

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA  
ESCUELA: Una aproximación desde la perspectiva decolonial**

**CAROLINA CASTAÑO AMORTEGUI**

**Código 2018187506**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C**

**2020**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA  
ESCUELA: Una aproximación desde la perspectiva decolonial**

**CAROLINA CASTAÑO AMORTEGUI**

**Código 2018187506**

**Tesis presentada para optar por el título de  
Magister en educación**

**DIRECTORA**

**EDNA PATRICIA LÓPEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C**

**2020**

## **Dedicatoria**

*A mi madre fuerte*

*A mi madre pacha*

*Y a mis valerosas hermanas*

## **Agradecimientos**

A los profesores y profesoras de la línea de educación comunitaria interculturalidad y ambiente por el tiempo y saberes compartidos, por sus maravillosas recomendaciones y su atenta disposición a escucharme y guiarme en mi proceso de investigación.

A los profesores y profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional que hicieron parte de mi formación y dirección de tesis.

A mis estudiantes del Colegio Germán Arciniegas IED Por aceptar mi invitación y compartir sus expresiones y sentires en cada encuentro investigativo.

A mi compañero de vida que me enseña todos los días que si es posible deconstruir los modelos patriarcales.

A la Secretaria de educación del distrito y al Fondo de formación Avanzada SED por el apoyo financiero.

## TABLA DE CONTENIDO

### Introducción

Capítulo 1.....	3
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2 Justificación.....	6
1.3 Objetivos.....	10
1.3.1 Objetivo general.....	10
1.3.2 Objetivos específicos.....	10
1.4 Antecedentes.....	11
1.4.1 Investigaciones sobre representaciones sociales de violencia de género.....	12
1.4.2 Investigaciones sobre representaciones sociales de género.....	16
1.4.3 Investigaciones sobre género, violencia de género y escuela.....	21
Capítulo 2.....	25
2.1 Género y colonialidad del género.....	25
2.1.2 Relaciones de género y colonialidad.....	25
2.1.3 Decolonizar las relaciones de género: Feminismo comunitario.....	30
2.2 La violencia de género desde el patriarcado y el mandato masculino.....	36
2.2.1 Patriarcado.....	37
2.2.2 Mandato de masculinidad.....	48
2.3 Representaciones sociales.....	43
2.3.1 Noción de representación social.....	43
2.3.2 ¿Cómo se forman las representaciones sociales.....	46
2.3.3 Dimensiones de las representaciones sociales.....	48
Capítulo 3.....	52

3.1 Marco metodológico.....	52
3.1.1 Enfoque e investigación.....	52
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	55
3.2.1 El taller.....	55
3.2.2 Organización de los talleres .....	57
3.3 Población.....	61
Capítulo 4.....	62
4.1 Análisis de los resultados.....	62
4.1.2 Representaciones sociales de la violencia de género sobre el cuerpo desde el mandato masculino y el orden patriarcal.....	62
4.1.3 Representaciones sociales de la violencia de género sobre el espacio y el movimiento desde el mandato masculino y el orden patriarcal: escuela – espacios públicos.....	67
4.1.4 Representaciones sociales de la violencia de género sobre el tiempo y la memoria desde el mandato masculino y el orden patriarcal.....	76
4.2 Conclusiones.....	83
4.3 Recomendaciones.....	85
REFERENCIAS.....	87
ANEXOS.....	94

## Lista de tablas

Tabla 1. Posibles intervenciones sobre el cuerpo.....	34
Tabla 2. Posibles intervenciones desde el espacio.....	35
Tabla 3. Posibles intervenciones desde el tiempo.....	35
Tabla 4. Posibles intervenciones desde el movimiento.....	36
Tabla 5. Posibles intervenciones desde el memoria .....	36
Tabla 6. Claves simbólicas del poder patriarcal.....	36
Tabla 7. Caracterización de las unidades de sentido.....	39
Tabla 8. Selección de las expresiones de los y las estudiantes de acuerdo a la caracterización de las unidades de sentido.....	60
Tabla 9. Cuerpo: Elementos del mandato masculino y orden patriarcal que muestran los y las estudiantes sobre la percepción que tienen de sí mismos.....	62
Tabla 10. Espacio-Escuela: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en la distribución, participación y roles en espacios de socialización.....	67
Tabla 11. Espacio-Calle: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en la distribución, participación y roles en espacios de socialización.....	68
Tabla 12. Parte 1: Tiempo y memoria: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en los roles asignados a los femenino y a lo masculino.....	75
Tabla 13. Parte2: Tiempo y memoria: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en los roles asignados a lo masculino y lo femenino.....	76
Tabla 14. Tiempo y memoria: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en los roles asignados a lo masculino y lo femenino.....	8

## **Introducción**

La violencia de género como fenómeno estructural e histórico que ha afectado a las comunidades y en su mayor medida infringido sobre el cuerpo de las mujeres, es una problemática que, abordada en el contexto escolar desde las representaciones sociales, permite conocer la carga histórica y social en los roles, como actitudes, comportamientos, sentimientos, entre otros; que generan violencia de género y que muchas veces pasan desapercibidos como actos naturales, cotidianos, normales usualmente adjudicados a los cuerpos de los hombres y las mujeres.

Representaciones sociales que están insertadas en la cultura al reproducir y producir dentro de sus espacios de socialización, incluyendo a la escuela, lo que piensan sobre la violencia de género. El abordaje desde su potencialidad en el espacio escolar sin emitir juicios de valor sobre las expresiones que quizá están asimismo configuradas en las prácticas de aula influenciadas por las experiencias de vida, las informaciones y las comunicaciones de las y los estudiantes.

Evidenciándolas en la presente investigación con el objetivo de caracterizar las representaciones sociales de la violencia de género desde la perspectiva decolonial que muestran las y los estudiantes del grado décimo del colegio Germán Arciniegas IED jornada tarde. Bajo la mirada decolonial ya que permite un acercamiento holístico a las relaciones de género desiguales que se perpetúan dentro de la cotidianidad, y en el entendimiento de la violencia de género como una violencia estructural que va más allá de la agresión física. Igualmente, se espera en relación poder integrar los resultados de la investigación en un futuro a la dirección de propuestas pedagógicas para la institución.

Para esto, la investigación se desarrolla a través de cuatro capítulos, que advierten el abordaje del problema de investigación organizados de la siguiente manera: En el capítulo 1 se ubica el planteamiento del problema y la justificación, en la comprensión del fenómeno de la violencia como problemática social que afecta y ha afectado históricamente a las mujeres en mayor medida y a los hombres. En como la escuela puede abordar estas problemáticas desde las representaciones para conocer y abordarlas. Al reconocer que las representaciones sociales son pensamiento constituido y constituyente que se reproduce en todos los espacios de socialización en concordancia con las informaciones que recibimos y creamos en los procesos de socialización que también incluyen al espacio escolar. Además, de incluir del objetivo general, los objetivos específicos y los antecedentes que permiten darle un punto de partida sobre las investigaciones de maestras y maestros en el abordaje del fenómeno de la violencia de género desde diferentes contextos y posturas epistemológicas. En el segundo capítulo se realiza un acercamiento teórico a los conceptos centrales de la investigación, la postura decolonial, como lente por el que se analiza la violencia de género y sus relaciones, en el entendimiento de esta postura en el espacio escolar desde el mandato de masculinidad y el orden patriarcal. En el tercer capítulo, la ruta metodológica que se asume para cumplir con los objetivos de la investigación en la definición del enfoque, y las técnicas e instrumentos de investigación y, por último, el cuarto capítulo que muestra los resultados generales sobre las categorías abordadas y centrales en el espacio escolar. Además de incluir unas recomendaciones en este contexto para su previa aplicación fuera de los objetivos de la presente investigación.

# Capítulo 1

## 1.1 Planteamiento del Problema

*“El patriarcado es un juez  
Que nos juzga por nacer  
Y nuestro castigo  
es la violencia que ya vez”*

Un violador en tu camino del colectivo “*la tesis*”

La escuela como escenario donde se construyen saberes y se comparten experiencias cognitivas, afectivas y simbólicas, es uno de los espacios educativos propicios para descubrir, reafirmar y fortalecer la socialización del género. En ella se evidencian y reproducen desde edades muy tempranas relaciones de género muchas veces afiliadas al sistema de organización patriarcal. Las vivencias cotidianas, la distribución de tareas, el uso de los espacios, las imágenes y mensajes de los textos escolares, el discurso en el aula y las formas de participación dejan ver que al interior de estas prácticas circulan una serie de relaciones de dominación o subordinación dentro de los roles y las normas, que influyen en la socialización del género, en las que se pueden encontrar además, rasgos de discriminación, actos o conductas que no son determinadas como violencias y mucho menos como violencias de género.

Dentro de esas prácticas cotidianas “como imágenes que punzan” como lo dice Roland Barthes (1980) en *La Cámara Lúcida*. Enunciada desde el lugar de privilegio y autoridad que envuelven el rol de la y el maestro de aula; se encuentran algunas situaciones y anécdotas que de manera espontánea al escucharlas o presenciarlas en el espacio escolar,

hacen sentir incomodidad y algo de molestia, tales como: el silencio de una estudiante al maltrato de su novio, el hastío de las niñas al ser vistas como carne en los pasillos, la naturalización de los espacios de juego como uso exclusivo de los varones; hacen que inmediatamente se lance un juicio sobre estas acciones y se determinen como violencia de género. En una conversación en sala de maestros se le expresó a una maestra el juicio sobre estas acciones y su respuesta fue muy sorprendente: “profe no sea exagerada”. Lo cual lleva a cuestionamientos cómo ¿será que se imponen juicios sobre acciones que los estudiantes no consideran violencia de género? ¿Qué saben los estudiantes sobre la violencia de género? ¿Sobre el género? Y lo más importante, en la construcción de un ideario ¿Qué sabía la docente sobre el tema?

A partir de las políticas educativas a nivel distrital, hay una serie de apuestas que direccionadas desde los Lineamientos de la política pública nacional de Equidad de Género para las mujeres (2012) asumen la comprensión de la categoría del género al identificar la problemática desde la igualdad, equidad y perspectiva de género en las escuelas; presentado en El Plan Educativo de la transversalización de la igualdad de género (2014-2024) la caracterización, priorización, y formulación de actividades y metas con el objetivo de:

“Garantizar de manera progresiva y sostenible el derecho a una educación con equidad, relevante, pertinente y no sexista, de manera que se promuevan las condiciones de equidad de género y la igualdad de oportunidades para las niñas, jóvenes y mujeres del Sector Educativo.” (p, 97)

En el que se asume como dimensiones: *Convivencia y ciudadanía hacia la igualdad, Educación pertinente de calidad con equidad de género, Educación para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y Vida escolar libre de violencias de género*. Líneas de acción que en el documento están perfectamente direccionadas a contribuir a una formación integral en equidad de género. Además, tiene en cuenta en sus marcos conceptuales el papel

de la interculturalidad en el reconocimiento de la multiculturalidad de las poblaciones que llegan a Bogotá, asimismo de la interseccionalidad que permite ver a la mujer en su conjunto teniendo otras relaciones con su raza, clase, sexo, género que van de la mano con la construcción de la idea de género como categoría que organiza el mundo de la sexualidad, roles, afectos como lo enuncia Segato (2018). Sin embargo, en la práctica muchas veces las acciones dejan la formulación de estas políticas solamente en el papel, como en el caso de Sergio Urrego estudiante que decide quitarse la vida en respuesta a las continuas agresiones que sufría al interior de su institución educativa por su orientación sexual, caso que pone en evidencia la urgencia de acciones institucionales que promuevan aprender a vivir con la diferencia y la falta de información que poseen los maestros y maestras de las instituciones educativas para orientar a los y las estudiantes.

En efecto, en el 2016 con el propósito de orientar a los maestros y maestras se crea el documento: *Ambientes escolares libres de discriminación: Orientaciones sexuales e identidad de género en la escuela* (2016) el cual, desato en Colombia toda una ola de controversias comentarios y afirmaciones homofóbicas que hacían parecer que el documento iba a adoctrinar a corromper a niños, niñas y jóvenes del “ideal” de hombres y mujeres heterosexuales que debían de ser, desdibuja la intención de permitir que “ las personas puedan escoger dentro de su proyecto de vida la orientación sexual e identidad de género de una manera no culposa y libre que posibilite el ejercicio de sus derechos” (p.12). Allí se evidencia la doble moral de este país y las ideas adoctrinadas de la iglesia que aún controlan lo que se puede o no enseñar en las escuelas a partir de la discriminación, exclusión y promoviendo violencias de género.

En este punto es indudable que el género y la violencia de género deben ser abordados y evaluados dentro de los contextos escolares, no sólo por la evolución del

discurso feminista, las nuevas identidades de género, entre otras, sino por la falta de superación de las desigualdades en Colombia y las crecientes cifras de violencia sobre el cuerpo de las mujeres. Las cuales presentan al 2017 71.466 casos de violencia de género: 76,8% fueron hacia las mujeres y 23,2% hacia los hombres, y en el 2019 según informe de Medicina Legal 122.000 casos fueron violencias contra la mujer. Asimismo, haciendo una aclaración importante, aunque la cifra de las mujeres históricamente es más alta, la violencia de género también afecta a los hombres y por ello la importancia de abordar esta problemática con todos y todas en la escuela.

En este sentido, la presente investigación le apuesta a la siguiente pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales de la violencia de género desde la perspectiva decolonial que tienen los y las estudiantes del colegio Germán Arciniegas IED jornada tarde?

## **1.2 Justificación**

En el espacio escolar se manifiestan una serie de percepciones, razonamientos y actos que se elaboran socialmente. Los cuales además se han constituido al interior de los espacios escolares, al afirmar la existencia de relaciones de poder desiguales que generan violencias de género; como el mandato de masculinidad “título que se debe exhibir” (Segato, 2018. p. 42); influenciado además por otros espacios educativos como la familia y los medios de comunicación masiva, que pasan desapercibidos dentro de las relaciones de género y dentro de los contextos escolares.

No es ajeno escuchar frases como: *No sea nena levántese, no llore, - ¿usted no puede?, ¿usted no es un machito?, ¿se va a dejar de una niña?* Además de las intimidaciones a las estudiantes que pasan en los pasillos, efectuadas en complicidad de otros compañeros con la responsabilidad de cuidar su hombría. Todas estas expresiones deformadas del género

que responden a lo que la sociedad espera de los hombres y las mujeres como estereotipos, necesitan ser nombradas.

Por lo anterior, el presente trabajo parte del interés investigativo por abordar qué saben los y las estudiantes sobre la violencia de género. Sin juicios sesgados o miradas impuestas Para esto, se tomará como base teórica la teoría de las representaciones sociales la cual:

“...en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.” (Araya, 2002, p 11)

En concordancia ayudará a entender según Araya la dinámica de las interacciones sociales dentro de los discursos y las prácticas, elementos que permitirán comprender e interpretar las realidades sociales en las que están sumergidos las y los estudiantes con relación a cómo vivencian el género dentro de la cotidianidad escolar, ya que “La escuela es un campo fértil para la deconstrucción de las concepciones de género, de forma tal que desde ella se propicie la creación de condiciones para el cambio cultural”. (Araya 2001). En tanto que, para lograr el objetivo de la deconstrucción es necesario conocer primero cuáles son las representaciones sociales.

Por consiguiente, el presente trabajo no se ocupará de las cuestiones pedagógicas, sino que pretende caracterizar estas representaciones para así iniciar un proceso que le permita a la institución Colegio German Arciniegas, lugar donde surge la investigación del proyecto, encontrar un rumbo epistémico que le permita formalizar unas líneas de trabajo y

acciones para poder contribuir a la deconstrucción de las representaciones sociales hegemónicas.

No se ven las violencias hasta que son nombradas, por ende, se considera importante que se les dé voz a las representaciones sociales en el espacio escolar, puesto que ayudan a construir una mirada sobre lo que los y las estudiantes piensan acerca de las violencias de género. Debido a que las representaciones sociales pueden estar permeadas en el plano de las informaciones o producciones de conocimiento impuestos por la colonialidad, jerarquizadas, homogéneas, binarias, asimétricas, patriarcales, modeladas al interior de la familia, escuela, y medios de comunicación, los cuales determinan una forma de asumirse como seres dentro de la subjetividad e intersubjetividad propias. Representaciones que podrían también entenderse desde los marcos decoloniales que reconozcan y validen a la otra y al otro en complementariedad, como lo afirma Paredes en su propuesta de feminismos comunitarios para todas las comunidades de nuestra sociedad.

Nuestra propuesta es la reconceptualización del par complementario, despojarlo de su machismo, de su racismo y su clasismo, replantearlo en mujer-hombre, warmi-chacha que recupera el par complementario horizontal, sin jerarquías, armónico y recíproco, par de presencia, existencia, representación y decisión. (Paredes, 2010. p. 84).

Nombrarlas es necesario porque el cambio cultural que se requiere y se propicia para la formulación de nuevas representaciones no es un cambio que se alcance de la noche a la mañana, las representaciones sociales son transmitidas históricamente y arraigadas culturalmente. La cultura patriarcal ha dejado su huella en la sociedad colombiana, ejemplo de ello las denuncias por abuso realizadas por las futbolistas de la selección femenina al cuerpo técnico de la Federación en febrero del 2019, esto demostró que aún hay mucho por

lo cual luchar. El discurso por la igualdad de derechos no es un asunto sólo de políticas educativas, es un asunto social y cultural que debe visibilizarse.

Por lo anterior, se pretende analizar las representaciones sociales de la violencia de género bajo la perspectiva decolonial, ya que esta reconoce y analiza la violencia de género como una violencia estructural y desde una mirada histórica que consiente comprender que no son hechos aislados y comunes, sino que tienen una base patriarcal que ha colonizado el ser y el saber a través del poder, es decir evidenciar la mirada sobre el otro con relación al género. La colonialidad del ser como la describe Maldonado (2007) hace referencia a la negación “del otro ser” ese otro que “no sabe”, “no piensa”, “no razona”, evidenciándose estas dinámicas sólo en las “experiencias vividas de los colonizados”. Por ello se considera importante visibilizar las representaciones sociales de la violencia de género en el espacio escolar, abordar las experiencias de los y las estudiantes con el ánimo de encontrar qué saben y cómo se han configurado en relación con el otro y la otra. Pues “Esa normalización de eventos extraordinarios” (p.148) que ocurren diariamente y se ven reflejados en las representaciones pasan inadvertidas, y no son tomadas como violencias cotidianas que configuran los elementos constitutivos de la violencia de género.

La apuesta por abordar las representaciones sociales de violencia de género en la escuela se hace vital, puesto que como lo afirma Scott (2010) “el género, es una categoría cambiante, útil si se toma como invitación a pensar de manera crítica sobre los significados de los cuerpos” ( p.97) útil para la escuela, ya que allí se pueden evidenciar estereotipos, normas culturales, expectativas, conductas, relaciones, que permiten llevar acabo un doble análisis: por un lado, estas estructuras posibilitan cuestionamientos sobre la visión del género y la violencia de género, y las representaciones sociales, donde confluyen una serie de ideas

que centran lo que se piensa acerca de las cosas y el abordaje del concepto de género como construcción social. Y por otro, permitirán identificar las informaciones, las actitudes y el campo de representación que pueda llegar a evidenciar lo que se conoce como violencia de género, en tanto se busca “conocer la realidad mediante explicaciones que extraen del pensamiento social y de los procesos de comunicación” (Araya, 2002, p.11). Aclarar la mirada para entender los modelos que se reproducen y que son apropiados por la cultura, vendidos por los medios masivos de comunicación, y vivenciados en la cotidianidad y la propia experiencia del género de los estudiantes.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo General:**

Caracterizar las representaciones sociales de la violencia de género desde la perspectiva decolonial que muestran las y los estudiantes del grado décimo del colegio Germán Arciniegas IED jornada tarde.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Identificar las representaciones sociales sobre la violencia de género con base en las categorías mandato masculino y orden patriarcal que muestran las y los estudiantes del grado décimo del colegio Germán Arciniegas IED jornada tarde
- Evidenciar las representaciones sociales sobre la violencia de género, con base en las categorías mandato masculino y orden patriarcal vinculadas con el contexto escolar,

que muestran las y los estudiantes del grado décimo del colegio Germán Arciniegas IED jornada tarde.

- Analizar las representaciones sociales sobre la violencia de género desde la perspectiva decolonial que muestran las y los estudiantes del grado décimo del colegio Germán Arciniegas IED jornada tarde.

#### **1.4 Antecedentes**

En el siguiente apartado se presentarán las investigaciones consultadas en correspondencia con el tema central y objetivo del presente trabajo. Se realizó una búsqueda bibliográfica virtual a través de portales especializados como la red de revistas científicas (Redalyc), la Revista Iberoamericana de Educación (Dialnet) y los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Francisco José de Caldas, y la Universidad Nacional de Colombia.

En la consulta bibliográfica, se relacionaron 10 investigaciones, 3 internacionales y 7 nacionales, 1 de tesis doctoral y 9 de tesis de maestría. Con ellas se logró un marco de referencia que permitió entender cómo se han abordado los conceptos y nociones de representación social en los ámbitos educativos escolares, metodologías, técnicas de recolección de datos, entre otras. Además, establecer relaciones con las perspectivas de los maestros y maestras que han incluido los discursos de género dentro de sus prácticas pedagógicas.

Es importante tener en cuenta que, al no localizar una variada gama de investigaciones directamente relacionadas con representaciones sociales de violencia de género en la escuela, se hizo indispensable organizar los antecedentes reseñados en tres vías:

investigaciones sobre representaciones sociales de violencias de género, investigaciones sobre representaciones sociales de género e investigaciones sobre género y escuela.

#### **1.4.1 Investigaciones sobre representaciones sociales de violencia de género**

Para iniciar este recorrido la investigación *La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio la amistad* Sierra (2016). Presenta como objetivo el análisis de las representaciones sociales asociadas con el reconocimiento del otro y su influencia en la violencia escolar. Este objetivo a pesar de que no se concentra en localizar específicamente la representación social de la violencia de género en la escuela, si reconoce que dentro del ámbito escolar se reproducen las violencias de género, como violencias escolares, manifestándose de diversas maneras que permiten clasificarlas como una de las categorías emergentes dentro de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación sobre violencia escolar.

Ahora bien, desde la perspectiva de la otredad, concluye que las representaciones tienen un vínculo importante con la subjetividad, las cuestiones de “lo que somos cada uno de nosotros” como lo expresa (Cristancho, 2012, p.2) en una realidad cotidiana que transita por los sujetos y que le permite crear y fortalecer sus representaciones sociales. Además de incluir que las violencias escolares se ven expresadas por la violencia cotidiana naturalizada por la comunidad educativa y en cuanto a la categoría de género según Sierra (2016) “pasa por asignar roles de desempeño violento” (p.106) además de mostrar que los estudiantes veían que las agresiones físicas eran otorgadas solamente a los niños y las agresiones verbales

a las niñas, haciendo la aclaración que en el colegio donde se realizó la investigación se presentan más casos de violencia física entre las mujeres.

Por otro lado, las investigaciones a nivel internacional halladas arrojaron que las representaciones sociales sobre la violencia de género han sido un tema muy recurrente en las indagaciones sobre el fenómeno de la violencia en países como España, Cuba, México, Perú entre otras, allí se encontraron los siguientes aportes:

La investigación llamada *Representaciones sociales de la violencia de género en un grupo de mujeres de Centro Habana* Del Río Martín (2018) resalta dentro de su investigación la potencia del estudio de las representaciones sociales para visibilizar la violencia de género, como una problemática social y entender los modelos culturales y estereotipos que se reproducen y generan desigualdad. A su vez plantea como objetivo caracterizar las representaciones sociales de la violencia de género en un grupo de mujeres del municipio de Centro Habana asumiendo la perspectiva de Moscovici (1961) Su marco metodológico se desarrolló bajo un diseño exploratorio-descriptivo, utiliza como técnicas de recolección de datos la entrevista semiestructurada, el diferencial semántico y la asociación libre de palabras. Por consiguiente, en este grupo de mujeres se encontró que la violencia de género está más relacionada con la violencia física que con la violencia psicológica, a la cual ven como una consecuencia de la primera, debido a que: “La mayoría de las mujeres reconocen diferentes manifestaciones de la violencia de género (física, psicológica, sexual y económica), aunque se considera la violencia física la más característica y frecuente. Existe desconocimiento de otras manifestaciones de violencia más sutiles” (Del Río Martín 2018, p 43).

Asimismo, “no se vincularon con el desequilibrio de poder que históricamente ha caracterizado las relaciones entre hombres y mujeres.” (2018, p 43) contrasta con otro hallazgo que permite evidenciar que no hay una lectura del contexto social y político, cuando se afirma que la mujer “aguanta” estas expresiones de violencia por sus repercusiones en la familia como el divorcio, la desintegración familiar y la dependencia psicológica hacia quien las agrede. Por último, un aspecto que deja ver que en algunas de las representaciones presentadas la violencia de género es justificada por las condiciones en las que se encuentran los agresores al identifican al agresor como una víctima, enferma, sin acceso a la educación que no ha desarrollado aptitudes que le permitan relacionarse.

En esta misma línea, el estudio comparativo llamado *Representaciones sociales de la violencia de género en mujeres y hombres de Latinoamérica* Pardo (2017). Presenta un estudio comparativo entre residentes de México y España como un trabajo importante en la relación del contexto en las construcciones y reconfiguraciones de las representaciones sociales. Para esto, se pregunta ¿Cómo impacta el cambio de contexto social en las construcciones de las representaciones sociales de la violencia de género, en personas mexicanas residentes en México y en España? Con el objetivo de explorar las representaciones sociales de la violencia de género en personas mexicanas y el impacto diferencial en sus discursos que produce el cambiar de contexto. Pardo (2017) despliega tres categorías que relaciona en su marco teórico: género y teoría del género, violencia de género y representaciones sociales de violencia de género, las cuales brindan un aporte significativo para esta investigación ya que realiza un recorrido histórico y análisis de las posturas sobre la teoría del género y las teorías feministas.

Para cumplir con su objetivo utiliza la metodología cualitativa bajo el paradigma del interaccionismo simbólico como enfoque de interpretación. Selecciona como única técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada; y como técnica de análisis de los resultados, el análisis de contenido. Además, realiza unas categorías para organizar y lograr comparar los resultados entre los ciudadanos mexicanos y españoles, tales como: nociones sobre violencia de género, reacciones ante la violencia de género, factores de experiencias personales, tipología de hombres y mujeres y las causas de la violencia de género. Su conclusión refiere a que: En cuanto a las representaciones de la violencia de género encontraron que los hombres afirmaron una disminución significativa, mientras que las mujeres compartían que la violencia de género va en aumento.

En relación con la investigación de Del Río Martín (2018). También se presentan dos hallazgos semejantes, primero cuando expone que hay expresiones de la violencia de género que son “difíciles de percibir” al asociar la violencia de género solamente con las agresiones físicas y en muy pocos casos a la violencia psicológica. Y segundo cuando, como también lo referencia Pardo (2017), no se reconoce a la violencia de género como una problemática social económica y política. Además, esta es constantemente permeada por los discursos de los medios masivos de comunicación, quienes solo realizan el marco de la evidencia sobre las problemáticas de pareja y relaciones sentimentales, cosa que afecta las representaciones de violencia, puesto que un porcentaje muy bajo reconoce el acoso callejero, la imposición de roles, la violencia laboral y económica como violencias de género que valen la pena visibilizar.

#### **1.4.2 Investigaciones sobre representaciones sociales de género**

La tesis doctoral titulada *Representaciones sociales del género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino* Bruel (2008) plantea como objetivo conocer las percepciones, creencias y representaciones sociales de las y los adolescentes acerca de las diferencias de género. De igual forma, asume la exploración de los conceptos base, la descripción del fenómeno y el análisis de las diferencias percibidas entre lo masculino y lo femenino. La autora realiza el marco teórico de la investigación a través de la elección de cuatro categorías: Representaciones sociales, género, concepciones de femenino y masculino, y desigualdad como violencia, constituyentes el discurso y análisis de los resultados.

Esta investigación se ejecuta con 435 adolescentes de nacionalidad española entre 12- 18 años; bajo un enfoque exploratorio descriptivo, al utilizar la técnica e instrumentos para recoger la información, el diferencial semántico como una técnica cuantitativa que permite obtener una medida objetiva del significado psicológico que para el sujeto pueda tener una serie de acontecimientos, objetos o personas (Bruel, 2008, p. 96). Esta mirada se acerca a la concepción estructural de Abric (2001) al buscar el núcleo figurativo de la representación. Además de incluir técnicas de la investigación cuantitativa como el análisis factorial exploratorio (AFE), análisis de conglomerados e integrar el uso de técnicas variadas como el cuestionario que se asocia más al enfoque procesual de las investigaciones sobre representaciones sociales: la asociación libre y la escala de roles.

Debido a los alcances y a los objetivos generales que se planteó la investigadora se resaltan las siguientes conclusiones que arrojaron los adolescentes en los cuestionarios de imagen, la asociación libre de palabras y la escala de roles de género: 1) Aún permanecen

arraigadas las expresiones sexistas en los discursos de los adolescentes, 2) conciben el género como una características puramente biológica, 3) representación estructurada a partir de la perspectiva binaria del género: hombre, mujer; 4) enfatiza en la exteriorización de la representación de la mujer vista desde el espacio doméstico y el hombre desde el espacio público. De ahí que: “Es posible observar como los niños y las niñas aprenden desde muy temprano, a oponer atributos masculinos y femeninos, manifestando valores, creencias y representaciones extendidas en lo social.” (2008, p. 196) Hallazgos valiosos ya que es posible que se encuentren estas representaciones dentro del ámbito escolar.

A propósito, en el ámbito nacional la investigación *Las representaciones sociales de género en la configuración de las subjetividades políticas en jóvenes escolares* Herrera & Pineda (2010). Configuran su trabajo con el propósito de indagar las representaciones sociales de género en jóvenes escolares y comprender su relación con la configuración de sus subjetividades políticas. Para ello organizan su marco teórico alrededor de cuatro categorías que les ayuda a construir su discurso: Representaciones sociales, perspectiva de género, subjetividades políticas y escuela. Por otro lado, enmarcan su investigación dentro del paradigma cualitativo- interpretativo con un enfoque fenomenológico, utilizan al grupo focal como método que les permitió junto con las técnicas interrogativas como: la entrevista, el uso de dibujos y soportes gráficos; y las técnicas de asociación libre encontrar las relaciones planteadas en su objetivo de investigación. En este punto, es relevante, además de sus conclusiones, que la investigación se realizó en el Colegio José Francisco Socarrás I.E.D ubicado en la localidad 7 de Bosa contexto cercano a la población con la que se pretende trabajar en la presente investigación.

Para realizar las conclusiones las autoras determinan una serie de categorías que les permiten analizar la información y distinguen los resultados en varias rutas al encontrar aspectos como: la caracterización de los roles asignados a los hombres y las mujeres que permitieron evidenciar que las y los jóvenes reconocen que en sus familias prima el pensamiento machista, por ende, se ven reflejadas unas “concepciones de género tradicionalmente establecidas” (Herrera & Pineda, 2010. p.191). Asimismo, en cuanto a una postura pedagógica asume a la escuela como: “espacio social y pedagógico, es un escenario privilegiado, que debe cumplir con sus funciones de socialización, de manera que pueda aportar en la construcción de una ciudadanía plena, fundamentada en valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad” (2010, p. 193)

En cuanto a la construcción de subjetividades, las autoras afirman que estas concepciones del género afectan directamente los comportamientos de las y los jóvenes “los hombres se sienten con más libertad de expresión y acción que las mujeres (2010, p. 191). De manera que estas representaciones afectan la visión de sí mismos y la manera en cómo asumen su subjetividad política.

Por otra parte, El estudio *Representaciones Sociales de Género construidas por Programas Mediáticos para la Infancia* Mancera (2017) producto de una tesis de maestría, buscó reconocer las representaciones de niños y niñas de primer grado del colegio La Candelaria en torno al consumo de programas infantiles y su efecto en los roles de género. Significativo para esta investigación ya que se pretende buscar además de las actitudes, la información que poseen los estudiantes para formar sus representaciones, teniendo en cuenta que estas emergen de los medios de comunicación masiva entre otras Araya (2001)

La autora organiza su marco teórico a través de dos líneas que argumentan su investigación la primera: Género, medios y representaciones sociales; y la segunda infancias, mediaciones y consumo cultural. Toma como referentes para cada línea los siguientes autores Butler (1982) y Lamas (1986) para la categoría del género, Moscovici (1961) y Jodelet (1986), en representaciones sociales; Barbero (2000) y Canclini (1991) sobre mediaciones y Sunkel, Steinberg y Kincheloe (2000) y Bustelo (2007) sobre consumo infantil cultural. Aquí se considera valioso su aporte teórico para referenciar la perspectiva de la Bultler (1982) y Lamas (1986), en relación con los roles de género.

Además de estar planteada sobre la teoría de las representaciones sociales, la investigación se identifica como cualitativa de tipo interpretativo; desde el análisis de las narrativas utiliza como instrumentos: entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, tablas introductorias, imágenes asociativas, asociación libre, diarios de campo y análisis de contenido, técnicas asumidas por la mayoría de las investigaciones reseñadas que permiten observar la manera en que son construidas, abordadas y analizadas dentro del contexto de las mismas.

Como conclusiones la investigadora presenta los resultados de las unidades de sentido que les sirvieron para organizar la información recopilada en los instrumentos. “Hace referencia a la gran capacidad que tienen los niños de “identificarse y reproducir las dinámicas” (Mancera, 2017, p. 135) que ven en los programas de televisión infantiles; en las expresiones de los niños y niñas se pueden evidenciar algunas relaciones entre sus experiencias familiares y lo que sucede en los capítulos de los programas infantiles. Además de hacer énfasis en la influencia que tienen los medios de comunicación masiva para modelar

un tipo de comportamiento, aquello que los niños y niñas esperan llegar a hacer y a regularse de acuerdo con estos para ser aceptados por la sociedad.

Igualmente, con la categoría, *Representaciones de la masculinidad en jóvenes de secundaria de cinco instituciones educativas rurales del departamento del Huila* Sarmiento (2018) diseña como objetivo identificar cuáles son las representaciones de masculinidad de estudiantes de cinco instituciones educativas rurales ubicadas en los municipios Suaza, Guadalupe, Garzón, Tarqui y La Plata del departamento del Huila. Como categorías de análisis se enfoca en: Identidad y subjetividad, Género y Representaciones de masculinidad como representaciones sociales; con ellas establece correspondencias que le permitan entender cómo las representaciones de masculinidad son representaciones sociales y cómo estas afectan tanto a los hombres como a las mujeres.

Como metodología la autora define la investigación de carácter descriptivo-interpretativo, para ello utiliza como corrientes metodológicas la etnográfica y la sistematización, con la aplicación de los siguientes instrumentos: el análisis textual, las grabaciones audiovisuales, las fotografías y las entrevistas como parte del trabajo de campo.

Las cuales le permitieron llegar a concluir que:

Los hombres de las instituciones educativas analizadas buscaban relacionarse por medio de la violencia, haciendo uso del golpe, la competencia el reto y el enfrentamiento para encontrarse con el otro. Se evidencian relaciones de poder hacia las mujeres, se resalta su sumisión ante las relaciones mediadas por la violencia física, la objetivación del cuerpo de la mujer como objeto de placer en todas las etapas de la vida. Los comportamientos de las mujeres afectan también las representaciones sobre la masculinidad “En este campo se encontró que las mujeres retan a los hombres a mostrarse audaces y seductores” (Sarmiento, 2018, p. 78).

Asimismo, la apariencia física se mide en músculos y en labores “rudas” acciones que los hagan ver más hombres ante los demás. Todos estos hallazgos reflexionan sobre la potencia del arraigo cultural que hace que a pesar de que sean jóvenes, las representaciones

sigan perpetuándose con expresiones machistas, sexistas y patriarcales dentro de los contextos culturales.

### **1.4.3 Investigaciones sobre Género, Violencia de género y escuela**

Dentro de esta categoría se resaltan tres investigaciones de maestría que contribuyen a vislumbrar las relaciones que se dan entre género, escuela, y pensamiento decolonial. Como primera experiencia se presenta la investigación titulada *Configuración de las relaciones de género en la escuela. Una reflexión a partir de la experiencia en el colegio distrital Paulo Freire IED Mahecha*, (2015) la cual plantea conocer cuáles son los discursos de docentes y estudiantes, y las prácticas que circulan en la escuela respecto a las relaciones de género. Además, construir como objetivo la ruta para identificar los estereotipos de género, fruto de las lógicas eurocéntricas y coloniales para ubicar y tensionar las relaciones de poder-saber que se expresan en las relaciones de género que operan en la escuela. Dentro de su marco teórico se evidencian categorías desde los feminismos del sur y la interseccionalidad plateada por Lugones (2008) , dentro de estos se encuentra un apartado vital para analizar la manera en que se ha abordado el género desde una perspectiva decolonial, expresa como la mirada de la biologización del sexo -género aún está presente en las instituciones escolares; y posibilita en su relato dirigir desde la escuela hacia las perspectivas que incluyen, que agregan, que abren sus posibilidades a otros tipos de ser mujer y hombre.

Para lograr estos objetivos organiza su marco metodológico desde la metodología de la proximidad debido a su cercanía con la perspectiva teórica decolonial, con ello relaciona las posturas coloniales que conviven en la escuela, las cuales logra visibilizar a través de las técnicas de investigación como: el grupo focal, diálogos informales con estudiantes y profesores, escritos libres, encuestas y análisis de documentos oficiales del distrito y el

colegio. Con lo anterior se respaldan dos conclusiones que generan más discusión para los ámbitos escolares: La descolonización de lo que se sabe de género como apuesta en la escuela, con el poder que tienen los maestros y maestras de reflexionar sobre asuntos como la sexualidad, sus roles de género, y sus preferencias sexuales. Y La posibilidad de pensarse a través de la teoría Queer como metodología y pedagogía por su carácter trasgresor, desestructurante del binarismo que se ha adaptado a la categoría del género.

La investigación titulada *Equidad de género desde la escuela: una propuesta de educación con enfoque diferencial* Vargas, (2018) de la Universidad Francisco José de Caldas. Desarrolla su investigación a través de una propuesta didáctica que logre sensibilizar a la comunidad sobre las problemáticas de la cotidianidad referidas al género con enfoques diferenciales. Trabajó con estudiantes de distintas edades y grados escolares al buscar desarrollar herramientas que logran su objetivo general “Crear una propuesta pedagógica que se adapte a las necesidades de la comunidad educativa para psicoeducar y disminuir la violencia de género en los estudiantes de la Fundación Educacional Ana Restrepo del Corral” (p.8) asumen como directriz el método Investigación Acción Participativa. Es así como desde el inicio realiza un acercamiento a experiencias previas similares y análisis de las temáticas a trabajar, para posteriormente crear una propuesta transversal en la que se hacen talleres de promoción y prevención en violencia de género con un enfoque diferencial, a su vez educa en: género, afectividad y sexualidad.

Las conclusiones en este proyecto fueron: Se generó en los estudiantes las reflexiones de su cotidianidad y las relaciones que se establecen con sus pares, identificaron las problemáticas más cercanas y reconocen la necesidad de trabajar para erradicarlas. Una de las problemáticas más ambiguas fue la violencia sexual por lo que se destaca la importancia

de trabajar en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, así como las diferentes formas de violencia. Las herramientas son entregadas a la institución, y por ende se proyecta la continuación de la formación.

Por último, el trabajo de grado *Roles de género en la escuela Bogotana: un escenario en constante transformación* Castañeda y Lozano ( 2017) indaga por las contribuciones de la escuela de Bogotá a las concepciones de roles de género concebidas desde el hogar, en el periodo 2010-2014, debido a la adopción de políticas públicas frente a la equidad de género en la capital; con el fin de determinar si la escuela como institución social ha perpetuado unos roles de género tradicionales o si, por el contrario, ha permitido la configuración de otras formas de ser reconociendo la diferencia en las aulas.

Su objetivo es analizar las contribuciones de la escuela de Bogotá frente a las concepciones de roles de género, desde las publicaciones académicas realizadas en el periodo 2010 – 2014 y los aportes del feminismo de-colonial. Y posteriormente, construir una propuesta educativa para crear espacios más igualitarios en la escuela.

Este proyecto se desarrolla su contenido por medio de tres capítulos: *Capítulo I Roles de género*: una categoría de análisis y disputas por medio de la cual se presenta el análisis que comprende el periodo 2010- 2014, de la relación existente entre los roles de género con la escuela de Bogotá y la capital en sí misma. *Capítulo II Feminismo decolonial*: Allí se rompen los imaginarios de género en la escuela, a través de este se exponen las concepciones y aportes del feminismo decolonial, para contextualizar y profundizar sobre las nuevas teorías emergentes en el debate de las relaciones de género. *Capítulo III Propuesta educativa Kurumi*: otras formas de ser hombre y de ser mujer, que surge como consecuencia de los capítulos anteriores, se presenta como una recomendación dirigida a maestros/as de ciclo uno

con el fin de aportar a la transformación de prácticas educativas sexistas y/o discriminatorias, presentes en el aula. Por todo lo anterior, con esta investigación se evidencia que:

- No hay suficientes políticas públicas que aborden la construcción de una sociedad más igualitaria, de las pocas que existen, no hay suficiente acompañamiento y cubrimiento y estas pueden perecer.

- La existencia de un currículo oculto en la escuela que fomenta determinadas maneras de entender lo masculino y lo femenino, se encuentra que, dentro de la escuela, los docentes acuden también a discursos heteropatriarcales, y son responsables de las pautas que diferencian a los hombres y las mujeres, sobre todo la desinformación y el poco interés de que haya un acercamiento a diferentes teorías sobre el género.

Finalmente, se evidencia que Colombia se configura como un país conservador con una ideología capitalista, heteropatriarcal influenciada por instituciones como la iglesia, donde prima el dogma por la conservación de patrones determinados de conducta, la cual sigue imponiendo formas, roles y características a cada sexo (hombre y mujer).

En conclusión, la revisión documental arroja varios puntos relevantes que permiten tejer sobre estas posturas y reflexionar sobre las conclusiones de los y las investigadoras.

Primero, destaco la importancia de incluir dentro de la investigación el rol o los roles asignados a lo femenino y a lo masculino como fuente de información para entender las relaciones de género que se dan entre los y las estudiantes en la construcción de su ideario de género y violencia de género. Segundo, aterrizar la problemática a la escuela puede evidenciar algunos casos de violencia de género en el espacio familiar o personal de las y los investigados, por ende, es recomendable asumirla desde la sensibilidad y la protección de la información que esto podría requerir. Tercero, el poco impacto que resaltan las

investigaciones consultadas de las políticas públicas en género en el ámbito escolar, permite visualizar que la política por sí sola no actúa y es necesario trabajar mancomunadamente en varias estrategias que fortalezcan los objetivos de las mismas, como la presente investigación. Cuarto, la poca información que se tiene sobre la violencia de género en todos los estamentos institucionales para asumir esta problemática dentro de las escuelas, directivas, orientadores, profesores y profesoras. Quinto, la relevancia de los medios masivos de la comunicación y la información como productores de significados en torno al género y a las violencias de género los cuales permean día a día lo que se sabe de algo o de alguien afectando directamente las representaciones sociales. Y, por último, la dificultad de encontrar trabajos investigativos sobre representaciones sociales de la violencia de género en la escuela hace que mi interés investigativo crezca en el fortalecimiento y entendimiento del fenómeno de la violencia de género y cómo puedo abordarlo afectando así mismo a la comunidad germanista.

## Capítulo 2

### 2.1 Género y Colonialidad del género

#### 2.1.2 Relaciones de género y colonialidad

*Ese frente, siempre colonial, irremediablemente intrusivo e interventor en lo que resta del mundo-aldea, intenta entregar con una mano lo que ya ha retirado con la otra.*

*Rita Segato*

El concepto de género que se acoge en las reflexiones de esta investigación proviene de los aportes de la perspectiva decolonial al pensamiento feminista, de la mano de autoras como Rita Segato, María Lugones, Julieta Paredes quienes en sus trabajos teorizan la categoría de género a partir de las interseccionalidades que se dan entre raza, género, sexo y clase, o cruces entre el pensamiento decolonial y la crítica del patriarcado contribuciones que permiten comprender la colonialidad entendida como:

Un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización, en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza (Restrepo & Rojas, 2010, p. 16).

En palabras de Quijano (2007) desde la colonialidad del poder, al controlar cada uno de los ámbitos de la existencia humana: el trabajo, el sexo/genero, la familia, la autoridad, e intersubjetividad con sus recursos y productos. Matriz que explota, domina y pone en conflicto al género a través de la estructura patriarcal que se fortaleció según el autor en complicidad de la colonialidad “*y los modelos de capital que hacían posible el desarrollo de Europa a expensas de la riqueza territorial y cultural de América latina y el caribe*” (p.209)

Además de instaurar en el género relaciones sociales dominantes y subordinadas como las afines en un principio a la categoría de raza:

Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (Quijano, 2014 p. 202)

Existen según Boff y Muraro (2004) dos grandes tendencias de investigación sobre la categoría del género: la primera, “centrada en explicar cómo las relaciones entre los sexos y las formas de poder están condicionadas por la base biológica diferencial” (p.21), como conjunto de características biológicas que permiten distinguir si una persona es hombre, mujer o intersexual (UNU Mujeres). La segunda, donde se expone cómo “las diferencias sexuales, de personalidad, de roles y de ejercicio del poder resultan de condicionamientos sociales...esta posición subraya el hecho de que en el nacimiento predomina una clara neutralidad psicosexual ” (p. 21), en la que son posibles afirmaciones como *No se nace mujer, llega una a serlo* de Simone Beauvoir o *¿Ser mujer es un «hecho natural o una actuación cultural?»* de Judith Butler; directrices que han problematizado el género pero que de una u otra forma han dejado a un lado otros asuntos referidos al entendimiento de la raza, la clase, el sexo y el género como una construcción inseparable. Construcción que han desarrollado varios autores asumiéndolos desde la interseccionalidad como propuesta para leer las realidades de las mujeres no blancas.

Solo al percibir género y raza como entretramados o fusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las mujeres de color. Esto implica que el término «mujer» en sí, sin especificación de la fusión no tiene sentido o tiene un sentido racista, ya que la lógica categorial históricamente ha seleccionado solamente el grupo dominante, las mujeres burguesas blancas heterosexuales y por lo tanto ha escondido la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad del género implica (Lugones, 2008, p. 82).

De acuerdo a esto, es importante la postura decolonial que se asume en la investigación ya que esta permite ver a las mujeres en relación a sus realidades históricas, sociales y culturales, entender que las necesidades y las luchas de las mujeres no son las mismas ni deben ser hegemónicas ya que esta postura elimina los seres, saberes y sentires de muchas comunidades que no se alinean a las maneras coloniales de concebir el mundo.

En esta relación aparecen trabajos como los de la investigadora Argentina María Lugones quien analiza y profundiza la colonialidad del género desde lo que llama *sistema moderno colonial del género* el cual tiene un *lado visible/ claro de la organización colonial* el cual deja entender la concepción de género como “dimorfismo biológico, dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo y patriarcado” (Lugones, 2014 p.17); al dejar en el *lado oscuro/oculto de la organización colonial* la intersexualidad, el concepto de género como imposición colonial, y las relaciones que se dan entre ellas.

Estas contribuciones visibilizaron las desigualdades y violencias que sufrieron las mujeres no blancas “mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género; mujeres que han creado análisis críticos del feminismo hegemónico precisamente por ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/género.” (p.13). Entendiendo al feminismo hegemónico eurocéntrico que explica Rita Segato (2015) como una de las posturas feministas que universaliza las problemáticas de dominación del género, al no hacer una referencia específica a la discriminación de las mujeres no blancas, indígenas y negras, posicionándose desde una misión civilizadora en donde las mujeres blancas deben salvar a otras desconociendo sus procesos históricos y hegemонizando sus discursos. (p, 81). En concordancia con la primera tendencia de la categoría del género según Boff y Muraro (2004).

Asimismo, dentro de esta construcción inseparable entre género, raza y clase; Segato (2018) logra a través de sus investigaciones definir al género como una categoría analítica que pretende dar cuenta de “cómo representaciones dominantes, hegemónicas, organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de los roles sociales y de la personalidad.” (p.28). Controlándola a través del ejercicio de poder sobre el discurso y sobre los cuerpos, colonialidad del saber y colonialidad del ser dirigiendo el deber ser. Es decir, a quien amar, con quien estar, que decir y opinar, según las concepciones de otros sin tener en cuenta las ideas propias y las concepciones sobre la vida que intentan descolonizar las ideas y los seres.

Las anteriores investigaciones le permiten a Segato nombrar las relaciones de género que se ejercían en las comunidades antes de los procesos de colonización, que admitían “ las nuevas formas de pensar el género que han surgido a la luz del transgénero y la transexualidad, la paternidad y la maternidad lésbicas y gays, las nuevas identidades lésbicas masculinas y femeninas” (Butler, 2007, p. 12) no ajenas según Segato al mundo pre colonial que asumía la masculinidad y la feminidad desde la *transitividad del género*. Reflexiones producto de sus cruces epistémicos entre las investigaciones a las comunidades indígenas afroamericanas y el pensamiento decolonial bajo la postura de Quijano, cuyos hallazgos antropológicos dictaban que la visión binaria del género, hombre/mujer, dentro de las comunidades no existía, al afirmar encontrar “jerarquías claras de prestigio entre la masculinidad y la feminidad” (Segato (2015, p. 84) en términos duales, no binarios, en donde el poder era mediado dentro de la comunidad y las relaciones eran “abiertas al tránsito y circulación” (p.84) sin la mirada normativa de la heterosexualidad a lo que luego denominó Segato *patriarcado de baja intensidad*.

De la misma forma, presenta las relaciones de género que se procuran dentro del mundo colonial moderno describiéndolas a lo largo de su texto *Contra-Pedagogías de la*

*crueldad* (2018) como relaciones de género de orden jerárquico y cultural, regidas por la asimetría del género, diferenciadas por una marcada desigualdad en todos los ámbitos de la vida humana, enfocadas hacia la normalización de las formas del deber ser, que repercuten en violencias de género con posiciones subalternas y subordinadas de las mujeres: “*Patriarcado de alta intensidad*” el cual está ligado a las formas crueles de violencia que se ejercen contra las mujeres: descuartizamientos, feminicidios, desapariciones, violaciones grupales entre otros. Las cuales van en aumento ya que:

El capital hoy depende de que seamos capaces de acostumbrarnos al espectáculo de la crueldad en un sentido muy preciso: que naturalicemos la expropiación de la vida, la predación, es decir, que no tengamos receptores para el acto comunicativo de quien es capturado por el proceso de consumición (Segato 2018, p. 14).

Con lo anterior, se identifican dos posturas feministas que contribuyen a la reflexión de la categoría como parte de un todo. Por un lado, la comprensión según Mignolo (2014) “del racismo y el patriarcado como los principios que contribuyeron a regular y organizar la matriz colonial manifestando relaciones con la autoridad, la economía y el conocimiento” (p.10) que determinaban las maneras de existir al abarcar las reflexiones sobre la colonialidad del saber y del ser sobre la categoría del género. Por otro lado, abrir las posibilidades para superar la comprensión del género desde un binarismo y develar la historia de las estructuras de poder que son impuestas o modificadas en tal caso, por el proceso colonial que afectó y afecta a los pueblos en Latinoamérica.

Además, se resalta que sus trabajos investigativos fortalecen la construcción o deconstrucción de las nuevas miradas feministas desde el sur o feminismos comunitarios como apuestas decoloniales que “a través de categorías como territorio-cuerpo y territorio-tierra, plantean alternativas o formas de conocer y sentir el mundo” (Moore, 2018, p 237). De darle voz a las mujeres, decolonizando el género para develar sus relaciones antes y

después de la colonia. Al plantear dentro de la agenda política revolucionaria según Paredes (2010) “acabar con la socialización de las mujeres en género femenino y la socialización de los hombres en género masculino.” (p. 73).

Es importante resaltar que la propuesta de Segato será la que ayude a vincular las categorías de género y violencia de género, ya que la autora relaciona y tensiona la violencia de género a la luz del patriarcado, y enlaza su devenir histórico con las realidades que enfrentan hombres y mujeres al asumirse por fuera de la normatividad del género que permanece en el mundo colonial moderno. Este es un pensamiento binario que se reduce a conclusiones esencialistas que tienen que ver con características biológicas y parten de entender el sexo como el principal factor que define las relaciones humanas sin tener en cuenta el contexto, la historia y otros elementos importantes en la construcción de la identidad. Por consiguiente, la violencia de género es una consecuencia de la construcción de género desde la mirada colonial y patriarcal que afecta en mayor medida a las mujeres.

### **2.1.3 Decolonizar las relaciones de género: Feminismo comunitario**

El feminismo comunitario como una de las apuestas que concibe las relaciones de género fuera de los parámetros coloniales del feminismo occidental hegemónico, al darle mayor alcance a otras formas de pensar, conocer, sentir y vivir, (Moore, 2018, p. 245); permite para esta propuesta investigativa, relacionar las ideas sobre la colonialidad del género y la contra-pedagogía de la crueldad, apuesta que desarrolla Segato (2018) en términos de desnaturalizar las violencias de género que se ejercen por las relaciones de género dominantes, jerárquicas, que continúan reproduciéndose en el mundo de la colonial modernidad. Invitación que deja ver la lucha y la propuesta política del feminismo comunitario en la voz de Paredes (2010) y que establecen puentes para analizar las realidades

de las comunidades, con categorías y marcos conceptuales que movilicen y fomenten la autonomía desde los pueblos.

Para comprender el feminismo comunitario entran en el telar las ideas y reflexiones de la activista Boliviana Julieta Paredes (2010) quien de acuerdo con la redefinición del feminismo como: “la lucha y la propuesta política de vida de cualquier mujer, en cualquier lugar del mundo, en cualquier etapa de la historia que se haya revelado ante el patriarcado que la oprime.” (p.76) hace posible una mirada más abierta al incluir en esta definición a todas las mujeres que desde sus particularidades históricas y de contexto, permiten entender el feminismo comunitario a partir de los vínculos que se establecen dentro de la comunidad y los territorios en términos de complementariedad, o par complementario (p.81). Apostándole a la reconceptualización de las relaciones entre el chacha-warmi (hombre-mujer): como una relación vertical, jerárquica, “que no reconoce la situación de las mujeres, no permite la denuncia del género y además naturaliza la discriminación” (p.80) relacionada con los *patriarcados de baja intensidad* que caracteriza Segato (2018) en sus investigaciones; en contraste con unas relaciones horizontales entre el warmi- chacha (mujer-hombre) con características que le dan voz a las mujeres dentro de sus comunidades entendidas estas no sólo como comunidades indígenas sino abiertas a:

Todas las comunidades de nuestra sociedad, comunidades urbanas, comunidades rurales, comunidades religiosas, comunidades deportivas, comunidades culturales, comunidades políticas, comunidades de lucha, comunidades territoriales, comunidades educativas, comunidades de tiempo libre, comunidades de amistad, comunidades barriales, comunidades generacionales, comunidades sexuales, comunidades agrícolas, comunidades de afecto, comunidades universitarias, etc. Es comprender que de todo grupo humano podemos hacer y construir comunidades. Es una propuesta alternativa a la sociedad individualista (Paredes, 2010, p. 86).

En concordancia, Paredes (2010) plantea que las mujeres son parte de la comunidad y no una parte minoritaria, para esto la autora afirma que “las mujeres somos la mitad de cada pueblo” (p.47) y por ende se necesita pensar en unas relaciones de género complementarias donde mujeres y hombres se asumen con autonomía y compartan la autoridad sin exterminar a la otra y al otro.

En esta tarea, el feminismo comunitario se plantea cinco categorías que permiten desde sus saberes definir su propuesta en el reconocimiento, la denuncia y la desnaturalización de la discriminación en reciprocidad al género, la raza y clase con el objetivo de alcanzar un buen vivir para todos y todas. En este sentido la mujer es parte de la comunidad y no la subordina; *campos de acción y lucha* como los denomina Paredes que invitan a mantener y procurar unas relaciones entre hombres y mujeres desde la afirmación de los territorios en donde se habita; campos de acción descritos como: “una combinación imprescindible de diferentes aspectos de la vida, en este caso cinco y que los cinco son válidos para todas las mujeres y los cinco deben realizarse juntos.” (Paredes, 2010, p. 96) *Cuerpo, movimiento, memoria, tiempo y espacio.*



Esquema tomado de texto: *Hilando Fino desde el feminismo comunitario* (2010)

Estas categorías consienten la reflexión sobre las realidades que circulan dentro de la escuela como comunidad, en búsqueda de relaciones horizontales que transiten entre diferentes maneras de concebir la existencia. Teniendo en cuenta las relaciones con el mismo, con la comunidad, con la naturaleza, al argumentar sobre cada campo una descripción y algunas intervenciones que se deben procurar sobre ellas, sin olvidar que estos campos han existido históricamente “actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.” (Segato, 2018, p.13). Por ende, es pertinente su propuesta dentro de la identificación y el análisis de las representaciones sociales de la violencia de género en el que se abarcan también las claves simbólicas del poder patriarcal.

A continuación, se presenta una síntesis de las características que Paredes (2010) expone y desarrolla para caracterizar cada una de los campos de acción.

(Tabla 1) Posibles intervenciones sobre el cuerpo

<b>Cuerpo</b>	<b>Posibles intervenciones sociales desde el cuerpo</b>
<p>Forma de existencia que permite relaciones sociales de: amistad, amor, erotismo, relaciones con la naturaleza, la trascendencia, el conocimiento, la producción asociadas también a relaciones de poder que intervienen y modifican negativamente la existencia de los seres.</p> <p>Cuerpos tienen una experiencia individual y colectiva</p> <p>Reconoce tres ámbitos en donde se desenvuelven los cuerpos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cotidianidad</li> <li>• Biografía</li> <li>• Historia de los pueblos</li> </ul>	<p>Salud</p> <p>No violencia</p> <p>Comer bien</p> <p>Seguridad alimentaria.</p> <p>Información y conocimientos.</p> <p>Placer y sexualidad sin violencia.</p> <p>Libre Maternidad.</p> <p>Reconocer nuestras bellezas indígenas. Vestir bien, como nos guste.</p> <p>No discriminación, no racismo.</p> <p>No tener miedo de ser lesbianas.</p> <p>No discriminación a las discapacitadas.</p> <p>Representarnos políticamente con nuestros cuerpos de mujeres.</p> <p>Ejercicio físico, descanso.</p> <p>Derecho a tener edad, sea niña, joven o anciana.</p> <p>Potenciar las habilidades.</p>

	Recuperar nuestra propia imagen en los medios de comunicación.
--	--

(Tabla 2) Posibles intervenciones desde el espacio

<b>Espacio</b>	<b>Posibles intervenciones sociales desde el espacio</b>
<p>Distingue dentro de este campo de acción tres tipos de espacios:</p> <p>-Espacio de desarrollo de la vida: (casa, tierra, escuela, calle) presentados como espacios privados y públicos.</p> <p>-Espacios de producción y sustento: (Fabrica, taller, barrio, tierra, territorio).</p> <p>-Espacios intangibles: (Espacios políticos culturales y de decisión)</p>	<p>Tierra y territorio</p> <p>Vivienda</p> <p>Espacio dentro la vivienda.</p> <p>La calle.</p> <p>Recursos naturales</p> <p>Político</p> <p>Producción</p> <p>Economía créditos</p> <p>Justicia</p> <p>Conocimiento</p> <p>Poderes</p> <p>Recreación</p> <p>Migraciones</p> <p>Autonomías</p> <p>De tranquilidad</p>

(Tabla 3) Posibles intervenciones desde el tiempo

<b>Tiempo</b>	<b>Posibles intervenciones sociales desde el Tiempo</b>
<p>Medida, rango, lapso para evaluarnos y hacernos preguntas. (p.108)</p> <p>Reflexión oportuna sobre el tiempo cotidiano: aburrido, secundario sujetado a las mujeres y el tiempo histórico: trascendente, valioso e importante para los hombres.</p> <p>Reflexión sobre los roles en estos tiempos que ejercen los hombres y las mujeres dentro de la comunidad.</p>	<p>Compartir el trabajo doméstico.</p> <p>Monetizar y valorar económicamente el trabajo doméstico.</p> <p>Para participación política.</p> <p>Para estudiar.</p> <p>Para la salud.</p> <p>Para la maternidad</p> <p>Para descansar</p>

(Tabla 4) Posibles intervenciones desde el movimiento

<b>Movimiento</b>	<b>Posibles intervenciones sociales desde el Movimiento (organizaciones y propuestas políticas)</b>
<p>El Movimiento nos permite construir un cuerpo social, un cuerpo común que lucha por vivir y vivir bien. Si algo tiene vida se mueve, si algo se mueve tiene vida. (p.112)</p> <p>Movimiento como un proceso que ubica las relaciones de poder y garantiza los derechos adquiridos. (p.114)</p>	<p>Organizaciones propias                      Garantía de derechos                      Formas organizativas.                      Portavoces, dirigentas y facilitadoras.                      Representación y autorepresentación. Alianzas entre organizaciones de mujeres. Alianzas con otros movimientos sociales. Propuestas Corporativas y específicas                      - políticas municipales                      -políticas departamentales                      - políticas regionales                      - políticas nacionales.                      Complementariedad horizontal entre mujeres</p>

(Tabla 5) Posibles intervenciones desde la memoria

<b>Memoria</b>	<b>Posibles intervenciones sociales desde la memoria</b>
<p>Entendernos esta categoría como las raíces de las cuales venimos que son únicas, son propias de aquí, es toda esa fuerza y energía que construye nuestra identidad desde antes que nacemos. (p.115)</p> <p>Memoria sobre la historia propia en el reconocimiento de patriarcados dentro de las comunidades.</p> <p>Memoria para la afirmación de las luchas anteriores.</p> <p>Memoria sobre los saberes propios ancestrales</p>	<p>Sabidurías de las mujeres.                      La producción.                      Salud.                      Construcción de las casas.                      La organización.                      Las luchas y movimientos sociales.                      Participación política.                      Participación ritual.                      Participación en la educación                      Investigación precolonial.                      Recuperación de las lenguas originarias desde las mujeres.                      Derecho a estudiar ahora para escribir y crear conocimientos</p>

En consecuencia, esta mirada sobre el feminismo comunitario le permite a la investigación una postura decolonial sobre los cuerpos; problemáticas como la violencia de género que parten de relaciones de poder y dominación que se vivencian en la cotidianidad,

leídas a la luz de estos campos de lucha con el fin de enunciarlas, reconocerlas y evidenciarlas en una sociedad que todo el tiempo obliga a callar y a vivir con miedo.

## **2.2 La violencia de género desde el mandato masculino y el orden patriarcal**

Vislumbrar la violencia de género desde lo que Segato llama *pedagogía de la crueldad* ha sido la clave para pensar no solamente en torno a la definición del concepto como:

Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada (ONU. 1995)

Sino a su vez en la comprensión de la violencia de género como una violencia estructural que beneficia la existencia de unos sobre otros, que se ejerce de manera procesual y cotidiana. La cual “produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad)” (Tortosa & La Parra, 2003, p. 57) al utilizar la jerarquización y la estratificación de clase, sexo, etnia, género entre otras como mecanismos de control y dominación.

En este caso las investigaciones de Galtung (1990) sobre la violencia estructural aportan una mirada holística al entendimiento de la violencia de género como un fenómeno que se expresa a través de actos visibles como el golpe, la tortura, la muerte, pero al mismo tiempo con acciones y actitudes que se ha naturalizado y normalizado a través de la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, las ciencias (p.158). Estas se presentan como formas de violencia que usualmente no se asocian a la violencia de género, tales como: la violencia psicológica, financiera, alimentaria, simbólica entre otras; muchas de éstas abordadas también desde las desigualdades o diferencias: en salarios, oportunidades educativas,

participación política, derechos sexuales y reproductivos entre otras, que pueden convertirse por el proceso de la violencia estructural en violencia directa, en violencia de género; de las cuales, las mujeres en su mayor medida han sido las directamente afectadas.

Al comprender la violencia de género además como la que se “perpetra contra alguien porque se considera que se ha separado del papel (no cumple la función) que tradicionalmente le corresponde.” (Esplugues, 2007, p.11). Asimismo, son de gran importancia los aportes de Rita Segato (2018) quien desde la mirada decolonial encuentra en el patriarcado y el mandato de masculinidad una perspectiva para acercarse a la violencia de género como una violencia cotidiana que reproduce las representaciones hegemónicas de lo femenino y lo masculino y que organizan el mundo de los afectos, roles y personalidad.

### **2.2.1 Patriarcado**

“La negación de una de las partes en la sumisión y el sometimiento, es atentar también contra la existencia de la otra” (Paredes, 2010. p 87).

Sobre todos los ámbitos de la existencia, el patriarcado ha sido en palabras de Segato una “pedagogía de poder” una pedagogía que ha enseñado desde la prehistoria una superioridad masculina sobre la femenina, estableciéndose como:

Una forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres, el marido sobre la esposa, del padre sobre la madre y los hijos e hijas, y de la línea de descendencia paterna sobre la materna. (Reguant, 2007, p. 1)

Una matriz patriarcal que se presenta bajo una estructura jerárquica de unos seres superiores a otros, en este caso de los hombres sobre las mujeres, capaz de apropiarse y

ejercer mando; institucionalizándose según Hardisson (2017) sobre el lenguaje, el espacio, el cuerpo haciendo normales actitudes que alejan a la mujer de su propia voz, al excluirla de actividades sociales, políticas y económicas. Por lo anterior, se privilegia el discurso masculino como poseedor del conocimiento, al atribuirles afectos, roles y personalidades que prolongan el patriarcado y que controlan aún más a las mujeres, manteniéndolas en un silencio que permite que acciones violentas sigan ocultas como acciones naturales cotidianas, iguales a las que describe Hardisson (2017) como claves simbólicas del poder patriarcal.

De igual forma se presenta una síntesis de las características que explica la autora que permiten evidenciar el poder patriarcal sobre el lenguaje el espacio y la vida cotidiana.

(Tabla 6) Claves simbólicas del poder patriarcal

<b>CLAVES SIMBÓLOCAS DEL PODER PATRIARCAL</b>		
<b>LENGUAJE</b>	<b>ESPACIO</b>	<b>CUERPO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las mujeres no poseen ni razón ni palabra: conocimiento fragmentado.</li> <li>• Mujer dependiente</li> <li>• Tareas domésticas</li> <li>• No pueden figurar en lo social, político y económico</li> <li>• La autoridad de nombrar es para el hombre.</li> <li>• Muy pocos puestos dirigentes</li> <li>• Mujeres abnegadas y silenciosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución del espacio: público y privado</li> <li>• Exclusión de la mujer de los espacios públicos.</li> <li>• Espacio privado como espacio de opresión.</li> <li>• Espacio privado espacio domestico: exclusivo de la mujer</li> <li>• La mujer como instrumento de reproducción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mujer como propiedad privada.</li> <li>• Trabajo en casa como trabajo no remunerado.</li> <li>• Cuerpo de mujer como objeto de deseo y consumo</li> <li>• La actividad sexual desprestigia a las mujeres.</li> <li>• Angustia por envejecer</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia sobre el texto *claves simbólicas del poder patriarcal y su relación con los malos tratos de género* de Hardisson (2017)

En relación, Segato (2018) expone las características de esta pedagogía de poder como “elementos constitutivos del orden patriarcal”, los cuales permiten hacer una lectura del contexto actual, al determinar las maneras en las que el mundo de padres o matriz patriarcal logra reproducirse a través del tiempo y la historia (p.17). Se evidencia entonces, aspectos como: mandato de masculinidad, corporativismo masculino, baja empatía, crueldad, insensibilidad, burocratismo, distanciamiento, tecnocracia, formalidad, universalidad, desarraigo, desensibilización, limitada vincularidad. Visibles todos en los actos y las prácticas de la cotidianidad de la vida; en las formas en las que se relacionan los seres humanos con sí mismos y con los otros y otras, en la manera en que los medios de comunicación y la publicidad imponen su verdad, en la virtualidad e instantaneidad y espectacularización de la vida. Estas impulsadas por las redes sociales, así, como en las representaciones sociales que son constituidas y constituyentes en el plano social y cultural de los sujetos; al transitar por los escenarios de socialización: la familia, la escuela, la calle o espacios públicos, las redes sociales, o aspectos de la vida imprescindibles como los llamaría Paredes (2010), en donde se aprenden y reproducen las jerarquías de poder.

### **2.2.2 Mandato de masculinidad**

Uno de los elementos constitutivos del orden patriarcal que ayuda a la comprensión de la violencia de género, en la que también se incluye al hombre como víctima dentro de estas relaciones patriarcales, es el Mandato de masculinidad, que aunque Segato lo desarrolla en el entendimiento del acto de la violación en sus trabajos con los presos en la penitenciaría de Brasilia; el *mandato de masculinidad* también es visible dentro de las relaciones de género cotidianas y contribuye al entendimiento de la violencia de género en todos sus actos y prácticas, los cuales afectan tanto a mujeres como a hombres en diferente medida y a

diferentes niveles. Puesto que el mandato de masculinidad: “exige al hombre probarse hombre todo el tiempo; porque la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal” (Segato, 2018, p. 42). Exigencia de probarse con relación a sus pares, la cual les ha brindado un lugar privilegiado e histórico en el orden, político, económico, social, entre otros, mostrándose poderoso, viril, fuerte, insensible, cruel. Sin embargo, como lo afirma la autora en sus innumerables intervenciones, “el hombre es la principal víctima del mandato de masculinidad” (p.42). Por ende, es importante visibilizar el mandato masculino para que los hombres también se unan a la lucha liberadora de los roles que se les imponen.

En cuanto a las relaciones que este mandato establece, Segato (2018) aquí distingue dos que se evidencian en el acto violento contra las mujeres: 1) la relación vertical entre agresor y agredida, 2) la relación horizontal que fortalece el mandato de masculinidad entre agresor y sus pares, ya que el agresor busca en sus pares la comprobación de su poder sobre los otros y otras. Asimismo, se identifica dentro de esta última las particularidades de una *corporación*: la fidelidad y la jerarquía, como dos actitudes que asumen el grupo de pares para relacionarse entre ellos. (p, 48)

Por otro lado, en cuanto a la configuración del *mandato de masculinidad* uno de los espacios primarios con más intervención es la familia, en ella sucede la iniciación a la masculinidad desde edades tempranas, apoyada muchas veces bajo estructuras normativas heterosexuales con jerarquías y dominio sobre los y las otras (p.18) En donde se socializa y se aprende por medio de las tareas, juegos, ropa; los espacios, conductas y formas de expresión que se le atribuyen a los niños y las niñas, con ejemplos claros de femineidades y masculinidades que contribuyen a regular la sexualidad, los afectos, los roles y las personalidades de los que conforman el núcleo familiar. Por consiguiente, se niegan otras

posibilidades de familias que han permanecido subalternas a las aceptadas por el pensamiento colonial, eurocéntrico formulador del ideal de familia.

En este aspecto, también se les da una gran responsabilidad a los medios de comunicación masiva como sistemas de reproducción y dispositivos de control, ya que es a través de ellos como diría Chomsky (1995) que “nos venden la moto” Segato los relaciona directamente con su papel en la manera en que:

Al hablar de la pedagogía de la crueldad no podemos olvidarnos de mencionar a los medios masivos de información, con su lección de rapiña, escarnio y ataque a la dignidad ejercida sobre el cuerpo de las mujeres. Existe un vínculo estrecho, una identidad común, entre el sujeto que golpea y mata a una mujer y el lente televisivo. También forma parte de este daño la victimización de las mujeres a manos de los feminicidas como espectáculo televisivo de fin de tarde o domingos después de misa. Los medios nos deben una explicación de sobre porque no es posible retirar a la mujer de ese lugar de victima sacrificial, expuesta a la rapiña en su casa, en la calle y en la sala de televisión de cada hogar... (Segato, 2018, p. 16)

Por lo tanto, los medios de comunicación masiva han contribuido e influenciado discursos de relaciones de género dominantes, donde se victimiza todo el tiempo el cuerpo de las mujeres y se refuerza el mandato masculino. La televisión, la publicidad, los informativos, y ahora las redes sociales, influyen y afectan las representaciones sociales sobre los roles, comportamientos, e identidades socialmente aceptadas que deben asumir los cuerpos de hombres y mujeres, con la facilidad y la rapidez mediática que no da pie para la reflexión y la crítica de estos contenidos. Al reproducirlos en estas medios y plataformas como asuntos superficiales, espectacularizando el hecho violento y victimizando a la mujer como lo enuncia Soro (2019)

Los *media* tienen la capacidad de producir cambios, pero no van en la dirección correcta. A menudo vemos como se habla de nuevos casos de “violencia doméstica”, en lugar de violencia de género o violencia machista; de que las mujeres “mueren”, en lugar de ser asesinadas y que, en la mayoría de las ocasiones, se identifica a la víctima y no al asesino. Algunos tampoco han rechazado expresiones como “crimen pasional”, “problema sentimental”, “asesinada por un ataque de celos” ... A ellas, por otra parte, se les suele preguntar sobre su capacidad para compaginar vida profesional y familiar;

interrogante que rarísima vez se le formula a un hombre. Es curioso, igualmente, ver cómo el estereotipo de mujer moderna se transfiere, casi siempre, separado de un contexto familiar, de un modelo de pareja igualitario y se circunscribe a la imagen de “superwoman”. El mensaje que se traslada a la ciudadanía no deja de ser inadecuado, a la vez que difuso, lo que lastra, profundamente, un verdadero avance. Soro (2019)

Asuntos que entran en correspondencia a las investigaciones de la psicóloga argentina Susana Velázquez (2003) quien estudia la violencia de género como violencia cotidiana, definiéndola como una violencia que se puede tolerar, domesticada y de consumo, la cual repercute en la reproducción de estereotipos que forman parte del imaginario social y personal de los seres humano. Esta dispone de los medios de comunicación masiva para determinar a través del espectáculo la manera en la que la violencia pasa a ser una entretención con características que desensibilizan y naturalizan actos, que generan más violencias de género.

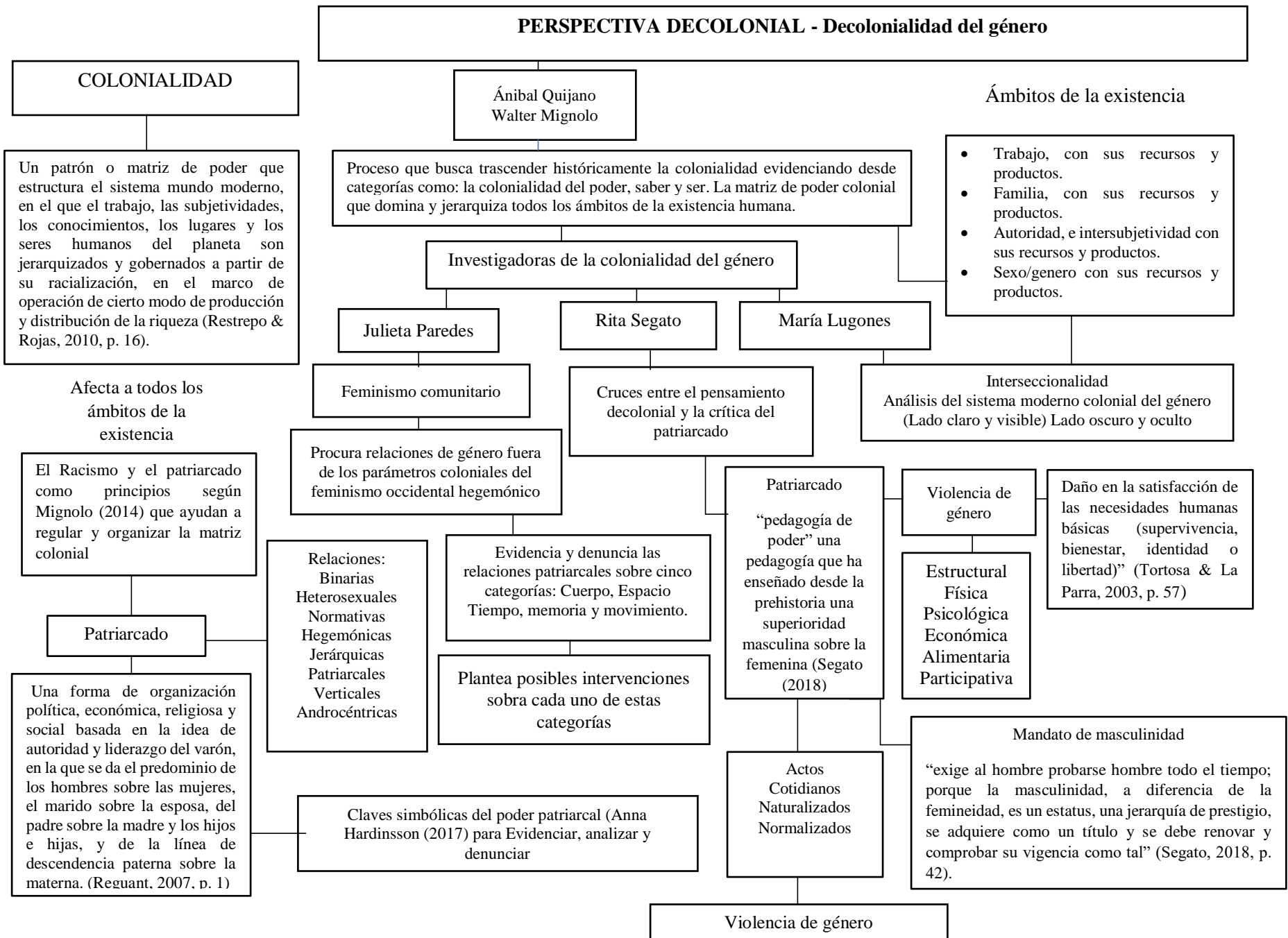
En estos se establece una norma de visibilidad de los hechos violentos, considerados como “naturales”, en la que se entrecruzan lo público – la violencia como realidad que padecen las personas- y lo privado- la intimidad de las personas violentadas. La narración -escrita, radial, televisiva- la vuelve ostentosa, casi obscena cuando promueve una hipertrofia del escuchar y del ver, una tendencia voyeurista de fascinación de quienes asisten “pasivamente” a las violencias padecidas y ejercidas. (p.1))

Ya Segato (2018) también lo afirmaba, “su espectacularización, su exhibicionismo es funcional e indispensable a la reproducción de la posición masculina (p, 51). Todo esto a través de imágenes potentes que aún ubican el cuerpo de las mujeres como objeto de deseo y de placer para los hombres; en contraste con cuerpos de hombres que ejercen dominio sobre todos los ámbitos de la vida humana.

Asimismo, los espacios escolares han contribuido históricamente en la reproducción del patriarcado y el mandato masculino, muchas veces desde el lenguaje, los contenidos androcéntricos, las prácticas cotidianas de la vida escolar, donde se presentan conductas que

excluyen o invisibilizan a las niñas. Además de direccionar a quién amar según el sexo, y al determinar unos roles específicos para cada uno al interior de la sociedad.

A continuación, se realiza un esquema que explican los cruces que posibilitan las categorías que se desarrollaron anteriormente:



Fuente: Elaboración propia a partir de los cruces de las categorías planteadas en el marco teórico

## **2.3 Representaciones sociales**

Han surgido una serie de indagaciones con diferentes perspectivas que contribuyen a la definición y al desarrollo de una teoría de las representaciones sociales. Para este trabajo investigativo el cual buscará caracterizar las representaciones sociales sobre la violencia de género se tomarán los aportes a partir de diferentes teóricos, con el fin de entender ¿qué es la representación social?, ¿cuáles son sus funciones? ¿Cuáles son sus dimensiones?, ¿cómo se construyen las representaciones sociales? ¿Y desde qué enfoques se han abordado?

### **2.3.1 Nociones de representación social**

Según Araya (2002) los trabajos de Moscovici (1925-2014) introducen la noción de representación social a partir de su investigación *La psychanalyse, son image et son public* (1961), trabajo realizado bajo las influencias de varios autores como: Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget, Freud y Heider. En dicho trabajo Moscovici (1961) presenta una primera mirada a la noción de la representación social como: “Entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan, y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano, a través de una palabra, un gesto, un encuentro.” (p.27). Con esta afirmación el autor abre los caminos a la formulación de una teoría que le permite dar un marco conceptual al término, de esta manera explica la representación social como una forma de conocimiento, cuando afirma que es una: “organización psicológica, una forma de conocimiento particular de nuestra sociedad e irreductible a cualquier cosa.” (p.30) o cuando expone que es un “...conocimiento que la mayoría de nosotros emplea en su vida cotidiana” (p. 30).

De igual manera, la investigadora Jodelet (1986) también hace su aporte y conceptualiza las representaciones sociales como “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales

socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.” (p.474). Pensamiento social, que relaciona lo individual y lo colectivo, tal como lo afirmaba Moscovici (1961) “las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es. O que debe ser, nos muestran a cada instante que una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica.” (p. 39).

El saber del sentido común, el cual posibilita la comunicación con otros y otras, permite conocer una posición sobre acontecimientos, situaciones u objetos. Las representaciones sociales son aquellas ideas u opiniones que se tienen acerca de algo o de alguien, las cuales brindan una explicación del entorno sin tener un conocimiento basado en alguna teoría científica, como lo explica (Araya, 2002)

El conocimiento del sentido común es conocimiento social porque está socialmente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan. (p.11)

Siguiendo con la explicación de Araya (2002), el pensamiento del sentido común se relaciona con lo social y se establece a partir de tres aspectos: el contexto, la comunicación y los marcos de aprehensión. La representación no surge solamente en el plano individual, depende también de las relaciones colectivas que intervienen directamente en la formación y en la transformación de las ideas que se tienen de las cosas que pueden o no ser compartidas por el grupo. Es allí donde según Jodelet (1986) “Las representaciones sociales se constituyen a partir de las experiencias e informaciones que recibimos y transmitimos a través de tradición, la educación y la comunicación social” (p. 474). Por ende, no es un tema separado o ajeno a las representaciones, los vínculos que se producen en estos contextos son parte constitutiva y constituyente de la representación social. Ibáñez (como se citó en Araya, 2002).

Igualmente, en relación a la representación constituida y constituyente Abric (2001) hace referencia a entender a la representación social como “producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstruye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica” (p. 13) El autor afirma que además de ser un proceso mental, la representación social es un proceso que genera significados de la realidad en que viven los sujetos y objetos sociales. Este autor define a la representación social como: “Una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencia y adaptar y definir de este modo un lugar para sí.” (p. 13)

Resumiendo, una representación social es una modalidad de pensamiento, conocimiento del sentido común, que no tiene en cuenta las teorías científicas para relacionarse con los otros y otras. Conocimiento que permite la comunicación, donde los sujetos interpretan y dan sentido a lo que acontece dentro de su cotidianidad. Ya que “permiten un flujo de las relaciones entre grupos y personas” (Moscovici, 1961, p.33) además, “no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino que sobre todo en la medida en que remodela y reconstruye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar” (p.32)

En cuanto a las funciones concretas de las representaciones las cuales Abric (2001) enuncia como “indispensables en la comprensión de la dinámica social” (p.17) hasta el momento se han enunciado dos: la posibilidad de comunicación con otras y otros, y, su capacidad para guiar y remodelar el comportamiento de los sujetos; además de estas, Abric (2001) expone las siguientes en su texto:

- Explicar y entender la realidad

- Definir la identidad salvaguardada de la especificidad de los grupos
- Justificar a posteriori sus posturas y comportamientos

Las anteriores funciones se entrelazan con los propósitos de esta investigación, ya que es en la interpretación de la realidad de los y las estudiantes, el lugar donde se pretende identificar qué se piensa o cree de la violencia de género. “La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas”. (Abric, 2001, p.13)

### **2.3.2 ¿Cómo se forman las representaciones sociales?**

En este proceso Araya (2001) describe tres factores que ayudan a construir una representación social:

- 1) El fondo cultural “constituido por las creencias ampliamente compartidas, los valores considerados como básicos y las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad.” (p 33).
- 2) Los mecanismos de anclaje y objetivación
- 3) Las prácticas sociales relacionadas con la comunicación social: la comunicación interpersonal, los medios de comunicación masiva, las redes sociales, la televisión, las revistas, entre otros.

Para Jodelet (1986) estas relaciones confluyen bajo la estructura de los dos procesos por los que Moscovici (1969) explica cómo lo social transforma un conocimiento en representación y como la representación transforma lo social: la objetivación y el anclaje.

## **La objetivación**

Jodelet (1986) siguiendo a Moscovici (1961) la determina como un proceso en el que el sujeto hace concreto lo abstracto, (p. 481), por lo cual los conceptos o las teorías son abstraídas de las experiencias materializadas en imágenes concretas y claras con las que los sujetos se pueden comunicar dentro de la cotidianidad y naturalidad de la vida. Este proceso lo expone alrededor de las tres fases:

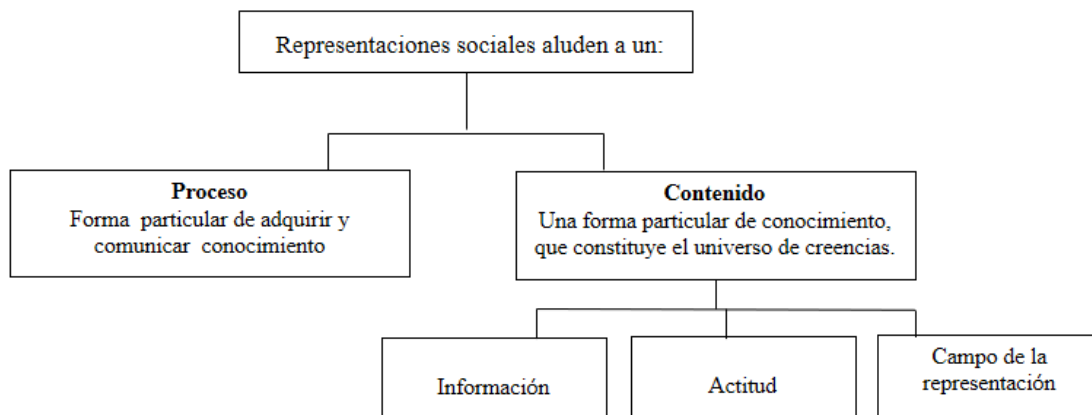
- 1) Construcción selectiva: El sujeto a partir de sus experiencias retiene solamente lo que concuerda con su sistema de normas y valores (Umaña, 2002, p. 35)
- 2) Esquema figurativo: Se forma el discurso y se evidencia el núcleo figurativo el cual captura la esencia de lo que piensa el sujeto (p,35)
- 3) Naturalización: En donde se concretiza la imagen y se utiliza en la realidad cotidiana “las figuras elementos del pensamiento, se convierten en elementos de la realidad, referentes para el concepto”. (Jodelet, 1986, p. 483)

## **El anclaje**

Explicado por Araya (2002) el proceso de anclaje tiene que ver también como la objetivación con “transformar lo que es extraño en familiar” (p, 36) pero integran la inserción del objeto en un marco de referencia, el cual el sujeto ya conoce y haciendo viva la representación dentro de los procesos de comunicación. En esta etapa de formación de las representaciones sociales, el anclaje permite comprender en palabras de Jodelet (1986) como el sujeto les da un significado a las cosas y cómo opera esta representación dentro de la realidad en sus conductas y procesos de socialización. (p 486).

### 2.3.3 Dimensiones de las Representaciones sociales

Las representaciones sociales según Araya (2002) aluden a un proceso y a un contenido y su estudio tiene necesariamente una perspectiva global, la cual abarca la forma particular en las que las personas adquieren y comunican su conocimiento, y un contenido que enuncia a la actitud, la información y el campo de la representación. Estas tres dimensiones permiten entender cómo las culturas o grupos organizan las ideas que los sujetos tienen de las cosas y cómo se estructuran estas para formar una representación social. (Moscovici, 1961, p 45).



Fuente: Elaboración propia sobre el texto *Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión* (Araya 2002)

**Actitud:** Una de las dimensiones más claras de detectar según Araya (2002) en la que se exterioriza la conducta de las personas la cual puede presentarse de manera positiva o negativa según la orientación al afirmar que la:

La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente, aunque los otros elementos no estén.

Es decir, una persona o un grupo puede tener una reacción emocional sin necesidad de tener más información sobre un hecho en particular (Araya, 2001, p.39)

Importante para la investigación ya que permite acceder al pensamiento del sentido común a través de las reacciones emocionales que exterioricen las y los estudiantes sobre la violencia de género.

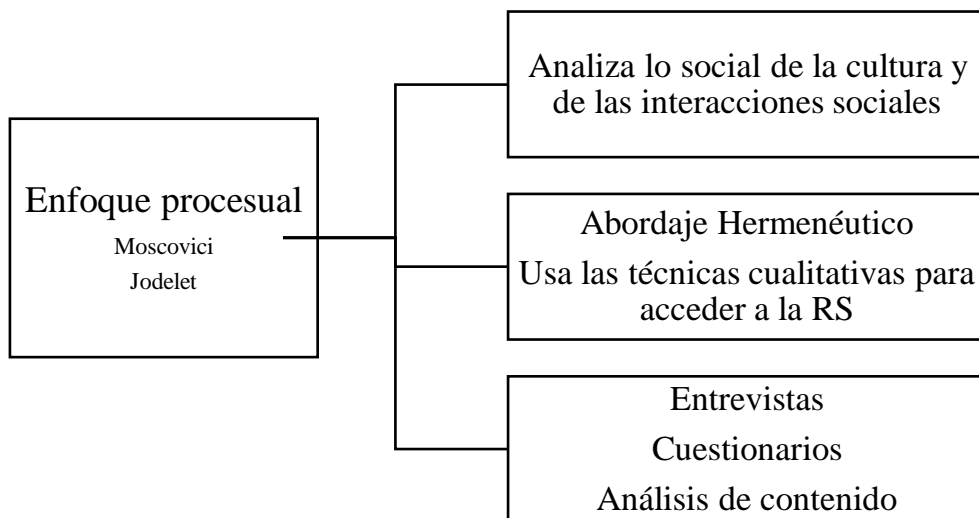
**Información:** En palabras de Moscovici (1961) se entiende como “la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un sujeto social” (p.45). Es decir, la cantidad valorada de información que tiene un sujeto sobre algo o alguien que le permite integrarse con otros y comunicarse. La información que posee puede provenir de diferentes estructuras y medios de comunicación que ayudan a modelar la información que posee un sujeto sobre algo o alguien.

**Campo de la representación:** Se trata de la manera en que la información que se recibe y se crea esté organizada y jerarquizada para formar la representación “En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social”. (Araya, 2001, p.41) aquí la perspectiva de Abric (2001) sobre el núcleo figurativo de las representaciones sociales se integra ya que “El campo de representación se organiza en torno al esquema o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación” (p.41), elemento fundamental y más constante de la representación social “puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación”. (p.20)

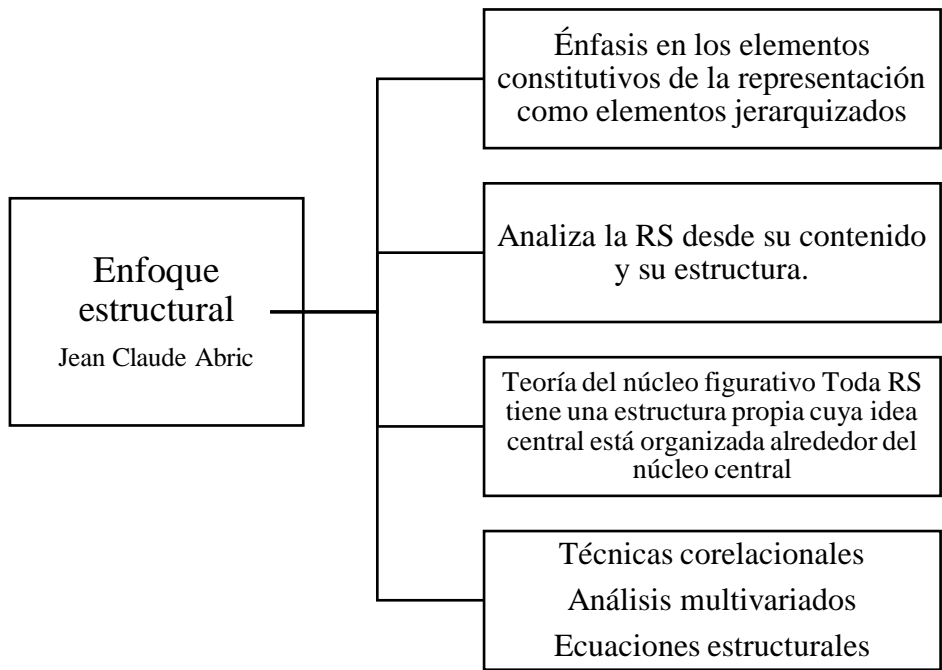
## ¿Cuáles son sus enfoques?

En la definición del enfoque que tomará la investigación es importante aclarar las posturas que han abordado el estudio de las representaciones. Para esto se organiza la información que expone Araya (2002) a través de un mapa que permita aclarar la información y entender el propósito de cada enfoque investigativo.

### Enfoques de las representaciones sociales



Fuente: Elaboración propia sobre el texto *Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión* (Araya 2002)



Fuente: Elaboración propia sobre el texto *Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión* (Araya 2002)

## Capítulo 3

### 3.1 Marco Metodológico

En el presente capítulo se expone el diseño metodológico que se toma para abordar la pregunta de investigación, el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección, la población y el análisis la información.

#### 3.1.1 Enfoque de investigación

La investigación titulada *Representaciones sociales sobre violencia de género en la escuela: una aproximación desde la perspectiva decolonial* desarrollada en el Colegio German Arciniegas IED ubicado en la localidad de Bosa. Se enmarca desde el enfoque cualitativo hermenéutico; cualitativo, ya que se busca a través de la investigación la voz de las y los sujetos, conocer a través de sus expresiones, los significados que han construido alrededor de la violencia de género, sus relaciones sociales y sus vínculos con el contexto.

Al tener en cuenta que la mirada cualitativa esta:

- a). Fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado comprendido, experimentado y producido.
- b). basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen
- c). Sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (Vasilachis, 2006. p. 2)

Características que permiten una aproximación desde lo hermenéutico, desde la interpretación como camino que consiente el cuestionamiento y el análisis del fenómeno. Al privilegiar la voz y la experiencia de las y los investigados, en constante búsqueda de interpretar y comprender cómo son estas representaciones sociales de la violencia de género,

cuáles son las informaciones y actitudes que poseen las y los estudiantes. De manera que, se hace presente durante todo el desarrollo de la investigación la hermenéutica como un:

Proceso que permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e interpretarlas por medio de la palabra. Postula también que los textos escritos, las actitudes, acciones y todo tipo de expresión del hombre nos llevan a descubrir los significados (Fuster, 2019, p.205)

Interpretar y comprender la realidad social de las y los sujetos, “no solo a través de la conversación, sino en lo que se encuentra detrás de lo no dicho” (p.205). Al reconocer en la realidad subjetiva que se estudia, la posibilidad de entender la realidad social que es construida y dinamizada por las representaciones sociales. Asimismo, se entiende que:

Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. (Sampieri, 2014, p.10)

Construidas a partir de procesos subjetivos que elaboran las y los sujetos de manera cotidiana y que luego hacen parte de la construcción de las representaciones sociales sobre algo o alguien. Ya que es en la vida cotidiana en donde se configuran las experiencias personales, las informaciones y los procesos de comunicación.

El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad. El sentido común que lo constituye se presenta como la “realidad por excelencia”, logrando de esta manera imponerse sobre la conciencia de las personas pues se les presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada. (Araya, 2002, p.13)

Realidades que se evidencian cuando se aborda el fenómeno de la violencia de género, el cual se expresa a través de actos y actitudes directas o simbólicas que se naturalizan dentro de la vida cotidiana. Estas son formas propias de organización jerárquicas como el patriarcado o el mandato masculino en la socialización del género, valiéndose del poder, la discriminación y la exclusión. Ideas que se mueven en el plano de las representaciones sociales como pensamiento de sentido común que determina la manera en

que se piensa sobre la violencia de género, además de utilizarlas en los procesos de comunicación y socialización del género, lo cual indudablemente influye en las conductas, ya que la representación social entiende la realidad como lo que se hace más lo que se piensa.

Para poder acceder a ellas, la presente investigación optó por seguir la ruta metodológica que ofrece la teoría de las representaciones sociales en la que se destacan dos escuelas que las han abordado y estudiado a través de dos enfoques: el procesual y el estructural.

Liderado por Moscovici (1961) y Jodelet (1986) el enfoque procesual hace más énfasis “en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones. Metodológicamente recurre, por excelencia, al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido.” (Araya 2002, p.48) es decir que estudia la representación desde lo que lo constituye: las relaciones sociales, el fondo cultural, el análisis de lo social.

En otro orden el enfoque estructural, de la escuela de Aix-en-Provence: liderada por Jean Claude Abric (2001) centrada en los procesos cognitivos. “Se le conoce como el enfoque estructural de las R S. Por excelencia recurre a las técnicas experimentales.” (p489). En este, su principal objetivo es entender cómo funciona esta representación teniendo en cuenta su estructura y su contenido, al hallar el núcleo central que genera y organiza la representación social.

Los anteriores enfoques contribuyen a la recolección y organización del material discursivo espontáneo o inducido, como también al análisis de los contenidos jerárquicos que generan una significación en las y los sujetos. Ya que la representación es aspecto constituyente y constituido, tiene un proceso y un contenido, que, aunque la investigación no arroja cómo funciona el aparato psíquico de los y las estudiantes, si pretende encontrar el

contenido de esta representación para responder cuáles son las representaciones sociales de la violencia de género.

### **3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

Dentro de la fase de recolección de la información, se organizan cinco talleres titulados: *Campos de acción: cuerpo, espacio, tiempo, memoria y movimiento*, con una duración de dos horas cada uno, realizados en tiempos asignados para la investigadora como trabajo pedagógico dentro de la institución, con aval de los profesores de otras áreas que consienten los diferentes permisos a las y los estudiantes de los grados 1001, 1002 y 1003, con el fin de que participen libremente en la investigación. En ellos se desarrollan técnicas interrogativas y asociativas como dibujos y soportes gráficos, asociación libre de palabras y entrevista grupal.

#### **3.2.1 El taller**

Los encuentros se organizan por medio del taller como dispositivo para obtener la información; definiéndolo como: “un conjunto multilineal compuesto por elementos -líneas- de diferente naturaleza, como lo son; sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos.” (Ghiso, 1999, p. 143) el cual según el autor atraviesa el saber-poder de los sujetos sin imponer una superioridad del investigador sobre los otros y las otras. Por ello deja ver el contexto, las emociones, las intenciones que procura la investigación al fomentar espacios libres de discriminación con relaciones horizontales de comunicación y socialización, donde el objetivo es que los y las estudiantes hallen un espacio para expresar libremente sus ideas

y saberes, sin el temor de ser juzgados o señalados por lo que piensan acerca de la violencia de género.

Para obtener la información se utilizan dentro de los talleres, técnicas interrogativas como los dibujos y soportes gráficos, relacionados con el campo de conocimiento de las artes plásticas, así se reafirma la expresión visual como imagen potente que habla o que ayuda a la configuración de significados. Las expresiones visuales que se presentan son herramientas dentro de los encuentros para hacer la experiencia más sensible, para llevar a cabo un acercamiento de una manera menos invasiva y directa a las representaciones sociales sobre la violencia de género. Por consiguiente, se propicia una conversación que visibilice a todas y todos sin miedo de compartir una idea de manera espontánea y franca. Además de tener en cuenta que la población con la que se hace la investigación son estudiantes que les gusta el hacer artístico, la dinámica de grupo, y la posibilidad de acercarse a temas y problemáticas sociales a través de caricaturas, infografías, memes, que hacen parte de su cotidianidad y su contexto.

Asimismo, el uso de la técnica de dibujos y soportes gráficos permite evidenciar los elementos constitutivos de una representación como “un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos significaciones centrales que permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación.” (Araya, 2002. p. 58) para esto se siguen las fases de su aplicación: primero, la producción del dibujo, mapa, esquema; segundo, la verbalización de estos dibujos y tercero, un análisis cuantificable de las producciones de los investigados. A su vez, se utilizan técnicas asociativas como la asociación libre de palabras, con el objetivo de encontrar en ella una manera más espontánea y menos controlada de las producciones mentales, las cuales posibilitan llegar mucho más

rápido según Araya (2002) al significado que las y los estudiantes refieren al término o palabra inducida.

### **3.2.2 Organización de los talleres**

#### **Primer encuentro: Dibujos y soportes gráficos**

Elaboración de una imagen que represente la visión de las y los estudiantes sobre sí mismos. La verbalización sobre las imágenes construidas a partir de cuatro preguntas orientadoras: ¿Cómo te describirías? ¿Cómo crees que los demás te perciben? Si tuvieras la posibilidad de mantener algo que te guste mucho de ti ¿qué sería?, Si tuvieras la oportunidad de cambiar algo de ti que no te guste tanto ¿qué sería? Y un análisis de los elementos como actitudes e informaciones presentes en las producciones gráficas y en las verbalizaciones con respecto a las categorías de análisis. Esto con el fin de propiciar un acercamiento desde lo particular a lo general, evidenciar las relaciones de género sobre su propio cuerpo y en correspondencia con los y las otras, al hallar información personal que pueda brindar una mirada más íntima sobre la idea de la violencia de género.

#### **Segundo encuentro: Dibujos y soportes gráficos**

Elaboración de mapas de tres espacios de socialización: la escuela, el espacio público (calle) y la casa con el fin de identificar lugares significativos para las y los estudiantes. Al encontrar en la (Ver anexo 2) Verbalización sobre las imágenes construidas a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo te apropias del espacio? ¿Dónde prefieres estar? ¿Dónde no te gusta estar? ¿Dónde ven ustedes que se ubican usualmente las mujeres o las niñas? ¿Porque crees que lo hacen? ¿Crees es que las niñas no usan otros espacios porque están vetados para ellas? ¿Dónde ven ustedes que se ubican de manera más

usual los niños? ¿Porque crees que lo hacen? ¿Creen que hay espacios vetados para los niños? Información sobre las relaciones entre los cuerpos y los espacios, los espacios y los roles que los y las estudiantes asignan a lo femenino y a lo masculino. Y un análisis de los elementos como actitudes e informaciones presentes en cada mapa y en las verbalizaciones con respecto a cómo las y los estudiantes se apropian de los espacios y cómo se entablan las relaciones de género al interior de ellos.

### **Tercer encuentro: Asociación libre de palabras, entrevista grupal**

A partir de dos términos inductores *Roles femeninos* y *Roles masculinos* se les pide a los y las estudiantes que generen una serie de términos como actitudes, actividades, comportamientos, sentimientos que ellos consideren femeninos o masculinos. Luego, se les pide a los y las estudiantes que de estos roles escojan cuáles consideran que pueden generar violencia de género. De acuerdo a esto se organizan los términos para delimitar el contenido de la representación y se les pide que seleccionen dos términos para lo femenino y dos para lo masculino. Con el propósito de relacionar los roles que los estudiantes asocian a lo femenino y a lo masculino con acciones que ellos consideran violencia de género.

### **Cuarto encuentro: Entrevista grupal**

Previamente se preparan 36 frases que provienen de algunas canciones, dichos populares, algunos comerciales entre otras. (Ver anexo 3) se les pide a los estudiantes que saquen una aleatoriamente y que luego la comparta uno por uno al grupo y expresar las ideas, pensamientos, sentimientos o informaciones que evocan las frases. Con las siguientes preguntas orientadoras inicia la conversación: ¿a quién creen que va dirigidas? O ¿quién las

pudo haber dicho? ¿Cuáles afectan a los hombres? y ¿cuáles a las mujeres? y ¿Por qué?  
 ¿Cuáles consideras que son violencia de género?

Para iniciar la etapa de análisis de la investigación se construyen dos matrices que permiten organizar la información recolectada dentro de los talleres, a partir de las categorías que se establecen desde el marco teórico, violencia de género como categoría central y mandato masculino y orden patriarcal como unidades de sentido, las cuales ayudan a identificar el contenido de las representaciones sociales sobre la violencia de género sus actitudes, informaciones y campo de la representación.

**Matriz 1:** (Tabla 7. Caracterización de las unidades de sentido para identificar en las expresiones mandato de masculinidad y orden patriarcal)

<b>REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO</b>		
Categoría central	Unidades de sentido	Caracterización de las unidades de sentido
Violencia de género	Orden patriarcal	Atribuidas sobre los afectos, roles, personalidad y sexualidad <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de poder jerárquicas</li> <li>• Ideas de autoridad y liderazgo del varón</li> <li>• Predominio de los hombres sobre las mujeres</li> <li>• Exclusión de la mujer en espacios públicos y privados</li> <li>• La mujer como propiedad privada</li> <li>• Privilegio del discurso masculino como poseedor de conocimiento.</li> </ul>

	Mandato de masculinidad	<p>Atribuidas sobre los afectos, roles, personalidad y sexualidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de poder jerárquicas.</li> <li>• Estatus y prestigio masculino.</li> <li>• Exigencia de probarse con relación a sus pares.</li> <li>• Relaciones horizontales entre hombres y relaciones verticales entre hombres y mujeres.</li> <li>• Comprobación del poder masculino sobre otros y otras.</li> </ul>
--	-------------------------	--

Fuente: Elaboración Propia

**Matriz 2:** (Tabla 8. Selección de las expresiones de los y las estudiantes de acuerdo a la caracterización de las unidades de sentido)

<b>REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO</b>		
Taller 1: Cuerpo, La percepción que tienen de sí mismos y en relación a otros		
Categoría central	Unidades de sentido	Caracterización
Violencia de género	Orden patriarcal	Expresiones, actitudes, e informaciones que muestran las y los estudiantes en relación a la caracterización de las unidades de sentido
	Mandato de masculinidad	Expresiones, actitudes, e informaciones que muestran las y los estudiantes en relación a la caracterización de las unidades de sentido

Fuente: Elaboración Propia

## **Población**

En la presente investigación participan estudiantes de colegio Germán Arciniegas IED de la jornada tarde, la cual atiende a una población aproximada de 3.000 estudiantes, en las jornadas mañana y tarde con un 58% de estudiantes mujeres y un 42 % de estudiantes hombres según el diagnóstico de población de la institución. Más exactamente la investigación se realiza con ocho estudiantes del grado décimo de la jornada tarde. Siete estudiantes del grado décimo con edades que oscilan entre los 14 y 16 años y un estudiante extra edad con 18 años; cuatro mujeres y cuatro hombres, quienes decidieron participar libremente en la investigación luego de la convocatoria que se realizó en el ciclo V (grado décimo y once); ciclo en el que se evidencia por la experiencia en el aula, una búsqueda del ser y voz propia en la construcción de la imagen que poseen de ellos y de los otros. Además de un fortalecimiento de las subjetividades que les permiten asumir una postura desde su conocimiento del mundo, en el que se manifiestan actitudes, ideas, y conocimientos que han construido por la socialización con otros espacios que no son solamente la familia o la escuela.

## **Capítulo 4**

### **4.1 Análisis e interpretación de la información**

El siguiente capítulo presenta el análisis de la información recolectada a través de dos etapas: la primera en la que se codifica la información y se cumple una categorización de las expresiones de las y los estudiantes, a partir del uso de los instrumentos o matrices diseñadas para esta tarea. La segunda, pretende un análisis relacional con base en la información organizada en las matrices de los contenidos de las representaciones sociales, con el objetivo de encontrar ideas centrales e ideas jerarquizadas. Para esto se analiza la información en tres grandes categorías que provienen del marco teórico de la investigación.

- Representaciones sociales de la violencia de género sobre el cuerpo desde el mandato masculino y el orden patriarcal.
- Representaciones sociales de la violencia de género sobre el espacio y el movimiento desde el mandato masculino y el orden patriarcal:
  - ✓ Representaciones sociales de la violencia de género en el espacio escolar.
  - ✓ Representaciones sociales de la violencia de género en los espacios públicos.
- Representaciones sociales de la violencia de género sobre el tiempo y la memoria desde el mandato masculino y el orden patriarcal.

**4.1.2 Representaciones sociales de la Violencia de género sobre el cuerpo desde el mandato masculino y el orden patriarcal.)**

<b>REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO</b>		
(Tabla 9) Cuerpo: Elementos del mandato masculino y orden patriarcal que muestran los y las estudiantes sobre la percepción que tienen de sí mismos.		
Categoría central	Unidades de sentido	Caracterización
Violencia de género	Orden patriarcal	<p>Se presentan descripciones estereotipadas de las nacidas mujeres e identificadas con su sexo biológico desde la descripción de sensibles, respetuosas, temperamentales, vanidosas.</p> <p>“En el caso de las mujeres también porque están desarrollándose y pues esas hormonas hacen que se comporten de esa manera.” Estudiante 6</p> <p>Aunque algunas las hormonas no les generan eso, hay unas que son el otro extremo, o no son muy malgeniadas o son sensibles a mas no poder Estudiante 1</p> <p>Siento que a veces piensan que tengo algunos comportamientos poco femeninos. Bueno lo primero es mi voz, a mí me parece que mi voz me caracteriza mucho que... que sí, que no se ve como de una niña, por decirlo así. Estudiante 4</p> <p>“No somos personas de tolerar por eso somos personas muy malgeniadas porque no toleramos las cosas.” Estudiante 4</p>
	Mandato de masculinidad	<p>En la construcción de la representación sobre sí mismos, los nacidos hombres e identificados con su sexo biológico buscan una silueta diferente a la rosa, buscan un color neutral, uno que no sea de niña.</p> <p>Se presentan roles estereotipados de los nacidos niños e identificados con su sexo biológico: describiéndose: fuertes, competitivos, egocéntricos, sensato, perezosos, ofensivos, directos, elegantes, deportivos, agradables.</p>

--	--	--

Fuente: Elaboración Propia

Las relaciones de género que se expresan en las representaciones gráficas y en las descripciones sobre ellos mismos, provienen de las experiencias vividas, en las que se evidencian emociones y actitudes positivas al responder qué les agrada de ellos, y actitudes negativas al reflejar en sus expresiones qué desearían cambiar.

Las nacidas niñas se describen como orgullosas, malgeniadas, amigables, inteligentes, habladoras, temperamentales, líderes, extrovertidas, sencillas, sensibles, vanidosas, alegres y con alta estima. En la percepción que tienen los demás de ellas creen que sobresalen las expresiones de muy mal genio, de carácter fuerte, egocéntricas, temperamentales, orgullosas. Muestra, además, entre las nacidas niñas y en un nacido niño que en algunas situaciones se asume como mujer, algunas características o cualidades compartidas.

Identifican estas expresiones como algo negativo que desean cambiar “Ser malgeniadas” dentro de las descripciones de las nacidas niñas y en nacido niño que se identifica como mujer, es un rasgo que sobresale y que comparten entre ellas a la que justifican respondiendo:

“porque digamos que hay cosas que nosotras no toleramos muy fácil, y digamos que estallamos al instante, o sea nos da mal genio digamos ciertas cosas, no somos personas de tolerar por eso somos personas muy malgeniadas porque no toleramos las cosas”  
(Estudiante 4)

Una de las estudiantes expresa que “siento que a veces piensan que tengo algunos comportamientos poco femeninos porque digamos que yo... Bueno lo primero es mi voz, a mí me parece que mi voz me caracteriza mucho que... que sí, que no se ve como de una niña, por decirlo así” (Estudiante 4). No se sienten cómodas al hablar de su aspecto físico delante de otras y otros, solo una estudiante realiza un comentario que la describe desde su aspecto físico como “cachetona”. (Estudiante 1) Ninguna expresó dentro de su descripción su orientación sexual. En las representaciones no se vio la necesidad de marcar más sus formas femeninas, no se modificó las formas de la silueta que eran igual para todos y todas, los cabellos fueron una forma de representarse como mujeres.

Los nacidos niños se describen como: serio, emocionalmente fuerte, competitivo, egocéntrico, sensato, perezoso, ofensivo, directo, buena compañía, una persona de gelatina (refiriéndose a su cuerpo flexible), elegante, deportivo, agradable, expresivo, feliz, brillante, gay, guapo, malgeniado. Ninguna descripción fue igual a la de ningún compañero, las expresiones fueron cortas muy independientes una de otra, sin semejanzas en términos. En la percepción que tienen los demás sobre ellos, sobresalen las expresiones: serio, poco social, egocéntrico, ofensivo, directo, fastidioso, malhumorado. Un estudiante se describe como “alguien fuera de lo común por ciertas aptitudes que tengo, aunque también creo que me ven como una persona llamativa exagerada y extrovertida” (Estudiante 7). Desean cambiar la pereza, la falta de importancia y la seriedad.

En este primer encuentro se destacan las siguientes consideraciones para la caracterización de las representaciones sociales de la violencia de género, desde la percepción que tienen de sí mismos

- En la construcción de la representación sobre sí mismos, los nacidos hombres e identificados con su sexo biológico buscan una silueta diferente a la rosa, buscan un color “neutral”, uno que no sea de niña.
- Las cualidades con las que se describen son rasgos estereotipados de lo que significa ser mujer o ser hombre en la sociedad hegemónica, los hombres se describen desde su fuerza y competitividad, roles estereotipados asignados a lo masculino; serio, elegante, directo, egocéntrico. No se encuentran rasgos que destaquen la sensibilidad, amistad, solidaridad, amor entre otras. Las mujeres se destacan con cualidades menos estereotipadas líder, fuerte, buena para los deportes, extrovertida, directas, además de sensibles, y malgeniadas en relación con los otros y las otras.
- Los estudiantes hombres afirman que las mujeres se comportan de una manera u otra por sus hormonas, al determinar que ni ellas se pueden controlar “En el caso de las mujeres también porque están desarrollándose y pues esas hormonas hacen que se comporten de esa manera” (Estudiante 6). “Aunque algunas las hormonas no les generan eso, hay unas que son el otro extremo, o no son muy malgeniadas o son sensibles a mas no poder” (Estudiante 1). Esta última idea expresada por una estudiante muestra una aprobación e identificación con lo pronunciado por su compañero en relación a sus emociones.
- Las estudiantes mujeres se identifican con la idea de que las mujeres todas “son malgeniadas y que nadie las entiende” “no somos personas de tolerar por eso somos personas muy malgeniadas porque no toleramos las cosas.” (Estudiante 4) Aquí se reproduce la idea de que las mujeres son muy emocionales y que actúan en consecuencia. La mujer es emoción y el hombre es razón.

- Las estudiantes sienten que, si no cumplen con el estereotipo de la mujer delicada y suave, no son consideradas mujeres ni tampoco femeninas “siento que a veces piensan que tengo algunos comportamientos poco femeninos; siento que me ven ya de otro modo” “Bueno lo primero es mi voz, a mí me parece que mi voz me caracteriza mucho que... que sí, que no se ve como de una niña, por decirlo así” “ahorita me lo cuestiono mucho, no me gusta mi voz...” “aunque ahora es más aceptable” (Estudiante 4) Las mujeres “deben tener” un tipo de voz determinada o si no, no son consideradas femeninas a ojos de sus compañeros hombres.
- Los nacidos hombres e identificados con su sexo biológico les cuesta describirse desde su parte sensible y si alguno hace referencia a esta cualidad lo hace desde la fortaleza como “Emocionalmente fuerte” (Estudiante 5) Al dejar claro ante el grupo que él controla sus emociones, las emociones no lo controlan a él.

#### 4.1.3 Representaciones sociales de la violencia de género sobre el espacio y el movimiento desde el mandato masculino y el orden patriarcal.

<b>REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO</b>		
(Tabla 10) Espacio-Escuela: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en la distribución, participación y roles en espacios de socialización		
Categoría central	Unidades de sentido	Caracterización
		<p>Pero es que usted es un macho jajajajja (Estudiante 7) (Estudiante 3)</p> <p>Pero Sentadas, Sentadas mirando al hombre (Estudiante 7)</p> <p>Por qué las nenas usualmente se la pasan es más que todo admirando, o sea se la pasan es</p>

<p>Violencia de género</p>	<p>Orden patriarcal</p>	<p>mirando como que no son muy partidarias de participar en las cosas que se hacen en los lugares que están. (Estudiante 4)</p> <p>es más seguro para ellas estando fuera que dentro de la cancha. (Estudiante 5)</p> <p>Porque digamos que de pronto también es la zona de confort de ellas, se ubica en este lado y no quieren salir su zona de confort. (Estudiante 4)</p> <p>Como muy crítica, hacia las niñas... Porque tienden a jugar como a menor nivel que los hombres, pero pues algunas son hasta mejores que los hombres y eso es de admirar, yyyyy es más que todo por eso crítica por lo que algunas muchas no saben tanto.</p> <p>No pueden decir esa mujer como juega de bien, porque no ya es un marimacho... O sea, si la mujer juega muy bien ya sale de ser femenina, entonces son muchos como los estereotipos que hay, digamos y como si una mujer es muy bonita y juega ya la ven como una tonta (Estudiante 4)</p> <p>Uyyyy no sabe hacer un pase bien uyy vea sí que es bien bruta jajajajaj (Estudiante 1)</p> <p>más que todo son los hombres ... como -hay no sabe hacer esto- ... (Estudiante 7)</p> <p>No. el hecho es que, si pueden estar, que ellas no quieran estar ahí es algo muy diferente. Tu estas preguntando un lugar vetado y en si no lo hay, que las mujeres no se quieran integrar es muy distinto a que ellas no puedan estar ahí</p> <p>De pronto porque, no sienten que sea su territorio</p> <p>en las mujeres es como más a criticar el aspecto físico de la otra o como ¿sí? Como cierta rivalidad Como juega no ...más que todo son los hombres ... como hay no sabe hacer esto ... (Estudiante 7)</p>
----------------------------	-------------------------	--

	Mandato de masculinidad	<p>Entonces por eso cuando se ven jugar a los hombres son como ... ese tipo juega re bien o así juegue mal no pues el chino trata de hacer algo. Una mujer llega a jugar mal y ya es no usted no sabe ni siquiera dar un pase. (Estudiante 4)</p> <p>pues el propósito es ver quien más competitivo, quien gana, lo otro es ya la barra y pues aquí es el juego brusco... es el apocalipsis (Estudiante 6)</p> <p>Seguridad, porque ellas deciden sencillamente no estorbar no están en la línea de juego para no hacerse daño o algo así (Estudiante 5)</p>

Fuente: Elaboración Propia

<b>REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO</b>		
(Tabla 11) Espacio-Calle: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en la distribución, participación y roles en espacios de socialización		
Categoría central	Unidades de sentido	Caracterización
		<p>Dependiendo de las circunstancias no? porque digamos a mi caso, yo como una perr.... un hombre que puesto pase dentro de muchos hombres, como me visto, con mi maquillaje, pues yo me sentiría algo inseguro, porque la verdad yo a veces salgo a la calle como un inseguro, eeeee que me voy a encontrar hoy? ¿Sí? ¿Qué persona me voy a encontrar verdad? que me voy a encontrar hoy? sí, ¿qué pasaría qué persona me voy encontrar? (Estudiante 7)</p>

<p>Violencia de género</p>	<p>Orden patriarcal</p>	<p>Es que digamos el tema de él es algo es algo delicado porque hay mucha discriminación de homofobia en ese país (Estudiante 4)</p> <p>Aquí también habría morbo... hay una probabilidad que le den un piropo o algo así (Estudiante 6)</p> <p>De esos piropos gamines (Estudiante8)</p> <p>Uno se acostumbra, uno ya no le presta atención ya eso le da igual (Estudiante4)</p> <p>Pero eso es un tipo de acoso (Estudiante 7)</p> <p>Pero digamos si es un tipo de acoso, pero digamos que uno lo ve normal uno ya sabe que los manes son así (Estudiante 4)</p> <p>dependiendo hasta qué punto llegue eso no pues digamos que es sólo un piropo pues vulgar pero tampoco que se sobrepase los límites, pero si uno va pasando y le agarran una nalga obviamente eso ya va a ser otra cosa. (Estudiante 7)</p> <p>siguiendo esa lógica si hay espacios vetados para la mujer sí porque al hombre una mujer no le va a decir uy qué rico no sé no sé qué en cambio la mujer peligra que en ese momento pues le puedan hacer cualquier cosa la secuestran no sé qué pues porque hay muchas cosas o sea en los hombres pues es menos probable o también en muchos hombres que no denuncian estos temas por miedo (Estudiante 7)</p>
	<p>Mandato de masculinidad</p>	<p>Una mujer en un parque rodeada de una mano de drogadictos y marihuaneros que generalmente son hombres no lo vayan a tomar a mal acá nadie porque la mayoría de mis amigos suelen ser así, pero digamos que me refiero a un grupito de ñeros en mitad de un parque pasar por ahí digamos una mujer se va a sentir insegura pasando por ahí por el simple hecho de ser mujer y digamos que un hombre ya trata de ponerse ahí más rudo como para pasar no le da tanto miedo como le podría pasar a una mujer ( Estudiante 4)</p> <p>O no lo aparenta (Estudiante 1)</p>

		es que ahí no va a decir uy qué rico si no veo socio (Estudiante 6)
--	--	---

Fuente: Elaboración Propia

### **Escuela**

Los y las estudiantes reconocen a la escuela como un espacio para todos y todas, en el que se sienten cómodos o seguros. Prevalecen los lugares de socialización y recreación dentro del colegio como los pasillos, las canchas, y los baños lugares donde prefieren estar. Comprueban que existen unos lugares de participación que son utilizados más por las mujeres y otros por los hombres.

Ubican usualmente a los hombres en las canchas de todo el colegio y a las mujeres en lugares como el baño, los pasillos y las canchas. El baño, al ser un espacio libre de la presencia y mirada masculina determinándolo como un lugar privado dentro de la escuela para las mujeres donde se comparte y socializa con otras; y las canchas, ubicándolas en los límites asumiendo roles pasivos en cuanto a la participación, tal como lo muestra la siguiente intervención: “Por qué las nenas usualmente se la pasan es más que todo admirando, o sea se la pasan es mirando como que no son muy partidarias de participar en las cosas que se hacen en los lugares que están.” (Estudiante 4)

Los estudiantes nacidos niños e identificados con su sexo biológico justifican este comportamiento desde la seguridad de las niñas, asumiendo que dentro de la cancha las mujeres no están seguras, porque allí se juega rudo y esto es muy peligroso para las mujeres. Así como se evidencia en la siguiente afirmación:

Profe pues... más que todo porque se sienten más protegidas, no se integran tanto como a lo que hacen los hombres que más que todo casi siempre se ubican en el medio, ya que por ejemplo en las canchas, se está jugando es a veces, es más seguro para ellas estando fuera que dentro de la cancha (Estudiante 5).

La actividad recreativa de estos espacios es netamente actividad de hombres, las mujeres no participan por temor a ser golpeadas o lastimadas. “Porque no sienten que sea su territorio” (Estudiante 4). Aunque también dejan ver otras posturas frente al tema: “Debe ser como automático, ¿No? (Estudiante1) al considerar que la poca participación de las mujeres en estos espacios hace parte de la vida cotidiana de la escuela, son ya sus lugares preestablecidos para el hombre y la mujer por una jerarquía de dominio sobre los espacios. “Porque digamos que de pronto también es la zona de confort de ellas, se ubican en este lado y no quieren salir su zona de confort” (Estudiante 4). Lo anterior permite ver que las mujeres optan por no participar, no se apropian de los espacios de recreación porque no lo desean, prefieren admirar a otros y permanecer tranquilas y seguras.

Por otro lado, cuando las mujeres deciden participar en este espacio desde la institucionalidad escolar en campeonatos intercursos, se muestran actitudes negativas manifestadas a través de la poca importancia que le dan las y los estudiantes a los juegos de las mujeres, la burla y la crítica. “Como muy crítica, hacia las niñas... Porque tienden a jugar como a menor nivel que los hombres, pero pues algunas son hasta mejores que los hombres y eso es de admirar, yyyyy es más que todo por eso crítica por lo que algunas muchas no saben tanto...” (Estudiante 5) ya sea porque no consideran que jugar fútbol sea un juego de mujeres o porque consideran que no tienen las habilidades necesarias para apropiarse de estos espacios. Además de constantemente juzgar su feminidad si juegan bien y su inteligencia si juegan mal, haciendo que menos mujeres puedan participar ya que se verían expuestas a estas actitudes ante su juego y participación en estos espacios.

Digamos que la gente siempre como que mira son los estereotipos, entonces como que siempre las mujeres han tenido el estereotipo de que las mujeres no juegan bien, y que así digamos traten de demostrar de que juegan bien, digamos cuando una mujer juega muy bien, la tratan ya de marimacho de algo así, se van a otros niveles o sea ya no la tratan como... no pueden decir esa mujer como juega de bien, porque no, ya es un marimacho. O sea, si la mujer juega muy bien ya sale de ser femenina, entonces son muchos como los estereotipos que hay, digamos y como si una mujer es muy bonita y juega ya la ven como una tonta, nooo esa china no sabe coger el balón... son los estereotipos que crea también la gente (Estudiante 4).

La participación de los estudiantes hombres en estos espacios es considerada más importante y relevante sobre la participación de las mujeres, a los hombres no se les intimida por su manera de jugar o su aspecto físico dentro de la cancha “Como un hombre se supone que juega bien, que tiene que ser el más maquío por así decirlo, entonces por eso cuando se ven jugar a los hombres son como: - ese tipo juega re bien- o así juegue mal -no pues el chino trata de hacer algo-. Una mujer llega a jugar mal y ya es -no usted no sabe ni siquiera dar un pase... son los estereotipos que tiene la gente (Estudiante 4).

Los y las estudiantes reconocen que existen unos estereotipos como etiquetas que son adjudicadas a las mujeres y a los hombres y que esto puede ser un motivo por el cual se generan estas dinámicas dentro de la escuela “o pues... yo también creo también que tratan como de generalizar mucho ¿no? como que, porque es mujer, entonces simplemente lo va a jugar mal y pues eso pasa en muchos aspectos de la vida, que porque es mujer no sabe manejar bien, o sea prácticamente es como ... (Estudiante 7).

En otro orden, no reconocen espacios vetados para las mujeres; los espacios de recreación donde no participan no son para las mujeres espacios vetados ya que consideran que son las mujeres las que deciden participar o no, pueden hacerlo y tomarse el espacio, pero no lo desean. “El hecho es que, si pueden estar, que ellas no quieran estar ahí es algo muy diferente. Tu estas preguntando un lugar vetado y en si no lo hay, que las mujeres no se

quieran integrar es muy distinto a que ellas no puedan estar ahí... De pronto porque, no sienten que sea su territorio” (Estudiante 4).

En cuanto a los espacios vetados para los hombres las y los estudiantes afirman que no existen estos espacios dentro de la escuela. Los hombres se destacan en los espacios de recreación y en los espacios académicos, estos últimos asumidos por las y los estudiantes como espacios de más integración entre hombres y mujeres. Aunque evidencian que, dentro de las aulas, los hombres participan mucho más con opinión en clase, debatiendo con sus compañeros, expresando sus ideas sobre los diferentes temas de discusión.

“La palabra es de los hombres, Porque en lo personal a mí me da pena pasar, yo puedo saber, pero no me siento en la confianza. Yo sí creo que participan más los hombres, porque como que se toman enserio el papel de representarse a ellos mismos, o sea como apenas preguntan, ni siquiera piden la palabra, si no que ya van hablando, de una vez, como que son obviamente, digamos obviamente la voz de los hombres opaca la de las mujeres, digamos si una mujer quiere hablar, como el hombre es más atravesado, va hablando de una, la mujer es la que se espera” (Estudiante 4).

Muestran en esta expresión que existe una relación de poder sobre el lenguaje naturalizada, donde se privilegia la voz del hombre sobre la mujer, al reafirmar la idea de la mujer silenciosa. De nuevo los estudiantes hombres ponen sobre la mujer la responsabilidad de usar su voz para expresarse como una actividad que se desarrolla, pero sin evidenciar que estas relaciones de poder sobre la palabra muchas veces pasan desapercibidas por la o el profesor y por las estudiantes. “Yo siento que es algo que se desarrolla, hay una niña que siempre participa Natalia, y ella si es más expresiva es como que no le da pena, y tiene la voz fuerte y más que todo los hombres hablan... yo digo que también en un contexto competitivo para ver quién sabe más o algo así o por ... hacerse sentir (Estudiante 5).

## Espacios públicos

Los y las estudiantes ubican usualmente a las mujeres en los centros comerciales, tiendas de ropa, salones de uñas, cafés, peluquerías, mientras que a los hombres los disponen en sitios para hacer ejercicio, bares, salones de videojuegos. Por consiguiente, reconocen en sus primeras apreciaciones una carga estereotipada al asignarles a las mujeres lugares que tienen que ver con su aspecto físico y los hombres lugares donde se destacan por su rudeza y competitividad. “Yo digo queeee centro comercial, dependiendo, pero eso es generalizar mucho, pero pues dependiendo por lo general en un centro comercial hay y más mujeres que hombres solos, pero pues es generalizar” (Estudiante 7). Asimismo, manifiestan que en el espacio público no es evidente la distribución de los espacios como pasa en la escuela “En la calle no se ve mucho la distinción, los hombres están donde se les da la gana, las mujeres donde les da la gana... En la calle no se ve la distinción de lo que pasa en el colegio” (Estudiante 4)

Contemplan la calle como un lugar seguro que tiene sus restricciones de hora y lugar para hombres y mujeres, sin reconocer espacios vetados para ninguno, atribuyéndole esto a que la mujer ha ganado espacios que eran netamente masculinos refiriéndose a lugares de esparcimiento y lugares deportivos:

“es que digamos que ahora las mujeres son como muy liberales profe antiguamente en una cantina usted no veía una mujer ahorita usted ya es como muy normal ver a una mujer ahí metida ya no son lugares en donde la mujer diga no no voy a entrar porque me voy a sentir insegura” (Estudiante 4)

“Hay veces en donde ver a una mujer en ciertos lugares es admirable, por ejemplo: yo cuando voy a skate, todos hombres, pero iba una mujer y todos –tan bacano, que chévere que se integre a eso- y a ese deporte, porque si es peligroso para ambos pues es bacano y es admirable” (Estudiante 5)

De igual forma, consideran que la calle es un espacio un poco más inseguro para las personas con una identidad sexual no homogénea “Dependiendo de las circunstancias ¿no?

Porque digamos a mi caso, yo como una perr.... un hombre que puesto pase dentro de muchos hombres, como me visto, con mi maquillaje, pues yo me sentiría algo inseguro, porque la verdad yo a veces salgo a la calle como un inseguro, eeeee ¿qué me voy a encontrar hoy? ...”

(Estudiante 7)

Manifiestan que la calle es un lugar donde se habita con el morbo y muchas veces este va dirigido hacia el cuerpo de las mujeres desde el piropo y el “piropo gamín” (Estudiante 8) reconociéndolo como un tipo de acoso, un acoso normalizado y natural para las mujeres dentro de su cotidianidad. “Pero digamos si es un tipo de acoso, pero digamos que uno lo ve normal uno ya sabe que los manes son así” (Estudiante 4). Hacen una clasificación para determinar el nivel del acoso, si no hay contacto físico en el acoso callejero no es considerado violencia. “Dependiendo hasta qué punto llegue eso no pues digamos que es sólo un piropo pues vulgar pero tampoco que se sobrepase los límites, pero si uno va pasando y le agarran una nalga obviamente eso ya va a ser otra cosa” (Estudiante 7).

#### 4.1.4 Representaciones sociales de la violencia de género sobre el tiempo y la memoria desde el mandato masculino y el orden patriarcal

<b>REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO</b> (Tabla 12) Parte 1: Tiempo y memoria: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en los roles asignados a lo femenino y a lo masculino		
<b>Participantes</b>	<b>Roles asignados a lo femenino</b>	<b>Roles asignados a lo masculino</b>
Estudiantes 10°	Emocional, detallista, observadora, comprensivas, ordenadas, dominantes, delicadas, maquillaje, vanidad, envidiosas, sociables, atentas, compras, dulces, chismosas, complicadas,	Rustico, fuertes, temperamentales, dominantes, territoriales, hábiles, problemáticos, egocéntricos, despreocupados, descomplicados, desprendidos, futbol americano, Rumberos, despistados, solapados,

	orgullosas, arreglarse las uñas, dramáticas, impulsivas, adaptables, frágiles, perfeccionistas, sensibles.	románticos, comprensivos, agresivos, afeitarse, rudos.
--	--	--

Fuente: Elaboración Propia

<b>REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO</b>		
<b>(Tabla 13) Parte2: Tiempo y memoria: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en los roles asignados a lo masculino y lo femenino</b>		
<b>Categoría central</b>	<b>Unidades de sentido</b>	<b>Caracterización</b>
Violencia de género	Orden patriarcal	<p>pero no los celos, ¿No? hay hombres que son más celosos, siii es que los hombres son más controladores que celosos (Estudiante 7)</p> <p>los hombres no son tan impulsivos (Estudiante 4)</p> <p>Frágiles ¿no? Obvio porque eso es como “me dejaste en visto” pero frágiles es que nos lastiman muy fácil (Estudiante 7)</p> <p>Dominantes la mayoría son.... (Estudiante 8) ¡Territoriales! (Estudiante 5)</p> <p>Los hombres generalmente suelen ser los más buenos deportistas (Estudiante 4)</p> <p>Controladores (Estudiantes 6) Ustedes se proponen muchas cosas y o las hacen, o sea ustedes tienen que tener ahí a alguien que ... les alcance (Estudiante 2)</p> <p>Problemáticos: !! La mayoría de ustedes son muy problemáticos. (Estudiante 4)</p> <p>Hay papi usted va con su novia y otro man se la pissspea ¿usted no va a buscar problema? (Estudiante 2)</p> <p>Es que el hombre lo controla a uno (Estudiante 2)</p>

		<p>Es que yo creo que en esa situación una mujer se da más a darle la pelea al hombre ¿No? Es más celosa con el hombre. (Estudiante x)</p> <p>Los hombres pueden controlar a la mujer, la mujer no puede controlar a un hombre o sea eso es estúpido (Estudiantes 2)</p> <p>Dependiendo de la persona, el man es más impulsivo (Estudiante 8)</p> <p>Saben solucionar mejor los problemas por que como nosotras le metemos tanto drama. o sea, ellos ya como calma pusss tampoco es pa tanto (Estudiante 7)</p> <p>Las mujeres tendemos hacer más materialistas (Estudiante 4)</p> <p>Siii. Interesadas, orgullosas (Estudiantes 5 y 7)</p>
	<p>Mandato de masculinidad</p>	<p>yo nooo yo no me arreglo las uñas (Estudiante 5)</p> <p>Hay papi usted va con su novia y otro man se la pissspea ¿usted no va a buscar problema? (Estudiante 2)</p> <p>A si si si Son como más una mujer se controla más, yo llego y le hago un man así como buscando pelea y de una vez.</p>

Fuente: Elaboración Propia

En los roles que los y las estudiantes le asignan a lo femenino se presentan algunas de las cualidades con las que se describieron las mujeres, aunque en esta oportunidad fueron más estereotipadas, en estos no aparecen rasgos de liderazgo, fortaleza o actitudes para los deportes, aparecen roles negativos como chismosas, envidiosas, dominantes, frágiles. En los roles asignados a lo masculino aparecen varios comportamientos que pertenecen a la mirada del mandato masculino sobre el cuerpo de los hombres como territoriales, dominantes, despreocupados, descomplicados, desprendidos, agresivos, rudos. Muchos de estos

comportamientos expresados por las mujeres y vivenciados en sus relaciones sentimentales al afirmar dominio del hombre sobre la mujer. “Los hombres pueden controlar a la mujer, la mujer no puede controlar a un hombre, o sea eso es estúpido” “Es que el hombre lo controla a uno” (Estudiante 2)

Los estudiantes hombres reconocen que las mujeres han ganado muchos espacios de participación y afirman no encontrar actividades que sean solamente femeninas asumiendo lo femenino desde lo que hace que una mujer sea mujer. “El futbol lo juegan las viejas, basquetbol lo juegan las viejas, voleibol lo juegan las viejas” (Estudiante 8) ¿y el boxeo que tanto lo hacen las viejas? (Estudiante 5)

En cuanto al orden patriarcal las expresiones tienden a tener una carga de dominio del hombre sobre la mujer en las relaciones de pareja, y del cuerpo de la mujer como propiedad privada donde el hombre tiene que establecer su dominio a través de la rudeza o la fuerza “Hay papi usted va con su novia y otro man se la pissspea ¿usted no va a buscar problema?” (Estudiante 2)

En la segunda parte de la asociación libre se les pidió a los y las estudiantes escoger dos roles de mujeres y dos roles de hombres que puedan generar o estén relacionados con la violencia de género, se expresan para los hombres roles como: controladores, dominantes, románticos, problemáticos, agresivos, territoriales y para las mujeres: dominantes, sociables, frágiles, dramáticas, chismosas. Para las y los estudiantes en mayor medida son los comportamientos y actitudes de los hombres los que generan violencia de género identificándola desde lo simbólico, el control del cuerpo, el tiempo, el espacio de las mujeres incluyendo en esto el daño físico que pueden provocar los hombres al tener comportamientos agresivos y al aprovecharse de la fragilidad de las mujeres. “También esta lo frágiles porque pues es como una excusa como digamos el hombre le hace algo a la mujer y con el tema de

que la mujer es muy frágil entonces ya pues se excusa en lo que pueda hacer” (Estudiante 7).

Por otro lado, indican que las mujeres al ser emocionales y dramáticas provocan actitudes en los hombres que pueden generar violencia de género, al atribuirle a la mujer toda la culpa de inducir situaciones de violencia hacia ella misma. Representación social que ha sido reproducida por los medios de comunicación al poner sobre la víctima la responsabilidad de las acciones del agresor “Entonces la mujer hacer muy dramática puede montar problema por cualquier cosa y digamos que tiende hacer muy impulsiva también en ese momento. Y el hecho de ser chismosa también puede generar violencia porque la mujer puede como comentarle a la amiga temas de la pareja y puede generar un inconveniente ahí” (Estudiante 4).

Encuentran violencia de género sobre algunas actitudes y comportamientos de los hombres y las mujeres que se expresan en el marco de las relaciones sentimentales o de pareja.

“Porque el hombre al ser agresivo, tiende obviamente a maltratar a las personas. Que lo... también al hecho de que sean impulsivos porque el hombre al ser agresivo suele ser muy impulsivo y a maltratar a la pareja digamos en una discusión puede que se altere y genere un golpe, y territoriales porque las podían controlar mucho digamos controlan a la mujer en un término posesivo porque empiezan a controlar como ¿usted dónde? ¿Con quién andaba? O sea, así algo territorial, como que quieren tener la mujer solamente para ellos, generaría un conflicto” (Estudiante 7)

Consideran que la violencia de género también la sufren los hombres al reconocer que al asumir roles que usualmente son considerados femeninos son juzgados por sus pares, y que cuando los hombres sufren algún tipo de violencia prefieren callar por miedo o por pena “eee Si, porque entre los mismos hombres, digamos cuando uno (un hombre) es

romántico digamos el otro... o sea, ellos se caracterizan por ser como rudos, si me entiendes.

el otro como que se ...” (Estudiante2).

<b>REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO</b>		
(Tabla 14) Parte 3 Tiempo y memoria: Elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en los roles asignados a lo masculino y lo femenino		
Categoría central	Unidades de sentido	Caracterización
Violencia de género	Orden patriarcal	<p>“es culpa suya que le haya pegado para que lo provoca” jajajaj (Estudiante 7)</p> <p>“Porque las mujeres entre nosotras mismas solemos utilizar ese tipo de frases”</p> <p>Hay yo me acuerdo que una vez estaba tomándome fotos en la media torta y unas niñas me empezaron a gritar “hay somos anti gays” y yo ¡¡pero eran una niña como de tercero!! (Estudiante 7)</p> <p>“Deberías ser un poco más femenina” Esto es para Alejandra. (Estudiante 8)</p> <p>Pues si me recuerda a varias frases que les dicen a las personas más que todo que, a las personas que les gusta su mismo género, más que todo para las mujeres, más, más que todo a las mujeres que juegan futbol o hacen términos de hombre, osea algo que dice uno que se supone que es de hombre, le dicen eso “debería ser más femenina porque se supone que está haciendo algo que es para hombres. (Estudiante 8)</p> <p>: No... pero ... quiero comenzar en esto. Usted no diga nada negro. Es que ahí si es bien real, pero si fuera, al caso contrario que la mujer tuviera dos hombres ya sería perra, sería ultrajada de promiscua y todo eso... (Estudiante 6 “ese es todo un casanova”</p> <p>Noooo yo estoy de acuerdo con Sebastián, lo que él dice es verdad, o sea como que le dicen</p>

		<p>a la mujer como usted no puede pensar en algo porque usted solamente se guía por emociones. (Estudiante 4)</p>
	<p>Mandato de masculinidad</p>	<p>Es que ...la mentalidad... ya uno está acostumbrado a que el hombre es la parte masculina, debe mostrar la fuerza la voluntad y pues eso me recordó una canción de The cure: que se llama Dont you cry yyy la canción habla sobre que los chicos no lloran y siii la letra dice que esto a pesar de todo debe esconder tus lágrimas porque los chicos no lloran. Ya que es una crítica al hombre ya que el hombre debe ser la parte masculina. (Estudiante 6)</p> <p>Claro profe el hombre puede expresar sus sentimientos depende de lo que siente y en ese momento por cualquier cosa o sea no necesariamente por amor o porque algún familiar se murió y obviamente va a tratar de expresarlo (Estudiante 5)</p> <p>Para aumentar el ego de la persona (Estudiante 1)</p>

Fuente: Elaboración Propia

En el análisis de las frases los y las estudiantes determinan que, para algunas de ellas, la potencia de ser consideradas violencia de género, muestran que es posible identificar la violencia de género directa o física, “Si porque refiere que un hombre le pegó” (Estudiante 7). Pero la violencia simbólica no es tan clara para los y las estudiantes “Pues para mi sentido, no es violencia de género por el sentido de que ya se ha hecho muy común en la sociedad que el hombre como se supone que es el más fuerte, el no llora. Entonces para mi sentido no se hace por violencia” (Estudiante 8). Además de utilizar expresiones como “esa frase si es

muy machista” en relación a la opresión del hombre hacia la mujer, pero no identificándola directamente como violencia de género.

Los estudiantes hombres no reconocen el mandato masculino como violencia de género ya que consideran que la violencia de género solo se da entre hombres y mujeres. “Yo digo que no. Yo creo que la violencia de género es de un hombre hacia la mujer o mujer hacia un hombre o así entre hombres es un tipo de violencia, pero no de género” (Estudiante 7).

Para algunos la violencia de género está cargada de discriminación hacia otros que pueden ser mujeres, hombres o seres con una identidad de género u orientación sexual diferentes a las aceptadas socialmente como heterogéneas y binarias, para otros y otras la discriminación no tiene nada que ver con la violencia de género es un concepto aparte: “Tras de violencia de género es como una discriminación” (Estudiante 4). Por su parte, las mujeres también reproducen en el lenguaje estereotipos y roles al determinar sobre otros cuerpos la mirada patriarcal “Porque las mujeres entre nosotras mismas solemos utilizar ese tipo de frases” (Estudiante 4)

Es así como se evidencian informaciones producto de las interacciones con los medios de comunicación, hacen referencia de haber escuchado las frases muchas veces en comerciales o memes que de una u otra forma están al determinar las representaciones sociales de las y los estudiantes sobre la violencia de género. Por ende, la violencia simbólica sobre las mujeres y sobre los hombres es tomada a la ligera como comentarios, como algo cotidiano “Yo pienso que no, porque dentro de como mi juicio las que son violencia de género son las que son como violencia hacia lo psicológico y lo físico, en cambio más esto es como un comentario” (Estudiante 5)

## 4.2 Conclusiones

Abordar las representaciones sociales de la violencia de género desde la perspectiva decolonial planteó para la investigación diferentes retos académicos, profesionales y personales que afectaron mi rol de investigadora, maestra, mujer, pero que sumadas las experiencias y los saberes adquiridos hacen posible las conclusiones de la presente investigación.

Al ser la violencia de género un tema tan complejo que involucra una serie de actores que han contribuido históricamente para que esto se reproduzca y aumente. La investigación asumió como uno de los retos más importantes comprender el fenómeno desde la matriz, el patriarcado, que ha desdibujado todas las relaciones de género y que ha configurado una historia de violencias de género que vemos expresadas en este trabajo en las voces de nuestras y nuestros estudiantes.

La violencia de género a la luz del mandato masculino y el orden patriarcal permitió evidenciar que los y las estudiantes se perciben a sí mismos desde roles estereotipados, actividades y atributos asignados a lo femenino y a lo masculino. Lo cual ha determinado la manera en cómo se relacionan con otros y otras, y con los espacios, esto a su vez influye en su subjetividad y por ende en lo que se piensa sobre la violencia de género.

Las y los estudiantes reconocen que existe un “estereotipo” dentro de las relaciones de género, registran el estereotipo desde una actitud negativa, varias veces en las intervenciones lo nombran, lo usan para determinar que hay algo por encima de ellos y ellas que les dice cómo actuar y cómo pensar. Además de reconocer que muchos y muchas actúan en relación a ellos, para juzgar a los otros y las otras si no cumplen la heterónoma y el

binarismo. En esta conclusión se puede evidenciar también que hay una constante tensión entre lo que la sociedad les pide que sean y lo que quieren hacer de verdad, hay una constante presión social, que los pone contra las cuerdas y les impide romper con este estereotipo.

Llama la atención que dentro de las representaciones sociales de la violencia de género los estudiantes que se asumen con una orientación sexual no hegemónica, que manifiestan ser víctimas de acoso en diferentes ámbitos de la existencia humana, también han configurado sus subjetividades a partir de estos modelos impuestos; tratan de imitar, en este caso, las características estereotipadas de la mujer o del hombre y de asumir la diferencia.

Dentro de las representaciones sociales de la violencia de género, las y los estudiantes no reconocen la historia patriarcal y el impacto sobre las mujeres al ser usualmente y en su mayoría víctimas de discriminación, exclusión y violencia de género. En este punto ponen en igualdad de condiciones a los hombres y a las mujeres, reconocen el mandato masculino sobre los hombres, como una regla simbólica que no les permite denunciar que sobre ellos existen también una serie de imposiciones en sus maneras de ser y de estar en el mundo.

La escuela ha naturalizado unos espacios donde se privilegia la presencia masculina sobre la femenina; las y los estudiantes reconocen relaciones de género patriarcales en la distribución y apropiación de los espacios tanto académicos como deportivos. Evidencian sobre la escuela un modelo tradicional de las relaciones de género donde se privilegia las relaciones de jerarquía, la poca participación de la mujer y el predominio del hombre sobre la mujer en los espacios escolares.

Las representaciones sociales sobre la violencia de género reflejan sus experiencias vividas, pero se destacan las expresadas en términos de roles. Además de esto, es importante resaltar que se evidenció sobre algunas de sus representaciones el influjo de los medios de comunicación masiva, al expresarse desde las informaciones producidas por estos medios, como infografías, memes, comerciales institucionales y campañas publicitarias que les ayudan a configurar sus pensamientos sobre la violencia de género.

Las y los estudiantes reconocen de manera contundente la violencia de género cuando la violencia se presenta como agresión física y directa. La violencia simbólica que transita en la cultura, el lenguaje y en las actitudes no se evidencia con claridad como violencia de género, pasa desapercibida como algo normalizado dentro de sus prácticas; cuando reconocen la violencia simbólica lo hacen a partir de conceptos como la discriminación y la exclusión.

Para finalizar me gustaría enunciar que dentro de estas representaciones sociales se evidenciaron asimismo los procesos personales de mis estudiantes y la alegría que siento, si se me permiten estos términos, al verlos crecer con más herramientas para debatir y exponer, descubrir que mis estudiantes mujeres han hallado caminos diferentes para liderar y hacerse notar, asumiendo todas las vicisitudes que concierne en diferentes contextos. Encuentro además la preocupación de incluir en esta lucha por una vida libre de violencias de género, a los hombres, al darles no solo el rol de victimarios si no de víctimas de un mandato que los obliga como dice Segato (2018) a probarse hombres todo el tiempo. Fue muy impactante como investigadora y maestra ver que mis estudiantes con 14 y 16 años ya tiene esta carga sobre sus hombros y actúan y piensan en beneficio de ella. Aspecto que espero poder direccionar en las recomendaciones a la institución para futuras acciones.

### 4.3 Recomendaciones

Los resultados que arroja la investigación sobre la institución Colegio Germán Arciniegas IED permiten concebir un camino o ruta que involucre a la escuela en los procesos de formación de las relaciones de género desde edades tempranas, desde la adolescencia. Asumir como institución educativa pública una perspectiva que tenga en cuenta la construcción de seres humanos libres de violencias y sensibles ante problemáticas que han quedado desdibujadas, naturalizadas y normalizadas.

Antecedente vital para iniciar y fortalecer a la comunidad germanista en la deconstrucción de las representaciones sociales de la violencia de género, asumiendo los resultados como comunidad, en el posicionamiento y en los discursos que se asumen y que asumo como investigadora, maestra, mujer que emprende junto con esta investigación el interés por reconocer las luchas y apuestas de las mujeres y el impacto que genera la violencia de género como problemática social.

En este marco y teniendo en cuenta las condiciones organizacionales de la institución, se realizan una serie de recomendaciones que ayudan abordar las representaciones en dos vías: en el reconocimiento de la problemática y en la creación de propuestas que aboguen por un cambio de estas estructuras mentales que están tan arraigadas en la cultura. Para esto es necesario un trabajo conjunto y constante entre estudiantes, padres, maestros y directivos que reciban las recomendaciones como planes de acción y lucha para apropiarse.

- Abordar mecanismos teóricos y prácticos que permitan dentro de la escuela dialogar sobre las representaciones sociales de la violencia de género que se hallan en la

presente investigación a través de encuentros con estudiantes, padres y madres de familia, profesores y profesoras.

- Profundizar el concepto de la violencia de género en las representaciones sociales de los maestros y maestras de la institución, ya que se evidencia dentro de la escuela relaciones de mandato masculino y orden patriarcal, en la distribución y apropiación de los espacios tanto académicos como deportivos. Estas se naturalizan en la comunidad educativa a través de sus discursos y sus prácticas.
- Fortalecer el grupo de “género y sexualidad” en el colegio German Arciniegas IED ya que es un proyecto institucional transversal con presupuesto que puede generar y sumar esfuerzos en la configuración de las relaciones de género libres de violencia apostándole acciones con los y las estudiantes desde el primer ciclo escolar. En la deconstrucción de roles, identidad y orientación sexual.
- Realizar acciones pedagógicas con las y los estudiantes de manera independiente y grupal que permitan fortalecer la visión de sí mismos, los lazos que los unen y las cualidades y características que los hacen diferentes.
- Fortalecer la participación de las mujeres en los espacios deportivos no institucionales, con acciones que evidencian las capacidades y habilidades de las mujeres para liderar.
- Visibilizar las violencias simbólicas como relaciones de poder jerárquicas que no permiten unas relaciones de género igualitarias.

## REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. [versión pdf]. Recuperado de: [https://www.academia.edu/4035650/ABRIC\\_Jean\\_Claude\\_org\\_Practicas\\_Sociales\\_y\\_Representaciones](https://www.academia.edu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_org_Practicas_Sociales_y_Representaciones)
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. [versión pdf]. Recuperado de: [https://www.academia.edu/24267404/Las\\_representaciones\\_sociales\\_Ejes\\_te%C3%B3ricos\\_para\\_su\\_discusi%C3%B3n](https://www.academia.edu/24267404/Las_representaciones_sociales_Ejes_te%C3%B3ricos_para_su_discusi%C3%B3n)
- Araya, S. (2001). *Cambian los discursos: ¿Cambios en las prácticas?* Revista de Estudios de Género (14). La ventana [en línea].159-201[fecha de Consulta 30 de marzo de 2020]. ISSN: 1405-9436. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88412394007>
- Bulter, J. (2007). *El género en disputa*. [versión pdf]. Recuperado de: [http://www.lauragonzalez.com/TC/El\\_genero\\_en\\_disputa\\_Buttler.pdf](http://www.lauragonzalez.com/TC/El_genero_en_disputa_Buttler.pdf)
- Bruel Dos Santos, T. (2008). *Representaciones sociales del género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino*. (Tesis de doctorado). Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3965/27615\\_bruel\\_dos\\_santos\\_teresa\\_cristina.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3965/27615_bruel_dos_santos_teresa_cristina.pdf?sequence=1)
- Castañeda, L & Lozano, M. (2017). *Roles de género en la escuela Bogotana: un escenario en constante transformación” indaga por las contribuciones de la escuela de Bogotá a las concepciones de roles de género concebidas desde el hogar, en el periodo 2010-*

2014. (Tesis de pregrado) Recuperado de:  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2532>

Cristancho, J. (2012). *Los conceptos sujetos y subjetivación política. Propedéutica para una reflexión.* Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/265050966\\_Los\\_conceptos\\_sujeto\\_y\\_subjetivacion\\_politica\\_Propedeutica\\_para\\_una\\_reflexion](https://www.researchgate.net/publication/265050966_Los_conceptos_sujeto_y_subjetivacion_politica_Propedeutica_para_una_reflexion)

Del Río, M (2018). *Representaciones sociales de la violencia de género en un grupo de mujeres de Centro Habana.* Revista Sexología y sociedad (1) [en línea]. 24. Disponible en  
<http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/639>

Estrada, A. (1997). *Los estudios de género en Colombia: Entre los límites y las posibilidades.* Nómadas (Col), núm. 6, marzo, 1997 Universidad Central Bogotá: Colombia.

Galtung, J. (sf). *La violencia: cultural, estructural y directa.* Revisión del artículo con el mismo título publicado en el Journal of Peace Research 1990 Aug 1990 Vol 27 n°3 291-305, Con una traducción autorizada en la que se han suprimido las referencias.

Herrera, C., & Pineda, L. (2010). *Las representaciones sociales de género en la configuración de las subjetividades políticas en jóvenes escolares.* (Tesis de maestría) Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1627>

Jodelet, D. (1986). *Pensamiento y vida social.* La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici. Barcelona: Paidós. En:

[https://www.researchgate.net/publication/327013694\\_La\\_representacion\\_social\\_fenomenos\\_concepto\\_y\\_teor%C3%ADa](https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teor%C3%ADa)

Lugones, M. (2008). *Colonialidad y género*. Revista Tabula rasa, No 9. Recuperado de:

<https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>

Mahecha, A. (2015). *Configuración de las relaciones de género en la escuela: Una reflexión*

*a partir de la experiencia en el colegio distrital Paulo Freire*. (Tesis de maestría).

Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/942>

Maldonado, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un*

*concepto*. En Castro, S. & Grosfoguel, R. (Comp). *Giro decolonial: Reflexiones para*

*una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Bogotá: Siglo del Hombre

Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y

Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mancera, J. (2017). *Representaciones Sociales de Género construidas por Programas*

*Mediáticos para la Infancia*. (Tesis de maestría). Recuperado de:

[http://repositorio.udistrital.edu.co/bitstream/11349/14270/1/ManceraSu%C3%A1rez\\_JennyTatiana2018.pdf](http://repositorio.udistrital.edu.co/bitstream/11349/14270/1/ManceraSu%C3%A1rez_JennyTatiana2018.pdf)

Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. En Castro, S.

& Grosfoguel, R. (Comp). *Giro decolonial: Reflexiones para una diversidad*

*epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores;

Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia

Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mignolo, W. (2014). *Género y descolonialidad*. [versión pdf]. Recuperado de:  
[http://www.lrmcdii.org/wp-](http://www.lrmcdii.org/wp-content/uploads/2015/05/Genero_y_Descolonialidad.pdf)

[content/uploads/2015/05/Genero\\_y\\_Descolonialidad.pdf](http://www.lrmcdii.org/wp-content/uploads/2015/05/Genero_y_Descolonialidad.pdf)

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S. A.

Moore, T. (2018). *Feminismos del Sur, abriendo horizontes de descolonización. Los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios*. Estudios Políticos: Universidad de Antioquia. [Online]. N° 53, pp.237-259. ISSN 0121-5167.  
<http://dx.doi.org/10.17533/udea.espo.n53a11>.

Muraro, R., & Boff, L. (2004). *Femenino y masculino*. Madrid: Editorial Trotta.

Pando, S. (2017). *Representaciones sociales de la violencia de género en mujeres y hombres de Latinoamérica*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/25375/TFM17-%20SARAI%20-FIN.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Paredes, J. (2013). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. [versión pdf]. Recuperado:<https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julieta-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario.pdf>

Presidencia de la Republica de Colombia. (2001). *Alta consejería presidencial para la equidad de la mujer Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres*. Bogotá.

Quijano, A. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En Castro, S. & Grosfoguel, R. (Comp). *Giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica*

*más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. [versión pdf].

Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Reguant, D. (2007). *Explicación Abreviada del Patriarcado*. [versión pdf]. Recuperado de:

<http://generoconclase.blogspot.com/2009/08/explicacion-abreviada-del-patriarcado.html>

Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. [versión pdf]. Recuperado de:

<https://journals.openedition.org/amerika/2963>

Sanmartín, J. (2007). *¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia*. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21. Recuperado de

<https://revistas.um.es/daimon/article/view/95881>

Sarmiento, K. (2018). *Representaciones de la masculinidad en jóvenes de secundaria de cinco instituciones educativas rurales del departamento del Huila*. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/8915>

Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En M. Lamas (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Grupo

Editorial Miguel Ángel. Recuperado de

<file:///C:/Users/User/Desktop/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>

Scott, J. (2010). *Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?* [versión pdf].

Recuperado de:

[http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la\\_manzana\\_de\\_la\\_discordia/articulo/view/1514](http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/articulo/view/1514)

SED. (2015) *El Plan Educativo de la transversalización de la igualdad de género* (2014-

2024). Bogotá. [versión pdf]. Recuperado de:

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/955>

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires Argentina: Prometeo libros.

Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. [versión pdf].

Recuperado de: <http://www.feministas.org/las-nuevas-formas-de-la-guerra-y.html>

Segato, R. (2014). *El sexo y la norma: Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad*.

Revista Estudios Feministas, Vol. 22, N° 2. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38131661012>

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires Argentina:

Universidad Nacional de Quilmes.

Segato, R. (2015). *Critica de la colonialidad en ocho ensayos*. Buenos Aires Argentina:

Prometeo Libros

Sierra, C. (2016). *La alteridad: una construcción social desde la escuela bajo una perspectiva de violencia escolar en estudiantes de ciclo tres del colegio la amistad*.

(Tesis de Maestría) Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1054>

- Soro, M. (2019). *Medios de comunicación y género*. [En línea]. <https://dramblys.org/reflexiones/medios-de-comunicacion-y-genero-1/> 11 de agosto 2019.
- UNESCO. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación: Orientaciones sexuales e identidad de género en la escuela*. Bogotá. (Circulación suspendida)
- Valsilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Valsilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A.
- Velázquez, S. (2003). *Violencias de género, como violencias cotidianas: escuchar aprender, ayudar*. [versión pdf]. Recuperado de: [https://www.academia.edu/38664479/Violencias\\_cotidianas\\_violencia\\_de\\_g%C3%A9nero](https://www.academia.edu/38664479/Violencias_cotidianas_violencia_de_g%C3%A9nero)
- Vargas, P. (2018). *Equidad de género desde la escuela: una propuesta de educación con enfoque diferencial*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14392>
- Walsh, C. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. En Castro, S. & Grosfoguel, R. (Comp). *Giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

## Anexos

### Representaciones Sociales de la violencia de género Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional CAROLINA CASTAÑO AMORTEGUI

#### DECLARACIÓN PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_ identificado con C.C. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ y yo, \_\_\_\_\_ identificada con C.C. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, como calidad de acudientes de \_\_\_\_\_ del curso \_\_\_\_\_ aceptamos que nuestro (a) hijo (a) participe en la investigación *Representaciones sociales de la violencia de género: una aproximación desde la perspectiva decolonial* que adelanta la docente Carolina Castaño Amortegui cuyo objetivo general es: Caracterizar las representaciones sociales de la violencia género desde la perspectiva decolonial que muestran las y los estudiantes del grado décimo del colegio Germán Arciniegas IED jornada tarde. en forma libre y voluntaria acepto que mi hijo formar parte de la investigación y conozco que dicha participación consiste en intervenir en cuatro talleres con entrevistas personales y grupales. He sido informado(a) sobre la reserva a la confidencialidad; He sido informado(a) sobre la reserva a mi confidencialidad; conozco que la información suministrada por puede ser publicada pero el nombre de los participantes en ningún caso aparecerá asociado a la investigación. Durante la entrevista autorizo la grabación en audio y video. He sido informado(a) sobre la prioridad que tengo para conocer los resultados del estudio en caso de solicitarlos a la investigadora Carolina Castaño Amortegui. Acepto participar sin recibir apoyo económico o de otra naturaleza, reconozco que los aportes van a servir para comprender la problemática educativa y sugerir propuestas de acción para el mejoramiento del proceso educativo de estudiantes en un contexto escolar.

SI AUTORIZO (AUTORIZAMOS)

NO AUTORIZO (AUTORIZAMOS)

FIRMA MADRE CC/CE

FIRMA DE ACUDIENTE CC/CE

FIRMA PADRE CC/CE

FIRMA REPRESENTANTE LEGAL CC/CE

Imágenes de las representaciones sobre sí mismos realizadas en Taller 1



Estudiante 1



Estudiante 2



Estudiante 3



Estudiante 4



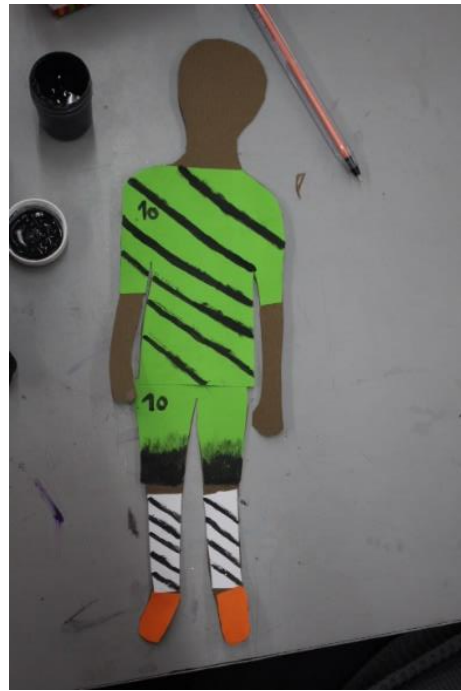
Estudiante 5



Estudiante 6

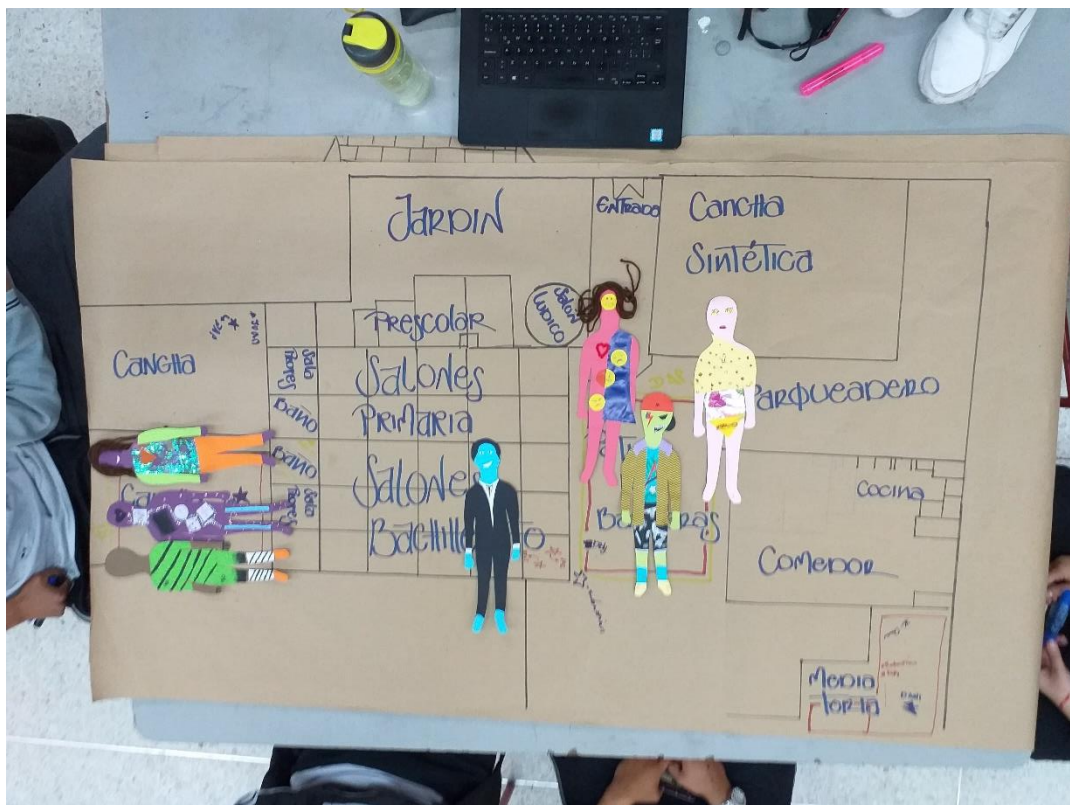
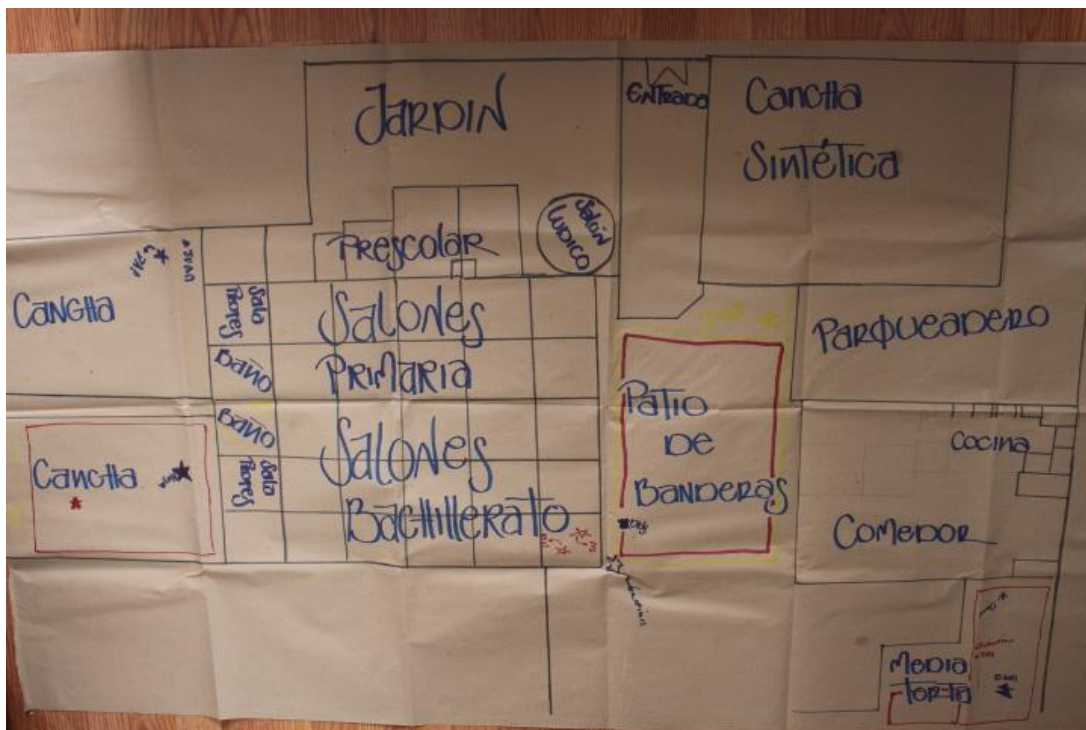


Estudiante 7



Estudiante 8

Imágenes de los mapas realizados por los y las estudiantes sobre distribución, participación y roles en espacios de socialización (Escuela y calle) en el taller 2





# CUERPO, ESPACIO, TIEMPO, MEMORIA, MOVIMIENTO

## TALLER 1

**Objetivo:** Encontrar elementos del mandato masculino y el orden patriarcal en la descripción que realizan los y las estudiantes sobre sí mismos.

**Materiales:** Silueta de figura humana de diferentes tonalidades, tijeras, pegante, silicona, pinturas, papeles variados, lanas, cartones entre otros. Cámara fotográfica, cuaderno de notas.

### Descripción del taller

- Momento 1: Introducción

A partir de la pregunta orientadora se les pedirá a los estudiantes que utilicen los elementos que tienen sobre la mesa y la silueta de la figura humana para realizar una representación de ellos mismos. Se les dirá lo siguiente: Utilizando los elementos que tienes sobre la mesa y la silueta de la figura humana te invito a:

¿Si tuvieras que representarte a través de una imagen como lo harías?

- Momento 2 Reflexión acción

Al terminar su representación se les pedirá de manera individual reflexionar sobre su imagen con las siguientes preguntas orientadoras

- ✓ ¿Cómo te describirías?
- ✓ ¿Cómo crees que los demás te perciben?
- ✓ Si tuvieras la posibilidad de mantener algo que te guste mucho de ti ¿qué sería?
- ✓ Si tuvieras la oportunidad de cambiar algo de ti que no te guste tanto ¿qué sería?

- Momento 3 Cierre de la actividad

Luego que los estudiantes realicen la reflexión individual se pedirá a los estudiantes entrar de nuevo en la mesa de grupo para compartir y socializar sus ideas sobre las preguntas orientadoras.

## TALLER 2

**Objetivo:** Evidenciar los elementos del orden patriarcal y el mandato masculino en la distribución, participación y roles en espacios de socialización.

**Materiales:** Papel kraf, marcadores, reglas, lápices. Cámara fotográfica, cuaderno de apuntes, hojas blancas.

### Descripción del taller

- Momento 1: Introducción

Se invitará a las y los estudiantes a que realicen un esquema o mapa de la escuela, la casa y la calle, muestren los espacios más significativos del lugar

- Momento 2 Reflexión acción

Con las imágenes que han construido sobre los espacios finalizados se les pedirá a las y los estudiantes que ubiquen la representación sobre sí mismos en los espacios: casa, escuela, y calle, posibiliten una conversación con las siguientes preguntas orientadoras:

- ✓ ¿Cómo te apropias del espacio?
- ✓ ¿Dónde prefieres estar?
- ✓ ¿Dónde no te gusta estar?
  
- ✓ ¿Dónde ven ustedes que se ubican de manera más usual las mujeres o las niñas?  
¿Porque crees que lo hacen?
- ✓ ¿Crees es que las niñas no usan otros espacios porque están vetados para ellas?
  
- ✓ ¿Dónde ven ustedes que se ubican de manera más usual los hombres o los niños?

- ✓ ¿Porque crees que lo hacen?
- ✓ ¿Creen que hay espacios vetados para los niños?
  
- Momento 3 Cierre de la actividad

Luego que los estudiantes realicen la reflexión individual se pedirá a los estudiantes entrar de nuevo en la mesa de grupo para compartir y socializar sus ideas sobre las preguntas orientadoras.

### **TALLER 3**

**Objetivo:** Evidenciar elementos del orden patriarcal y el mandato masculino dentro de los roles asignados a los femenino y masculino.

**Materiales:** Hojas de colores, lapiceros

#### **Descripción del taller**

- Momento 1: Introducción

Realizar una descripción abierta sobre comportamientos, actitudes, sentimientos o actividades que asocian a lo femenino o a lo masculino.

- Momento 2 Reflexión acción

Desde las reflexiones de los estudiantes, con las respuestas individuales se propiciará una conversación que dé cuenta de estos roles asignados.

- Momento 3 Cierre de la actividad

Se les pide a los estudiantes que de los roles que son asignados a las mujeres y a los hombres compartan en grupo cuales consideran que pueden generar violencias de género.

## TALLER 4

**Objetivo:** Evidenciar los elementos del orden patriarcal y el mandato masculino en frases, refranes o dichos populares.

**Materiales:** Frases, cámara, cuaderno de notas.

### Descripción del taller

- Momento 1: Introducción

En grupo se les pedirá a los estudiantes que seleccionen aleatoriamente una de las frases que previamente se fijaron para el momento introductorio, leerla en voz alta por turnos para compartirla en grupo.

Frases:

- ✓ Por eso la plata que cae en mis manos la gasto en mujeres, bebida y bailando
- ✓ ¡Mucha niña!
- ✓ Los hombres en la cocina huelen a popo de gallina
- ✓ ¡Andar con viejas es la puta cagada!
- ✓ ¡Tan marica!
- ✓ Se lo buscó por andar vestida así
- ✓ El hombre propone y la mujer dispone
- ✓ Esa vieja es una puta, siempre usa escotes grandes y faldas cortas
- ✓ Mi hermano gana 200 mil pesos más que yo y hacemos el mismo trabajo
- ✓ Esa vieja sí que es una histérica
- ✓ Si no quieres quedar embarazada “cierra las piernas”
- ✓ Las mujeres son muy malas en los deportes
- ✓ Tu no deberías vestirte así, es mucha provocación para los hombres
- ✓ Los hombres son más “razón” y las mujeres más “emoción”
- ✓ Yo no voy a dejar de salir con mis amigos por estar de niñera
- ✓ Un hombre que se haga las uñas es un marica
- ✓ Tu eres el hombre, pagas tu
- ✓ Los hombres no lloran y menos en público
- ✓ Usted sí que es bien bruta
- ✓ El que pega una vez pega dos tres cuatro veces
- ✓ ¡No! yo no puedo salir... mi pareja no me deja
- ✓ Esa vieja ascendió seguramente porque se lo dio al jefe
- ✓ Ese man es un berraco, tiene dos viejas y no lo han pillado
- ✓ Es por su culpa que le pego, usted lo provoca todo el tiempo

- ✓ ¡Si usted no está conmigo no está con nadie ¡
- ✓ Mi papá le pega a mi mamá cada vez que ella no le hace caso, pero ellos se quieren.
- ✓ No quiero que trabajes, los niños se quedarían solos
- ✓ La ropa sucia se lava en casa
- ✓ Hay ciertas carreras para hombres y otras para mujeres
- ✓ Detrás de un gran hombre hay una gran mujer
- ✓ Deberías ser un poco más femenina
- ✓ Sea machito
- ✓ Ese color es de mujer
- ✓ A las mujeres no hay que entenderlas hay que quererlas
- ✓ Sino cocina, no sirve para le matrimonio

- Momento 2: Reflexión acción

Luego de compartirla se les pedirá a los estudiantes que en grupo las analicen y expresen las ideas, pensamientos, sentimientos o informaciones que evocan las frases.

- Momento 3: Cierre de la actividad

De acuerdo a sus respuestas se les pedirá para finalizar reflexionar sobre las siguientes preguntas y socializarlas en el grupo:

- ✓ ¿a quién creen que va dirigidas?
- ✓ ¿quién las pudo haber dicho?
- ✓ ¿cuáles afectan a los hombres? y porque
- ✓ ¿cuáles afectan a las mujeres? y porque
- ✓ ¿En cuales evidencian violencia de género?