² de la Alcaldía de Itagüí, hacen parte de las comunas 4 y 7 en las cuales predomina el estrato 3 y 4.

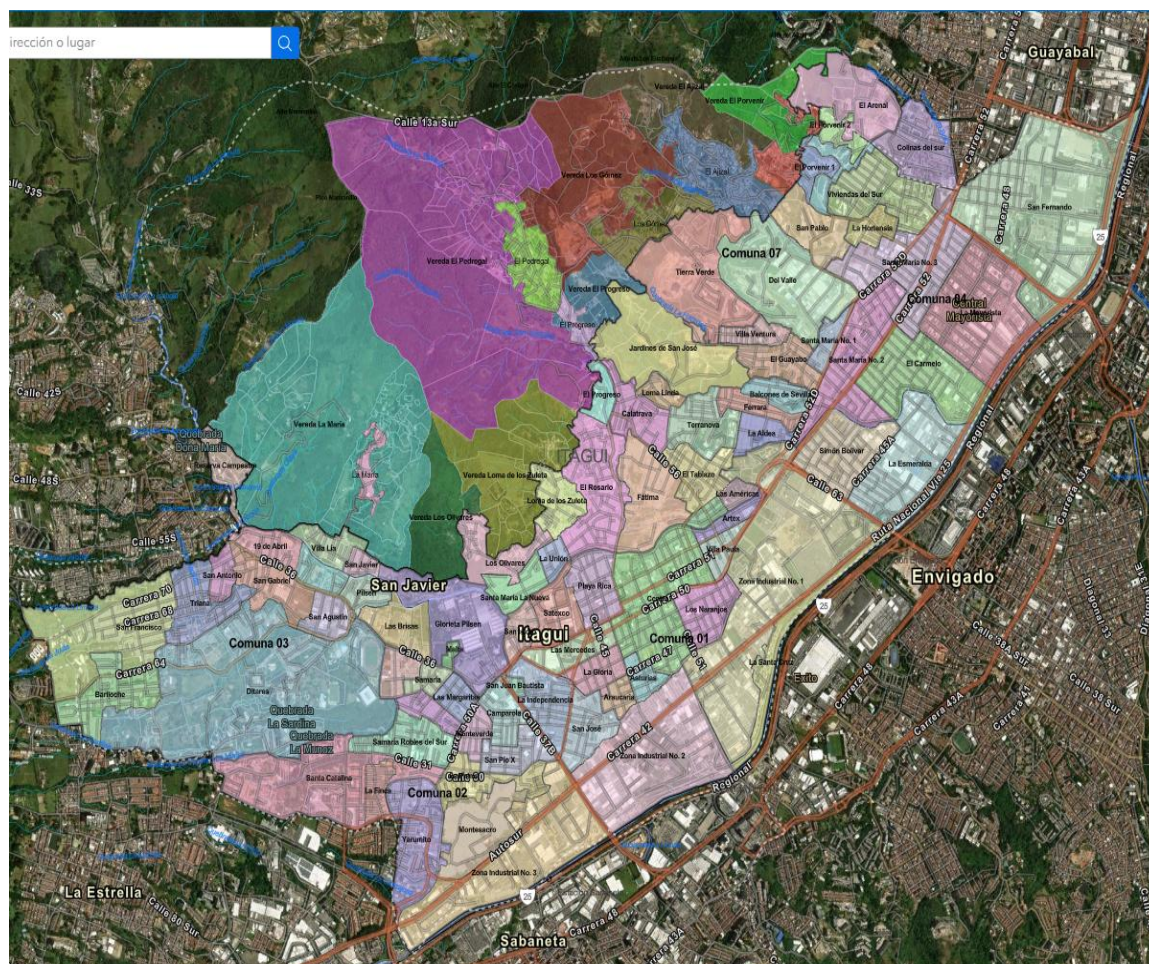
En contraste con lo anterior, encontramos el costado más al occidente del territorio que rodea el centro educativo, donde se encuentra el corregimiento El Manzanillo. Este cuenta con veredas como El Provenir, El Ajizal, Los Gómez y El Progreso en las cuales los hogares pertenecen a los estratos 1 y 2 (Alcaldía de Itagüí, 2024) por cual la población que habita estas veredas es de recursos económicos más limitados.

Las siguientes imágenes nos ubican espacial y geográficamente en el contexto de la Institución Educativa.

² SIGMI es el geoportal del municipio de Itagüí

Figura 1

DIVIPOLA – División Político Administrativa de Itagüí



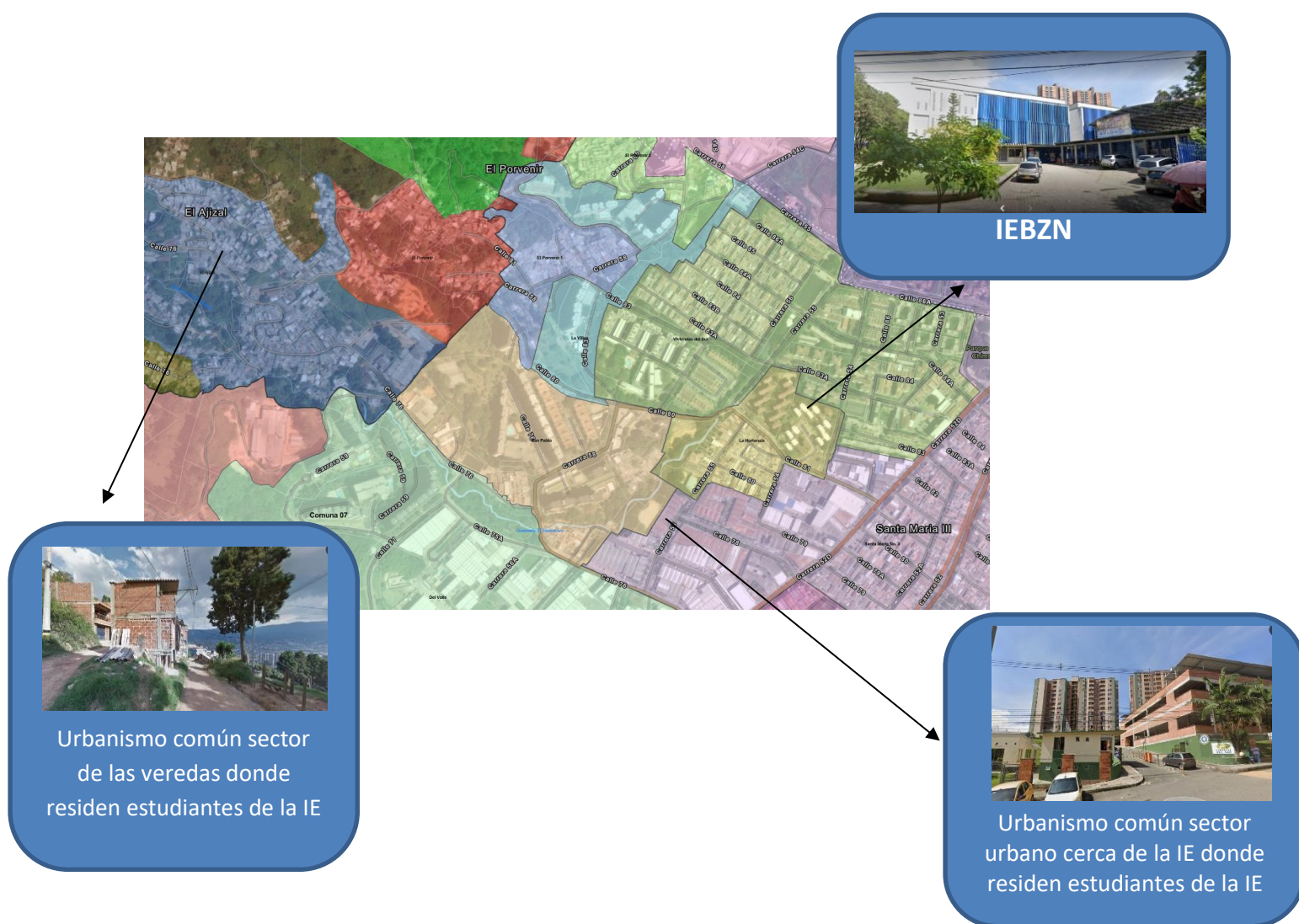
Nota: SIGMI (2026)

Itagüí está conformado por 7 comunas que suman a su vez 84 barrios y cuenta con un corregimiento que se compone de 8 veredas. También podemos evidenciar en esta imagen que la mayor parte de su casco urbano está consolidado en su costado centro – oriental, Itagüí comparte linderos con Medellín, Envigado, Sabaneta, La Estrella y el corregimiento de San Antonio de Prado (Corregimiento de Medellín) por lo tanto, esto lo hace un municipio de paso en el Sur del Valle de Aburra.

Posteriormente en la imagen continua, observaremos la conformación urbanística del sector donde está ubicado el colegio, también la comuna donde funciona la institución, los barrios y veredas que están cerca, en los cuales residen los estudiantes de la IEBZN, en especial los de CLEI IV – V/VI.

Figura 2

Georreferenciación del contexto donde se ubica la IEBZN



Nota. Identificación del contexto IEBZN. Tomada de SIGMI (2026) y Google Maps (2026)

Esta imagen nos acercó un poco a evidenciar el contexto que rodea la IEBZN, pero también el contexto en el cual residen los estudiantes, sus realidades en cuanto a la tipología de sus viviendas, las vías de circulación en sus barrios y sectores, el acceso a servicios públicos y en general la planeación urbanística o la falta de ella.

Finalmente, también nos ubicó en la identificación de los comercios existentes e industrias, que son la fuente de empleo de muchos habitantes del sector y en especial, como se evidenció en la encuesta de caracterización, es la fuente de empleo de algunos estudiantes de CLEI IV – V/VI de la IEBZN.

2. Características de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI)

Los CLEI en Colombia nacen con la promulgación del decreto 3011 del 19 diciembre de 1997 *“por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones”* y se consolida el desarrollo humano integral, la pertinencia, la flexibilidad y la participación como los cuatro principios básicos en la educación para adultos (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1997).

Los CLEI fueron pensados para eliminar el analfabetismo en el país, y responder a las demandas y necesidades de algunos ciudadanos y ciudadanas de terminar sus estudios de secundaria para mejorar sus oportunidades laborales, educativas y de superación personal.

Al comienzo de la implementación de los CLEI se recibieron, inicialmente, en este modelo educativo, estudiantes que se encontraban próximos a entrar en la tercera década de

la vida en adelante y eran menos los que se encontraban por debajo de los 20 años de edad. Actualmente, la situación es la inversa: quienes llegan allí son estudiantes que, en muchas ocasiones, no han cumplido los 20 años provenientes de las jornadas diurnas.

La normativa citada anteriormente establece lo siguiente en cuanto a la edad de quienes acceden a este tipo de educación:

Artículo 16. Podrán ingresar a la educación básica formal de adultos ofrecida en ciclos lectivos especiales integrados:

1. Las personas con edades de trece (13) años o más, que no han ingresado a ningún grado del ciclo de educación básica primaria o hayan cursado como máximo los tres primeros grados.

2. Las personas con edades de quince (15) años o más, que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público educativo formal, dos (2) años o más. (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1997).

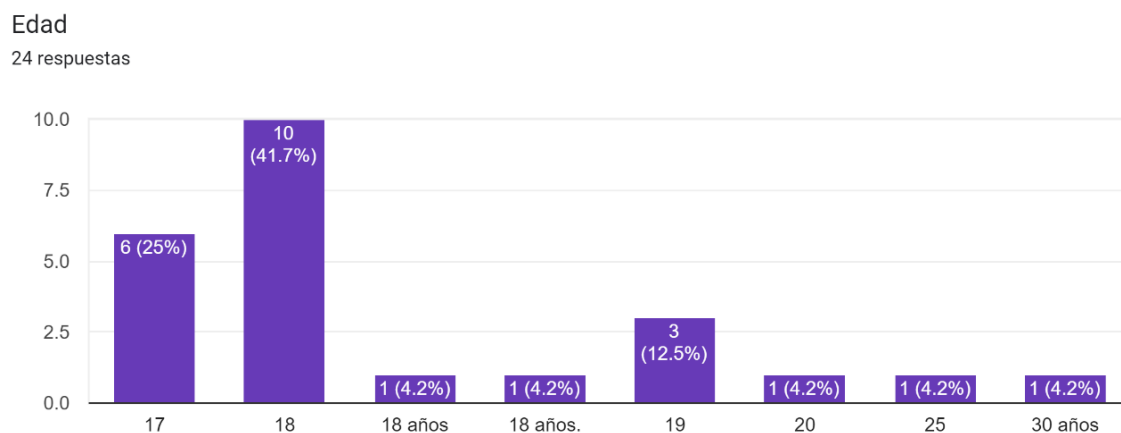
Sin embargo, actualmente al CLEI IV y V de la IEBZN llegan estudiantes con edades en las cuales aún podrían estar en las jornadas diurnas de la educación regular. Lo anterior puede corresponder a situaciones de convivencia escolar, deserción académica, oportunidad de terminar en menor tiempo el bachillerato (Ministerio de Educación Nacional - MEN , 2024) o como una opción educativa a la necesidad de tener que trabajar en el horario diurno para subsistir.

3. Características del Grupo CLEI con el que se trabajó

La jornada nocturna de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden cuenta con la oferta educativa para los grados de CLEI III, IV, V/VI. En este último grupo el maestrante Silvester Jaramillo Londoño es Docente en las áreas de Filosofía, Ciencias Políticas y Económicas. Este grupo cuenta con 24 estudiantes, los cuales están entre los 17 a 30 años de edad: 17 son mujeres y 7 hombres (Grafico 1). El 20,9% son de nacionalidad venezolana, provenientes de la migración debido a la crisis generada en ese país; los demás son colombianos que, en su mayoría, residen en el municipio de Itagüí. Sin embargo, el 29.4% se ubica en el casco urbano, en barrios aledaños como San Fernando, La Hortensia, San Pablo, Viviendas del Sur y otros, los cuales se encuentran alrededor de la Institución y el 71.6% vive en la parte rural en el corregimiento el manzanillo, en veredas como El Ajizal, El Porvenir, y Los Gómez.

Gráfico 1

Porcentajes de edades



Nota. Construido a partir de la encuesta de caracterización

La población que acude a este modelo de educación tiene responsabilidades familiares, económicas y laborales que convergen con su proceso de educación: tres son padres de familia y el 66.9% trabaja en actividades de confecciones, cuidado de niños, estética y servicios generales, contando con ingresos menores o iguales a un salario mínimo mensual.

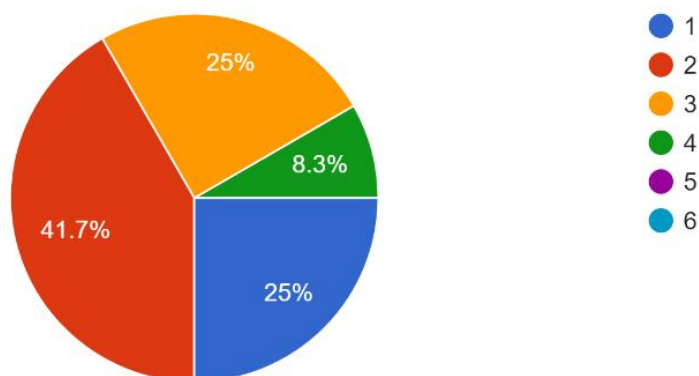
Los demás estudiantes no cuentan con ingresos propios, lo que genera una dependencia económica de otras personas para cubrir sus necesidades básicas. Alrededor del 67% del total de los estudiantes cuentan con ingresos familiares menores o iguales a un salario mínimo mensual o reciben aportes de otras personas o familiares para cubrir las necesidades básicas de su hogar y más del 50% viven con 4 o 5 personas más en viviendas arrendadas. Los estudiantes de este grupo provienen de estratos socioeconómicos 1 al 4, y en su mayoría se ubican en los estratos 1 y 2 (Gráfico 2).

Gráfico 2

Comparativo de estratos económicos de los estudiantes del grupo CLEI con el que se trabajó

¿Cuál es tu estrato económico?

24 respuestas



Nota. Construido a partir de la encuesta de caracterización.

Este gráfico muestra que los educandos de los grupos CLEI provienen, en su mayoría, de contextos poblacionales expuestos a mayor vulnerabilidad social y económica.

El contexto de esta investigación es un aula de clase donde confluyen diferentes percepciones, realidades de vida y algunas problemáticas sociales tales como la pobreza y exclusión social, la deserción escolar, el desempleo e informalidad, la violencia e inseguridad, el trabajo infantil, el embarazo adolescente, la discriminación y segregación territorial y la migración forzada y marginalidad.

Estas tienen en común la desigualdad socioeconómica como raíz que genera un efecto dominó cuando el acceso a derechos, recursos y oportunidades. Esta realidad de los estudiantes, documentada a través de nuestra encuesta de caracterización, tiene relación con

sus manifestaciones o comportamientos dentro del aula de clase.

Los problemas y experiencias de vida de estos grupos de personas que confluyen en este espacio educativo son percibidos como diferentes, radicando esa diferencia principalmente en la oportunidad de solución que tiene cada uno a su alcance (Alcaldía de Itagüí, 2024). Por ejemplo, hay estudiantes que viven en un estrato económico de nivel uno, en la vereda el ajizal del corregimiento el Manzanillo, que trabajan en la plaza mayorista cargando y descargando camiones u otros oficios; en contraste, en la misma aula encontramos educandos que residen en barrios como Viviendas del Sur, Las Villas, La Hortensia, en una unidad cerrada con comodidades, no trabajan y se encuentra en las cuadras más cercanas de la Institución Educativa.

Lo anteriormente planteado, apunta a la importancia de que un docente se pregunte por el contexto de donde se ubica el centro educativo donde desempeña este rol y aún más, el contexto de donde provienen sus educandos. Es esto lo que permite a los docentes poder gestionar la pedagogía y didáctica implementada en las aulas de clase de una manera pertinente que llegue a sus estudiantes e impacte de manera positiva sus realidades y que estos mismos se encarguen de llevarlo a sus círculos más cercanos.

Problema de investigación:

En el ejercicio docente y, en consecuencia, de una reflexión constante, los maestrantes Silvester Jaramillo Londoño y Catherine Osorio Londoño hemos identificado una problemática social que irrumpe dentro de nuestro quehacer docente en el grupo CLEI IV - V/ VI de la institución educativa Benedikta Zur Nieden, ubicada en el municipio de Itagüí. Esta problemática radica en las violencias que los estudiantes comentan de manera continua

en el desarrollo de las actividades dentro del aula de clase y cómo se manifiestan de diferentes formas lo que se vive en sus contextos familiar y círculo social.

Se han evidenciado entonces algunas situaciones de violencia a través de los relatos, observaciones y vivencias que los estudiantes han manifestado en diferentes momentos de clase y espacios de esparcimiento institucional. Estas situaciones nos generaron cuestionamientos y reflexiones sobre su cotidianidad, tanto en las aulas como en sus diferentes entornos.

Partiendo de estas observaciones, en donde se evidencian en los relatos de vivencias y preguntas que los estudiantes van manifestando sobre las violencias que viven y llevando estos cuestionamientos a un espacio de reflexión dentro del aula desde diferentes espacios de conversación mediante diferentes encuentros, surgen pensamientos por parte de los estudiantes sobre las situaciones en las cuales se reproduce y normalizamos la violencia en los casos que se relacionan con el género.

Según el Observatorio de Inclusión y Equidad para la Mujer de Itagüí, para el primer semestre del año 2024 en el municipio de Itagüí los casos de violencia de género e intrafamiliar, sucedieron especialmente en contra de niñas y mujeres; este boletín informa que:

por grupos de edad revela una preocupante tendencia en la distribución de las violencias de género, donde las niñas y mujeres jóvenes son las más afectadas. En particular, las niñas de 10 a 14 años reportan el mayor índice de violencia, representando un 15% del total de casos. Este dato es alarmante, ya que indica que las niñas, quienes deberían estar en una etapa de desarrollo y crecimiento protegida, están siendo significativamente vulneradas.

Por otro lado, a medida que las mujeres avanzan en su ciclo de vida, el porcentaje de violencia reportada disminuye. Esto podría sugerir que las mujeres mayores pueden tener menos exposición a situaciones de violencia o que podría haber barreras en la denuncia de estos actos en edades más avanzadas. Específicamente, las mujeres de 70 años y más representan solo el 2,7% de los casos reportados (Alcadía de Itagüí - Observatorio de Inclusión y Equidad para la Mujer de Itagüí, 2024).

Estas cifras, en contraste con las inquietudes de los estudiantes, nos llevaron a preguntarnos como docentes investigadores, por las situaciones que impiden la denuncia y puesta en conocimiento de las autoridades de las violencias de género que padecen las mujeres, hombres, niños y niñas de diferentes edades y también por las situaciones socioeconómicas que viven.

En ese preguntarnos, surgían interrogantes sobre si, en el caso de los hombres, hubo impedimentos para realizar las denuncias; situaciones como el cuestionamiento de su masculinidad desde el señalamiento social, si hemos normalizado la violencia de género sólo en las mujeres y por cuáles medios la hemos naturalizado o si en la medida que avanzamos en el ciclo de vida (edad) nos acostumbramos a algunas vivencias que experimentamos en nuestras vidas tomando una posición pasiva.

Mediante comentarios, observaciones y encuentros compartidos en distintos momentos dentro del aula, notamos cómo algunos actos de violencia asociadas al género afectan la vida cotidiana de los estudiantes y que influyen en sus dinámicas dentro y fuera del aula. Estas situaciones generan preguntas y algunas reflexiones acerca de la cotidianidad

que estos viven; promoviendo esto, la necesidad de abordar este tema desde una postura crítica.

Por lo anterior, fue necesario preguntarnos: ¿De qué manera se forma en los estudiantes de CLEI de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí una actitud crítica frente a la normalización, persistencia y reproducción de las violencias basadas en el género?

2 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo General

Formar en los estudiantes de CLEI de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí una actitud crítica frente a la normalización y reproducción de las violencias basadas en el género, comprendiendo como este proceso favorece la reflexión y transformación de las actitudes de los estudiantes de CLEI IV/V-VI de la IEBZN.

2.2 Objetivos Específicos

1. Analizar las diversas construcciones sociales de género y su relación con las formas de normalización y reproducción de las violencias basadas en el género entre los estudiantes del grupo CLEI IV/V-VI de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí, entre 2024 y 2025.

2. Fomentar la reflexión crítica y el diálogo sobre las construcciones sociales de género y su relación con la normalización y la reproducción de las violencias basadas en el género entre los estudiantes del grupo CLEI IV/V-VI de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí, entre 2024 y 2025, y su impacto en la vida diaria.

3. Brindar herramientas teóricas y prácticas a los estudiantes del CLEI IV/V-VI de la institución educativa Benedikta Zur Nieden que les permitan afrontar situaciones de violencia de género, y tomar postura contra la normalización y la reproducción de las violencias basadas en el género, a través de acciones formativas y preventivas.

3 JUSTIFICACIÓN

Históricamente, el rol del docente se ha asociado a la reproducción del conocimiento desde el ámbito técnico, y no tanto como generador de una postura crítica y reflexiva en los estudiantes que les brinde herramientas que conversen con los constantes cambios sociales en los cuales camina la humanidad.

Es por ello que el ser docente no puede estar sólo ligado a la presencia en un salón de clase con un grupo de estudiantes y compartir por medio de una clase magistral el conocimiento que se tiene, dado que la información en la actualidad en cuanto a cualquier área del saber se encuentra a un clic de distancia desde la llegada del internet. Es necesario que el docente actual reconozca el contexto en el que ejerce su labor y construya conocimiento junto a sus estudiantes mediante relaciones dialógicas que favorezcan la reflexión crítica a partir de sus experiencias.

En ese sentido, la pedagogía crítica³ se relaciona en buena medida con lo que venimos planteando y contiene las bases en las cuales deseamos ubicarnos para desarrollar esta propuesta, puesto que busca transformar a través de la educación, generando procesos de liberación que cuestionen las estructuras de poder y dominación que existen en la sociedad, formando seres humanos conscientes de su contexto social y que tomen acciones transformadoras en busca de combatir acciones injustas. En palabras de Giroux, la pedagogía crítica ilumina las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder en relación con la vida pública, la responsabilidad social o las demandas de la ciudadanía (Giroux, 2013).

³ La pedagogía crítica de Paulo Freire se define como la búsqueda de la transformación social a través del pensamiento crítico y la reflexión.

Por lo tanto, el docente enfrenta una de las mayores responsabilidades de su labor, dado que en la reflexión constante de su quehacer debe preguntarse por la consciencia crítica que está construyendo con los educandos, y si está siendo modelo de este pensamiento crítico que implica comprometerse con la transformación social.

Esta IAP se justificó por la necesidad de trabajar en la formación de una postura crítica de los participantes, y de que estos no fueran sólo receptores pasivos de información, sino que se convirtieran en sujetos activos y capaces de analizar sus propias experiencias y cuestionar las estructuras que perpetúan y normalizan la violencia de género, para así proponer soluciones transformadoras de sus vidas y entorno.

El autor Fabricio E. Balcazar plantea los siguientes postulados epistemológicos para entender la IAP:

la IAP plantea primero que la experiencia permite a los participantes “aprender a aprender.” Este es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece. Esta es una posición influenciada también por Freire, que implica que los participantes pueden desarrollar su capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica, que les permita desarrollar habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente a cualquier situación. Segundo, el proceso de investigación permite a los miembros de la comunidad aprender como conducir investigación (por ejemplo, aprender a encontrar información pertinente en el Internet, o aprender a comunicarse con grupos u organizaciones similares para ganar apoyo y expandir recursos) y valorar el papel que la investigación puede jugar en sus vidas. Tercero, los participantes en IAP aprenden a entender su papel en el proceso de transformación

de su realidad social, no como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio. Finalmente, el promover el desarrollo de conciencia crítica entre los participantes, se convierte en un proceso liberador (Balcazar, 2003).

Por lo tanto, las proposiciones de Balcázar apoyado en Paulo Freire son trascendentales en nuestra investigación con los jóvenes de CLEI V/VI de la IEBZN, ya que nos permitieron abordar la violencia basada en género con un enfoque transformador; dado que, no consiste únicamente en individualizar un problema, sino de mitigar al máximo su normalización mediante procesos de formación que buscan que se tome una conciencia crítica y reflexiva por parte de los estudiantes alrededor tanto de sus derechos, como también del empoderamiento de su realidad y entorno para transformarlos, promoviendo así una cultura de equidad y respeto.

Orlando Fals Borda, otro autor referente para la IAP en la educación, propuso que este tipo de investigación a la vez que se trabaja desde una rigurosa búsqueda de conocimientos, también es un proceso abierto de vida, una vivencia, una progresión constante hacia la transformación total y estructural de la sociedad, la cual tiene unos objetivos sucesivos (Borjas, 2008).

En coherencia con estos postulados, la investigación se desarrolló mediante las fases de diagnóstico, formación y acción propias de la IAP, orientadas a identificar las principales manifestaciones de VBG presentes en el contexto de los estudiantes, construir herramientas pedagógicas para su comprensión y validar estrategias de prevención y actuación elaboradas conjuntamente con los participantes. La demanda educativa actual, no sólo debe ocuparse de

enseñar contenidos y reproducción de conocimientos; también estamos llamados a tocar las fibras de esos seres humanos con los que compartimos nuestro día a día como maestros. Para esto, los docentes debemos escuchar activamente los llamados y señales que nuestros estudiantes manifiestan constantemente en los diferentes encuentros y espacios que habitamos dentro y fuera de la Institución Educativa, pero también es necesario que como docentes realicemos una reflexión constante de nuestra labor.

La demanda educativa actual, no sólo debe ocuparse de enseñar contenidos y reproducción de conocimientos; también estamos llamados a tocar las fibras de esos seres humanos con los que compartimos nuestro día a día como maestros. Para esto, los docentes debemos escuchar activamente los llamados y señales que nuestros estudiantes manifiestan constantemente en los diferentes encuentros y espacios que habitamos dentro y fuera de la Institución Educativa, pero también es necesario que como docentes realicemos una reflexión constante de nuestra labor.

Debemos dimensionar que es en cada uno de estos encuentros constantes en la relación bidireccional docente – estudiante donde ambos comparten experiencias que complejizan los procesos de enseñanza, dado que en cada encuentro se pueden dar experiencias totalmente diferentes. Al conocer estas de primera mano, es el docente quien está llamado a tomar estas experiencias, llevarlas a la reflexión y posteriormente brindar y construir herramientas con sus estudiantes que les permitan transformar las realidades que ellos quieran cambiar. Por lo tanto, no solo es el profesorado el que debe ser objeto de investigación de personas externas, también lo deben ser los estudiantes que están dentro del aula y sus realidades que llevan a esta. Es el docente quien está llamado a realizar estas investigaciones en pro de mejorar sus prácticas e impactar de manera positiva en sus

educandos.

Un argumento que ilustra más profundamente lo anterior, es el del autor Antonio Latorre:

Si admitimos que la naturaleza de la enseñanza es compleja, se hace difícil entender que investigadores externos a la escuela, en un corto período de tiempo, puedan llegar a entenderla y comprenderla, cuando los datos recogidos en una primera observación serán distintos a los recogidos en la siguiente. La práctica educativa se hace difícil de entender sin hacer referencia a las teorías implícitas, a las intenciones del profesorado y a las percepciones del alumnado. De ahí que Stenhouse (1998) arguyese que el profesorado no debe ser objeto de investigación de personas «externas», sino investigador de sí mismo. Sólo los docentes, sobre una base de continuidad, tienen acceso a los datos cruciales para comprender las aulas (Latorre, 2003).

4 ANTECEDENTES

En este trabajo de investigación ya se ha identificado mediante la evaluación de los contextos de los estudiantes y las actividades realizadas en las cuales ellos han expresado y reflexionado sobre las violencias, que la violencia de género es una problemática de corte social y cultural, la cual es vivenciada en los diferentes grupos poblacionales, indiferentemente de las condiciones socioeconómicas de quienes la padecen.

Este tipo de violencia se manifiesta principalmente mediante agresiones de tipo psicológico, físico y sexual. Desde diferentes disciplinas como la psicología, sociología, educación y derecho, se han realizado estudios sobre esta problemática social. En general, los estudios analizados para este proyecto han resaltado cómo se manifiesta este tipo de violencia; pero pocos han sido los trabajos investigativos que han abordado o se han acercado a estudiar este tipo de problemática en la educación básica y media para adultos a través de los CLEI.

En la indagación realizada sobre los trabajos académicos de corte investigativo, se emplearon descriptores de búsqueda tales como: violencia de género, violencia basada en género, investigación acción, investigación acción participativa, educación con población adulta, formación en Ciclos Lectivos Especiales Integrados – CLEI y combinaciones entre estas con sus variables en buscadores como Google Scholar, y bases académicas como Scielo, Dialnet.

Se recopilaron aproximadamente 20 trabajos de corte investigativo entre ellos tesis, artículos de revistas y capítulos que hacen parte de algunos libros en los cuales se ha tratado el tema de la violencia con enfoque de género en los grupos de educación básica y media

para adultos ofrecidos en los diferentes espacios y modelos bajo los CLEI, trabajados desde una metodología de investigación acción o investigación acción participativa.

Los antecedentes seleccionados se refieren a población en educación básica y media adulta o CLEI y metodología de investigación de investigación acción o investigación acción participativa. Identificamos así una brecha en el conocimiento y en lo cual esta investigación al estar acompañada de una acción participativa busca contribuir atender.

En este sentido, los antecedentes que se presentan a continuación tienen como propósito revisar el estado actual de la investigación acción participativa en diferentes contextos y sobre violencia de género, con un énfasis en los factores sociales, culturales y educativos que interfieran con la experiencia de los estudiantes adultos en modalidades CLEI. Este análisis no solo permitirá contextualizar el problema, sino también sentar las bases para proponer estrategias educativas que promuevan la equidad de género y la prevención de la violencia en este ámbito.

Internacionales

Solórzano Benítez, M. R., & De Armas Urquiza, R. (2019), en su artículo “*La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social*”, publicado por la Universidad de La Habana, Cuba, aporta significativamente a nuestra investigación al basarse en los postulados de las prácticas sociales, las cuales contienen significados socialmente validados y su objetivación. A partir de este estudio, podemos profundizar en la apropiación crítica del sujeto, evitando la naturalización de prácticas que, aunque culturalmente impuestas, han sido normalizadas en nuestra sociedad. En este proceso, el rol del docente es fundamental, ya que facilita la

socialización y la individualización de las historias personales. Esto permite que tanto educadores como estudiantes experimenten una transformación no solo en el plano de los contenidos académicos, sino también en sus conductas y formas de interpretar la realidad.

Lo anterior plantea que la educación es el mecanismo esencial para la socialización del individuo y esta es inseparable del proceso de individualización. Su articulación dialéctica logra tanto la inserción del individuo con el contexto histórico-social concreto, como su identificación como ser individualizado, dotado de características personales que lo hacen diferente a sus coetáneos. La contradicción entre individualización y socialización se manifiesta durante la práctica social, en la que el trabajo constituye un elemento esencial para la educación del sujeto. Se entiende por socialización la apropiación por el sujeto de los contenidos socialmente válidos y su objetivación, expresados en formas de conductas aceptables por la sociedad. Paralelamente a esta socialización se realiza la individualización del sujeto, por cuanto la objetivación de los contenidos sociales es un proceso netamente individualizado, de carácter personal. (Solórzano Benitez & De Armas Urquiza, 2019).

La educación básica primaria y media con población adulta y la intencionalidad de cumplir con los procesos de alfabetización que dieron origen a esta modalidad en Colombia, no puede desconocer la importancia de que esos procesos de formación estén acompañados de un componente humano y social en las aulas en las cuales se implementa este modelo educativo. Este puede partir de la construcción de saber entre educandos y educandos – maestros, de relaciones bidireccionales en las cuales se parte del contexto del otro para poder construir conocimiento y en el cual se permite a cada actor tener voz, humanizando los procesos formativos, sin dejar de lado que genera un aprendizaje significativo.

En consonancia con lo anterior, y en la misma línea en la cual está enfocada la intencionalidad de este trabajo de investigación, encontramos el trabajo de Ana Cecilia Torres Duarte de México, titulado: *“Formación inicial y permanente del asesor de adultos, con el modelo de educación para la vida y el trabajo, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, en la Coordinación de Zona Tlalnepantla, Estado de Mexico.Sept.2001-Dic.2003 (2005)”* en el cual se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación básica con población adulta y se destaca la importancia de fortalecer elementos pedagógicos y académicos en los asesores⁴. Es pertinente resaltar la importancia de la construcción de aprendizajes desde los contextos de las experiencias y saberes de los educandos y asesores en una relación en doble vía que busca el fortalecimiento de estos procesos de formación (Torres Duarte, 2003).

Antecedente nacional

El trabajo investigativo del magister Anderson Amir Mejía Rojas, buscaba diseñar una propuesta educativa centrada en el empleo de tecnologías de información y comunicación (TIC) con base en las necesidades educativas de jóvenes y adultos que asisten a educación por ciclos en la localidad de Fontibón, Bogotá. Para él, la educación de los adultos y educación por ciclos es:

un tipo de servicio educativo especial que se fundamenta con base en las diferencias en acceso a educación en la infancia y adolescencia, considerando el segmento de personas en edad adulta que no pudieron acceder o terminar educación básica, y las

⁴ Asesor se refiere a las personas que acompañan los procesos de formación, pero en su mayoría lo hacen por voluntariado y no son docentes de profesión.

connotaciones que tiene esta desigualdad del acceso en la producción de una condición de desventaja con respecto a la población que sí tiene una formación básica que le permite ubicarse mejor en el mercado laboral y seguir prosiguiendo su formación (Díaz et al, 2017). Díaz et al (2017) denominan a esto “Educación de Adultos y Jóvenes no Escolarizados”. Según Espinoza et al (2013), esto se puede entender como brechas en el acceso, y requieren ser mitigadas y reducidas como una forma de promover los derechos económicos, sociales y culturales, así que el derecho de la educación aparece como derecho fundamental en gran parte de los países latinoamericanos (Mejía Rojas, 2021)

Antecedentes departamentales y locales

En el trabajo de investigación titulado “*Lenguajes no verbales para fortalecer la convivencia en el aula con respecto a la educación sexual y reproductiva de los estudiantes de ciclos lectivos especiales integrados (CLEI) 3, 4 y 5 en la Corporación Escuela Empresarial de Educación (EEE)*” realizado por las investigadoras María Camila Arenas Henao, Evelyn Duque Yepes y Julieth Ortiz Serna, en Medellín, Antioquia, identificaron que la violencia no sólo se da al trasgredir derechos de modo directo, sino también cuando se invisibilizan. Esta razón está estrechamente relacionada con nuestro problema de investigación, pues invisibilizar mediante actos de silencio y no hablar de las violencias basadas en género que padecen los educandos en diferentes contextos sociales, contribuyen a su naturalización (Arenas Henao, Duque Yepes, & Ortiz Serna, 2021).

Para las autoras, el desarrollo de habilidades sociales es fundamental en la consolidación de brindar a los estudiantes de CLEI V/VI herramientas que les permitan afrontar situaciones de violencia de género.

El informe de práctica de Yely Johana Uran Herrera, titulado: *“Las habilidades sociales como estrategia para fortalecer los modelos flexibles Ciclos Lectivos Especiales Integrales – CLEI”* busca promover algunas habilidades sociales en los/las estudiantes de CLEI – entre los 14 a 17 años – de la Institución Educativa Fe y Alegría a través de espacios de sensibilización y reflexión para el desarrollo y fortalecimiento de la gestión escolar (Uran Herrera, 2024). Este trabajo guarda relación con la investigación acción participativa de la cual trata esta investigación, pues si bien el desarrollo y fortalecimiento de la gestión escolar no es uno de los objetivos de este trabajo, sí puede ser una consecuencia secundaria al trabajo realizado con este grupo de CLEI.

El trabajo realizado por Rosario Ospina y Moreno Medina Rosario Ospina, titulado: *“Prácticas didácticas y pedagógicas en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados – CLEI”* también es referente para este trabajo investigativo. En él se busca describir la influencia de los procesos de formación en los CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados), de acuerdo con los lineamientos de la Ley General de Educación reglamentados en el Decreto 3011 de 1997, en la Institución Educativa Federico Sierra, en el Barrio Zamora del municipio de Bello, Antioquia, teniendo como algunos de sus resultados los siguientes:

1. Los docentes implementan la metodología usada en instituciones de educación regular, por lo que los mismos estudiantes evidenciaban esto, en su desatención en la clase.

2. Los docentes, a partir de cuestionarios no estructurados, dejaban dar cuenta de su desconocimiento por los temas relacionados con andragogía, y del mismo concepto como tal, y aún más su desinterés por querer aprender sobre dicho tema.
3. Los estudiantes manifestaban a través de los cuestionarios no estructurados, que la terminación de sus estudios a partir de esta educación les facilitaba la obtención de sus logros, sin embargo, se sienten incompletos en cuestiones epistemológicas, debido al proceso de formación que se les ofrece (tradicional). (Rosario Ospina & Moreno Medina, 2016).

Estos son puntos importantes que se han evidenciado en los procesos pedagógicos y didácticos con los CLEI.

Sossa García, Valencia, Sánchez y Bustamante, en su estudio: *“Hacia una sistematización de la propuesta pedagógica de la escuela normal superior de Rionegro”*, proponen sistematizar la propuesta pedagógica en la educación para jóvenes y adultos desde lo normativo, estratégico y lo pedagógico como un programa de extensión a la comunidad.

Para esto, los autores resaltan la importancia de tener presente que el programa para jóvenes o adultos, desde lo normativo, establecido en el decreto 3011 de 1997 por el que se reglamenta la educación de adultos, se define como el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas, para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron los diferentes niveles de servicio público educativo, durante las edades establecidas para tal fin con cuatro principios básicos; Desarrollo Humano Integral, Pertinencia, Flexibilidad y Participación (Sossa Garcia, Valencia, Sanchez, & Bustamante , 2024).

Este artículo nos ofrece una perspectiva sobre las razones por las cuales algunos estudiantes no pudieron continuar con su ciclo académico de manera regular y cómo buscan formarse no solo para insertarse en el ámbito laboral, sino también para que se les garanticen sus derechos fundamentales. Asimismo, resalta la importancia del desarrollo humano integral, la pertinencia, la flexibilidad y la participación en su proceso educativo. En este sentido, el propósito es que estos cuatro principios normativos puedan guiar nuestro trabajo de grado en relación con la violencia de género, asegurando que las prácticas y talleres sean experiencias significativas y transformadoras. Además, se busca que las violencias que enfrentamos no sean normalizadas y que el aprendizaje de los estudiantes integre estas categorías, conectándolas con su proceso de formación y vivencias.

Finalmente, la investigación realizada por la maestra Angela María Romero Ortega busca comprender la relación entre las prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado CLEI 3 de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe en el municipio de Andes – Antioquia, desde un estudio de caso, para proporcionar procesos de alfabetización crítica en el grupo y así derivar aportes para la formación de maestros en lenguaje. Dentro de sus recomendaciones finales resalta que:

El escenario escolar siempre debe atender a modos de trabajo donde no se canonicen ciertos modos de alfabetización, si no que por el contrario se considere la expansión de los conocimientos. Entonces, es posible sugerir la escolarización de los saberes (Parra, 2016) adecuada a nuevas formas de alfabetización como la alfabetización crítica, que apunta no sólo a procesos relacionados con el aprendizaje del código, si no también se dirige hacia la inserción de los saberes para la participación ciudadana

de la comunidad educativa en los diversos acontecimientos sociales. (Romero Ortega, 2017).

Antecedentes en la IEBZN de Itagüí

Mediante el rastreo realizado y la indagación formulada en la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden, encontramos investigaciones de tipo hermenéutico, y sólo una de tipo acción participativa o que se aproximen a ella. Ninguna se realizó con un grupo de la jornada nocturna. Las investigaciones encontradas se realizaron con grupos de diferentes niveles de la educación en jornada diurna.

El trabajo de la autora Vinasco Montoya, L. A. “El Juego de Reglas Como Elemento Potenciador en el Proceso de Enseñanza . Aprendizaje del Pensamiento Numérico en Niños de 5 a 6 años”, tuvo como objetivo general contribuir con el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento numérico a través del juego de reglas como estrategia pedagógica en un grupo de niños de transición de la institución educativa Benedikta Zur Nieden del municipio de Itagüí-Antioquia. Para lo cual la autora propuso una metodología investigativa de IAP que, en sus palabras, implica la observación y análisis del entorno educativo para identificar y abordar las necesidades y deficiencias existentes (Vinasco Montoya, 2023).

Aunque el anterior trabajo no fue realizado con un grupo CLEI, sí nos conlleva a reafirmar lo importante de la IAP dentro de nuestro trabajo, dado que desde la observación que hacemos los docentes, podemos reflexionar sobre las situaciones que se manifiestan en

el aula y así identificar que es necesario trabajar con los estudiantes, aplicando esto no sólo para problemáticas académicas, sino también para problemáticas sociales.

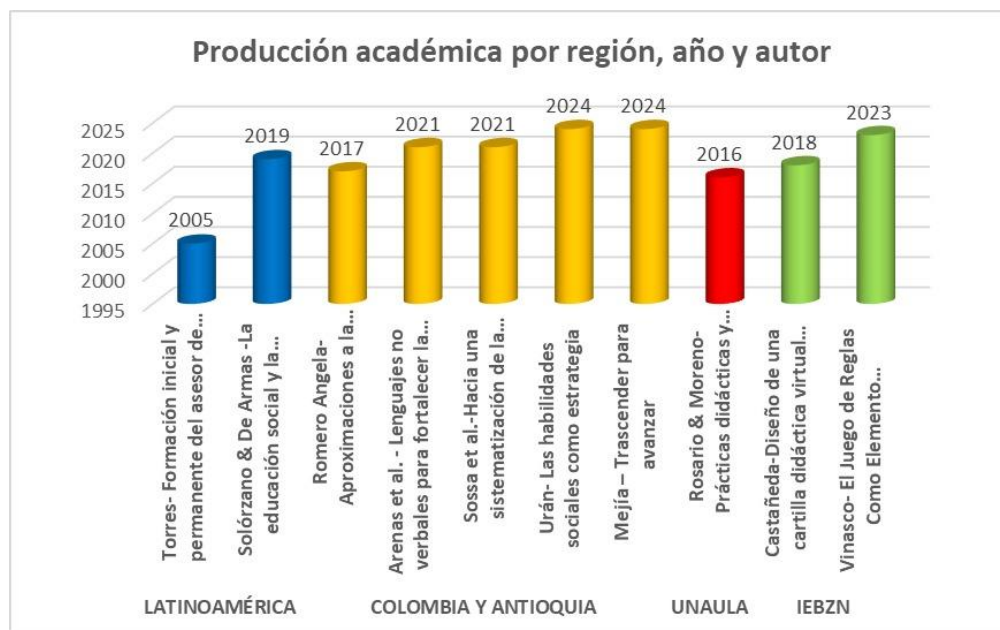
Otro de los procesos de investigación en la institución educativa, fue el de la magister Carolina Castañeda Gaviria orientado a diseñar una cartilla que facilitara el aprendizaje de la suma y la resta de números enteros a estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden del municipio de Itagüí. La investigadora propuso en su metodología orientar el trabajo desde la investigación acción expresando que es una metodología de investigación orientada a lo social y a la educación, en este caso hacia el cambio educativo por medio de la obtención de resultados con el propósito de mejorar una situación que está afectando a un grupo de sujetos; esto es lo fundamental de ella, la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica y de su capacidad para introducir mejoras en ella (Castañeda Gaviria, 2018).

Si bien, en el trabajo anterior la metodología que aborda la autora con los estudiantes del grado séptimo de la IEBZN ⁵ parte desde la investigación acción, esta comparte estrechos intereses con la IAP, dado que ambas persiguen impactar de manera positiva problemáticas que están afectando a un grupo determinado, fundamentándose desde lo social y teniendo como transversalidad la educación. Esto se relaciona con nuestro trabajo, dado que el pilar principal es impactar positivamente las realidades de los estudiantes de CLEI V/VI por medio de procesos educativos significativos que les permitan afrontar las violencias de género.

⁵ Institución Educativa Benedikta Zur Nieden

Gráfico 3

Antecedentes - Producción académica por región, año y autor



Nota. Gráfico construido a partir de los antecedentes encontrados

Desde estas posturas, es posible abordar nuestro trabajo de grado considerando las realidades sociales y su sentido crítico en relación con la violencia. Estas referencias nos permitieron comprender cómo las investigaciones se aproximan a sujetos (educandos) que interpretan y sienten sus contextos, más allá de una visión meramente técnica o académica. De este modo, los enfoques de estas investigaciones buscan generar una comprensión profunda de los entornos, experiencias y posibilidades de trabajo en aula con grupos CLEI o similares enfocados en adultos.

Si bien la educación para adultos tiene un fuerte énfasis en la preparación para el trabajo, surge la inquietud sobre el papel del desarrollo personal y social dentro de estos

programas. No se trata sólo de obtener un título que facilite el acceso al empleo, sino de generar una transformación en la vida de las personas y en su entorno.

Los CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados) deberían ir más allá de la capacitación laboral e incluir una formación integral que aborde temas como la violencia de género, los derechos sociales y económicos, y la construcción de ciudadanía. Solo así pueden cumplir su verdadera función: no sólo otorgar herramientas para el trabajo, sino formar ciudadanos críticos y conscientes de sus derechos, capaces de mejorar su propia realidad y la de su comunidad.

5 MARCO TEÓRICO

Los referentes conceptuales que se presentan a continuación corresponden a aquellos conceptos clave que le otorgan sentido a la problemática identificada en el marco de nuestra investigación-acción participativa. Estos fundamentos permiten situar teóricamente nuestro trabajo de grado, asegurando coherencia en los planteamientos y una interpretación rigurosa de los hallazgos. Conceptos como violencia de género, construcción social del género y pensamiento crítico se relacionan directamente con el proceso de intervención pedagógica llevado a cabo por nosotros como docentes en los CLEI V/VI de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden.

5.1 Formación crítica en estudiantes CLEI

Son muchas las apreciaciones acerca del concepto de formación. No obstante, la mayoría de las veces se lo relaciona con procesos educativos memorísticos en donde, realmente no hay tanta adquisición de conocimientos y habilidades. El enfoque de formación que deseamos implementar atraviesa esas barreras memorísticas y va más allá de la transmisión de contenidos convencionales.

Esta visión de la formación pretende que los estudiantes observen de manera crítica el entorno en el que están inscritos. Según Skliar (2007), “formar no es solo transmitir saberes, sino también propiciar la aparición del otro como sujeto, como voz, como palabra, como mirada que retorna, que interpela” es allí donde comprendemos que la formación está profundamente ligada a lo humano, crítico y ético.

En un entorno escolar como el del CLEI V y VI existe la posibilidad de que los estudiantes tengan situaciones metainformativas⁶ y que, además, puedan desarrollar pensamientos críticos que les permitan cuestionar situaciones de su contexto, como la arraigada violencia que se vive en el país, reconocerse como individuos críticos y como personas que pueden tener una voz dentro de su territorio.

Es así como se logra un contraste con el discurso de la formación para el trabajo - como normalmente suelen ser vistos estos ciclos educativos -, pues la formación crítica fomenta la conciencia transformadora que hace frente a la realidad que muchas veces se ha dado por sentada sin haberse cuestionado. Es así como el pensamiento de Skilar nos permite reflexionar acerca de nuestro accionar pedagógico y nos motiva a integrar procesos formativos más humanizantes.

Centrados en este pensamiento, se hace fundamental comprender a los estudiantes y sus contextos formativos. Para ello es fundamental que el discurso de los estudiantes vaya en la misma dirección de sus prácticas cotidianas. Habermas (1987) sugiere que la formación de los sujetos debe ir en vías de su actuar y pensar para que, en sus contextos, se replique de manera recíproca.

Es en este punto donde fomentamos en los estudiantes un aprendizaje que les permita reconocerse y actuar desde el respeto. Este discurso debe tener un efecto transformador y que, de esta manera, se comprenda el contexto propio y así proyectar lo aprendido dando relevancia a lo práctico para así proponer cambios significativos en su entorno.

⁶ Situaciones metainformativas: aquellas en las que se pregunta sobre la misma información. Es decir, cómo se presenta, cómo se interpreta, quien la emite y cual es su intención.

Actitudes y pensamiento crítico en estudiantes CLEI

Parte fundamental del pensamiento es proporcionar la capacidad de discernir y construir con base en lo aprendido, la autonomía y la reflexión. Según Freire (1970):

El pensamiento crítico es la capacidad de cuestionar las realidades que nos son impuestas, entendiendo que somos productos de la historia, pero también sujetos de la misma, y que nuestra libertad se construye a través de la reflexión y la acción (p. 74).

Con lo anterior, es posible evidenciar que el pensamiento crítico es parte fundamental para los estudiantes del CLEI V y VI, debido a que les permite tener una visión diferente de las costumbres, tradiciones y cultura que se han arraigado en la cotidianidad de nuestro país que, además, se van perpetuando sin que las personas se percaten o hagan alguna reflexión sobre origen y consecuencias. Se normalizan, entonces, estas costumbres sin que sean cuestionadas y van perpetuando esas realidades históricas que aún influyen en el presente del país. Por eso se hace relevante que el pensamiento crítico otorgue otra visión del panorama nacional y se vayan fomentando realidades que obedezcan a las necesidades de la población y permitan comprender los cambios que se van presentando.

La propuesta, establecida por Freire, es una invitación a seguir recordando el pasado, analizarlo, interpretarlo y generar una transformación desde una posición crítica. Para ello, se hace necesario renunciar a conductas y comportamientos sociales y culturales, para generar posturas que permitan la reflexión y el análisis de la realidad.

Es así como el pensamiento crítico, además de ser una herramienta, también permite la formación del carácter y la identidad que faculta a los estudiantes con la capacidad de reconocerse como un sujeto que transforma la historia y a su vez el entorno. La capacidad de

pensamiento no es sólo una experiencia que se adquiriera a través de la academia, sino también con las interacciones de los individuos con la sociedad, lo que va otorgando experiencias que permiten reflexionar, ser capaz de cuestionar, informarse y actuar con base en las reflexiones y experiencias (Dewey, 1993). De esta manera, el pensamiento crítico va dando al individuo herramientas para cambiar su entorno y transformarlo según las necesidades que se le presenten.

Es así como Dewey abre la puerta y permite cuestionar el rol del docente y los estudiantes para que se configuren con base en las experiencias. Además, concede el deber de estarse informando constantemente para no quedarse con los sesgos culturales que se reciben, además de ser capaces de cuestionar todas las posiciones que se presentan e ir más allá de lo que parece evidente. Todo acto de pensamiento crítico debe ir acompañado de reflexión y crecimiento de la autonomía.

Otra de las posturas sobre el pensamiento crítico que discute con las estructuras de poder es la de Chomsky (1988) para quien: “el pensamiento crítico implica la habilidad de ver más allá de la superficialidad de los discursos oficiales, entender las estructuras de poder subyacentes y reconocer los intereses que los sostienen” (p. 121). En lo anterior, se observa cómo los discursos están anclados a los intereses económicos, que están instaurados en lo que pretenden realizar las sociedades y en lo que se quiere que estas se enmarquen.

Estos discursos son apenas cuestionados y a menudo son aceptados o se instauran de tal manera en la sociedad que no se consiguen lo suficientemente objetados. Chomsky sostiene que, si bien muchos de estos discursos provienen de situaciones culturales, además lo que se percibe como una promoción hacia un discurso de odio hacia “el otro”, en realidad es una estrategia de poder. De esta manera, queda establecido que, si no ejercemos nuestro

pensamiento crítico, estos discursos de poder tenderán a fortalecerse y ejercerán mayor control en la sociedad.

Por lo anterior, es necesario fomentar en los educandos el fortalecimiento y desarrollo de un pensamiento crítico que ayude a consolidar, frente a situaciones de violencias basadas en género, una postura crítica y activa como ciudadanos aportando así a contrarrestar la posición pasiva y de indiferencia que cultural y socialmente hemos asumido respecto, por ejemplo, de las violencias basadas en el género.

5.2 Violencias basadas en género y su prevención

Según ONU Mujeres, la violencia de género se refiere a actos perjudiciales dirigidos hacia una persona o grupo de personas en razón de su género. Esta forma de violencia tiene su origen en la desigualdad estructural entre los géneros, el abuso de poder y la persistencia de normas sociales dañinas. El término enfatiza que las relaciones desiguales de poder colocan principalmente a mujeres y niñas en una situación de mayor vulnerabilidad frente a múltiples formas de violencia. Sin embargo, es importante reconocer que también los hombres y niños pueden ser víctimas de violencia de género, aunque en muchos casos su vivencia tiende a ser más silenciosa o invisibilizada. (Onu mujeres)

La violencia de género puede ser entendida como aquella que no sólo hace referencia al ámbito material, es decir, a las agresiones físicas y la falta de recursos económicos, sino también al ámbito simbólico, es decir, a la que se ejerce sobre las emociones, deseos y al control sobre las carencias a la hora de establecer relaciones afectivas con las personas, derivadas de la forma como se entienden y se construyen la masculinidad y la feminidad en nuestra época.

Para Eva Patricia Gil Rodríguez e Imma Lloret Ayter (2007) la violencia de género se manifiesta en múltiples dimensiones: simbólica, emocional, psicológica y física. Esta violencia, según las autoras, está profundamente ligada a una visión reduccionista basada en el sexo biológico, que asocia automáticamente ciertos comportamientos, características y roles con la masculinidad o la feminidad. Esta perspectiva errónea contribuye a la perpetuación de estereotipos y expectativas que limitan y violentan a las personas.

Uno de los factores que la explican suele ser la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, lo que conduce a la justificación de la violencia y a que ambas condiciones incrementan considerablemente el riesgo de padecerla.

En este sentido, cabe interpretar los resultados obtenidos en los estudios de Kauffman (1997) y Kauffman y Zigler (1989) sobre las características de los adultos que viven en familias en las que se produce la violencia, en los que se señala que, con frecuencia, su propia familia de origen también fue violenta. Las experiencias infantiles de violencia son una condición de riesgo que aumentan la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con la pareja.

Sin embargo, de acuerdo con estos autores, también la reproducción de este tipo de violencia es evitable. Según Kauffman, 1997; Kauffman y Zigler, 1989, la mayoría de las personas que fueron maltratadas en su infancia (alrededor del 67%) no reprodujeron dicho problema en la familia que establecieron como adultos; el maltrato en la vida adulta se produce también entre personas que no proceden de familias violentas.

De acuerdo estos autores, los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema, difieren de quienes sí lo hacen por una serie de características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia: 1) el establecimiento

de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica al maltrato infantil y a la Adolescencia, y comportamiento de género; 3) el establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia; 4) y la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

Para Díaz-Aguado, (2002; 2004), la violencia de género puede prevenirse en la pareja, para lo cual es necesario favorecer un adecuado conocimiento sobre cómo empieza y cómo evoluciona, para alertar sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorporar el rechazo de la violencia y la victimización en la propia identidad. En este autor, también se puede observar que, si bien la violencia es un estado que se aprende y reproduce, no es irremediable.

Para los CLEI esto significa que, aunque muchas de las personas hayan experimentado situaciones violentas en sus entornos familiares y sociales, aún pueden generarse muchos cambios. En entornos donde se validen las emociones, donde haya construcción de pensamientos críticos y reflexivos se pueden promover estrategias que conlleven a alternativas pacíficas y así se propicie la resolución de conflictos.

Ahora bien, también es posible determinar los inicios y repercusiones de la violencia en pareja para formular acciones preventivas. En el CLEI, se pueden llevar a cabo diferentes metodologías que permitan identificar acciones violentas en instancias tempranas. Esto permite a los estudiantes tener herramientas de protección individual, fomentándose a su vez la cultura del rechazo a la violencia, además de la construcción de relaciones basadas en la equidad y el respeto por el otro.

Diferencias de género

Cuando hablamos de la diferencia entre hombres y mujeres nos referimos a diferencias entre sexos. Pero en los últimos tiempos es habitual oír hablar, más que de diferencias sexuales, de diferencias de género. ¿Por qué este cambio de término? Además de un cambio de palabra, ¿representa también un cambio conceptual?.

Se hace referencia al sexo para hablar de las diferencias de cariz natural y biológico entre hombres y mujeres, mientras que por género entendemos aquellas diferencias que tienen una dimensión social y cultural. La primera persona que introdujo la idea de que las diferencias entre hombres y mujeres van más allá de las diferencias biológicas fue Simone de Beauvoir, quien ya en 1949 hizo famosa la frase según la cual “no se nace mujer, sino que se llega a serlo”. Con esta idea rompía con la vieja y al mismo tiempo actual idea según la cual hombres y mujeres somos como somos porque así lo determina la naturaleza.

Aun así, fue en 1964 que se definió el término “género”, y fue porque un psiquiatra, Robert Stoller, buscaba una palabra para poder diagnosticar aquellas personas que, aunque poseían un cuerpo de hombre, se sentían mujeres.⁷ Autoras como Simone de Beauvoir han contribuido a esta reflexión con frases como: *"No se nace mujer, se llega a serlo"*, resaltando que la biología no determina completamente lo que significa ser mujer u hombre en una sociedad.

Eva Patricia Gil Rodríguez e Imma Lloret Ayter (2007) nos proponen abordar el

⁷ Muchas veces usamos palabras nuevas para dar sentido a una complejidad que se escapa a la comprensión, pero si perdemos complejidad también perdemos las posibilidades de entender la sutileza y la variabilidad de un fenómeno determinado. De esta forma se usó la palabra género como una manera de normalizar y cerrar de una forma sencilla pero también simplista estas categorías relacionadas con el fenómeno transexual.

concepto de género desde un enfoque que trasciende lo meramente biológico, incorporando una perspectiva social y cultural. De acuerdo con estas autoras, el género no se reduce al sexo asignado al nacer, sino que implica un entramado complejo de roles, normas y construcciones sociales.

Por ello, es fundamental dejar claro que el género es una construcción social, no una condición determinada exclusivamente por la biología. Reconocer esto permite entender que todas las personas, sin importar su género, pueden ser víctimas de estas construcciones y de la violencia que de ellas se deriva.

Construcción social de género

La autora Rosa María López (2009), al referirse al pensamiento de la filósofa Simone de Beauvoir, retoma su célebre afirmación: *"No se nace mujer: se llega a serlo"*. A partir de esta frase, la autora sostiene que el género no es una condición determinada exclusivamente por lo biológico, sino una construcción social y cultural que se moldea a lo largo del tiempo a través de la educación, las normas, los valores y las expectativas impuestas por la sociedad. Desde esta perspectiva, tanto mujeres como hombres no nacen con un rol definido, sino que lo van adquiriendo en función de los aprendizajes, las exigencias y los mandatos culturales. Esta construcción social de género, por tanto, no sólo afecta a las mujeres, sino también a los hombres, quienes también deben adaptarse a estereotipos y comportamientos que muchas veces limitan su forma de sentir, expresarse y relacionarse con los demás.

Con lo anterior, se hace necesario entender el género como parte de una construcción social que, a su vez, cuestiona todo aquel rol tradicional que ha sido asignado, además, edifica relaciones igualitarias.

Este sistema de pensamiento ha permitido que en nuestra investigación de estudiantes de CLEI V y VI se promuevan espacios reflexivos que conlleva a que los estudiantes replanteen su identidad, sus derechos y su rol en la sociedad, todo ello sin los estereotipos por lo que se espera de su género.

En este mismo sentido encontramos la teoría propuesta por Raewyn Connell (2005 y 2018) sobre la construcción social del género, el cual es considerado como una estructura que está en constante cambio y relacionado con las prácticas sociales, alejándose de aspectos biológicos o esencialistas que lo ven como algo innato o inamovible. Según su evaluación, el género no es una condición propia de las personas, sino una perspectiva en que las sociedades perciben y emplean los cuerpos, surgiendo de procesos históricos y culturales específicos, como la división de esferas sociales en el siglo XIX en Europa y América, que integran el género en un sistema sexo/género que regula relaciones de poder, roles y costumbres diarias (Connell, 2018).

Además, la autora subraya que el género se "crea" activamente por medio de interacciones cotidianas, instituciones y contextos culturales, rechazando definiciones esencialistas y sugiriendo que "al referirnos a la masculinidad en términos absolutos, por ende, estamos construyendo género de una manera culturalmente específica" (Connell, 2005, p. 2,). Esta construcción es compleja y se compone de cuatro relaciones fundamentales: de poder (jerarquías patriarcales que otorgan privilegios a lo masculino, como la autoridad en posiciones de liderazgo), de producción (una división del trabajo segregada por género, que se manifiesta en el mercado laboral o en disciplinas educativas), de *cathexis* (patrones de emociones y deseos, que incluyen dinámicas tanto sexuales como afectivas) y de simbolismo

(representaciones culturales que naturalizan diferencias, como las imágenes de lo masculino en los medios o en ritos) (Connell, 2006, pp. 160-161; Connell, 2018, pp. 50-60).

Un concepto clave en su teoría es el de "regímenes de género", configuraciones locales dentro de instituciones como escuelas, familias, lugares de trabajo o políticas gubernamentales, donde el género se replica a través de prácticas cotidianas invisibles que normalizan jerarquías y diferencias (Connell, 2006, p. 161). Estos regímenes no son fijos ni coherentes, sino que están sujetos a transformaciones, negociaciones y conflictos históricos, y se diferencian de "órdenes de género" más amplios a nivel social o global, que responden a crisis como cambios económicos o movimientos feministas (Connell, 2018, pp. 139-140).

En resumen, Connell argumenta que el género se construye socialmente a través de prácticas, relaciones e instituciones interconectadas, haciendo hincapié en su carácter histórico, global, modificable e interseccional, negando determinismos biológicos y subrayando la masculinidad hegemónica como un mecanismo clave para perpetuar la dominación, aunque también es susceptible a negociaciones y equidad.

6 DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque metodológico cualitativo. Este nos permitió comprender el contexto de nuestros educandos ligado a su realidad social; nos abrió a la posibilidad de interpretar significados, percepciones y experiencias de los participantes. En palabras otras palabras, la investigación empleó la observación y su propósito consistió en la reconstrucción de la realidad, se orientó hacia el proceso y desarrolló una descripción cercana a la realidad que se investigó, por lo que intenta responder a las preguntas ¿Por qué?, ¿Para qué? y ¿cómo?. Para ello la investigación hizo uso de diferentes técnicas que sirvieron para la recuperación de datos (Balcázar, González-Arratia, Gurrola, & Moysén, 2013).

En consecuencia, el diseño

metodológico de esta investigación se enmarcó en un enfoque epistemológico socio crítico, centrado en la transformación social de los espacios habitados, a partir de la reflexión sobre la práctica, la vivencia y la experiencia. Esta perspectiva no buscó una comprensión neutral de la realidad, sino que reconoció que todo conocimiento está atravesado por relaciones de poder, como lo plantea Michel Foucault: “El poder no es una institución, y no es una estructura; no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada” (Michel Foucault, 1976). Según este autor, el poder no se ejerce únicamente desde las instituciones visibles, sino que circula a través de los discursos, los saberes, los cuerpos y las prácticas cotidianas.

Lo anterior tiene una pertinencia trascendental en esta investigación, pues al reconocer que el poder atraviesa todo lo que nos rodea y vivimos como sociedad, podemos identificar factores claves que están fomentando las situaciones de violencia de género en las

realidades de los estudiantes de CLEI V/VI para, posteriormente, en conjunto, crear estrategias que ayuden a mitigar las situaciones que conllevan a terminar en un acto de violencia de género.

Desde este enfoque, la Investigación Acción Participativa (IAP) como método de investigación se convirtió en una herramienta fundamental para comprender la realidad desde las voces de quienes viven o son testigos de situaciones de violencia de género en este caso, los y las estudiantes de CLEI V/VI de la IEBZN, con el fin de cuestionar y transformar estructuras naturalizadas e injustas. En esta misma línea se expresan las autoras Ortiz y Borjas al referirse a lo mencionado por Fals Borda y Rahman (Ortiz & Borjas, 2008):

Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes (Rahman y Fals Borda, 1989: 213).

Los anteriores planteamientos son muy importantes para esta investigación con los estudiantes de CLEI V/VI, dado que, se busca promover la reflexión crítica y la transformación de las realidades de los educandos sobre la violencia de género.

La IAP nos abrió el campo a sensibilizar a los estudiantes sobre este tipo de violencia, y nos permitió generar espacios donde ellos llevaron sus propias experiencias y las analizaron desde sus contextos. Esta metodología participativa impulsó un cambio en sus formas de pensar y actuar, fomentó la toma de conciencia sobre sus derechos y desarrolló herramientas que les permitió y ser promotores de prevención de la violencia de género. Además, ellos legitimaron su conocimiento desde sus vivencias, se fortaleció su poder de decisión y

participación en la transformación de sus entornos, lo que garantizó un impacto más profundo y sostenible en la sociedad.

La IAP permite generar procesos de concientización y empoderamiento, donde los actores educativos no solo reflexionan sobre su realidad, sino que se involucran activamente en su transformación.

Fabricio Balcázar en su trabajo sobre la *“Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación”* nos profundiza sobre cómo los participantes en IAP aprenden a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social, no como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio.

El desarrollo de la conciencia crítica entre los participantes se convierte en un proceso liberador. Freire (1970) argumentó que el individuo que adquiere una visión crítica del mundo experimenta un cambio cualitativo que lo afecta y transforma por el resto de su vida. Freire se refiere al proceso de “humanización” que ocurre cuando el individuo se empieza a liberar gradualmente de todas las fuerzas sociales y experiencias previas que lo convirtieron en objeto y que no le permitían realizar su potencial humano (Balcazar, 2003).

Desde esta perspectiva, estos planteamientos fueron fundamentales para nuestra investigación en los CLEI, ya que nos permitió abordar las violencias basadas en género desde un enfoque transformador. No se trata solo de identificar la problemática, sino de evitar su normalización y generar un proceso de toma de conciencia crítica en los estudiantes.

A través de la IAP, buscamos que los participantes no solo fueran los receptores de información, sino que se conviertan en sujetos activos capaces de analizar sus experiencias, cuestionar las estructuras que perpetúan la violencia y proponer soluciones concretas. Esto

contribuyó a un proceso liberador en el que los estudiantes no sólo comprendieran sus derechos, sino que también se sientan empoderados para transformar su realidad y la de su entorno, promoviendo así una cultura de equidad y respeto.

Esta metodología permitió generar una transformación en las realidades de los sujetos por medio de la interacción docente – estudiantes– docentes, llevando al empoderamiento a partir de sus propias experiencias y de reconocer los discursos sociales actuales que rodean las violencias que padecemos. Es por esto que el interés era promover un cambio que va más allá del aula, impactando así la cotidianidad de sus vidas. Esta investigación se articuló en tres etapas cíclicas de ejecución (Balcazar, 2003).

Aspectos éticos de la investigación:

Estos aspectos éticos fueron hablados con los participantes y establecidos de manera conjunta en consenso enmarcados en la Investigación Acción Participativa - IAP. Con el fin de proteger a los educandos que participaron en este trabajo investigativo, en búsqueda de respetar su dignidad y derechos para evitar cualquier tipo de daño. Por lo tanto, se firmaron dos consentimientos informados en titularidad de la IEBZN y la UNAULA mediante la cual ellos autorizaron aparecer en imágenes fotográficas y videos.

Se estableció que todo el trabajo en campo se realizaría enmarcado bajo aspectos éticos como el cuidado del otro y no daño respetando la expresión y punto de vista del otro, mediado por una relación horizontal y de respeto mutuo entre participantes (Docentes – Estudiantes), la participación activa de todos los que compartíamos el espacio de encuentro y teniendo un uso responsable de la información para no dar entrada a situaciones que generen una mala interpretación. Los participantes NO accedieron a que se hiciera una

identificación e individualización de su persona dentro del trabajo escrito por protección a su intimidad, por lo anterior se utilizaran otros nombres para cumplir con este acuerdo.

6.1 Diseño de las fases de la investigación:

Etapas uno/fase de diagnóstico o investigación:

Está encaminada a documentar, junto con la comunidad o IE, su historia, las condiciones actuales de sus problemáticas, la identificación de necesidades de cambio en alguna o algunas de estas problemáticas, prioridades y plan de estrategias de solución.

Esta etapa se caracteriza por ser el momento de reconocimiento y diagnóstico realizado en el aula; en esta se evidenció que los estudiantes expresaban haber vivido o evidenciado distintas formas de violencia en sus entornos sociales y familiares. A partir de esto, comenzaron a relatar sus experiencias, lo cual se trabajó a través de talleres diseñados para que pudieran identificar y reflexionar sobre cada una de esas violencias.

Luego de reflexionar sobre estos encuentros, se identificó que la violencia de género era la que más aparecía en las expresiones y relatos de los estudiantes, por consiguiente, se decidió en conjunto que trabajaríamos sobre esta violencia, para desarrollar herramientas que permitieran enfrentar este tipo de situaciones.

Instrumentos trabajados en esta etapa

1. Taller "*Exploro mi sensibilidad*": Mediante apoyo de las TIC⁸ presentamos distintas definiciones de violencia según la Organización Mundial de la Salud OMS. Se abordaron aspectos como la violencia laboral, violencia económica y patrimonial y

⁸ Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - TIC

violencia contra niños y niñas. Finalmente se abrió la opción de preguntas por parte de todos los participantes para generar reflexión frente a las tipologías de violencia que se pueden padecer tanto en hombres, mujeres, niños y niñas.

Este taller tuvo un segundo encuentro con el objetivo que los estudiantes analizaran de manera crítica las letras de canciones, actuaciones de *reality shows*, telenovelas y fragmentos de películas las cuales fueron elegidos por los docentes de acuerdo al conjunto de elementos que contenían que podían inducir a la violencia con enfoque de género.

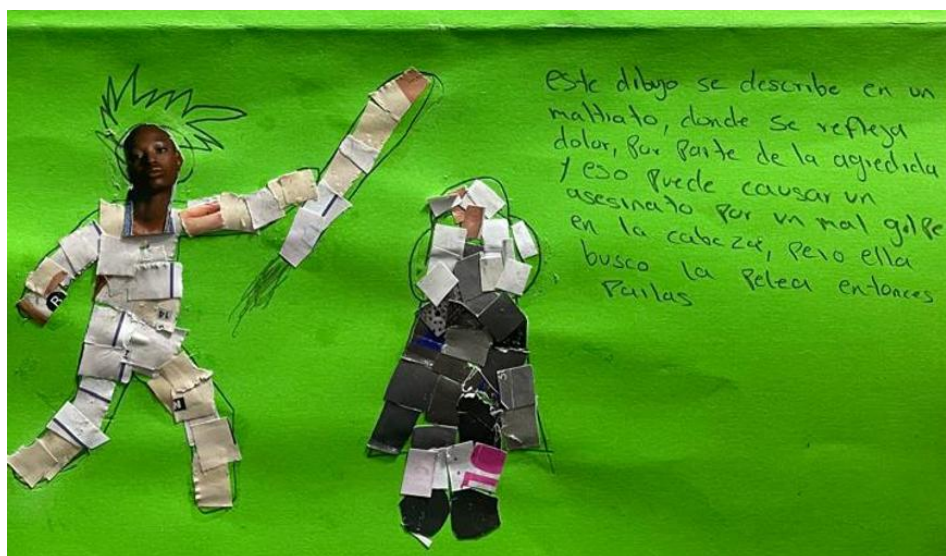
Las canciones seleccionadas fueron *Cuatro babies* (Maluma), *La falla fue tuya* (Diomedes Díaz), *La media vuelta* (Luis Miguel), *La quemona* (Mishelle Master Boys) y los siguientes formatos audiovisuales “*Yo soy Betty la fea*”, “*El diablo viste a la moda*” y “*Protagonista de novela*”. Por equipos, los educandos vieron y escucharon las canciones, las actuaciones de *reality shows*, telenovelas y fragmentos de películas propuestos y tuvieron cinco minutos para discutir entre ellos la siguiente pregunta por cada una de las presentaciones ¿En qué fragmento exacto de la presentación consideras que se presentó algún tipo de violencia? ¿Qué tipo de violencia consideras que se está incentivando o presentando en esta presentación? dejando plasmadas sus respuestas en una hoja para posteriormente entregarla a los docentes.

2. Taller “Collage”, un encuentro donde se exploró la percepción de los estudiantes acerca de la palabra "violencia" a través de la realización de un collage. En la primera

parte, se les pidió que recortaran tres palabras que representaran lo que la violencia significaba para ellos como se plantea a continuación.

Figura 3

Ejemplo trabajo collage



Nota. Realización de actividad diseñada por los estudiantes. Elaboración propia.

Posteriormente, se realizó un mural con la recopilación de los *collages* de todos los compañeros para observarlos sin identificar nombres y así generar un conversatorio sobre cuáles son los tipos de violencia con enfoque género que más se viven y a las que fuera necesario buscar soluciones que impacten de manera positiva la transformación de estas realidades.

Estos fueron analizados mediante la técnica de la matriz de análisis de ordenamiento y reconstrucción de talleres que propuso Oscar Jara, técnica que será explicada al final de estas fases.

Etapas dos/fase de educación:

Está orientada a crear en los participantes una conciencia crítica acerca de las causas de sus problemas, se realiza la formación de capacidades de la comunidad, en este caso de los educandos para actuar y transformar la dependencia y la pasividad, logrando así que tomen un papel principal dentro de sus diferentes contextos en la búsqueda de las soluciones de dificultades que toleran las acciones de violencias basadas en género, partiendo desde sus propios temas de interés. En esta etapa es primordial la formación desde la educación y desde los Derechos Humanos.

Esta etapa se centró en la planificación de las actividades a desarrollar e identificar con el grupo, seleccionando los aspectos claves que se debían trabajar o intervenir para lograr otorgar herramientas que propendieran identificar y enfrentar la violencia basada en género; se les propuso a los estudiantes realizar dos talleres distribuidos en cuatro encuentros, y con su participación, la investigación acción se nutrió del análisis de los diferentes tipos de violencia de género presentes en la vida cotidiana, así como de los procesos mediante los cuales dichas violencias tienden a normalizarse en el entorno social. Los talleres, de carácter reflexivo, motivaron a los estudiantes a cuestionar esas realidades y a desarrollar nuevas percepciones sobre las distintas formas de violencia. A continuación, explicaremos la metodología que se abordó desde las temáticas, la pedagogía y didáctica implementadas.

Instrumentos trabajados en esta etapa

1. En esta etapa se realizó el taller denominado “*el desarrollo de una postura crítica frente a la violencia*” el cual tuvo como objetivo desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar, reflexionar y cuestionar diferentes ideas, creencias,

argumentos o perspectivas para fomentar una postura crítica basada en la reflexión profunda de diferentes situaciones de violencia, y sus implicaciones sociales y culturales.

Este consistió en 3 etapas: la introducción al tema, una dinámica de reflexión grupal y un cierre. En la introducción al tema se realizaron preguntas como ¿Qué crees que significa tener una postura crítica en una situación de violencia? ¿Por qué es importante desarrollar una postura crítica para afrontar la violencia? ¿Cómo desde una postura crítica, consideras que se puede dar solución a una situación en la cual se está presentando violencia? Buscando ser detonante en la activación el pensamiento crítico y posteriormente se acompañó de un conversatorio que se abrió con la definición conceptual de postura crítica y se amplió a la violencia con enfoque de género, las implicaciones que giran en torno a esto (objetivas, subjetivas, análisis, reflexión, cuestionar, concluir) y la aceptación de las ideas y argumentos sin cuestionarse. También se abordó la importancia que tiene el desarrollar una postura crítica para formar ciudadanos responsables y reflexivos que enfrenten con acciones concretas las situaciones de violencia que padecen o conocen y así cortar la normalización de la violencia en la sociedad.

En la segunda etapa de este taller se trabajó desde una dinámica de reflexión grupal. La cual consistió en mostrar una escena en un hombre es golpeado por su mujer porque no quiere tener relaciones sexuales con ella. Luego por grupos los estudiantes debían debatir sus puntos de vista y construir una postura crítica frente a la situación evidenciada utilizando inicialmente estas preguntas "¿Por qué crees eso?", "¿Qué

evidencia tienes para sostener esa idea?", "¿Qué pasaría si...?" construyendo así argumentos que respalden su postura. Finalmente, después de escuchar a los otros grupos, cada grupo debía volver a reunirse y adoptar una postura contraria a la inicialmente tomada y también construir sus argumentos que la justifiquen.

En la etapa de cierre, individualmente cada estudiante tuvo 10 minutos para expresar en una ficha bibliográfica lo que considera le aportó este encuentro a su pensamiento y a qué se debe comprometer para tomar una postura más crítica en cuanto a las situaciones de violencia de género que padece o conoce.

2. Taller “Construcciones Sociales de Género y la violencia de género”, teniendo como objetivo reflexionar sobre las construcciones sociales y culturales de género y cómo estas influyen en la normalización de una violencia con enfoque género. El taller estuvo compuesto de la siguiente manera:

Actividad de inicio “Regresión”

- El docente les pidió a los estudiantes acostarse en el suelo, relajarse y cerrar los ojos, seguido a esto respiraran profundamente y exhalaran por la boca dos o tres veces.
- Se les pidió que, en silencio, recordaran su infancia, eligieran algunos recuerdos de esta e identificaran los juegos y juguetes que más les gustaban. (mientras esto sucede se irán ubicando en el centro del aula varios juguetes).
- El docente guió la meditación con las siguientes orientaciones: * Pretendan, por unos minutos, que son niños y niñas otra vez. * Una vez recuperados sus recuerdos, tomen los juguetes que se encuentran en el centro del salón. * Jueguen con estos juguetes durante unos minutos. * Al terminar, regresen al tiempo y espacio actual.

- Luego los estudiantes formaron una mesa redonda en el suelo y cada uno se dirigió a un buzón de preguntas ubicado en el centro del aula escogiendo una tarjeta para responder una de las siguientes.

1. ¿Cómo se sintió?
2. ¿Qué juguete era su preferido en la infancia y por qué?
3. ¿Con quién jugaba?
4. ¿Cuáles eran los juegos de los niños?
5. ¿Cuáles eran los juegos de las niñas?
6. ¿Cuál era su personaje preferido o a quién admiraba y por qué?
7. ¿Quién tomaba las decisiones en su casa?
8. ¿Observaste situaciones de violencia en tu niñez?
9. ¿Conociste situaciones de violencia que consideras fueron en razón del género de la víctima?
10. ¿Qué te enseñaron sobre pertenecer al género de los hombres?
11. ¿Consideras que el género se construye o decide?
12. ¿El género de las mujeres es el más violentado? Justifica el porqué de tu respuesta.

- Finalmente, los docentes realizaron las siguientes dos preguntas (1. ¿Nunca te llamó la atención jugar con uno de los juguetes que estaban reservados para el género contrario? 2. ¿Quién decidió que juegos y con qué juguetes podías jugar?) con el fin de generar un conversatorio que conllevara a una reflexión sobre la construcción

social y cultural de los géneros y como desde allí se ha llegado también a normalizar algunas frases o situaciones que generan violencia de género.

Actividad central, con las siguientes imágenes proyectadas individualmente en el tablero.

Figura 4

Mujer golpeando hombre



Nota. Imagen proyectada para la realización de un taller. Tomada (Pinterest, 2025)

Figura 5

Meme machista



Nota. Imagen proyectada para la realización de un taller. (Facebook, 2022)

Luego se les realizó la siguiente pregunta a los estudiantes en cada una de las imágenes: ¿Qué evidencias en la imagen, según las construcciones sociales y culturales de género? y responderán en postick's, para posteriormente pegarlos alrededor de la imagen y continuar con la siguiente.

Cierre de la actividad

Una vez observadas ambas imágenes, los docentes proyectaron una última imagen que contenía la silueta masculina y la silueta femenina, rodeadas de las respuestas que dieron los estudiantes. Los docentes reflexionaron con el grupo a través del diálogo y la evidencia, sobre como se ha construido y normalizado el género desde lo social y lo cultural, y también la violencia de género.

Etapas tres/fase de acción:

En esta etapa es fundamental la selección, priorización e implementación de las acciones que permitirán resolver la o las problemáticas priorizadas. Puede ser mediante acciones educativas o mediante acciones territoriales. En este caso fueron acciones educativas, las cuales estuvieron planteadas desde los talleres que permitirían brindar herramientas de resignificación y transformación en los participantes para así convertirse en ciudadanos activos que contribuyan al cambio.

En este momento de la IAP, se realizó la implementación de las acciones acordadas, mediante encuentros estructurados con el propósito de enriquecer el pensamiento crítico de los estudiantes, que se explicarán más adelante, quienes se posicionaron como ciudadanos activos en sus entornos en la defensa de los derechos humanos, especialmente en acontecimientos que desarrollan violencia de género.

Una vez abordadas las etapas anteriores, se desarrolló la estrategia de socialización con la comunidad, que se llevó a cabo a través de un video en el que los estudiantes se convirtieron en agentes de difusión de estrategias de prevención y acción para desnaturalizar la violencia de género en su entorno personal, familiar y social. El video fue compartido en diferentes redes sociales, teniendo como referente contenidos que se encontraba en tendencia en estas plataformas para ese momento, editándolo para adaptarlo a los formatos y estrategias que capturan la atención de la mayor parte del público.

Este formato incluyó algunos testimonios de los estudiantes, docentes y asesora de este trabajo como participantes directos e indirectos en esta investigación. Allí compartieron cómo el desarrollo de este proceso formativo sobre la violencia de género impactó y transformó algunos aspectos de sus vidas, las de sus familias y sus diferentes entornos. Estos

relatos resaltaron aspectos personales sobre cómo han logrado identificar y enfrentar situaciones y comportamientos que generan violencia de género en sus vidas diarias, aportado así a la desnormalización de este tipo de violencia.

6.2 Instrumentos trabajados en esta etapa

1. Esta etapa de la acción con la cual se cierra esta metodología inicialmente se trabajó en este primer encuentro buscando reflexionar sobre la violencia de género, las construcciones sociales y culturales que la normalizan y resignificarlo en la cotidianidad. Este encuentro se planteó de la siguiente manera:

Introducción al Tema (20 minutos): Mediante un breve conversatorio, se realizó una introducción corta sobre la violencia de género, en el cual se habló que esta afecta tanto a mujeres como a hombres, las expectativas y normas de género sociales que ejercen presión en ambos géneros y como este tipo de violencia se manifiesta en diferentes campos de la vida. (se utilizaron ejemplos y algunos datos actuales para contextualizar).

Mediante la estrategia de tejer una telaraña y con el grupo de pie en mesa redonda respondieron las siguientes preguntas para activar el pensamiento crítico, escogiendo cada persona que responde, a quien le hace la siguiente pregunta o si repite la misma pregunta que le correspondió.

1. ¿Qué piensan cuando escuchan hablar de violencia de género?
2. ¿Quiénes crees que son los principales afectados?
3. ¿Por qué puede ser difícil para los hombres reconocer que son víctimas de violencia de género?
4. ¿Cómo se manifiesta en la sociedad actual?

5. ¿Qué factores sociales y culturales la perpetúan?
6. ¿Qué estigmas sociales existen que impiden que los hombres denuncien la violencia de género?
7. ¿Por qué las mujeres callan frente a la violencia?
8. Demás preguntas que pueden ir surgiendo en la actividad.

6.2.1 Actividad Grupal (50 minutos) creación de dramatización

Se dividió al grupo en tres subgrupos para representar una escena en la que recrearan una situación de violencia que ellos consideran es de género. La actuación debía ser breve y sutil, enfocándose en mostrar diferentes formas de violencia (exceptuando la física por ser la más común y la que los docentes utilizaran en el ejemplo). El objetivo era que el equipo contrario analizara la representación y determinar en qué momento exacto ocurrió la violencia, identificando el tipo de agresión y sus posibles consecuencias.

Esta representación fue grabada y sirvió de insumo para crear el video de cierre de este encuentro.

6.2.2 Cierre y conclusiones (50 minutos)

Los estudiantes se reunieron en sus grupos para reflexionar sobre las dramatizaciones realizadas por sus compañeros, buscando intercambiar argumentos de acuerdo a lo trabajado durante este proceso. Luego de este intercambio de argumentos, los docentes pidieron a cada grupo responder las siguientes preguntas ¿Cómo podemos desaprender estas construcciones de género en la vida cotidiana? ¿Cómo contribuimos a desnaturalizar la violencia de género? Finalmente, cada grupo eligió uno o dos representantes que compartieron con el grupo estas conclusiones y la respuesta a la pregunta.

2. Un segundo encuentro de esta etapa de acción se denominó “*Adiós a la naturalización de la violencia con enfoque de género, bienvenidos agentes de cambio*” el cual tuvo como objetivo incentivar a los participantes a convertirse en agentes de cambio que desnaturalicen la naturalización de la violencia con enfoque de género en todos los contextos en los cuales se desarrolla su cotidianidad.

Con la siguiente estructura:

Introducción al Tema (20 minutos): realizamos una corta reflexión con un recuento de lo trabajado en los encuentros anteriores, para posteriormente ver el video: https://www.youtube.com/watch?v=I4TSXVPr8_8 para al final escuchar sus opiniones acerca de lo explicado por la conferencista y aclarar sus puntos de vista que conlleven a conclusiones que busquen la desnaturalización de la normalización de la violencia con enfoque de género.

Actividad central (30 minutos): Despedimos el dolor, el miedo y todos los sentimientos que nos causan las situaciones de violencia de género; escribiéndolos en una ficha de color para posteriormente pasar a romperlo y depositarlo en una bolsa de basura que estará en la parte central del salón.

Posteriormente, cada uno escribió su nuevo compromiso consigo mismo para enfrentar las situaciones que conllevaran a la violencia de género y lo guardaran entre sus cosas para recordarlo siempre.

Cierre y conclusiones (30 minutos)

Construcción RED DE CONFIANZA, los docentes llevamos un esquema que representa una mano y cada estudiante tenía una copia para realizar su red y los estudiantes

podían colorearlo. Los estudiantes debían enumerar del 1 al 5 y con el respectivo nombre de la persona, siendo 1 la persona más primordial y que siempre estará ahí para apoyarme si llego a vivir una situación de violencia de género y así sucesivamente hasta el número 5.

Figura 6

Modelo de mano para trabajar



Nota. Se utiliza imagen para realizar taller de sensibilización. Tomada de (Pngtree, 2025).

Al finalizar la actividad, los estudiantes libremente dieron su punto de vista sobre el trabajo realizado en este taller. Para lo cual los docentes registramos en un documento las opiniones de los participantes. Además, dimos información sobre las autoridades competentes con las que contamos en Colombia para denunciar la violencia de género, sobre algunas normas que la condenan y las organizaciones que acompañan a las personas víctimas.

6.3 Técnica de análisis de información

Finalmente, para todas las fases anteriores se tuvo como instrumento de análisis la matriz de ordenamiento y reconstrucción de talleres que propone Oscar Jara (Holliday) la cual, permitió crear una síntesis visual organizada cronológicamente de las experiencias vividas. Esta herramienta identificó momentos significativos y etapas clave de los talleres y encuentros, facilitando el análisis de continuidades y discontinuidades en el proceso. Además, permitió desglosar aspectos específicos para su análisis detallado.

Lo que distingue esta técnica es su enfoque crítico, ya que no se limita a recolectar y registrar datos, sino que promueve la reflexión sobre las experiencias tanto de los docentes como de los estudiantes. Con esta técnica se realiza una sistematización que no es sólo descriptiva, si no que busca destacar los aprendizajes más significativos y transformadores en el proceso.

En este caso, la matriz propuesta buscó sistematizar los talleres y encuentros realizados en la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden con los estudiantes de CLE IV/V, permitiendo organizar y reflexionar sobre el desarrollo de estas actividades educativas y su impacto en la vida de los estudiantes. Es menester aclarar que esta permite ajustarse en cuanto a los apartados que se citan en sus columnas de acuerdo al taller o encuentro realizado, La matriz se ejemplifica a continuación:

Participantes /	Estamos de acuerdo	No estamos de acuerdo	¿Qué me aportó este taller?	¿Cuál es mi compromiso?	Observaciones/ Conclusiones
Resultados:					

Toda la propuesta metodológica anterior estuvo atravesada por los siguientes ejes de actuación o intervención: pensamiento crítico, roles de género desde la cultura, desnaturalización de la violencia, herramientas de prevención y acción, habilidades emocionales y relaciones sociales.

A través del pensamiento crítico se buscó desarrollar en los educandos la capacidad de controvertir y cuestionar las realidades sociales que hemos naturalizado a través de la normalización. Lo anterior, fue totalmente indispensable para problematizar los roles de género desde la cultura para identificar como estos han sido una construcción social y cultural con el paso del tiempo, que buscan imponer estereotipos entre hombres, mujeres y población diversa.

Por otro lado, el eje de la desnaturalización de la violencia fue fundamental en este trabajo, pues es un pilar principal para lograr el objetivo principal de este trabajo el cual gira

en torno a formar en los estudiantes de CLEI de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí una actitud crítica frente a la normalización y reproducción de las violencias basadas en el género. Lo anterior, se dió mediante la construcción de herramientas de prevención y acción que conlleve a lograr el impacto social y cultural en los contextos de los participantes. Estas herramientas también trabajaron habilidades emocionales y relaciones sociales como componente fundamental para así contribuir a su construcción y perduración social y cultural. El análisis anterior se verá contrastado en el capítulo de resultados, el cual buscará entrelazar las conclusiones y resultados obtenidos en los encuentros, con el marco teórico y los ejes acá planteados.

Los talleres tendrán la siguiente codificación dentro de esta investigación: para la etapa de diagnóstico T1 y T2; en la siguiente etapa, que es la de educación, estarán identificados como T3 y T4; finalmente en la etapa de cierre que es la de acción serán T5 y T6.

De igual manera serán codificadas las digitalizaciones mediante transcripción del registro físico o audiovisual que se recogió en cada taller. Las anteriores se identificaron de la siguiente manera D1, D2 en la etapa uno, para la etapa dos de educación D3 y D4, y en la última etapa será D5 y D6.

Finalmente, la matriz de ordenamiento y reconstrucción de talleres que propone Oscar Jara también tendrá la siguiente codificación M y estará acompañada del número de encuentro al que corresponda, por ejemplo, M3. En el capítulo de resultados también evidenciaremos la redacción ordenada cronológicamente de acuerdo al momento en que se llevaron a cabo los diferentes talleres.

7 RESULTADOS

Este capítulo es la compilación y análisis de los resultados que se obtuvieron a partir de todos los encuentros realizados con los participantes, en los cuales se implementaron talleres que contaron con diversidad de ayudas audiovisuales como escenas de películas, novelas y cortos. Incluyó también trabajo manual que requería utilizar la creatividad de los participantes en la elaboración de collages y redacción al momento de expresar sus puntos de vista por escrito, todo esto en contraste con los momentos de reflexión y conversatorio que se presentaron a lo largo de todos los encuentros, convierten este capítulo en un momento sublime de expresión de experiencias que buscaban por medio del aprendizaje significativo lograr un impacto transformador en los participantes para enfrentar la problemática en la cual se enmarca el presente trabajo.

Además, es importante tener presente la codificación de los instrumentos que ya hemos planteado en el marco metodológico (T1, D1 y M1) porque por medio de estos se verá podrá ver la coherencia e incidencia entre resultados, marco metodológico y marco teórico.

Finalmente, este capítulo presenta sus resultados de acuerdo a las fases que se realizaron en cada momento de este proceso, teniendo presente sus etapas y encuentros realizados.

7.1 Fase de Diagnóstico.

Los docentes planteamos profundizar más sobre la problemática que hemos venido abordando y para esto formulamos esta fase mediante actividades con algunos temas de las áreas que se dictan, mediante ejemplos de violencias que ocurren en la cotidianidad y con los cuales convivimos.

Durante el primer encuentro en la clase de Ciencias Económicas y Políticas se trabajó el tema de la oferta y demanda de bienes y servicios. En el cual también se tocaron temas de legislación sobre los derechos laborales de las mujeres y, por siguiente, la clase se perfiló hacia las diferencias de género en el mercado laboral y cómo estas son objeto de diferentes tipos de violencia que se normalizan.

Por consiguiente, se propuso a los estudiantes del CLEI V/VI realizar en la próxima clase un taller titulado "Exploro mi sensibilidad", donde se presentaron distintas definiciones de violencia según la Organización Mundial de la Salud OMS. Se abordaron aspectos como la violencia laboral, violencia económica y patrimonial y violencia contra niños y niñas.

Lo anterior, estuvo acompañado de algunas preguntas que cuestionaban a los estudiantes acerca de sus creencias o consideraciones sobre las diferentes tipologías de violencia. Al concluir el taller, se pudo evidenciar un claro interés e inquietud por parte de los estudiantes por estas tipologías de violencia y su cuestionamiento acerca de quienes padecen mayormente este tipo de violencia, si eran hombres o mujeres.

Los comentarios principales giraron en torno a la percepción de que las mujeres son más susceptibles de sufrir violencia económica y patrimonial debido al machismo arraigado en la sociedad, lo que también afecta su autoestima al sentirse dependientes.

Luego de finalizar el taller anterior, los maestrantes realizamos una reflexión acerca de lo observado en ese encuentro en el cual evidenciamos un sentimiento particular en las mujeres, quienes tuvieron una participación más activa frente a las situaciones mediante las cuales se llegan a la violencia y, en específico, a cómo el papel de la mujer se ve minimizado por las prácticas sociales y culturales que prevalecen el papel del hombre.

Por consiguiente, para el segundo encuentro, el objetivo principal consistió en que los estudiantes analizaran de manera crítica las letras de canciones elegidas, actuaciones de *reality shows*, telenovelas y fragmentos de películas que contenían elementos que podían inducir a la violencia con enfoque de género. La mayoría de los estudiantes destacaron frases de las canciones que consideraban machistas, misóginas u ofensivas hacia las mujeres. Respecto a las escenas de violencia física en la pantalla, algunos justificaron la agresión argumentando que la mujer había provocado al hombre y que, por lo tanto, él tenía derecho a defenderse de manera agresiva. Finalmente, en otros fragmentos, los estudiantes observaron una violencia psicológica que se manifestaba a través de la posición de poder y subyugación relacionada con la necesidad de empleo por parte de las mujeres.

En la búsqueda de identificar y analizar las diversas formas de violencia de género que afectan a los estudiantes del CLEI V/VI de la institución educativa Benedikta Zur Nieden se llevó a cabo un encuentro donde se exploró la percepción que los estudiantes tienen de la palabra "violencia" a través de la realización de un collage.

En la primera parte del collage, se les pidió que recortaran tres palabras que representaran lo que la violencia significaba para ellos. La mayoría de los estudiantes incluyeron palabras como pelea, acoso, maltrato, violar, matar, amenazar, dolor, golpes, insultar, burla, crítica, falta de respeto, crueldad, dureza, poder, fuerza e injusticia.

Se extrajeron conclusiones centradas en el maltrato físico, psicológico y simbólico, principalmente dirigido hacia mujeres y niños. Además, algunos estudiantes representaron estas ideas en sus collages utilizando imágenes de armas de destrucción, como bombas y

armas, así como como escenas de agresión hacia otras personas en prevalencia a las mujeres, lo que representan las imágenes:

Figura 7

Collages de los participantes – primer grupo



Nota. Collage resultante de taller. Elaboración propia

Figura 8

Mural con los collages de los participantes



Nota. Mural resultado de taller realizado por estudiantes. Elaboración propia.

En esta actividad también se realizó el mural que vimos anteriormente, en el cual cada uno pegó su trabajo y visualizó el de sus demás compañeros. Posteriormente, abrimos un conversatorio sobre cuáles son los tipos de violencia con enfoque género que más se viven y a las que, por consiguiente, es necesario buscar soluciones que impacten de manera positiva la transformación de estas realidades. La violencia física, psicológica y sexual fueron las más comentadas por los estudiantes en el collage.

Para el año 2025 se presentó el reto de integrar nuevos estudiantes en el trabajo que veníamos realizando dado que, surgieron nuevas matrículas en este CLEI. Esto nos llevó a evaluar si era posible integrar a los nuevos educandos en el proceso, teniendo presente una situación constante que se presenta en la educación y es la de la deserción escolar, la cual en Colombia según datos del DANE para el MEN⁹, ha venido aumentando de manera gradual. Por lo tanto, debimos afrontar el reto de adaptarlos al contexto de aula actual. Además, se generaba el temor de que la mayoría de integrantes del CLEI fueran ahora hombres y que, de esta manera, se cambiara el enfoque en cuanto al trabajo de violencia de género. El miedo se incrementó más aún, cuando también se presentó deserción en la matrícula de estudiantes mujeres para este año, las cuales venían acompañando el proceso de esta IAP desde el año pasado.

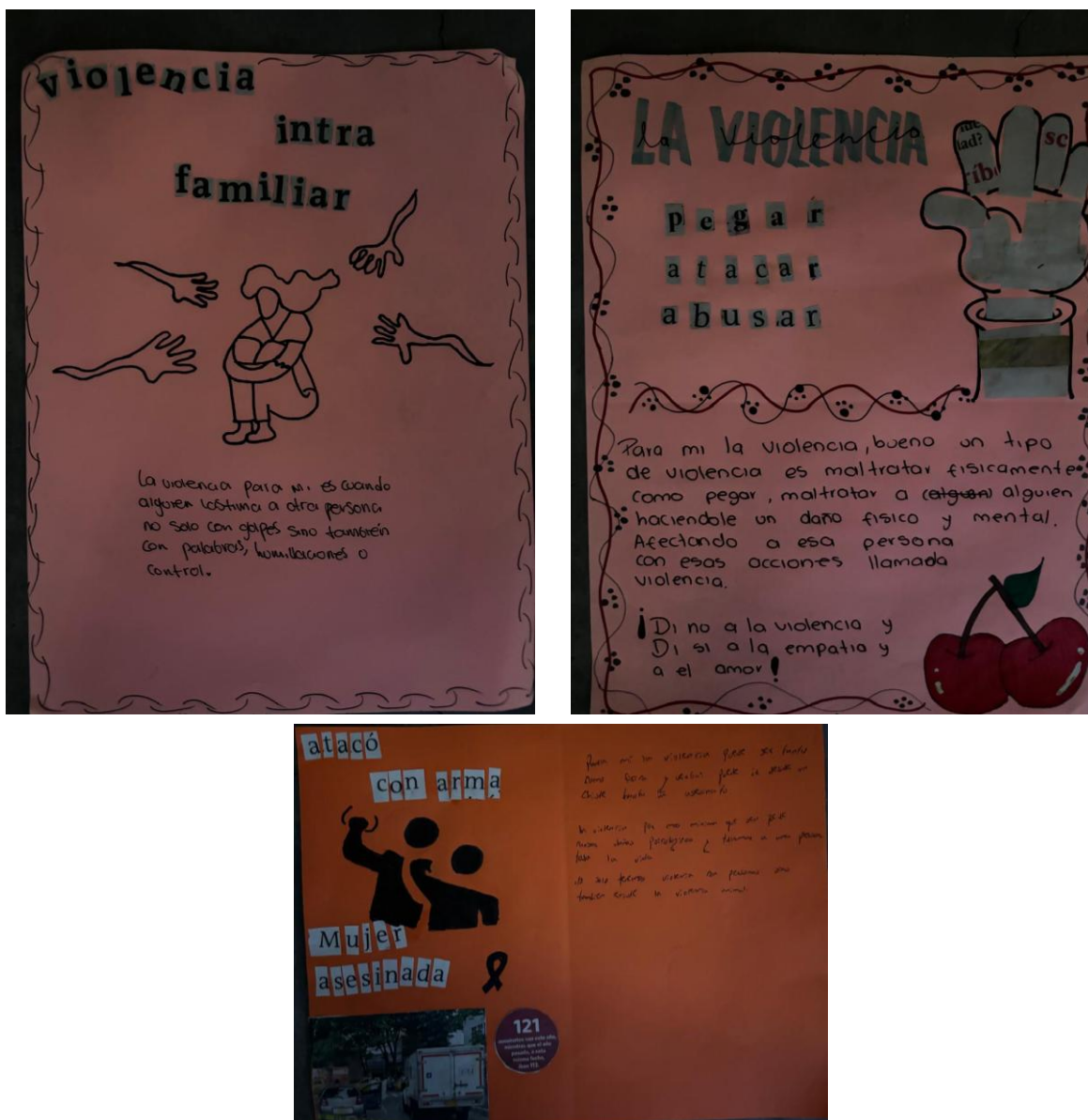
Sin embargo, docentes y estudiantes realizamos una socialización del trabajo adelantado con los nuevos educandos para identificar si consideraban, desde sus libertades, que este proceso era pertinente socialmente y querían sumarse a él; gratamente para estos

⁹ MEN – Ministerio de Educación Nacional.

maestranter, los educandos decidieron que querían contribuir y participar. Por lo tanto, diligenciaron la encuesta de caracterización, consentimiento informado y se integraron al proceso mediante la última actividad de esta fase que es el *Collage* retomando de manera grupal mediante conversatorio los tipos de violencia con enfoque de género que más se viven y que por consiguiente es necesario buscar soluciones que impacten de manera positiva la transformación de estas realidades. La violencia física, psicológica y estructural fueron en esta ocasión las más comentadas por los nuevos estudiantes en el collage.

Figura 9

Collages de los participantes – segundo grupo



Nota. Elaboración producto de taller con estudiantes. Elaboración propia.

Fue necesario trabajar a lo largo de todo este proyecto, factores claves como:

- Pensamiento crítico.
- Desnaturalización de la violencia.
- Roles de género desde la cultura.
- Herramientas de prevención y acción.
- Habilidades emocionales.
- Relaciones sociales.

Este diagnóstico, realizado con el grupo de estudiantes de CLEI V/VI, permitió identificar cuáles eran sus creencias, percepciones y puntos de vista frente a la violencia de género; relacionadas con los roles creados socialmente, prácticas culturales y situaciones de poder que han contribuido a reproducir formas de discriminación y maltrato enfocadas al género.

Por medio del análisis de los encuentros llevados a cabo en esta etapa con materiales: canciones, películas, programas y creación de un collage, se evidenció que los estudiantes tienen una comprensión ligada a la intuición y la vivencia de la violencia, asociándola principalmente con las agresiones de tipo físicas y psicológicas.

En el collage aparecieron términos como “golpes”, “insultos”, “ayuda”, “acoso”, “dolor” y entre otros que se asocian fácilmente con la definición planteada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS)

las cuales definen la violencia como el uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo (OPS - OMS, 2025).

Otro de los resultados evidenciados en esta etapa fue que los educandos atribuyeron una mayor incidencia a la violencia relacionada con factores económicos y psicológicos para las mujeres. Esto se aproxima a la Violencia Simbólica de la cual habla Bourdieu cuando dice que “La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999). Las respuestas de los estudiantes, en especial las que justificaban de algún modo la violencia masculina, reflejan de algún modo la interiorización del patriarcado arraigado cultural y socialmente como legitimador de estas acciones.

Las mujeres del grupo participaron con mayor apropiación al momento de relatar sus experiencias y reflexiones frente a las situaciones de violencia de género. Esto se relaciona con lo expresado por Butler al referirse a la vulnerabilidad como un tipo de receptividad y capacidad de respuesta que moviliza (Butler, 2008).

De otra parte, el arte, en esta etapa, fungió como un excelente catalizador del pensamiento crítico, pues por medio del uso de algunas canciones tales como Cuatro babies (Maluma), La falla fue tuya (Diomedes Díaz), La media vuelta (Luis Miguel), La Quemona (Mishelle Master Boys), telenovela (Betty La Fea), Película (El Diablo Viste a la Moda) programa de televisión (Protagonista de Novela) se facilitó realizar el análisis de mensajes implícitos y explícitos que alimentan este tipo de violencia simbólica y de desigualdad. Se

llegó a conclusiones grupales en las cuales los participantes escogieron momentos exactos de estas canciones para resaltar el tipo de violencia y hacer sus observaciones como se evidencia a continuación:

Tabla 1 *Matriz etapa de diagnostico*

Participante	Cuatro	La falla fue	La media	La quemona	Observaciones/Co
/ Canción a	babies	tuya	vuelta (Luis	(Mishelle	nclusiones
observar	(Maluma)	(Diomedes	Miguel)	Master Boys)	
		Díaz)			
Equipo #1	-Chingan	-Yo se bien	-Soy tu	-En toda la	Equipo
	<i>cuando yo</i>	<i>que te he</i>	<i>dueño</i>	<i>canción se ve</i>	constituido por 6
	<i>les digo.</i>	<i>sido infiel,</i>	<i>-Te vas</i>	<i>la intención de</i>	estudiantes.
		<i>pero en el</i>	<i>porque yo</i>	<i>la mujer al</i>	Evidencian
	-Ninguna	hombre	quiero que	estar con el	reacciones
	<i>me pone</i>	<i>casi no se</i>	<i>te vayas.</i>	<i>marido solo</i>	negativas a los
		<i>nota</i>	<i>Él hace con</i>	<i>por interés y le</i>	fragmentos de
	<i>(Esta Frase</i>		<i>ella lo que</i>	<i>daba asco.</i>	las canciones, es
	<i>es de</i>	-Es triste	<i>quiere y</i>		decir, tienen
	<i>violencia</i>	<i>que lo haga</i>	<i>cuando</i>	<i>(Violencia</i>	presentes que en
	<i>sexual y</i>	<i>una mujer</i>	<i>quiere.</i>	<i>Verbal)</i>	las letras de esas
	<i>también de</i>	<i>porque</i>			canciones hay un
	<i>genero)</i>	<i>pierde el</i>	<i>(Posesión,</i>		acto violento a
		<i>valor y</i>	<i>violencia</i>		algún sector
		<i>muchas</i>	<i>psicológica</i>		particular,
		<i>cosas</i>	<i>y</i>		precisamente,
			<i>machismo)</i>		como se ve, se

*(Es
violencia
psicológica,
verbal y
considerada
machismo)*

identifica en
mayor medida el
machismo y la
violencia de
género.

-En su análisis se
observa que en
las diferentes
letras de las
canciones hablan
de violencia
sexual, genero,
psicológica,
verbal y que hay
machismo;
además, las
frases escogidas
realmente
precisan la
información

otorgada por
ellos.

Equipo #2	-Que todas se lo maman bien	-Habla de infieles -Que la falla fue de la mujer	-Que él quería que se fuera porque el quiere	-Que le dé sin parar -Que odia al marido -Que lo metiera sin parar	En este grupo de 5 estudiantes, se tomaron los fragmentos que más les llamaron la atención de las canciones.
	-Que todas quieren chingar	-Haga mal pero nunca haga la guerra	-Que la compara con la gente	-El desgraciado del marido	Concluyen que en ellas hay
	-Que a las 4 les encanta en cuatro	-Que la mujer no sea infiel	-Que él se irá con el	-Papi arráncame el	violencia hacia la mujer con “algo” de machismo, y
	-Que le paga pa que se lo hunda	porque pierde la bendición de Dios.	sol y que no va a mirar hacia atrás	calzón -Después de estar caliente, empieza la	que hay violencia verbal
	- De chingar ninguna se enzorra	(Violencia sobre la	(Violencia con algo de machismo	acción -Que quema al marido	

mujer- (Violencia machismo) verbal y sexual) (Violencia verbal)

Equipo #3	-Diferentes nacionalidades pero cuando chingan gritan todas iguales	Tú sabes que no ha sido mi culpa (Violencia doméstica y de genero)	-Te vas porque yo quiero que te vayas	-Que se muera ese infeliz -Por eso tengo a mi esposo de cabrón -Quiero que te besen otros labios -Lo odio lo detesto y quiero que se muera	Este grupo, conformado por 4 estudiantes, dice que en la canción de Maluma hay violencia verbal hacia la mujer. Además, que se refieren a la mujer como objeto sexual.
	-4 chimbitas 4 personalidades		-Sabes que soy tu dueño	(No le importan los sentimiento	Añaden que se observa violencia doméstica y de género que juegan con los
	(Tipo de violencia verbal para referirse a				

*las mujeres
como objeto
sexual)* *s de la
mujer)* sentimientos de
la mujer

Equipo #4	<i>(Violencia emocional, verbal, Sexual y psicológica)</i>	<i>(Violencia psicológica y emocional)</i>	<i>(Violencia Emocional) Te vas porque yo quiero que te vayas, a la hora que yo quiero te detengo, yo se que mi cariño no te hace falta porque quieras o no soy tu dueño</i>	Violencia Verbal y física	En este equipo de 5 personas no escribieron los fragmentos de las canciones, sino que determinaban qué tipo de violencia ellos consideraban que se daban en las letras de las canciones. La que más destacan es la violencia emocional y psicológica
-----------	--	--	--	------------------------------	---

Equipo #5	<i>-Todas maman bien (Violencia denigrativa)</i>	<i>-Sabes bien que la fala fue tuya (Violencia señalativa)</i>	<i>-Porque quieras o no yo soy tu dueño (Violencia posesiva)</i>	<i>-Que se muera ese infeliz (Violencia ofensiva)</i>	En el grupo 3 realizaron un ejercicio diferente. Le dieron una frase calificativa que ellos consideraron que define lo que contiene la letra de la canción.
	<i>-Estoy enamorado de 4 Babys (Violencia emocional)</i>				

Nota. Construida a partir del trabajo adelantado en la etapa de diagnóstico.

Freire planteó que la educación debe partir del contexto y la experiencia de los estudiantes para desarrollar una conciencia transformadora (Freire, 1970); este concepto es compartido por estos maestrantes, pues como docentes es totalmente necesario enseñar siempre desde el contexto educativo en el que nos encontramos para así fortalecer la postura crítica. Esto contribuyó a sacar a la luz discursos en los cuales los estereotipos de género y la normalización de la violencia de género conviven diariamente con nosotros mediante este material audiovisual.

Finalmente, estas dinámicas colaborativas en las cuales se permitió la expresión individual, y también la colectiva permitieron una interacción y reflexión grupal, fomentando un aprendizaje más profundo y significativo, reconociendo la violencia y cuestionando algunas de las causas que la han promovido y normalizado. Este diagnóstico puso en evidencia la necesidad de abordar la violencia de género en los contextos educativos con estudiantes de CLEI, dado que la mayoría es adulta, por lo que requerirán más responsabilidad en sus posturas y acciones frente a la violencia, pues la sociedad en general demanda que los ciudadanos aportemos en la mitigación de la violencia de género, resignificando roles y construyendo posturas críticas que permitan la desnaturalización de esta violencia tan cotidiana y silenciosa.

7.2 Resultados etapa 2. Educación.

Esta etapa se centró en la planificación de las actividades a desarrollar e identificar con el grupo, cuáles eran los aspectos claves que se debían trabajar o intervenir para lograr otorgar herramientas que propenden identificar y actuar contra la violencia de género.

Se organizaron distintos encuentros con dos talleres pedagógicos permitiendo que la investigación acción se construyera a partir del análisis de los diferentes tipos de violencia de género presentes en la vida cotidiana, así como de los procesos mediante los cuales dichas violencias tienden a normalizarse en el entorno social. Los talleres, de carácter reflexivo, motivaron a los estudiantes a cuestionar esas realidades y a desarrollar nuevas percepciones sobre las distintas formas de violencia.

Por lo anterior, se inició esta fase con un encuentro denominado el “Desarrollo de una postura crítica frente a la violencia”; el objetivo de este encuentro es que los estudiantes de

CLEI pudieran dimensionar lo que significa el pensamiento crítico desde la pedagogía de Paulo Freire. De esta manera, los estudiantes pudieron analizar los contextos personales, sociales y educativos, además de comprender diferentes experiencias personales u observadas y tomar posturas críticas frente a ellas. En los encuentros, fue posible reconocer la evolución de los estudiantes frente a la interacción con sus entornos educativos, familiares y urbanos, además de la evolución de sus procesos reflexivos.

Durante la primera parte de los ejercicios se plantearon las siguientes preguntas que fueron guías para detonar el pensamiento crítico:

- ¿Qué crees que significa tener una postura crítica en una situación de violencia?
- ¿Por qué es importante desarrollar una postura crítica para afrontar la violencia?
- ¿Cómo, desde una postura crítica, consideras que se puede dar solución a una situación en la cual se está presentando violencia?

En el marco de un conversatorio, se fue llevando entre estudiantes y docentes una contextualización de los acontecimientos recientes relacionados con la realidad nacional. Como caso representativo, se analizó el homicidio con dolo de la mujer transgénero Sara Millerey González, ocurrido el día 4 de abril del 2025 en el municipio de Bello. Este hecho fue tomado como punto de partida para destacar la importancia de acceder a información veraz y promover el análisis crítico de las situaciones sociales. En particular, se buscó reflexionar sobre las violencias basadas en género que afectan a la población *trans* en Colombia.

De acuerdo con el artículo *Violencia contra la población trans en Colombia, ¿qué está fallando?*, publicado por el medio Volcánicas, la Defensoría del Pueblo reportó que en noviembre de 2024 se registraron 258 casos de violencia por prejuicio contra mujeres y

hombres *trans*, así como personas no binarias. Esta cifra representó un incremento del 29,6 % en comparación con el mismo periodo de 2023, cuando se atendieron 199 casos (Quiroga, 2025)

A partir de estos datos y la lectura conjunta en el aula de algunos artículos de noticias publicados por medios locales e internacionales, se evidenció cómo ciertos medios de comunicación y redes sociales no abordaron el caso de Sara Millarey desde un enfoque de derechos humanos. Por el contrario, minimizaron el crimen o intentaron justificarlo, difundiendo versiones sin fundamento que afirmaban que la víctima estaba involucrada en actos delictivos. Frente a ello, este caso fue planteado ante los estudiantes como una oportunidad para que ejercieran una lectura crítica de la información que circula, reconociendo la gravedad del hecho y evitando caer en prejuicios o replicar discursos revictimizantes. Es por esto que se hizo énfasis en la necesidad de considerar el contexto completo y ser objetivos y abordar una postura crítica antes de emitir juicios. De esta manera, fue posible explicar las posturas críticas donde se promueve la construcción de la interpretación, en este caso, frente a hechos con enfoques de género.

Después de que los estudiantes expusieron sus posturas frente a los casos como el ejemplo de Sara Millarey y el video que observaron donde una mujer agredía físicamente a un hombre, se realizó un ejercicio que consistía inicialmente en que, por grupos, debían expresar sus argumentos para aprobar o rechazar las situaciones de violencia abordadas y llegar a un consenso como grupo para adoptar argumentos sólidos que defendieran su postura.

Posteriormente, ellos debían tomar una postura contraria a la inicial y que, para ello, debían construir argumentos sólidos para defenderla. Cada equipo eligió a un vocero que los

representaría en un debate. Allí debería presentarse el argumento de cada equipo para defender o contradecir lo que expusieran los demás grupos de trabajo. Como se evidencia de este trabajo.

Así mismo, los docentes hicieron una reflexión del pensamiento crítico en donde retomaron a Paulo Freire. Según el pedagogo, si bien el pensamiento crítico hace parte del proceso educativo, también debe proporcionar herramientas al estudiante para la participación activa, en donde se promueva su liberación y transformación dentro de la sociedad que conforma (Freire, 2005).

Aunque también surgieron momentos de silencio que reflejaban el impacto emocional de las experiencias compartidas, al analizar críticamente los casos abordados, algunos estudiantes, al finalizar el video, reaccionaron inicialmente con bromas, aunque mostraban señales de incomodidad. Esta contradicción evidenció cómo, a pesar de reconocer que esos comentarios estaban mal, se dejaban influenciar por las opiniones del grupo. Este comportamiento permitió identificar uno de los grandes retos tanto para los docentes como para los propios estudiantes: desmontar las dinámicas discriminatorias que se han perpetuado por años y que muchas veces se disfrazan de humor.

La reflexión se hizo aún más profunda al enfocarse en cómo estas burlas afectan especialmente a las personas *trans*. En relación con esto, según O'Farril (2024):

Hoy, esos chistes ya no son graciosos y son catalogados como formas ‘divertidas’ de perpetuar las violencias machistas. No se trata de que los tiempos han cambiado y de que ahora todo mundo es más ‘delicado’, como se quejan los machirrines, no; de hecho, ni hoy, ni en ese entonces, estaban bien. Numerosos comediantes han perdido

todo sentido pues la base de su humor estaba relacionada con contenidos similares, especialmente los sexistas.

Este tipo de observaciones nos permitió vincular el análisis con las dinámicas escolares, donde muchos estudiantes han naturalizado la discriminación mediante el “chiste fácil”, sin considerar las consecuencias. No obstante, a lo largo del conversatorio, fue posible generar conciencia y propiciar una reflexión más profunda sobre el daño que esto ocasiona, ejemplificando mediante casos en los cuales este tipo de situaciones han conllevado a un desarrollo fatídico. Uno de los ejemplos que se abordó fue el caso del estudiante Sergio David Urrego Reyes el cual se suicidó después de haber sido víctima de discriminación por su orientación sexual en su colegio.

Como acto final, algunos estudiantes realizaron una intervención de manera individual para expresar todo lo que se había comprendido y reflexionado acerca del pensamiento crítico. A partir de allí fue posible comprender la interpretación que cada estudiante le da a la violencia género y su posición crítica frente a ella.

Intrínsecamente se hallan los roles que la sociedad ha asignado de manera tradicional, en donde los actuales actores edifican tratos más igualitarios. Tener un pensamiento crítico fue determinante para la realización del taller en los estudiantes de CLEI IV-V/VI, debido a que se crearon espacios donde se fomentó la participación y reflexión de los estudiantes para así plantear su identidad, sus derechos y su rol en la sociedad, lejos de conductas de estereotipos que se asocian a los roles de género.

Las siguientes imágenes muestran de manera general el momento del encuentro realizado:

Figura 10

Estudiantes reunidos debatiendo ideas

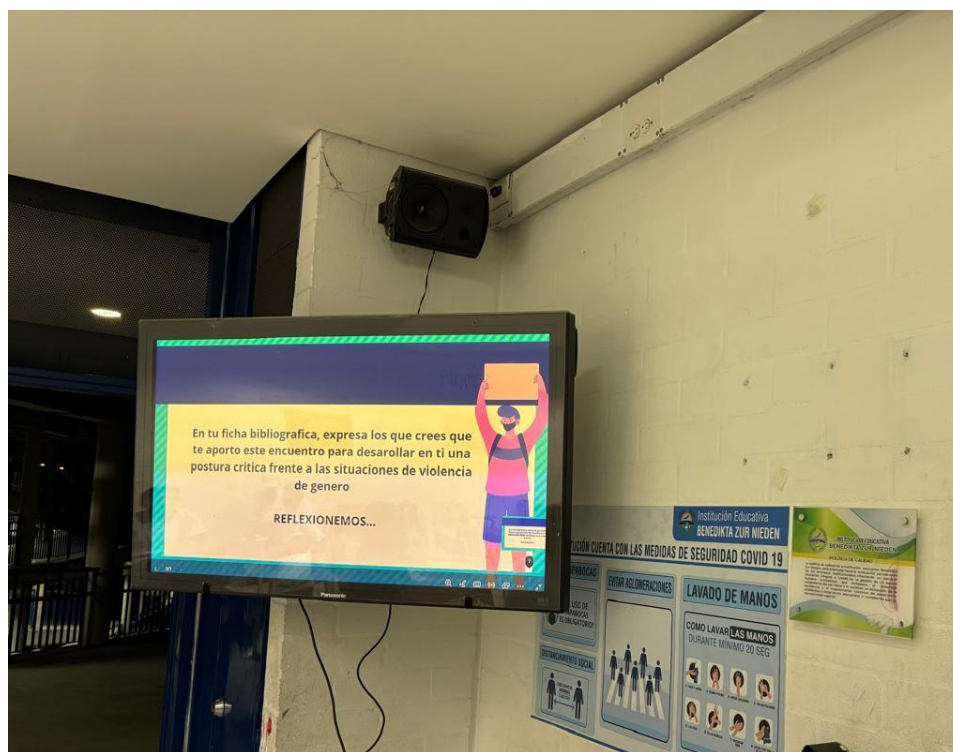


Nota. Esa fotografía muestra la reunión de estudiantes en donde debaten ideas.

Elaboración propia.

Figura 11

Presentación con diapositiva definiendo la ficha bibliográfica



Nota. La imagen muestra diapositivas que fueron compartidas durante una actividad. Elaboración propia

Figura 12

Estudiantes realizando ficha bibliográfica – etapa de diagnostico



Nota. Se muestra a estudiantes elaborando las fichas bibliográficas. Elaboración propia.

A través de la metodología de sistematización de Jara Holiday, se determinaron los discursos elaborados por los estudiantes de CLEI frente a la violencia basada en género y el pensamiento crítico. Como resultado se observan variedad de posturas.

De esta manera establecimos el alcance que tuvo en cada estudiante, la reflexión que se hizo frente a la temática, además de las tensiones y contradicciones producto de la misma, la manera en que cada persona adquiere una postura frente a los roles de género y la manera de resolver conflictos.

Frente a la posición que cada quien podría tomar en la violencia mostrada en el video (acuerdo o desacuerdo), en términos generales, se coincide en que ninguna manifestación de violencia debe ser validada, sin importar el género del agresor. No obstante, se presentaron discrepancias en donde se manifestó que la violencia podía ser justificada debido al trato de una mujer como agresora. Lo que permite evidenciar que aún se valida la violencia dependiendo del rol de género. A partir de estas tensiones se generaron espacios donde se hicieron cuestionamientos, a la vez que se promovió el pensamiento crítico como herramienta fundamental para desvirtuar la violencia.

Dentro del taller, los estudiantes manifestaron que gracias a este fue posible tener una visión más amplia frente a ciertas situaciones, además de tomar consciencia, ser más empáticos y analíticos en ellas. Reconocieron, en el taller, por medio de las tarjetas donde manifestaban sus reflexiones la importancia en la toma de control y el reconocimiento de los contextos como maneras de evaluar las situaciones y actuar conscientemente frente a ellas y así evitar la violencia. El taller también fue relevante para fomentar una postura crítica en sus participantes y evidenciar cómo muchas situaciones cotidianas pasan desapercibidas o son normalizadas, como comentarios machistas o las situaciones en donde los celos son justificados por el amor.

El taller fue también una herramienta para nosotros los docentes ya que reconocimos que nuestro trabajo no sólo es un aporte académico, sino que también es un aporte para la vida cotidiana de los estudiantes. Según Dewey (1993), el pensamiento crítico otorga la capacidad de actuar pacíficamente y otorgar relevancia al diálogo para que así los individuos puedan afrontar las situaciones, sin que estas terminen en actos violentos.

A pesar de la realización del taller para fomentar el pensamiento crítico y la actuación con detenimiento antes de actuar, se encontraron situaciones opuestas a las esperadas, como el poco compromiso y las posturas pasivas que se evidenciaron por medio de una observación participante en donde la mayoría no participaba con su voz activa, sino que permanecía en silencio. Por ende, es necesario, entonces, que estos espacios se realicen habitualmente para así transformar estas resistencias en oportunidades de cambio.

Ahora bien, el taller no solo otorgó a los estudiantes herramientas para que tuvieran una posición crítica frente a las situaciones el video donde se muestra a un hombre violentado, o el caso de Sara Millerey ocurrido en el municipio de Bello, sino que también establecen una mirada crítica frente a las estructuras culturales y sociales que dan paso violencia de género. A través de este ejercicio pedagógico fue posible promover la discusión respetuosa, el respeto por la palabra del otro, además de una postura crítica frente a los estereotipos arraigados, lo permite que hay un mejor entendimiento de estas problemáticas.

La realización de estos ejercicios pedagógicos también impactó de manera positiva en las relaciones interpersonales de los estudiantes, así como su rol en la sociedad y una postura responsable frente a la percepción de hecho que consideren injustos o violentos. El pensamiento crítico es entonces una herramienta que permite al individuo codificarse de una manera diferente frente a la sociedad lo que le otorga tomar mejores decisiones, desarrollar empatía y la construcción de entornos más justos e igualitarios.

La realización de este taller también permitió constatar que muchos de los estudiantes empezaron a cuestionar la normalización de la violencia en sus entornos, la necesidad del diálogo, la importancia del autocontrol, además del compromiso en la intervención de situaciones donde consideran que un individuo puede estar siendo víctima de violencia.

Aunque algunos estudiantes fueron reacios a la participación, debido a que no participaban activamente con sus opiniones y se quedaron callados, para la mayoría de participantes la realización de este ejercicio pedagógico fomentó la reflexión y fue relevante en la construcción de subjetividades más críticos y conscientes.

Finalmente, a través de la sistematización se entiende que el pensamiento crítico se logra de manera paulatina y que para ello es fundamental el diálogo, la confrontación las ideas, además de la reflexión constantes sobre las realidades sociales. Como lo planteó Holliday (2002), tener una visión de los discursos que se tejen en cada contexto investigativo cualitativo permite la visualización de los aprendizajes, además permite observar las adversidades de la formación crítica.

Luego del trabajo anterior, en otro encuentro se abordaron las construcciones sociales de género y la violencia de género. Este taller introspectivo inició con un ejercicio de regresión que permitió la conexión emocional y reflexiva de los estudiantes con la actividad. El acercamiento con la infancia individual permitió reconocer cómo desde temprana edad se observa la asignación de roles y comportamiento asignados a cada género, los cuales han sido determinantes en la construcción de la sociedad.

Uno de los principales resultados del taller se presentó cuando los estudiantes recordaron su juguete favorito. Un estudiante manifestó que su objeto más preciado fue un peluche de dinosaurio, debido a su fascinación infantil por los animales.

También, una mujer compartió con nostalgia que su juguete predilecto había sido Nenuco, regalo de una navidad especial. Por medio de los recuerdos de los estudiantes se identifica la codificación que se hace al género según la predilección de los juguetes: muñecas para niñas, figuras de acciones o animales para los niños. En la exploración de las

maneras de jugar y los juguetes de la infancia, muchos de los participantes manifestaron que las niñas jugaban “a las muñecas”, “a la familia” o asumían el rol de una princesa. En contraposición, los niños tenían juegos más activos y competitivos.

Sin ánimo de ofender o ser machista, un estudiante remarcó que esas eran diferencias muy significativas que determinaban los roles de hombres y mujeres. Según Butler (2001) la construcción del género se refuerza a través del acto de prácticas reiterativas en lo social y lo cotidiano. Lo cual refuerza lo que afirmó el estudiante.

Las siguientes imágenes evidencian algunos momentos del encuentro realizado:

Figura 13

Estudiantes en la actividad de regresión – primera parte



Nota. Realización de actividad de regresión con estudiantes. Elaboración propia.

En la imagen anterior y subsiguientes podemos ver a los educandos en el momento de la regresión y posterior participación en la ronda de preguntas en el encuentro T4 que

venimos describiendo. Las preguntas que se plantearon desde la metodología fueron ¿Cómo se sintió? ¿Qué juguete era su preferido en la infancia y por qué? ¿Con quién jugaba? ¿Cuáles eran los juegos de los niños? ¿Cuáles eran los juegos de las niñas? ¿Cuál era su personaje preferido o a quién admiraba y por qué? ¿Quién tomaba las decisiones en su casa? ¿Observaste situaciones de violencia en tu niñez? ¿Conociste situaciones de violencia que consideras fueron en razón del género de la víctima? ¿Qué te enseñaron sobre pertenecer al género de los hombres? ¿Consideras que el género se construye o decide? ¿el género de las mujeres es el más violentado? Algunas de las respuestas dadas se analizan en el transcurso de este capítulo.

Figura 14

Estudiantes en la actividad de regresión – Segunda parte



Nota. Realización de actividad de regresión con estudiantes. Elaboración propia.

En la siguiente imagen podemos ver a los educandos en la actividad de cierre del encuentro T4, dejando alrededor de las siluetas las respuestas dadas en las preguntas ¿Qué evidencias en la imagen, según las construcciones sociales y culturales de género?

Figura 15

Estudiantes en la actividad de regresión – parte final



Nota. Exposición de estudiantes de la actividad de regresión. Elaboración propia.

Un momento determinante en la realización del taller se presentó con la pregunta “¿el género se construye o se decide?”. Fue una estudiante quien tomó la palabra para manifestar que “cada quien decide quién quiere ser, no lo que le impone la sociedad”. La afirmación permite observar la capacidad de algunos estudiantes al establecer posturas críticas y cuestionar lo mandato impuestos por la sociedad. Como lo señala Freire (2005), la consciencia crítica debe ser promovida por la educación para que esta permite a los individuos enfrentarse a las estructuras opresivas y para que estén preparados para transformar la realidad.

Al plantear preguntas que planteaban una postura más crítica como: “¿Nunca te llamó la atención jugar con juguetes que no eran para tu género?” y “¿Quién decidió a qué debías jugar?”, los estudiantes determinaron de muchos de sus comportamientos y preferencias habían sido establecidas y condicionadas por las personas adultas y las normas establecidas de la sociedad. Reflexionaron acerca del temor que presentaron al querer jugar con ciertos juguetes debido a la mirada y los juicios de los demás. Esto dio paso a un diálogo sobre la libertad individual y la construcción de identidad.

Aunque los estudiantes reflexionaron y mostraron una actitud crítica frente a la situación, y si bien expresaron respeto por las decisiones individuales, aún persisten ciertos sesgos derivados de los estereotipos de género impuestos socialmente. Estos estereotipos siguen condicionando lo que se considera "propio" de una niña o un niño, incluso en actividades cotidianas como el juego.

Un ejemplo claro de estas dinámicas se evidenció en los comentarios despectivos hacia un estudiante que expresó su gusto por jugar fútbol. Algunos compañeros, lejos de respetar su preferencia, interpretaron de forma burlona que no le gustaba el deporte en sí, sino que se sentía atraído por otros hombres. Esta situación estuvo acompañada de “chistes” con un marcado tono homofóbico, lo cual refleja un reto importante en el ámbito educativo.

En relación con esto, el abogado y activista Mauricio Albarracín señala que en Colombia estamos viviendo uno de los episodios más intensos de acoso hacia personas de la diversidad sexual: “Estamos en presencia del más grande matoneo nacional contra lesbianas, *gays*, bisexuales, personas trans e intersex del que tengamos memoria en años recientes” (Albarracin, 2016).

Este tipo de situaciones, aunque históricamente han sido normalizadas, hoy siguen reproduciéndose dentro del aula. Muchas veces no se confrontan ni se visibilizan como actos violentos, lo que los convierte en expresiones cotidianas de discriminación hacia poblaciones que históricamente han sido marginadas. Reconocer que estos “chistes” también son una forma de violencia simbólica representa un desafío urgente tanto para docentes como para estudiantes.

A pesar de que se insiste en la necesidad del respeto y de que los propios estudiantes manifiestan entender que la orientación sexual es un asunto personal, estas bromas continúan reproduciendo prácticas de exclusión. Por ello, se hace necesario seguir trabajando en la identificación y transformación de estos comportamientos que, aunque naturalizados como humor, perpetúan estructuras de discriminación.

Finalmente, el taller logró el cometido de fomentar el diálogo y la reflexión a través del pensamiento crítico, sobre cómo la construcción de género está influenciada en el comportamiento primario de los individuos, sus elecciones y relaciones con los demás.

Por medio de la realización de la dinámica de la regresión a la infancia, se hizo posible observar comportamientos normalizados que han perpetuado las desigualdades y formas sutiles de violencia de género. Desde las respuestas dadas por los estudiantes, se puede establecer que desde la infancia han sido condicionados a través del juego para asumir roles “propios” de cada género.

Los juguetes, las dinámicas de los juegos, los personajes favoritos fueron factores relevantes en la propagación de estereotipos que van moldeando la manera de pensar y actuar. A pesar de estos hallazgos, se resalta la posición de ideas opuestas que permitió la postura

crítica de muchos de los estudiantes. Estos estudiantes manifestaron que la construcción personal es algo que le compete a cada individuo y que, por lo tanto, no deben ser imposiciones culturales. Estos discursos dan paso a una apertura hacia el cambio donde el género no es la finalidad de cada individuo, sino que las personas están en la libertad de tomar decisiones que les permitan su construcción personal con consciencia y autenticidad.

Pese a esto, se observa que muchos estudiantes aún mantienen ideas influenciadas por construcciones sociales de género, como la creencia de que las mujeres no deberían, o no saben, conducir tan bien como los hombres. Estas creencias probablemente se formaron desde la infancia, a través de lo que aprendieron en su entorno familiar y cultural.

En los escritos de los estudiantes se puede notar la presencia de un sesgo de género, especialmente en la percepción de que no es común que una mujer conduzca un carro. A partir de esto, algunos justifican el comentario del hombre con el argumento de que no está acostumbrado a ver a mujeres al volante.

Asimismo, en la imagen #1, donde el hombre parece estar siendo víctima, se interpreta que la mujer, al mostrarse como una persona “firme”, podría tener permiso implícito para agredir. Esta percepción según Butler (2001) está ligada a la creencia tradicional de que las mujeres deben ser serias, responsables y asumir roles similares a los de los hombres en el hogar. Aunque se ha transmitido la idea de que el hombre es quien manda, también se reconoce que la mujer puede tomar decisiones en ciertos ámbitos. Sin embargo, esa capacidad de decisión no debería nunca usarse como justificación para ejercer violencia.

A partir de Butler, se puede interpretar que muchas de las ideas expresadas por los estudiantes no son pensamientos aislados, sino parte de una estructura cultural que reproduce desigualdades. Cuestionar estos discursos es un primer paso hacia una transformación

individual y colectiva. Además, se evidenció que algunos estudiantes consideran que, si un hombre es agredido por una mujer, no siempre se siente con el derecho o la libertad de defenderse, ya que desde pequeños se les ha enseñado que deben ser fuertes, callados y no mostrar vulnerabilidad.

A través de este taller, fue posible reflexionar sobre la importancia de cuestionar esas narrativas impuestas por la sociedad. También se destacó lo valioso que es reconocer las propias experiencias, emociones y vulnerabilidades, independientemente del género. Este tipo de espacios son clave para avanzar hacia una convivencia más equitativa, consciente y humana.

Se presentan, entonces, varios elementos que nos permiten discernir las transformaciones que se han presentado en los estudiantes pertenecientes al CLEI en relación con la violencia de género. Se resaltan los vínculos sociales sanos producto de modelos no violentos y que estos hacen parte de estrategias elementales para irrumpir en los ciclos de violencia. Podemos observar, que a través de la realización de los talleres y espacios de diálogo se han obtenido resultados que permitieron identificar patrones de violencia que los estudiantes han normalizado, pero que se llevan a instancias basadas en el respeto y la igualdad y así mejorar las relaciones interpersonales.

7.3 Acción

Finalmente, en esta etapa de la IAP tenemos la fuerza de la fase en la cual buscamos generar acciones que se enfoquen en lograr la transformación social que se busca desde la implementación de este tipo de investigaciones. Por lo tanto, para el caso concreto consistió en fortalecer las herramientas teóricas que se comenzaron abordar en la fase de educación y

brindar y construir las herramientas prácticas que permitirán a los participantes afrontar las situaciones de violencia de género, tomando una postura crítica frente a la normalización y reproducción de las violencias basadas en género.

A través de la práctica de acciones formativas y preventivas, se formó en los participantes pautas para ser agentes de cambio en sus respectivos entornos frente a la reproducción y naturalización de la violencia de género.

Por lo anterior, se inició en esta fase con el encuentro nombrado “resignificando a través del tejido social” el cual tuvo como objetivo reflexionar sobre la violencia de género, las construcciones sociales y culturales que la normalizan y resignificarlo en la cotidianidad.

Esta actividad permitió a los participantes realizar un recuento y reflexión de los diferentes encuentros que se habían tenido. Además de sentirse escuchados en cuanto a sus puntos de vista, también permitió fortalecer su parte propositiva al generar nuevas preguntas.

La actividad tenía inicialmente planteadas las siguientes preguntas:

1. ¿Qué piensan cuando escuchan hablar de violencia de género?
2. ¿Quiénes crees que son los principales afectados?
3. ¿Por qué puede ser difícil para los hombres reconocer que son víctimas de violencia de género?
4. ¿Cómo se manifiesta en la sociedad actual?
5. ¿Qué factores sociales y culturales la perpetúan?
6. ¿Por qué las mujeres callan frente a la violencia?

Estas buscaban indagar por algunas conclusiones o cambio de percepciones en los participantes frente a cómo afrontar las situaciones de violencia de género y como estas situaciones ayudan a su reproducción y normalización en la sociedad.

Posteriormente, al terminarse las preguntas, los estudiantes continuaban tejiendo su telaraña, pero ya ellos proponían preguntas e incluso elegían en que caso las respondían los hombres o las mujeres. Los participantes propusieron las siguientes preguntas:

1. Esta pregunta es para los hombres: ¿Qué consideran ustedes los hombres la violencia de genero hacia la mujer? Hablo sobre el machismo, narcicismo, que si ella lo hizo yo también lo hago.
2. Pregunta para las mujeres: ¿Por qué las mujeres creen que pueden hacer la misma actividad fisica que un hombre?
3. Pregunta para un hombre: ¿Si una mujer le pega, como respondería?
4. ¿Por qué cuándo un hombre abusa de una mujer es malo, pero cuando la mujer abusa del hombre ahí sí es bueno, no le ven tanto revuelo?

Por lo anterior, este encuentro que buscaba resignificar a través del tejido social las percepciones y cuestionamientos que se tienen de la violencia con enfoque de género logró evidenciar que esta siempre se integra a experiencias personales, percepciones sociales y ejemplos de la vida cotidiana que cada uno puede vivir.

Los hallazgos giraron en primera instancia frente a vincular la violencia de género a la violencia física y verbal; teniendo como principales víctimas a los niños y mujeres, siendo probablemente menos vulnerables los hombres. Sin embargo, también se puso sobre la mesa que es difícil para un hombre reconocerse como víctima y que probablemente esto corresponda a razones relacionadas al ego y estereotipos sociales ligados a la masculinidad.

Se encontró como principal escenario los contextos ligados a la vida doméstica y en segunda instancia los contextos académicos de formación escolar. Siendo estos dos, principales en la vida de los seres humanos y de vital importancia en su proceso de formación

y desarrollo social y cultural. Es allí, donde se puede encontrar la reproducción y normalización de la violencia de género; dado que, en ambos evidenciamos factores sociales que ayudan a perpetuar esta violencia; por medio de los roles rígidos, estereotipos de género y prohibiciones que parten desde la infancia. Como ejemplo de ello, podemos citar la frase de uno de los participantes que manifestaba, en una anécdota, que “los hombres no juegan a la cocinita” develando así, que aun limitamos a los seres humanos a actuar en razón de la construcción del género que social y culturalmente se ha aceptado.

En consecuencia, unos de los resultados de ello es que encontramos el silencio en las mujeres como protagonista en el momento de denunciar las situaciones en las cuales pueden ser víctimas de la violencia de género; debido al miedo de no ser comprendidas, creídas o se tomen represalias por parte de su victimario. Por el contrario, algunos participantes manifestaron expresiones que pueden estar ligadas a un doble estándar, pues la violencia de hombres hacia mujeres es condenada y se percibe como grave; pero al ser de mujeres hacia hombres puede estar minimizada, pues estos también guardan silencio por no confrontar socialmente lo que se espera de ellos en su rol de masculinidad.

Una de las preguntas que más generó incomodidad entre los participantes hombres fue ¿Por qué puede ser difícil para los hombres reconocer que son víctimas de violencia de género? A la cual un participante hombre respondió “Porque los hombres son hombres” y una participante mujer respondió “Yo creo que más que todo por el ego de ellos, no sé, dé pronto les da pena decir que una mujer les pegó y cosas así”. Esas respuestas a la dificultad que presentan los hombres para reconocerse como víctimas de la violencia se relacionan con la masculinidad hegemónica que plantea Connell (2005). Dado que ese ideal de que “los

hombres son hombres” o que “les da pena” evidencia la carga social que hay en ellos frente a ser fuertes, tener siempre el control y no reconocer la vulnerabilidad.

Figura 16

Estudiantes en la actividad del tejido – La telaraña



Nota. Realización de actividad de tejido “la telaraña” con estudiantes. Elaboración propia.

Esta actividad sin lugar a dudas, promovió el pensamiento crítico y la participación activa de los presentes como pilares fundamentales en la educación y defensa de los derechos humanos, permitiendo que a través de esta experiencia se fortaleciera la voz de cada participante debido a que pasaron por respuestas y formulación de nuevos cuestionamientos que permitía ver en algunos, su capacidad de agenciamiento y empoderamiento frente a las violencias con enfoque de género y como se normalizan y reproducen. Esto refleja la

construcción conjunta de saberes entre docentes y estudiantes, en búsqueda de un cambio social y cultural que permita la transformación de sus entornos.

Finalmente, es de vital importancia resaltar que también se visibilizó que algunos participantes de ambos géneros aun refuerzan el estereotipo cultural y socialmente aceptado del género masculino, pues expresiones tales como “*de pronto al hombre le gustan que abusen de él*” o en el caso que un hombre ser agredido por una mujer, ella esperaría “*que él sea pasivo, que no devuelva el golpe; si no hablar*” refuerzan ese encasillamiento social y cultural que ha tenido a los hombres y mujeres en orillas adversas frente al reconocimiento de sus derechos y el respeto de los derechos de los demás, solo por la construcción social de un género dejando así de lado la condición de humanidad que compartimos todos y que, por consiguiente, debemos garantizar el disfrute de los mismos derechos por igual.

Figura 17

Estudiantes en la actividad del tejido – Participación activa





Nota. Realización de actividad de tejido “la telaraña” con estudiantes. Elaboración propia.

En un segundo momento, los estudiantes realizaron diversas dramatizaciones en las que debían representar los diferentes tipos de violencia trabajados en los talleres previos. Estas puestas en escena permitieron no solo reconocer las distintas manifestaciones de la violencia de género, patrimonial, psicológica, verbal y por orientación sexual, sino también reflexionar sobre las consecuencias que generan en la vida cotidiana de quienes las sufren.

La estrategia de dramatización funcionó como una herramienta pedagógica que facilitó la comprensión y la sensibilización frente a situaciones de discriminación y estereotipos sociales. Además, posibilitó que los estudiantes expresaran sus emociones, identificaran roles impuestos y propusieran alternativas para transformar estas realidades, resaltando la importancia del respeto, la empatía y la igualdad como valores fundamentales. Posteriormente, cada uno de los grupos que realizó las dramatizaciones respondió las siguientes preguntas frente las actuaciones e ideas que plantearon sus compañeros para representar situaciones en las cuales se evidencia la violencia de género, coadyuvando este ejercicio en tener otras perspectivas desde el punto en el cual observamos estas situaciones desde afuera y como nos permean

A continuación, podemos observar las preguntas en las cuales estuvo enmarcada la actividad:

1. De cada escena ¿Qué momento exacto se dio la violencia de género?
2. ¿Qué tipo de agresión se dio en cada escena?
3. ¿Qué consecuencias consideras que se pueden dar en cada situación?
4. ¿Como podemos desaprender estas construcciones de género en la vida cotidiana?
5. ¿Cómo contribuimos a desnaturalizar la violencia de género?

En los resultados encontrados en la actividad anterior se identificó de manera clara los diferentes tipos de violencia de género que se trabajaron en los diferentes talleres, reconociendo expresiones como la violencia patrimonial, la discriminación por orientación sexual y la violencia basada en estereotipos de género. Asimismo, identificaron que la violencia no sólo afecta a las mujeres, sino que también se manifiesta en los hombres cuando se les imponen conductas o actividades consideradas “propias de su género”.

Asimismo, los estudiantes señalaron consecuencias importantes como la inseguridad frente a los gustos personales, la exclusión social y la posibilidad de que las víctimas desarrollen actitudes antisociales, lo cual refleja sensibilidad frente al impacto emocional y social que generan estas situaciones.

Se evidenció que los estudiantes identificaron momentos específicos en los que se presentó la violencia de género, como cuando a Emily le dijeron que no podía jugar porque esa era una actividad “de hombres” y debía dedicarse mejor al aseo, o cuando Ismael fue discriminado por su orientación sexual. Reconocieron que en estas escenas se ejercieron principalmente violencias físicas, psicológicas y verbales, lo cual generó consecuencias como la inseguridad en las personas afectadas y, en algunos casos, reacciones más agresivas como respuesta a la discriminación. Los estudiantes también señalaron que estas situaciones reflejan cómo los estereotipos de género limitan la libertad de expresión y el derecho a elegir actividades, colores, juguetes u orientaciones sexuales sin ser juzgados.

Durante las dramatizaciones se presentaron varias situaciones en las que se evidenció la violencia de género, entre ellas cuando se dijo que un hombre no podía jugar como una mujer, cuando se discriminó a un compañero por escuchar a Karol G y música considerada “de mujeres”, y cuando se criticó a otros por escribir poemas o por ser más callados de lo habitual. En sus respuestas resaltaron cómo estas conductas reflejan estereotipos y prejuicios que limitan la libertad de las personas y generan formas de discriminación psicológica y social.

Finalmente, otros momentos en los que se evidenció la violencia de género y la discriminación. Uno de ellos fue cuando vieron a una mujer jugando con un hombre y le dijeron que su papel debía limitarse a limpiar la casa, mientras que el hombre solo podía jugar

con otros hombres. Otra escena identificada fue la llegada de un joven de intercambio proveniente de Venezuela a la escuela, a quien le hicieron burlas por tener el cabello largo y declararse *gay*, lo que constituye una violencia tanto de género como de nacionalidad. Los estudiantes destacaron que estas situaciones no sólo generan inseguridad y tristeza, sino que también pueden llevar a reacciones agresivas por parte de quienes sufren la discriminación. Frente a estas problemáticas, el equipo concluyó que es necesario reconocer que la música, el deporte, los colores y los gustos no tienen género, ya que todas las personas son libres e iguales para expresarse como deseen.

Figura 18

Estudiantes en dramatización



Nota. Realización de dramatización hecha por estudiantes. Elaboración propia.

Las dramatizaciones abrieron la posibilidad de que los estudiantes identificaran que existe otro tipo de violencias aparte de la física; se acercaron a recrear situaciones de violencia patrimonial, psicológica, verbal y las que se enfundan en razón de una orientación sexual o nacionalidad, ampliando así su perspectiva más global frente a los fenómenos que alimentan y visibilizan violencias menos conocidas en los contextos cotidianos.

Esta actividad también llevó a la mesa el impacto emocional y social al generar consecuencias en las víctimas en cuanto a temas de exclusión, inseguridad, reacciones violentas y actitudes que aíslan socialmente. Evidenciando que la violencia con enfoque de género afecta de manera directa el relacionamiento en sociedad y la autoestima de las personas. También se evidenció que se siguen reproduciendo estereotipos de género que ponen limitaciones a las libertades individuales y ayudan a la naturalización y reproducen la violencia de género mediante prácticas de exclusión.

Sin embargo, es menester resaltar que en esta actividad en los cuestionamientos en los cuales se indagaba por cómo podemos desaprender estas construcciones de género en la vida cotidiana y cómo contribuimos a desnaturalizar la violencia de género; los participantes plantearon alternativas que giran en torno a la construcción de una cultura de respeto, igualdad y empatía hacia el otro mediante marchas, difusión en redes sociales, reflexiones y charlas comunitarias enmarcadas en prácticas educativas y sociales.

Finalmente, el principio de igualdad tomó relevancia, pues las afirmaciones frente a que “la música no tiene género” o “los seres pueden escoger sus gustos” siembran una semilla de transformación social y cultural con el objetivo de una defensa de los derechos humanos. Por lo tanto, esta estrategia de dramatización posibilitó que los estudiantes vivieran, sintieran y reflexionaran sobre las realidades que se padecen en la violencia. En igual medida sus

proposiciones frente a alternativas de mitigación para no naturalizar y reproducir la violencia constituyen un ejercicio de ciudadanía activa demostrando ello, que el aula sin lugar a dudas es uno de los escenarios más propicios para impulsar la transformación social y cultural; pues este ejercicio llevado a cabo mediante unas representaciones simbólicas ayuda a formar sujetos críticos y comprometidos con la equidad de género.

En el cierre de esta fase, se realizó un trabajo cuyo objetivo era incentivar a los participantes a convertirse en agentes de cambio que desnormalicen la naturalización de la violencia con enfoque de género en todos los contextos en los cuales se desarrolla su cotidianidad. Este encuentro se denominó “*Adiós a la naturalización de la violencia con enfoque de género, bienvenidos agentes de cambio*” el cual estuvo dividido en tres momentos.

Como resultado del momento anterior, los participantes inicialmente hablaron de lo pertinentes que han sido los encuentros y como por medio de estos, han cambiado, en su mayoría, su perspectiva frente a la violencia de género. Esto los ha llevado a replantear su criterio frente a tener una mayor conciencia sobre valores como el respeto, la igualdad de género y la empatía. Algunos manifestaron que han podido entender mejor, cómo acciones como los chistes machistas o el lenguaje ofensivo pueden afectar en gran medida a otras personas y por el contrario mejorar la disposición para cambiar este comportamiento. Con esto podemos evidenciar que ahora hay más conciencia en entender el sufrimiento del otro y la necesidad de querer evitar lastimar a los demás.

También ayudó a desarrollar una mayor sensibilidad emocional, valorando que estos espacios se hayan brindado en un terreno educativo y con los docentes como guías y pares en esa construcción de una postura crítica frente a la violencia con enfoque de género. No

solo se abordó el tema desde la enseñanza de los conceptos, sino que reflexionaron sobre las acciones que ven a diario en la sociedad y las que ellos llevan a cabo generando que se preguntaran por su actuar en los momentos de enfrentar situaciones difíciles sin necesidad de generar daño en los demás.

En la segunda parte de este primer momento, observamos el video de la conferencista Marina Marroquí sobre “La sociedad aun no entiende lo que es la violencia de género” en el cual ella narra su experiencia como víctima de la violencia de género y como muchas veces las víctimas se revictimizan ellas mismas con acciones que lo que buscan es no enfrentar esas situaciones de violencia de la cual están siendo víctimas; sino que, por el contrario ellas mismas se encargan de sumar más acciones que no ayudan a enfrentar sus realidades y poder salir de esa violencia de género que padecen. Un ejemplo de ello según la conferencista, era que buscaba siempre estar muy cansada, entonces tenía varios trabajos para no tener tiempo de pensar ni tener que enfrentarse a lo que padecía en las situaciones de abuso y repitió ese círculo por años.

Al finalizar este video, la actividad en este momento contempló un espacio para escuchar algunas conclusiones o impresiones que los estudiantes percibían de este y la experiencia contada por la conferencista, resaltando aspectos tales como:

- La necesidad de fortalecer y abordar estos temas en los procesos educativos a tempranas edades o en palabras de ellos, desde el colegio. Acompañado de la importancia de tener un acompañamiento de profesionales en el área de la salud mental.
- Aprender a reconocer cuando una persona está siendo víctima. El caso de María llevaba muchos años padeciendo abuso y nadie lo había notado.

- Incentivar a que las personas que son víctimas, reconozcan cuando están siendo sujeto pasivo de violencia de género y se denuncien para que no se alimente esa normalización y naturalización de estos actos y estos queden impunes.
- Tener acompañamiento para que las personas víctimas puedan volver a confiar en ellos mismos y en otras personas.
- Es importante que se midan las palabras porque en ocasiones hacen más daño que los golpes (la violencia verbal) y en muchas ocasiones no nos percatamos de ello.

Figura 19

Visualización de video de víctima de violencia de genero



Nota. Los estudiantes observaron el video de víctimas de violencia de género. Elaboración propia.

Estas apreciaciones permitieron evidenciar el avance en el crecimiento de esa apuesta del desarrollo de actitudes críticas en los estudiantes de CLEI frente a las situaciones que conllevan a padecer o generar violencia de género en los contextos en los cuales estamos inmersos a diario.

En el segundo momento de este encuentro de cierre, se trabajaron las emociones. Planteándose como actividad central de este un espacio en el cual, mediante una experiencia vivencial y simbólica despedimos el dolor, el miedo y todos los sentimientos que nos cause las situaciones de violencia de género; escribiéndolos en una ficha de color para posteriormente pasar a romperlo y depositarlo en una bolsa de basura que estará en la parte central del salón. Se acompañó este momento con música estimulante de sentidos de fondo durante toda la actividad y posteriormente cada uno escribió su nuevo compromiso consigo mismo para enfrentar las situaciones que conllevan a la violencia de género y lo guardó entre sus cosas para recordarlo siempre.

Figura 20

Estudiantes rasgando sus relatos de violencia de género



Nota. Actividad de sensibilización donde los estudiantes hacían trizas sus historias.

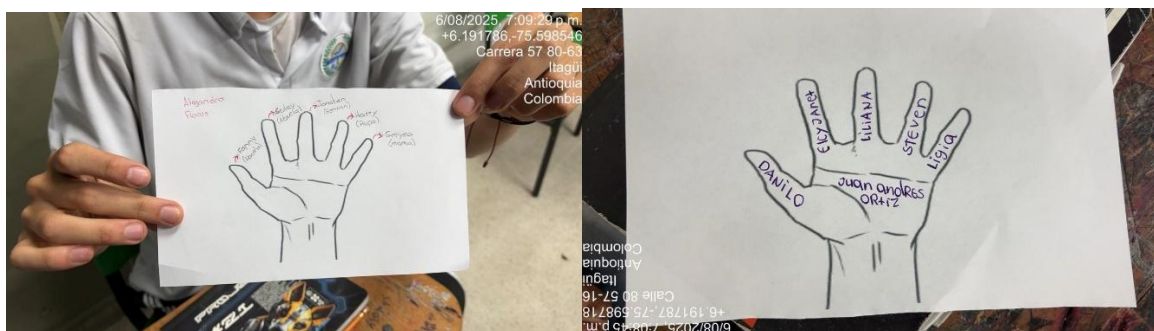
Elaboración propia.

Si bien la actividad anterior consistió en un trabajo mas personal e íntimo dado que los participantes no dejaban registro y tampoco hablaban de lo que estaba experimentando cada uno en ese momento, pudimos ver sus expresiones corporales y faciales para identificar que algunos atravesaron diferentes sentimientos al tiempo. Este momento ayudó a fortalecer el desarrollo del objetivo general de este trabajo y alimentó el componente humano en todos los participantes estudiantes incluidos nosotros los docentes. Cada uno guardó en lo más íntimo de sus pertenencias el papel en que llevaba escrito su nuevo compromiso para enfrentar la violencia de género y cómo ellos serían protagonistas en no transformar actitudes pasivas frente a estas situaciones.

Finalmente, y de una manera muy significativa realizamos la construcción de una “Red de confianza propia”, que siempre se tendría presente en el momento en que se considere necesario o se atravesase por una situación que nos ponga en un escenario de vulnerabilidad ante la violencia de género. Para esto, los participantes deben enumerar del 1 al 5 y con el respectivo nombre de la persona, siendo 1 la persona más primordial y que siempre estará ahí para apoyarme si llego a vivir una situación de violencia de género y así sucesivamente hasta el número 5.

Figura 21

Ejemplos de creación de red de confianza propia y estudiante realizando su propia red.



Nota. Actividad donde los estudiantes manifestaban su confianza. Elaboración propia.

La anterior, fue la construcción de los participantes de una herramienta fundamental que los ayudará a recurrir a quienes ellos siempre consideran podrán ayudarles en momentos en los cuales se encuentren expuestos a situaciones de violencia de género.

Si bien, algunos no encontraron cinco nombres de personas a las cuales acudir en una situación de riesgo, todos cuentan con al menos dos personas dentro de su círculo a quienes podrían recurrir. Esto también llevó a que fuéramos consientes y habláramos de lo importante que es la empatía y que las personas que están a nuestro alrededor sepan que también pueden contar con nosotros en ese momento y no se queden callen las acciones violentas que les están haciendo daño y no encuentran un apoyo.

Es así como vamos logrando ser parte del cambio e impacto social al combatir la desnaturalización, reproducción y aceptación de la violencia de género, porque en muchas ocasiones los estudiantes concluyeron que el silencio ayuda a que se siga reproduciendo esta violencia. Esta actividad finalizó socializando con los participantes los lugares y las entidades frente a las cuales deben acudir para denunciar y buscar ayuda en los casos en los cuales sean víctimas de violencia de género.

Cerramos esta bonita experiencia y recorrido con un compartir entre los estudiantes y nosotros concluyendo y hablando sobre lo que recorrimos y agradeciéndonos mutuamente por lo bonito de este proceso y como ambas partes aprendimos. A continuación, algunas de las palabras que los estudiantes quisieron expresarnos a través de unos fragmentos de papel que nos regalaron:

- *(IVA)¹⁰: Me hicieron cambiar a tal punto de medir mis chistes machistas y ser más respetuoso con las mujeres y valorar todo lo que ellas hacen por todos.*
- *(AF): Las actividades que hicimos me ayudaron a comprender más el sufrimiento que pueden sentir algunas mujeres. Gracias por hacerme entender que las cosas que podemos llegar a decir o hacer pueden llegar a lastimar a alguien.*
- *Anónimo: Una mejor vista de lo malo que es la violencia de género.*
- *(DA): Gracias por esas charlas sobre la violencia de género, ya que con eso podemos aprender más y saber y comprender sobre el tema. Gracias por esa enseñanza tan bonita.*
- *Anónimo: Muy satisfecho con los aportes y enseñanzas de los profes. Hoy en día es un tema delicado y que vengamos a concientizar y ampliar nuestra visión sobre el tema es muy gratificante. De estas clases me llevo la enseñanza de ser empático con los otros, sin discriminar ni menospreciar a los demás, a ponerme en los zapatos del otro. Muchas gracias por todo TQM profes.*

Estas expresiones, nos dejan la satisfacción de haber logrado el objetivo que tenía este trabajo, que no buscaba únicamente formar en los estudiantes de CLEI de la Institución

¹⁰ Todos los nombres de los participantes están protegidos por seguridad y respeto hacia la intimidad personal de los participantes.

Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí una actitud crítica frente a la normalización y reproducción de las violencias basadas en el género fomentando que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio en sus diferentes contextos, sino también, buscaba recordar y humanizar más sus acciones como seres que hacen parte de esta sociedad.

En la lectura y conclusiones que podemos hacer de sus expresiones vislumbramos que desarrollaron una mayor conciencia sobre el respeto y la igualdad de géneros, fortalecieron la empatía y la sensibilidad emocional hacia ellos mismos y los demás, valoraron en mayor medida los espacios educativos y los docentes. Todo esto los llevó a una mayor reflexión personal y crecimiento individual que se verá reflejado en las acciones que implementarán en adelante con sus círculos cercanos por medio de la empatía, la solidaridad y la convivencia sana. Dado esto, el valor agregado que da el aprendizaje significativo en la sociedad.

Adicionalmente, esta investigación también dejó como resultado y devolución a la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden de Itagüí una herramienta didáctica a través de una cartilla para docentes en la cual por medio de secuencias didácticas se puede trabajar y abordar el desarrollo de actitudes críticas respecto a las construcciones sociales de género, la normalización y la reproducción de las violencias basadas en el género, VBG, buscando realizar un proceso formativo participativo de más largo aliento con estudiantes de grupos CLEI.

Finalmente, también acompaña como resultado de esta investigación un video en el cual se narra la experiencia vivida desde el trabajo de la Investigación Acción Participativa – IAP con estudiantes de CLEI, en el cual participan la asesora de este trabajo, los maestrantes y estudiantes del CLEI.

CONCLUSIONES

El recorrido realizado en este proceso de Investigación Acción Participativa que se llevó a cabo con los estudiantes del grupo CLEI IV-V/VI de la Institución Educativa Benedikta Zur Nieden en el municipio de Itagüí posibilitó evidenciar que la violencia con enfoque de género se presenta mediante múltiples expresiones y que está profundamente arraigada en la vida diaria de los estudiantes adultos. Sin embargo, este trabajo pedagógico y didáctico a través de la IAP abrió las puertas a la resignificación de esas vivencias, buscando transformarlas en oportunidades de diálogo, crítica y de acción colectiva.

Los participantes de este proceso, mediante los encuentros enfocados principalmente a la reflexión, aprendieron a identificar la manera en la cual los roles de género, aunados con los mandatos culturales, moldean el comportamiento, el discurso y las expectativas sociales y culturales. Hacer este reconocimiento permitió que ellos cuestionen las formas de poder y control que se pueden presentar en los contextos en los cuales están inmersos cotidianamente y cómo lo reproducen en sus relaciones sociales. Esto nos permitió avanzar en una comprensión más justa e igualitaria frente a lo que significa en convivir en sociedad, en lo cual jugó un papel trascendental el entender el rol fundamental que juega la empatía en el desarrollo de las relaciones sociales.

De igual manera, este proceso de investigación fortaleció la importancia de los procesos de educación participativa y, para este caso en específico, cómo estos pueden contribuir al fortalecimiento de la expresión emocional, la autoestima y la empatía, siendo estos fundamentales en la construcción de nuevas herramientas que buscan la resolución pacífica de conflictos y por qué no, la construcción de comunidades educativas más democráticas.

Desde lo pedagógico y el quehacer docente, esta experiencia reafirma que la escuela y el aula deben ser un espacio político de transformación. Cuando la reflexión colectiva se entrelaza con la acción, da paso a desmontar estructuras simbólicas de dominación y a construir nuevas narrativas que ponen en el centro la dignidad humana. Es por ello por lo que el papel activo del docente-investigador es fundamental en la construcción de la sociedad, pues tiene siempre entre sus estudiantes un abanico amplio de contextos, realidades, edades y demás situaciones sociales que tiene el poder de generar un impacto positivo en las realidades de sus educandos y estos a su vez volverse réplica de ese impacto positivo en la sociedad.

En conclusión, esta investigación fortaleció la educación en derechos humanos como proceso liberador y no únicamente de transmitir conocimientos, sino que, por el contrario, se convierte en un ideal frente a que la relación docente – estudiante debe estar siempre entorno a desarrollar una práctica ética, crítica y profundamente humanizadora.

Se logró entonces integrar la educación, los derechos humanos y la acción participativa a través de dejar huella real en los participantes quienes se convertirán en replicadores de estas vivencias en los contextos a los cuales acudieren.

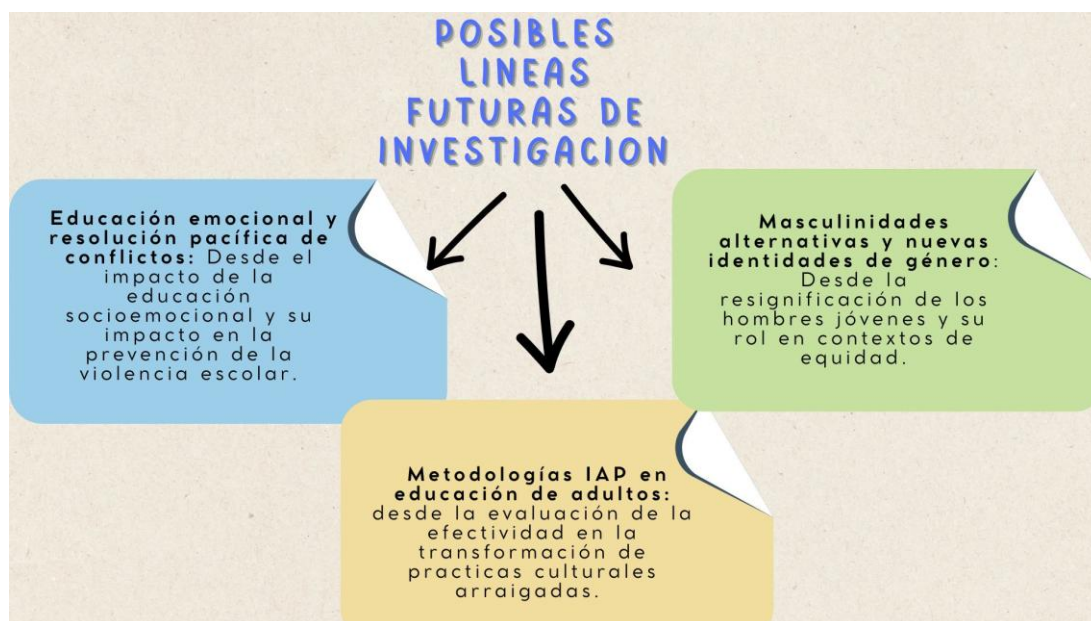
En este espacio de conclusión también se contemplan algunas recomendaciones en diferentes campos, como el pedagógico, el institucional y el nivel comunitario. En el campo pedagógico se recomienda fomentar el fortalecimiento de metodologías participativas que permitan la integración entre los componentes reflexivos y de acción social estimulando el pensamiento crítico y la argumentación desde lo ético y la empatía en los procesos de enseñanza; finalmente se sugiere desarrollar estrategias evaluativas de formación que permitan reconocer el progreso en actitudes y no únicamente en contenidos.

En segundo lugar, a nivel institucional es clave la incorporación de la educación en derechos humanos y la equidad de género en los contenidos transversales de plan de estudios. También se hace necesario que estén claros y que sea de amplio conocimiento cuáles son los protocolos de atención y acompañamiento a los cuales puede acudir la comunidad académica, dado que todos podemos ser víctimas de violencia con enfoque de género en cualquier momento; en el ámbito docente se requiere fomentar la formación continua en la pedagogía crítica enfocada a la transformación social y de este modo prevenir las violencias en sus múltiples manifestaciones sociales.

Finalmente, con respecto a la comunidad se pueden generar algunas alianzas institucionales y colectivas con entidades locales y nacionales que propendan por la equidad de género y los derechos humanos. Por lo anterior, la creación de algunas redes de apoyo motivadas por el liderazgo institucional sería un buen punto de inicio para la lucha en la prevención de este tipo de violencia.

Gráfico 4

Posibles líneas futuras de investigación



Nota. Realizada por los maestrantes. Elaboración propia.

8 Referencias

- Alcaldía de Itagüí - Observatorio de Inclusión y Equidad para la Mujer de Itagüí. (octubre de 2024). Boletín: Radigrafía de las violencias contra las mujeres en Itagüí. Itagüí.
- Alcaldía de Itagüí. (2024). *Estadísticas Itagüí - Estadísticas, series históricas e indicadores*. Obtenido de <http://itagui.gov.co/micrositios/micrositio/estadisticas-itagui>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación Acción Participativa (iap): Aspectos Conceptuales y dificultades de implementación . *Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis*, 59-77.
- Borjas, M. O. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre , 615-627.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, 2a edición. Barcelona, España: Anagrama.
- Butler, J. (2008). *Ser Vulnerable no Equivale a Ser Víctima*. Mexico DF: Agencia Especializada de Noticias.
- Castañeda Gaviria, C. (2018). Diseño de una cartilla didáctica virtual como herramienta para la enseñanza de la suma y resta de números enteros. Medellín.
- Chomsky, H. y. (1988). "La fabricación del consentimiento" . En H. y. Chomsky, "*La fabricación del consentimiento*" (pág. 121).
- Connell, R. W. (2006). Las escuelas y la formación social de las masculinidades. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 155-170. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>

Connell, R. (2018). Género: Desde una perspectiva global. Publicacions de la Universitat de València. <https://books.google.com.co/books?id=5r10DwAAQBAJ>

Dewey, J. (1993). COMO PENSAMOS. En J. Dewey, *COMO PENSAMOS* (pág. 294).
Barcelona: Impreso en España - Printed in Spain.

Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(49), 128-142.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162014000200005&script=sci_arttext

Etchezahar, E. D., & Ungaretti, J. (2021). Análisis psicosocial de los estereotipos y el prejuicio de género. En *Géneros y sociedad: Aportes desde el Conurbano* (pp. 15-21).
Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159208>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (pág. 175).

Giroux, H. (2013). La Pedagogía en Tiempo Oscuros. *Praxis Educativa*, vol. XVII, núm. 1 y 2, enero - diciembre, 13 - 26.

Latorre, A. (2003). *La investigación - acción conocer y cambiar la práctica educativa*.
Barcelona : Graó.

LÓPEZ, R. M. (2009). Simone de Beauvoir y la historia de las mujeres. *Investigaciones Feministas*, 12.

- Mejia Rojas, A. A. (2021). TRASCENDER PARA AVANZAR: PROPUESTA EDUCATIVA DEL COLEGIO BET EN EL MARCO DE LOS DECRETOS 3011 DE 1997 Y 3433 DE 2008. Bogotá D.C. .
- Ministerio de Educación Nacional - MEN . (28 de 06 de 2024). Documentos Técnicos. *Boletín técnico DANE* . Bogotá D.C.: Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (1997). *Decreto 3011 del 19 de diciembre de 1997*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Onu mujeres (s.f.). La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo. *Centro Regional de Información*.
- OPS - OMS. (2025). *Prevención de la Violencia* .
- Ortiz , M., & Borjas, B. (octubre - diciembre de 2008). *La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*. Maracaibo, Venezuela: Espacio Abierto, vol. 17, núm. 4.
- Romero Ortega, A. M. (2017). Aproximaciones a la Alfabetización Crítica, a partir de prácticas de lectura, oralidad y subjetividad de los estudiantes del grado CLEI 3 de la Institución Educativa Juan de Dios Uribe en el municipio de Andes - Antioquia. Andes, Antioquia.
- Rosario Ospina, M., & Moreno Medina, K. (2016). Prácticas didácticas y pedagógicas en los Ciclos Lectivos Especiales Integrados – CLEI. *Conocimiento Semilla*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Saguy, A. C. (2025). The social constructions of gender. *Sociological Forum*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/socf.70007>

- Solórzano Benitez, M. R., & De Armas Urquiza, R. (2019). La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social. La Habana, Cuba.
- Sossa Garcia, M. I., Valencia, M., Sanchez, O. L., & Bustamante, M. (2024). HACIA UNA SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR. Rionegro.
- Torres Duarte, Ana Cecilia (2003). Formación inicial y permanente del asesor de adultos, con el modelo de educación para la vida y el trabajo, del Instituto Nacional para la Educacion de los Adultos, en la Coordinacion de Zona Tlalnepantla, Estado de Mexico.Sept.2001-Dic.2003. Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/0b5151ba-e89a-4270-bd1b-fbc1abce02fc/content>
- Uran Herrera, Y. (2024). Las habilidades sociales como estrategia para fortalecer los modelos flexibles Ciclos. Medellín.
- Vinasco Montoya, L. A. (2023). El Juego de Reglas Como Elemento Potenciador en el Proceso de Enseñanza . Apredizaje del Pensamiento Numerico en Niños de 5 a 6 años. *Trabajo de grado*. Itagüí.