



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, enero 23 de 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

La suscrita, ANNIE ASTRID CABRERA CUENCA identificada con C.C. No. 55178474, autora de la tesis y/o trabajo de grado titulado LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA ABORDAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO, presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar al título de Magister en Conflicto, Territorio y Cultura; Autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

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

LA AUTORA/ESTUDIANTE: ANNIE ASTRID CABRERA CUENCA

Firma: _____

Vigilada Mineducación

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



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: La literatura como herramienta pedagógica para abordar la violencia de género

AUTOR:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cabrera Cuenca	Annie Astrid

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Torres	William Fernando

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Ceballos Albarracín	Marco Antonio

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Conflicto, Territorio y Cultura

FACULTAD: Ciencias sociales y humanas

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Conflicto, Territorio y Cultura

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2023 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 80

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías X Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas
o Cuadros X

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

MATERIAL ANEXO:

Vigilada Mineducación

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



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. <u>Violencia de género</u>	<u>Gender violence</u>	6. <u>Herramienta pedagógica</u>	<u>Pedagogical tool</u>
2. <u>Literatura</u>	<u>Literatura</u>	7.	
3. <u>Enfoque de género</u>	<u>Gender approach</u>	8.	
4. <u>Subjetividad</u>	<u>Subjectivity</u>	9	
5. <u>Educación</u>	<u>Education</u>	10.	

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

¿El trabajo con literatura en el aula resultaría ser una herramienta poderosa para generar discusiones éticas que aporten a la construcción de subjetividades?

El presente trabajo tiene como propósito central demostrar cuál es el papel de la literatura en la reconstrucción del concepto de la violencia de género. Por esto, planteó como eje problemático, una vez revisado minuciosamente el contexto, que en las relaciones entre las y los estudiantes de la institución educativa San Andrés se evidencia la violencia de género que no ha sido abordada en el aula. Se propone trabajar a través de la mediación pedagógica de la literatura. Esta investigación se enmarcó la metodología cualitativa, por lo cual se utilizaron técnicas como los grupos de discusión, club de lecturas, entrevistas semiestructuradas, entre otras, para poder alcanzar los objetivos específicos.

Producto del análisis de la recolección de información se concluyó que la literatura sí fue el vehículo que les permitió pensar y reconstruir el concepto partiendo del que traían. También, que se debe sensibilizar y formar al profesorado en esta problemática e incluir en el proyecto educativo institucional del enfoque de género. Esto con el fin de que se realicen acciones sistemáticas atendiéndola. Pero debe hacerse de la mano de las y los estudiantes brindándoles espacios para hablar acerca de género, diversidad y educación sexual a través del diálogo no convencional ni hegemónico, sino intencionado, ya que esto propiciaría unas feminidades y masculinidades alejadas del patriarcado que se encuentra legitimado por el sistema.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)



Would working with literature in the classroom turn out to be a powerful tool to generate ethical discussions that contribute to the construction of subjectivities?

The main purpose of this paper is to demonstrate the role of literature in the reconstruction of the concept of gender violence. For this reason, once the context has been carefully reviewed, it proposed as a problematic axis that in the relationships between the students of the San Andrés educational institution, gender violence that has not been addressed in the classroom is evident. It intends to work through the pedagogical mediation of literature. This research framed the qualitative methodology, for which techniques such as discussion groups, reading club, semi-structured interviews, among others, were used to achieve the specific objectives.

As a result of the analysis of the information collection, it was concluded that literature was the vehicle that allowed them to think and reconstruct the concept based on the one they brought. Also, teachers should be sensitized and trained in this problem and included in the institutional educational project of the gender approach. In order to carry out systematic actions attending to it. But it must be done hand in hand with the students, providing them with spaces to talk about gender, diversity and sexual education through dialogue that is not conventional or hegemonic, but intentional, since this would promote femininities and masculinities far from the patriarchy that is legitimized by the system.

APROBACION DE LA TESIS

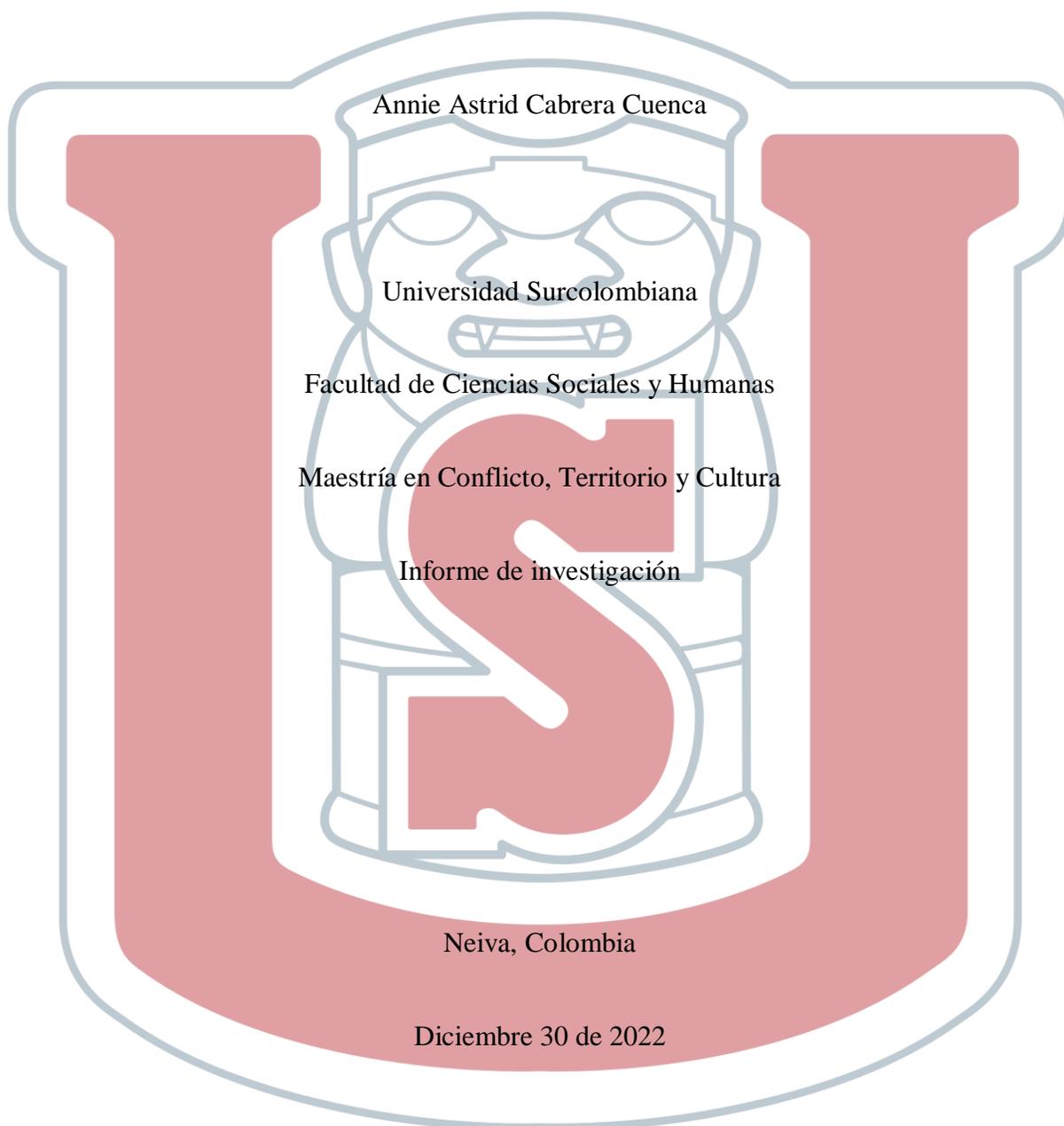
Nombre Presidente Jurado: WILLIAM FERNANDO TORRES SILVA

Firma:

Nombre Jurado: Hilda Soledad Pachón Fariás

Firma:

La literatura como herramienta pedagógica para abordar la violencia de género



AGRADECIMIENTOS

Crecer en la vida era un asunto de traspasar límites personales: descubrir capacidades que uno creía no poseer

La mujer habitada Gioconda Belli

No ha sido fácil. Crecer no es fácil. Morir cada tanto, como lo dice Mario Mendoza, asusta hasta los huesos. Pero aquí voy, intentándolo.

No hubiera sido posible si Minciencias no hubiese establecido el convenio con la gloriosa Universidad Surcolombiana. Sin mi familia que me avienta y acompaña en el descenso y me ayuda a sanar las heridas al caer. Sin las amigas y los amigos que, así como bellos seres queridos, lo ven a una de formas en las que una no se ve. Sin las y los estudiantes que me enseñaron a ser esta profe que soy. Gracias infinitas.

Al profesor William Torres por la paciencia y creer en que podríamos ver las cosas por nuestra cuenta propia. A cada profe por lo aportado: Miriam, Gemma, Stephanía, Cristina, Olmo, Pau, Benjamín, José y Marco. A él como el asesor que me dejó pistas y me guio en el último recodo de mi trasegar. A Mafe, una mujer articuladora. Ustedes son la Universidad.

A Nicolás, Krishna y Juan que supieron estar ahí lidiándome, soportándome, ayudándome. Les amo con mi ser.

A Lenis, con quien inicié este traspasar límites. A Pérez, que me auguró esto. A Pola, Élmer, Pilar Valencia, Nelson, Elsa y Yenny que sí crecieron.

A las y los estudiantes de la IE San Andrés de la sede administrativa que me permitieron romper los límites y descubrir.

CONTENIDO

Introducción	4
Capítulo I. Antecedentes	5
1. Problema	5
1.1. Contexto	5
1.2. Actores	11
1.3. Planteamiento del problema	14
1.4. Pregunta de investigación	25
2. Revisión bibliográfica	26
3. Referentes conceptuales	31
4. Objetivos	40
4.1. General	40
4.2. Específicos	40
5. Metodología	41
5.1. Población y Muestra	42
5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información	43
5.3. Análisis de la información	45
Capítulo II. Resultados y conclusiones	62
BIBLIOGRAFÍA	64
Capítulo III. Anexos	67
Anexo 1	67
Anexo 2	69
Anexo 3	70
Anexo 4	71

Introducción

La violencia ha estado presente en el país desde que se estableció como nación. Ha sido de diferentes formas y ha afectado de manera distinta a sus habitantes. Esta violencia ha permeado en todos los ámbitos, instalándose de modos casi imperceptibles. Desde tiempo atrás ha existido la violencia de género, pero solo hasta el comienzo del siglo XXI, el estado colombiano legisló para atender la problemática de la violencia contra las mujeres. En 2008 en el país se formuló la ley 1257 “por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres” (de Colombia, 2008, p. 1), y en 2015 sancionó la ley 1761, también llamada Rosa Elvira Cely, que tipificó el delito de feminicidio.

Diversos estudios han identificado que la violencia de género tiene sus raíces en el patriarcado, entiendo por este el “sistema social basado en la apropiación, concentración y monopolización del poder y la autoridad por parte de los hombres sobre las mujeres y otros hombres, existente en las sociedades antiguas y modernas” (Fundación Juan Vives Suriá, 2010, p. 57). Entonces esta violencia se hace evidente porque se ejerce de forma directa, es decir, por medio de agresiones físicas, sexuales, psicológicas; pero también de forma indirecta, a través de la violencia cultural¹ y estructural².

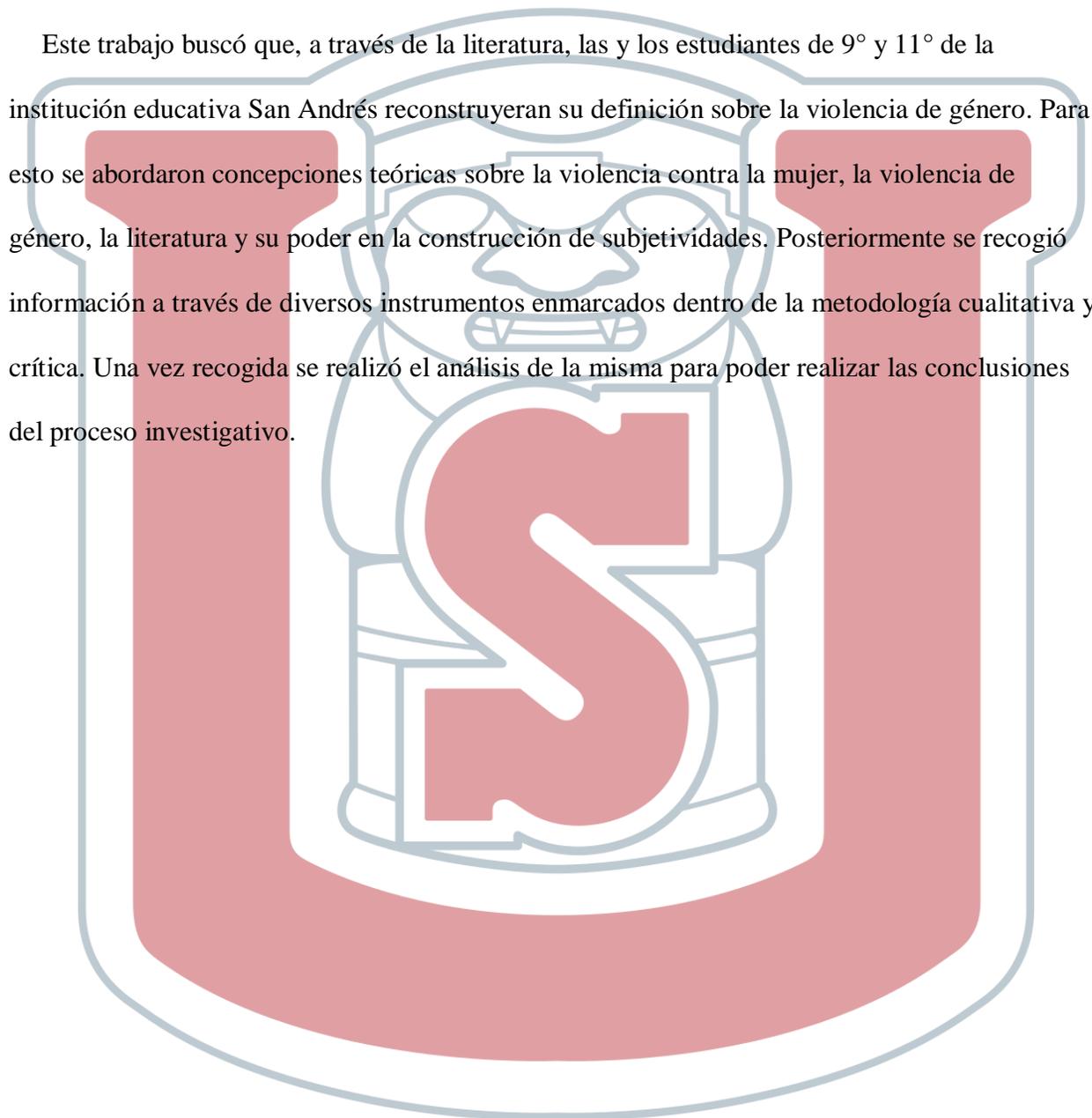
El municipio de Tello, ubicado al norte del departamento del Huila, posee cifras altas de homicidios, violencia interpersonal, pero la tasa de violencia intrafamiliar es la más alta de todas. Ya el ministerio de salud del país ha mostrado cómo son las mujeres quienes más se ven

¹ Retomando a Espinar Ruiz (2003) “violencia cultural son los razonamientos, actitudes, ideas que promueven, legitiman y justifican la violencia en sus formas directa o estructural” (p. 36).

² La misma autora nos dice que “la violencia estructural consiste en “la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales”. Así, la violencia estructural hace referencia a situaciones de explotación, discriminación y marginación” (p. 36).

afectadas por este tipo de violencia. Entonces se puede notar claramente, cómo la violencia de género afecta a comunidad del centro poblado San Andrés, que es más grande de los 5 que posee el municipio. Es aquí donde se desarrolló este proceso investigativo.

Este trabajo buscó que, a través de la literatura, las y los estudiantes de 9° y 11° de la institución educativa San Andrés reconstruyeran su definición sobre la violencia de género. Para esto se abordaron concepciones teóricas sobre la violencia contra la mujer, la violencia de género, la literatura y su poder en la construcción de subjetividades. Posteriormente se recogió información a través de diversos instrumentos enmarcados dentro de la metodología cualitativa y crítica. Una vez recogida se realizó el análisis de la misma para poder realizar las conclusiones del proceso investigativo.



Capítulo I. Antecedentes

1. Problema

1.1. Contexto

El municipio de Tello se encuentra ubicado al noroeste del departamento del Huila. Limita al norte con los municipios de Villavieja y Baraya, al sur con la capital del departamento, Neiva, al oriente con el departamento del Meta y al occidente con los municipios de Neiva y Aipe. Tiene 43 veredas y el casco urbano, más cinco centros poblados, de los cuales hace parte San Andrés. Este último se encuentra rodeado de las veredas: Cerro Castañal, La Estrella, Guaimaral, La Cabaña, San Joaquín y La Esperanza. Las vías que llevan allí son destapadas y solo hasta el 2021 se iniciaron trabajos de placa huella en tres kilómetros, aproximadamente, desde el casco urbano de Tello. Saliendo del centro poblado San Andrés hay cinco vías que comunican a este con más de 23 veredas y que posibilitan la movilidad desde allí al casco urbano del municipio.

El municipio posee dos regiones diferentes. Una al occidente que es la llanura comprendida entre el río Magdalena y el pie de la cordillera Oriental. Otra que abarca desde el pie de la cordillera Oriental hasta sus cimas (que alcanzan los 3 mil msnm). San Andrés y las veredas aledañas hacen parte de la última región, zona que, además, fue escenario de enfrentamientos armados entre la fuerza pública y los grupos al margen de la ley, específicamente por la guerrilla de las FARC EP, antes de la firma del acuerdo de paz. El poblado se encuentra en una depresión rodeada de montañas que lo dejaron, durante mucho tiempo, en medio del fuego cruzado.

Los y las habitantes de Tello para el 2022, según el portal TerriData :: DNP (s.f.), son 11.991, discriminados en 6.335 hombres y 5.656 mujeres, representando el 52,8 y 47,2%, respectivamente. 1.047 pertenecen al centro poblado de San Andrés y ocupan 267 viviendas. La población del municipio es relativamente joven, pues según la pirámide poblacional, tomada del mismo portal, el rango etario con más habitantes (50,78%) es el de 0 a 29 años, distribuidos en 27,1% de hombres y 23,68% de mujeres.

Tello, según cifras del Geoportal del DANE (Geovisor Censo Nacional Agropecuario 2014, s.f.) arrojadas del censo agropecuario realizado en el 2014, cuenta con un área agropecuaria de 80,93%, una de bosques naturales de 17,25%, una para otros usos de 1,17% y, por último, un mínimo de 0,65% de otra no agropecuaria, lo que evidencia dos cosas: una, que en su mayoría es rural y, otra, que es mayoritariamente agropecuario. El TerriData :: DNP (s.f.) muestra una tasa del 48,40% de la actividad económica del sector primario, señalando que los principales cultivos permanentes son el plátano y el banano, seguido por algunos frutales y el café; asimismo se evidencia, según el DANE, que existe producción pecuaria y bovina en un bajo nivel.

Si bien hay datos en la cobertura de servicios públicos de Tello que muestran que hay algunos que la tienen en mayor medida, como la energía eléctrica y gas. Se evidencia cómo esta disminuye en acueducto, alcantarillado y telefonía hasta la casi nulidad de la banda ancha. Pero no hay muchos datos que muestren la continuidad y calidad en la prestación de los servicios mencionados. Los servicios de acueducto y alcantarillado tienen una cobertura del 76,2% de los hogares, pero hay un 36,5% de ellos sin acceso a fuentes de agua mejorada y un 32,6% con inadecuada eliminación de excretas, además se ve un indicador del riesgo en la calidad del agua en la zona rural del 56,33%.

Respecto a sus actividades económicas, la población empleada formalmente representa el 2,72% de la población económicamente activa. El déficit cualitativo de vivienda es de 52,7%. El Plan de Desarrollo Municipal Tello: “Entre Todos Podemos” (2020-2023), presenta unas cifras muy altas de pobreza y pobreza extrema. Aunque contrastando esta información con los portales nacionales, en especial el Geoportal del DANE de 2021, se pueden ver cifras de pobreza monetaria, extrema y multidimensional, siendo la monetaria de 55,6% y la extrema de 22%, mientras que la multidimensional para Tello de 44,5%. Las dos primeras para el departamento, la segunda para los municipios.

Hay otros datos que dan luces acerca del contexto municipal. Uno de estos es el del comportamiento de la desnutrición que muestra cómo en menores de 5 años es del 22% global, siendo el 75 % crónica y el 21% aguda (de una muestra de 750 niños del municipio según el Plan de desarrollo municipal de Tello, anteriormente mencionado). Otro más es la cantidad de personas que pertenecen al régimen subsidiado de salud, puesto que el porcentaje se halla 99,57% de la población. Asimismo, la cifra de embarazos y maternidad entre niñas de 15 a 19 años que es del 48,6%. Y, siguiendo la misma línea de salud, las tasas de mortalidad más frecuentes en mujeres como lo son las enfermedades del sistema respiratorio 85,57%, el cáncer de mama 51,87% y los tumores malignos en sistema digestivo 43,91%.

En materia educativa, la cobertura municipal es de 87%, la cobertura bruta³ desagregada por nivel es de 90,95% en transición, de 105,1% en primaria, de 95,89% en secundaria, de 66,22%

³ Entendiendo por cobertura bruta el porcentaje de estudiantes matriculados sin importar su rango etario, es decir, toda la población matriculada, incluyendo aquella que está en lo que se denomina “extraedad”.

en la media, y solo del 6,31% en superior. La deserción arroja datos solo en primaria (0,47%) y en secundaria (2,97%). El municipio cuenta con 4 instituciones distribuidas así:

La Asunción, con dos sedes urbanas, una de primaria y otra de secundaria, y 4 rurales. Las sedes rurales son en la modalidad de multigrado, es decir, una sola persona, profesor o profesora, a cargo de todo el grupo de estudiantes desde preescolar hasta quinto.

La institución educativa San Andrés cuenta con 21 sedes de las cuales solo una se halla en el centro poblado y es la única que oferta desde preescolar hasta la media. De las 20 restantes, 3 atienden, además de preescolar y primaria, en postprimaria⁴ y las otras 17, solo preescolar y primaria con la metodología de escuela nueva. Ellas están ubicadas en diferentes veredas del sector, todas con la modalidad de multigrado.

La institución educativa Nicolás García Bahamón tiene su sede administrativa en medio de los centros poblados Sierra del Gramal y Sierra de la Cañada. Posee 8 sedes, contando con la anterior, en la modalidad de multigrado. Además, tiene articulación con el SENA para una modalidad de media técnica. Asimismo, es la única institución de la zona con un internado en la sede administrativa. Esta institución, así como La Asunción no tienen la modalidad de postprimaria.

⁴ Se entiende por postprimarias el “Modelo escolarizado de educación formal, que busca ampliar la cobertura con calidad en educación básica rural, brindando a los jóvenes la posibilidad de acceder a la básica secundaria, fortaleciendo la organización del servicio educativo del municipio, optimizando el uso de los recursos y educación que responda a las condiciones y necesidades de la vida rural.” Tomado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-340091.html>

Anacleto García posee 9 sedes. Una, la administrativa, en el centro poblado del mismo nombre y las restantes en veredas aledañas en la modalidad de multigrado en escuela nueva, y una postprimaria. La sede administrativa es la única que ofrece hasta la media.

Todas las instituciones, como se puede evidenciar, atienden los niveles de transición, primaria, secundaria y media, aunque, mayoritariamente, en la modalidad de multigrado, en ocasiones hasta la secundaria básica, como lo es el caso de las postprimarias. El SENA también hace presencia en articulación con la media técnica en las instituciones, pero no atiende de manera obligatoria a toda la población estudiantil de estos niveles y varía los programas ofertados.

Ahora bien, el centro poblado San Andrés nace gracias a la colonización de los habitantes de municipios vecinos que emigran a esta región, en busca de tierras fértiles para la agricultura, especialmente el cultivo del café y la ganadería. La fundación del centro poblado se remonta a 1915; sin embargo, la ordenanza por la cual se crea oficialmente la inspección de policía de San Andrés es la Número 13 del 23 de junio de 1942. La página web oficial del municipio menciona así la fundación del centro poblado:

El Presbítero Andrés Antonio Hermida C., practicadas a los vecinos de la región de Vega Grande, hoy San Andrés, prepara la fundación de este caserío. Tres casas de bahareque formaban el centro de Vega Grande propiedad de los hermanos Francisco, Joaquín y José Murcia quienes fueron los primeros colonos que llegaron a dominar la selva con su hacha, machete y azadón. La primera misa fue celebrada en casa de Don Jesús Cabrera, allí se gesta la fundación de la capilla para lo cual el señor Francisco Murcia resuelve donar el lote donde hoy existe el templo. [...] Pronto fue inaugurada y en esa ocasión pidieron el cambio del

nombre de Vega Grande por el de San Andrés en recuerdo y agradecimiento de su fundador Pbro. Andrés Antonio Hermida C. (*Nuestro Municipio - Alcaldía Municipal de Tello En El Huila, s/f*)

El centro poblado de San Andrés tiene su estructura arquitectónica imitando en cierta medida a las ciudades españolas y que, por el proceso de colonización, se reprodujeron en Latinoamérica. Entonces se puede ver que cuenta con la plaza o parque central, con un árbol en el centro (ceiba en este caso), alrededor de ella el comercio principal y la iglesia católica. Solo hay cuatro calles pavimentadas, que son las principales en el poblado, pero hay otras que lo conforman y son destapadas y llevan a los barrios más nuevos del pueblo. En este escenario principal se halla la asociación de cafeteros.

Otros espacios con los que también cuenta son: un puesto de salud (que tiene médico solo tres días a la semana), una galería (o plaza de mercado), el matadero, espacios para otros grupos religiosos, un polideportivo, una cancha de fútbol, dos discotecas, un billar, una gallera, dos restaurantes, panaderías, varias peluquerías, cacharrerías, una droguería, una ferretería, locales pequeños de ventas de insumos para el campo, algunos talleres mecánicos, tiendas de abarrotes, un supermercado. En materia educativa, el centro poblado cuenta con un centro de desarrollo infantil (CDI) que atiende a la primera infancia y la sede administrativa de la institución educativa que, además es la más grande. Esta cuenta con una población de 300 estudiantes aproximadamente y atiende todos los niveles educativos: preescolar, primaria, básica y media que está en articulación con el SENA para algunas(os) estudiantes.

La presencia estatal más constante y regular en el centro poblado de San Andrés es la institución educativa, puesto que no hay administración de la inspección ni presencia total (solo

tres días a la semana) del personal médico. Es por medio de ella que la administración municipal y departamental hacen presencia en la comunidad llevando brigadas de salud, programas de formación artística o académica. Estos son esporádicos sin una frecuencia establecida y de acuerdo a las voluntades políticas del momento.

La falta de presencia estatal es una situación que viven casi de igual manera los demás centros poblados y veredas del municipio, pero las últimas no cuentan con esas brigadas. Es por esto, que una forma de organizarse y velar por el bienestar de sus pobladores es por medio de las Juntas de Acción Local, pues es a través de ellas que se realizan algunas acciones que les permite tener un canal con la alcaldía y gobernación.

La institución educativa San Andrés, como se mencionó anteriormente, cuenta con 21 sedes, de las cuales solo una se encuentra en el centro poblado. En noviembre de 1971 se funda la sede central, gracias a la gestión de los pobladores entre los que se destacan: Guillermo León González, Carmen Olaya, Eustorgio Silva, Paulina Yara, Marcelo Calderón y Benedicto Borrero. El 2 de mayo de 1972 se inician las clases con 30 estudiantes del grado sexto y dos educadoras, con la aprobación de la Secretaría de Educación, cumpliendo en mayo de 2022 50 años de fundación y funcionamiento.

Las plantas físicas de las 21 sedes que conforman la institución en su mayoría fueron construidas con la ayuda del Comité de cafeteros y otras por gestión de la alcaldía municipal. La sede administrativa, a la que se unió solo hasta el 2019 las dos de preescolar y primaria que había en el centro poblado, es una construcción que ha venido ampliándose y cuyas aulas o espacios recientes fueron construidos bajo la administración departamental de Carlos Julio González Villa

(gobernador de 2016-2019), pero que cuenta con problemas estructurales, de servicios de agua y eléctrico deficiente, que le han acarreado a su comunidad educativa muchos inconvenientes.

1.2. Actores

Respecto a las y los estudiantes, de acuerdo a los datos recabados en la caracterización del contexto y lo registrado por ellas y ellos en las historias de vida se evidencia que en su mayoría los padres de familia son agricultores y las madres de familia son amas de casa, aunque también hay otras ocupaciones que giran alrededor de lo ofrecido en el comercio o en la institución educativa. Asimismo, tomando esas dos fuentes, se identifica que todas las personas vinculadas a la institución son creyentes y asisten a las diferentes organizaciones religiosas que están en el centro poblado.

Con respecto a la parte lúdico-recreativa es de resaltar que, independientemente del género, la comunidad en general del centro poblado de San Andrés comparte su gusto y participa del microfútbol o del fútbol ya sea local o regionalmente. Las niñas participan mucho más de estos espacios que las adolescentes, lo que no sucede con los niños y los adolescentes. Ya las adultas participan mucho menos que los adultos. Para el esparcimiento de las personas no hay muchas ofertas de actividades a realizar, entonces es muy común que, en el centro poblado, cada domingo u ocasión de festejo, ya sea a nivel familiar o veredal-religioso, se hagan reuniones en medio de la música de banda o popular, las comidas y el consumo de licor, inclusive en personas jóvenes menores de edad.

Hay, comúnmente, una ruptura entre lo que se desea a nivel familiar o personal y las realidades vividas diariamente. Tanto las familias como las y los estudiantes manifiestan querer que continúe su formación para ser profesionales en diversas disciplinas una vez terminado su

ciclo de secundaria, pero, además de los resultados académicos que mayoritariamente se encuentran dentro del rango de básico o los altos niveles de reprobación o la deserción en los grados superiores, existe poca matrícula de egresadas y egresados en la formación universitaria, solo algunas personas de esta población ingresan al SENA como posibilidad de formación técnica o tecnológica. La mayoría de veces las y los estudiantes se encuentran en un escenario que no planificaron: el trabajo agropecuario y/o doméstico.

La composición de las familias del municipio se da en un porcentaje significativo de personas jóvenes (48,6% niñas entre 15 y 19 años) esto sin tener en cuenta las cifras de niñas que abandonan su hogar nuclear para iniciar el suyo propio, así no tengan hijos y algunas no terminan su formación académica.

En cuanto a los tejidos comunicativos que se dan al interior de la institución educativa, en la sede San Andrés, se resalta que las y los estudiantes de la sede administrativa en secundaria, comúnmente se comunican por medio del celular. No hay circulación de periódicos y las carteleras escolares son usadas con fines académicos por los y las profesoras. No hay emisoras en el centro poblado, solo una digital en Tello que emite un programa diariamente de lunes a viernes de 6 a 10 AM que en poca medida escuchan las y los estudiantes. En las asignaturas de Informática y Lenguaje algunos años se ha establecido una especie de emisora escolar que ha funcionado en las horas de descanso, allí estudiantes se enviaban mensajes de amor y de camaradería.

En algunas paredes de la sede hacen dibujos de penes, escriben sus nombres propios o los de su “amor”, aunque también, algunas veces, palabras soeces o frases ofensivas para sus enemigas o enemigos. En los pupitres, los y las estudiantes ponen otras expresiones. Allí escriben mensajes

denigrantes, los apodosos ofensivos de ellas y ellos, insultos; hay más dibujos o símbolos. Algunas veces se ha visto que las mujeres estudiantes utilizan las redes sociales, Facebook en particular, para ofender o difamar a sus compañeras o compañeros.

La sede completa es un espacio usado por estudiantes: cuando suena el timbre para ingresar a los salones, se demoran en los pasillos y cuando suena para salir al descanso se quedan en los salones dependiendo de sus edades. Si están entre sexto y octavo, se apresuran a ocupar el patio de recreo o el polideportivo. Si son de noveno a undécimo se quedan en los lugares más tranquilos o escogidos para continuar con las conversaciones que dejaron en el salón o iniciar nuevas. Se reúnen de acuerdo a sus intereses y amistades. Comúnmente, si son de grados superiores, cuando llega la hora de salir hacia sus casas, se quedan en el parque del pueblo o en diferentes viviendas de quienes tienen su residencia allí haciendo vida social o cumpliendo alguna actividad extracurricular del colegio.

Las y los estudiantes tienden a resolver sus desavenencias de forma explosiva con insultos en el lugar donde se presentan, ya sea en el salón, en el patio de recreo o en el restaurante. De los estudiantes, solo los de los primeros niveles se han ido a las manos, aunque las estudiantes de grados superiores se han enfrentado con golpes en los salones de clase.

Algunas madres y padres se relacionan de manera constructiva con la escuela, pero en general, existe poca relación de ellos y ellas con la misma, salvo en los momentos que se les llama para atender situaciones de las y los estudiantes o recibir su reporte de valoraciones.

En el centro poblado de San Andrés los roles establecidos para las mujeres e inculcados por las madres jóvenes son marcados por la estructura patriarcal, pues ellas son las encargadas de las

labores del cuidado en el hogar, sumándosele en algunas ocasiones las del campo, que tradicionalmente están destinadas para los hombres, sobre todo en tiempos de pandemia.

1.3. Planteamiento del problema

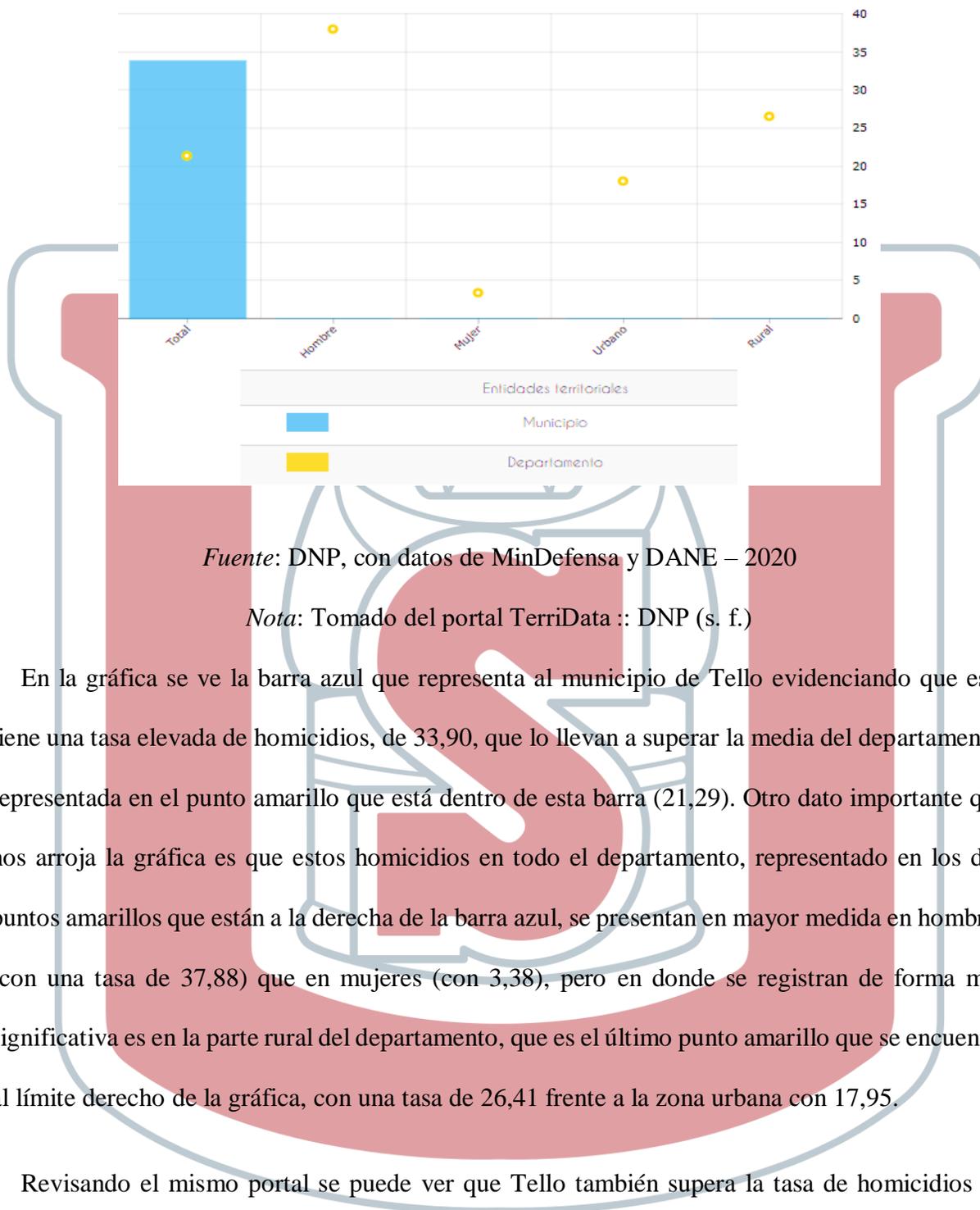
La violencia es un factor que ha estado presente en el municipio de Tello y se ha extendido a todo su territorio. San Andrés no ha sido la excepción. En la tradición oral del centro poblado hay historias desde mucho tiempo atrás que las narran.

Esta violencia no solo ha sido política, también social. Las cifras del municipio contempladas en el Plan de desarrollo municipal de Tello “Entre todos podemos” 2020-2023 lo ubican en el quinto lugar en el departamento con respecto a las tasas de homicidio. En la misma línea, el portal Terridata, tomando como fuente el Departamento Nacional de Planeación (DNP), Mindefensa y el DANE de 2020, muestra que en el municipio se presenta la tasa de 33,90. Si bien el municipio posee 12 mil habitantes, aproximadamente, no hay que perder de vista que, para poder hacer estas comparaciones, se establece una “tasa⁵ por cada 100.000 habitantes” que permite mirar el mismo fenómeno guardadas las proporciones en una o más poblaciones.

Figura 1

Tasa de homicidios por cada 100.000 habitantes en Tello

⁵ Según *Cocientes demográficos: tasas, probabilidades, razones y proporciones* (2018): “Las tasas pueden interpretarse como la frecuencia relativa con que se producen ciertos acontecimientos en relación a la población media existente durante el tiempo en que se han registrado tales acontecimientos.”



Fuente: DNP, con datos de MinDefensa y DANE – 2020

Nota: Tomado del portal TerriData :: DNP (s. f.)

En la gráfica se ve la barra azul que representa al municipio de Tello evidenciando que este tiene una tasa elevada de homicidios, de 33,90, que lo llevan a superar la media del departamento, representada en el punto amarillo que está dentro de esta barra (21,29). Otro dato importante que nos arroja la gráfica es que estos homicidios en todo el departamento, representado en los dos puntos amarillos que están a la derecha de la barra azul, se presentan en mayor medida en hombres (con una tasa de 37,88) que en mujeres (con 3,38), pero en donde se registran de forma más significativa es en la parte rural del departamento, que es el último punto amarillo que se encuentra al límite derecho de la gráfica, con una tasa de 26,41 frente a la zona urbana con 17,95.

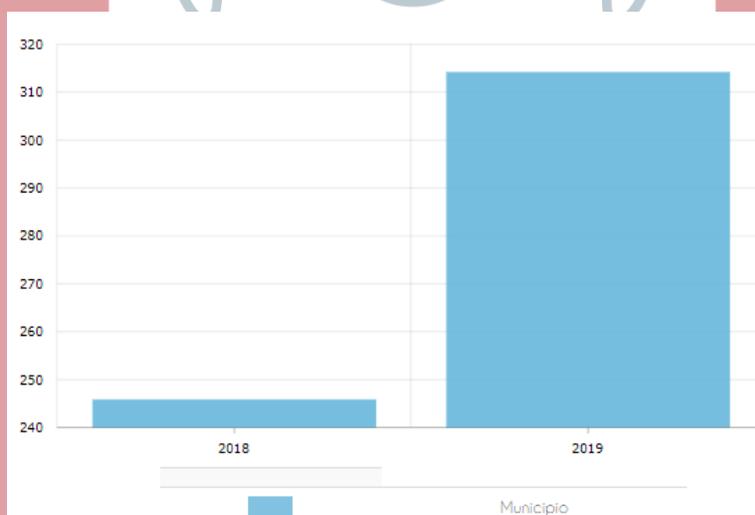
Revisando el mismo portal se puede ver que Tello también supera la tasa de homicidios de Neiva que tiene 20,50, de Pitalito con 24,88, de Garzón que posee una mínima de 9,44, de Gigante que muestra una tasa de 16,18 y de La Plata que se encuentra en 14,43, que son las poblaciones más grandes del departamento. Revisados los 37 municipios en Terridata se puede observar que

Tello se ubica en el cuarto lugar después de Algeciras, que reporta la tasa de homicidios más alta: 106,31, de Acevedo, que tiene una de 75,10 y de Campoalegre que se halla en 54,21.

En la misma página web gubernamental se ven otros datos fundamentales como lo son el de la tasa de violencia interpersonal. A continuación, la gráfica que la ilustra.

Figura 2

Tasa de violencia interpersonal por cada 100.000 habitantes



Fuente: DNP, con datos de Medicina Legal y DANE

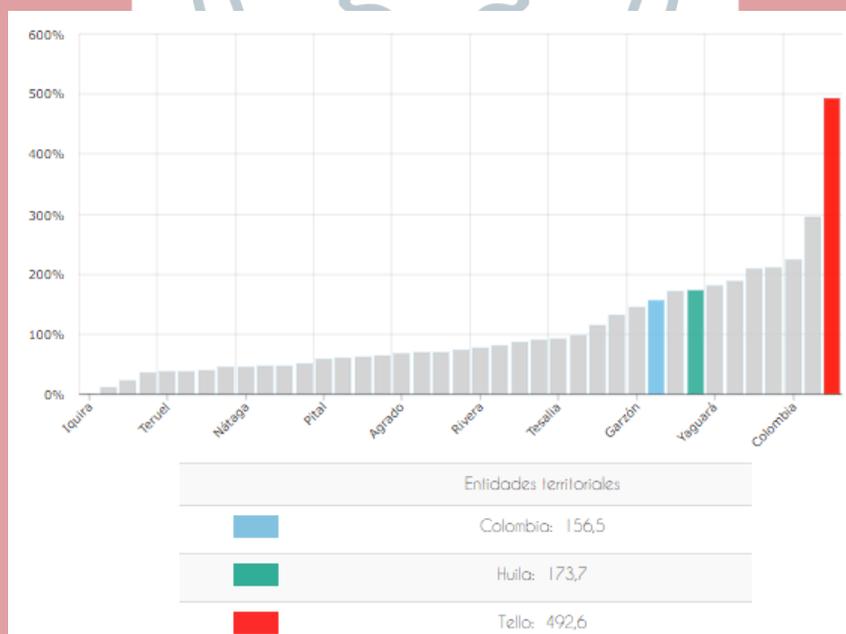
Nota: Tomado del portal TerriData :: DNP (s. f.)

Como se puede observar en la anterior gráfica, la violencia interpersonal en el municipio de Tello ha ido en aumento en los últimos años, pues de 246 casos por cada 100 mil habitantes en 2018, la tasa aumentó al 314 en 2019. Esta es una cifra que fluctúa en los demás municipios del departamento, pero que ubica a Tello dentro de las diez poblaciones en las que está más alto este índice el 2019 con respecto al 2018.

La más preocupante de todas estas cifras es la correspondiente a la tasa de violencia intrafamiliar, pues según el mismo portal del Departamento Nacional de Planeación (DNP) y tomando como fuente, además de la suya propia, Medicina Legal y DANE en 2019, esta se encuentra de la siguiente manera.

Figura 3

Tasa de violencia intrafamiliar por cada 100.000 habitantes



Fuente: DNP, con datos de Medicina Legal y DANE – 2019

Nota: Tomado del portal TerriData :: DNP (s. f.)

La gráfica nos evidencia que Tello (la barra roja) registró una tasa de 493% para 2019, siendo el municipio que está por encima de los demás del departamento (que es la barra verde), superando a Neiva que se encuentra en el segundo lugar con una tasa de 296% y por encima de la media departamental que se halla en 173,5%.

Esta cifra también es reforzada por el Plan de desarrollo municipal de Tello “Entre todos podemos” discriminándola en los casos de violencia sexual con un total de 96 casos en el mismo periodo de tiempo y señala cómo, con respecto a años anteriores, este flagelo de la violencia de género e intrafamiliar ha ido en aumento, siempre afectando en mayor medida a las mujeres.

Así pues, las cifras anuales de violencia de género, que contemplan violencia física, sexual y psicológica en Colombia, dejan en evidencia un problema social y de salud pública que se hace necesario atender desde diversas perspectivas. El Boletín Epidemiológico Semana 44 (2021), en Colombia, muestra un aumento en los casos sospechosos de violencia de género con respecto al año anterior, así:

Comparado con 2020 para el mismo periodo se presenta un aumento en la notificación de casos de 12,1 %. La violencia física representa el porcentaje más alto de notificación con un 50,7 %, seguido de violencia sexual 23,8 %, [...] y por último se encuentra la violencia psicológica con el 8,7 %. (p. 2)

Según este mismo documento, a la fecha en Colombia “...se han notificado 95.452 casos sospechosos de violencia de género e intrafamiliar, con un promedio semanal de notificación de 2.169 casos” (p. 2). También nos muestra que las mujeres son las más afectadas, como ya se había mencionado, en todos los casos de violencia (intrafamiliar 77,9%, física 81,8%, psicológica 84,9%, sexual 87% que son las diversas modalidades en las que se clasifica la violencia de género) y deja también ver que quienes las violentan, en mayor medida, son familiares que, además, viven en la misma casa. Asimismo, dice que “Los departamentos de Huila, Amazonas, Vaupés, Quindío, Risaralda, Guaviare, Valle del Cauca, Putumayo, Arauca y Cundinamarca presentan las incidencias más altas del país.” (p. 2).

Según el Boletín Epidemiológico Huila Periodo 11 (2021) en el Huila

...se han reportado 2.183 eventos asociados a la naturaleza de Violencia tipo Física, [...] 902 a Violencia Sexual y 544 a Violencia Psicológica. La afectación por sexo permite conocer que, en lo corrido del año, el 70,2% de los eventos se han presentado en Mujeres (3.656 casos). (p.

42)

Este documento también concluye que los agresores, en su mayoría, son familiares (2.695 casos). Muestra además que los

...municipios como Acevedo, Agrado, Aipe, Algeciras, Altamira, Campoalegre, Elías, Gigante, Hobo, Isnos, La Argentina, La Plata, Nátaga, Oporapa, Paicol, Palermo, Palestina, Pital, Pitalito, Rivera, Saladoblanco, San Agustín, Santa María, Suaza, Tarqui, Tello⁶, Tesalia, Timana, Villavieja y Yaguará, presentan un comportamiento de Incremento Significativo, con relación a la razón del promedio de reportes de los últimos años (2013-2020). (p. 42)

El análisis de estas cifras lleva a concluir que, efectivamente, la violencia de género se encuentra en el municipio, está presente en el centro poblado de San Andrés y se hace necesario realizar acciones desde la escuela para reflexionar acerca de esta problemática.

Lo anterior se afirma porque las acciones realizadas para atender la problemática de la violencia de género desde lo departamental o municipal han sido muy pocas y con pocos o casi nulos resultados. La administración gubernamental del señor Carlos Julio González Villa (gobernador periodo 2016-2019) hizo presencia en algunas de las instituciones de la entidad territorial certificada con un programa que atendía al desarrollo de las nuevas masculinidades.

⁶ El subrayado no corresponde al texto original.

Este programa realizó actividades dos días con las y los estudiantes de la sede administrativa de la IE San Andrés.

En el censo nacional agropecuario del DANE 2014, se encuentra que por la cantidad de UPA (unidades de producción agropecuaria) las decisiones de la producción en un 61% son responsabilidad de los hombres frente un 15,88% que recae sobre las mujeres y solo un 8,89% son compartidas (un 13,3% que no responde), situación que refleja el patriarcado y que no solo se ve en el ámbito económico sino en todas las prácticas culturales, por ejemplo, la distribución de roles por género en las familias que se tiende a ver como algo “natural”. Frente a esto, Villareal Montoya (2003), en su artículo *Relaciones de poder en la sociedad patriarcal*, citando a Eisenstein (1977) menciona que:

Por patriarcado se entiende: la organización jerárquica masculina de la sociedad y, aunque su base legal institucional aparecía de manera mucho más explícita en el pasado, las relaciones básicas de poder han permanecido intactas hasta nuestros días. El sistema patriarcal se mantiene, a través del matrimonio y la familia, mediante la división sexual del trabajo y de la sociedad. El patriarcado tiene sus raíces en la biología más que en la economía o la historia. Las raíces del patriarcado se encuentran ya manifiestas a través de la fuerza y el control masculino en los propios roles reproductivos de las mujeres. La definición de la mujer en esta estructura de poder no se define en términos de la estructura económica de clase si no en términos de la organización patriarcal de la sociedad. (p. 77)

Desde el 2020 la institución educativa San Andrés en su proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía “Soy dueño de los hilos conductores de mi vida” buscó empoderar a las mujeres a través del relato de las experiencias de vida de mujeres que han tenido

reconocimiento o han sido destacadas en alguna disciplina. Cabe resaltar que estas acciones aisladas no permiten la modificación de las conductas violentas puesto que carecen de una planificación integral enmarcada en las políticas de equidad y género.

En las familias de la institución educativa se ve el patriarcado. Son las mujeres de las mismas en quienes recae la responsabilidad del cuidado, incluyendo las labores domésticas. Ellas son las que asisten a las reuniones en mayor número para estar al tanto de las y los estudiantes. Muchas de ellas manifiestan que son quienes en su casa hacen el seguimiento estudiantil, pero no tienen poder en la toma de decisiones. Además, tienen a su cargo la realización de la comida para los trabajadores de sus tierras y cultivos, junto a las estudiantes mayores. Los papás y estudiantes jóvenes son quienes se hacen cargo de las labores agropecuarias. Otra de las formas en las que se evidencia el patriarcado es en sus relaciones familiares, pues los padres pocas veces dan muestras de cariño hacia sus hijos e hijas, alientan a que sus hijos tengan novias mientras que a sus hijas les prohíben tener novio. Asimismo se puede ver con las y los estudiantes que al tener orientación del deseo diversa y se lo han comunicado a sus familiares y relatan cómo esto les ha acarreado problemas con sus mamás y papás.

Las y los estudiantes de la institución cargan consigo estas estructuras en sus relaciones las cuales hacen evidentes en el aula. Son ellos quienes en mayor medida usan la palabra. Ellos son quienes determinan cuándo pueden hacer uso de los espacios destinados para el esparcimiento las mujeres: si ellas se encuentran jugando en el polideportivo ellos les limitan el espacio hasta que las dejan sin este. Ellos son los encargados de organizar campeonatos deportivos y ellas los concursos.

Ahora bien, al tener en cuenta lo dicho por Pardo Fernández (2007) acerca del lenguaje entendiendo que este

Constituye una infraestructura o, incluso, una superestructura del pensamiento. Aunque ha nacido de nuestro desarrollo cerebral e intelectual potencia, a su vez, la inteligencia, a la que da techo. Desde el punto de vista lógico formal podemos decir que dependemos del lenguaje para desarrollarnos intelectualmente. ¿Cuál es el problema específico que éste plantea a la mujer?, pues que el lenguaje que usamos es de carácter patriarcal y sirve a sus intereses... (p. 195)

Entonces, la forma en que se usa el lenguaje en la institución educativa San Andrés también se hace evidente el patriarcado, pues si algún estudiante llora le dicen “nena”, ellos son “buenos mozos” mientras que ellas “bonitas”. Estas expresiones que para ellas y ellos son sinónimas no se usan indistintamente, es decir, los hombres no son “bonitos” porque eso es para “maricas” y ellas no son “buenas mozas” porque eso sería “ser las amantes de alguien comprometido”. Las palabras que usan para calificar una misma acción realizada por hombres o por mujeres comporta un significado negativo para ellas como “perra”, “puta”, refiriéndose a la joven que goza de su sexualidad de la misma manera que los jóvenes. Y aquí cabe mencionar el texto de la Fundación Juan Vives Suriá (2010) acerca del daño del lenguaje sexista⁷ puesto que ahonda en la desigualdad, como son los refranes o expresiones de uso cotidiano en donde la mujer es menospreciada por el hecho de serlo.

⁷ En *Lentes de género* explican, citando a (Agulló I García, X. 2008: 1. C.p. Gómez R. L. 2008), se encuentra la definición o concepción del término así: “Entendemos por lenguaje sexista el uso exclusivo de uno de los dos géneros (en general el masculino) para referirse a ambos, excluyendo al otro (aunque sea, como en la mayoría de casos, involuntaria dicha exclusión)”. (p. 119)

Además, en lo corrido del año 2022 se han presentado casos en los cuales los estudiantes ejercen violencia física y sexual a sus compañeras. Algo que era poco usual entre la población estudiantil, pues estos eventos se presentan en los hogares o ámbitos privados de las familias.

Se hace necesario establecer programas que hagan a las y los estudiantes reflexionar frente al patriarcado que marca todos los ámbitos de su vida. Al respecto el texto *Lentes de género* de Fundación Juan Vives Suriá (2010) retoma a Castells (1998) quien afirma que la estructura de las sociedades contemporáneas

...se caracteriza por la autoridad de los hombres sobre las mujeres y sus hijos impuesta desde las instituciones. Para que se ejerza esa autoridad, el patriarcado debe dominar toda la organización de la sociedad, de la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura. Las relaciones interpersonales también estarán marcadas por la dominación y la violencia que se generan en la cultura e instituciones del patriarcado. (p. 58)

Por tal razón, es necesaria una “intervención social”⁸ que permita generar espacios de reflexión donde las y los estudiantes puedan construir un proceso identitario que los lleve a repensar su rol y revertir ese orden para que esta problemática no afecte tanto a las y los habitantes de San Andrés.

Este debería ser uno de los propósitos de la escuela, ya que es uno de los lugares privilegiados para poner en escena y pensar estos problemas a través de estrategias pedagógicas como el arte, en particular la literatura, así como lo dijo Mario Mendoza en el lanzamiento de su libro *Leer es*

⁸ Es preciso acotar que esta expresión se entiende como lo dice José Darío Sáenz en su artículo *Temas de reflexión en la intervención social*, como “...un término en disputa como forma de clasificación y categorización de las realidades sociales, pues el misterio de nombrar, denominar y designar realidades, se constituye en una forma de imposición simbólica capaz de configurar circunstancias, papel clave del Estado en la sociedad moderna. El acto de nombrar crea e implica relaciones de poder y autoridad”.

resistir publicado en 2022: “Es a través de la irrealidad de los libros que entendemos bien la realidad. Es un juego de ir y venir, es un modo de ser caleidoscópico, de poder entender al otro y experimentar diversas emociones.” (*La Lectura Es Un Buen Antídoto Contra El Odio: Mario Mendoza / El Nuevo Siglo, s/f*)

Así pues, para incidir en la construcción de subjetividades y conciencia de lo que se denomina violencia de género la literatura usada en el aula de clases es una herramienta pedagógica que podría arrojar como uno de los resultados la elaboración colectiva de un nuevo currículo pertinente que incorpore el enfoque de género.

Para avanzar en esta dirección, en el aula de clases de Lengua Castellana de la institución educativa San Andrés, en los grados de 9° y 11°, se han realizado unos ejercicios utilizando la literatura para abordar esta temática. Es por eso que pensar esta experiencia permitirá dar elementos que vayan en la línea del propósito expuesto y así incidir en la superación de la problemática descrita.

1.4. Pregunta de investigación

¿Qué papel tuvo la literatura en la reconstrucción del concepto de violencia de género en las y los estudiantes de la institución educativa San Andrés durante el 2021 y 2022?

2. Revisión bibliográfica

En la actualidad existen trabajos investigativos donde se ve el papel fundamental de la literatura como herramienta pedagógica, de los cuales se hará una sucinta mención a continuación:

Iniciando con la parte internacional se tiene en España a Romero López (2017), con su investigación “La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de los cuentos de Emilia Pardo Bazán”. Esta da como resultado de ese proceso la elaboración de una propuesta didáctica de tres sesiones orientada a estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), Bachillerato y Enseñanza para Adultos que propende por la concientización en los temas de violencia de género a través del análisis crítico de los cuentos de la autora Emilia Pardo Bazán.

La autora hace una contextualización histórica breve sobre la evolución de las políticas en clave de resaltar los cambios normativos y legales de las penas por la violencia de género desde el siglo XIX hasta los días de la publicación. Después hace énfasis en la descripción de la violencia de género que se evidencia en el aula en los diferentes niveles educativos, muy desde lo normativo y legal. Esto permite la focalización de unos talleres, clases y sesiones con unidades temáticas, y una metodología de trabajo paritario e igualitario. Cada sesión tuvo una duración de 50 minutos en las cuales se escogieron materiales acordes a la temática de forma gradual para ir permitiendo los momentos de reflexión. Además de esto, cada una de ellas contó con un espacio adecuado en motivación y desarrollo de las actividades propuestas. El desarrollo de estas le permite deducir la siguiente conclusión:

La literatura nos ha servido como herramienta para que los alumnos reflexionen sobre su presente y sobre la violencia de género a través de textos de hace más de un siglo. Con ello, se consigue que el alumnado esté altamente motivado, pues ven en la literatura clásica reflejos de su cotidianidad. (Romero López, 2017 p. 15).

También en España, Asencio Serrano (2020), realiza su trabajo de maestría en el 4º de ESO titulado “La violencia de género en el cuento hispanoamericano: una propuesta transversal para el aula de secundaria”, con la cual propone generar una estrategia didáctica de seis sesiones que buscan “el desarrollo de pensamiento crítico y la adquisición de una perspectiva de género que permita al alumnado luchar por un cambio de sociedad” (p. 3), a través de una metodología centrada en la literatura para hacerla cercana a los alumnos, y elabora un taller literario como sistema de enseñanza aprendizaje, flexible y participativo, lo que permite “unir el trabajo en el aula con el trabajo en la red optando por el trabajo cooperativo, mediante la creación de grupos heterogéneos que tengan roles asignados y haciendo uso de las TIC” (p. 15), llegando a las siguientes conclusiones:

- i) La decisión de trabajar este tema en el aula de Lengua y Literatura Castellana, responde al afán de implantar proyectos coeducativos y transversales en los que el aula se convierte en un lugar de aprendizaje y reflexión que nos invita a cambiar situaciones reales de nuestra sociedad actual. (p. 34)
- ii) La innovación, en este caso, viene de la mano del uso del texto literario para analizar la problemática expuesta. Es habitual abordar el tema mediante imágenes, anuncios, documentales, noticias periodísticas, etc. pero no se suele utilizar la literatura para reflexionar sobre ello. (p. 34)

Asimismo, Servén (2010), publica su trabajo *Literatura y educación en valores: Relatos de intriga y violencia de género*, con una propuesta didáctica para la formación de docentes de secundaria en el área de Lengua y Literatura donde esta se usa como herramienta central para, a través de la educación en valores, abordar la problemática social de la violencia doméstica y de género. Dicha propuesta utilizó las autoras españolas: Emilia Pardo Bazán, Dulce Chacón y Gemma Lienas, dos autores suecos (Hening Mankell y Stieg Larsson) y uno islandés (Arnaldur Indridason) del género policiaco, que se da a partir de una descripción de la violencia de género, la articulación de la literatura con lecturas orientadoras y sugerencias didácticas para llegar a la conclusión de que:

La gramática del género policiaco atrapa el interés de nuestros alumnos, hay autores como Hening Mankell (*La quinta mujer*), Stieg Larsson (la serie *Millenium*) o Arnaldur Indridason (*La mujer de verde*) que pueden iluminar literariamente la problemática de la violencia de género en nuestra sociedad actual, y que son autores de moda en la actualidad. (p. 9)

Abordando los antecedentes nacionales, se puede mencionar dos trabajos de grado que se aproximan a la temática de roles de género en tanto construcción de subjetividades femeninas. Uno de ellos es de Arias Álvarez & Montoya Herrera (2018), titulado: “Literatura y subjetividad: un camino para resignificar miradas y sonoridades desde lo femenino en la escuela”. En este, la autora diseñó una secuencia didáctica a través de un Club de lectura con estudiantes de 5° de primaria de la institución educativa Lorenza Villegas de Santos de la ciudad de Medellín, bajo un contexto de la escuela con una perspectiva de género y una ubicación del lugar de la literatura en la escuela. Asimismo hace un rápido recorrido histórico, incluyendo los referentes bibliográficos acerca del feminismo; además, hace una revisión de la literatura con perspectiva de género, polifonías y matices que resignifican miradas y luego hace un análisis sencillo del currículo con

respecto al enfoque género para adentrarse en el planteamiento de una metodología cualitativa con una ruta enmarcada en revisar los documentos institucionales y la construcción de el dispositivo didáctico que permitió llegar a las siguientes conclusiones:

i) las concepciones e imaginarios sobre lo femenino predominan en ellas estereotipos de género que perpetúan una visión tradicional de las formas de ser mujer y de esto, la escuela, tiene una alta responsabilidad, pues históricamente ha sido un espacio donde se reproducen de manera sistemática modelos patriarcales. (p. 96)

Esto les permitió indicar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) debía contener un enfoque de género. Sus conclusiones continúan así:

ii) incluir en las instituciones educativas una perspectiva de género para formar a las y los estudiantes con un sentido de equidad, de respeto por la diferencia y de valoración de la mujer y su papel en la construcción de ciudadanía. (p. 96)

iii) Este proceso de investigación nos brindó la oportunidad de comprender y repensar algunas realidades institucionales, también nos permitió explorar otras maneras de acercar a las niñas a la literatura y con ella a un mundo de posibilidades narrativas y creativas para explorar e interpretar sus realidades. (p. 98)

Por último, se halla el trabajo de Moreno Triviño (2019) que se enfocó en el colegio Domingo Faustino Sarmiento de Bogotá, en particular con el curso de 701, generando una propuesta pedagógica que, desde el aula y a través de la literatura juvenil, aporte a los procesos de subjetivación de dichos estudiantes. Esto se logró, según lo menciona la autora, gracias al enfoque literario feminista, a partir de una investigación acción y una ruta puntual de 3 etapas:

sensibilización, realización y evaluación, que permitió a la autora llegar a las siguientes conclusiones:

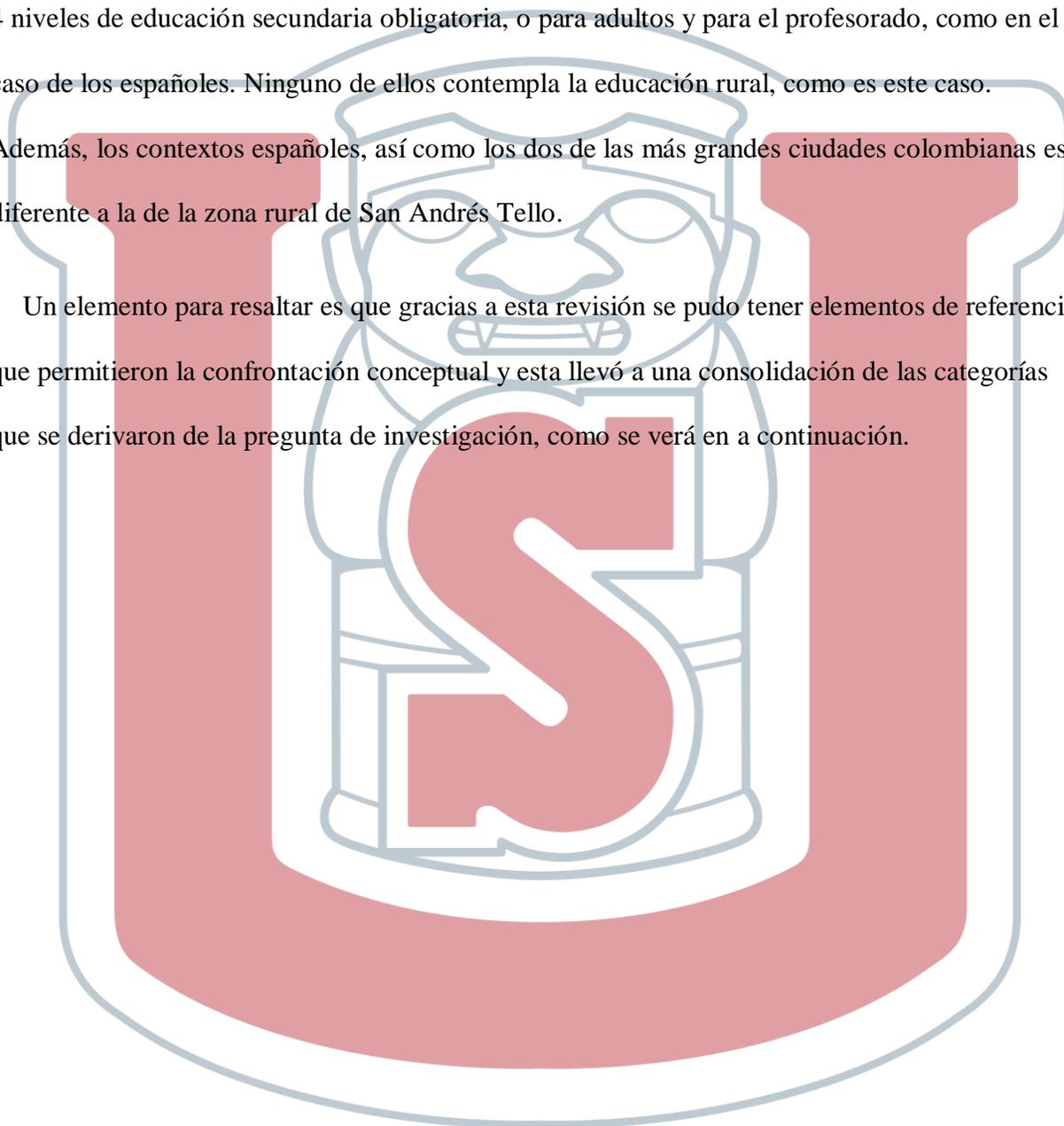
- 1) La literatura sí resulta ser una estrategia que aporta y da sustentos a los procesos de subjetivación en los estudiantes en la medida que pueda ser un proceso continuo, constante y que despierte un interés tanto académico como personal en los estudiantes sin desconocer sus gustos, intereses y experiencias.
- 2) Los estudiantes crean y construyen realidades literarias considerando sus experiencias propias siempre y cuando estas experiencias literarias tengan una relevancia en sus vidas y en su contexto inmediato.
- 3) El trabajo en equipo resultó ser una estrategia muy útil para construir subjetividad porque permitió que los estudiantes fortalecieran sus habilidades comprensivas, interpretativas y argumentativas desde el debate, la discusión y la producción escrita colectiva.
- 4) Gracias al enfoque crítico literario feminista, esta propuesta de intervención permitió incidir en las maneras de relacionarse en el curso 701 en lo que a género concierne puesto que gracias a la literatura los estudiantes lograron crear conciencia de las prácticas machistas que a veces adecuaban en su cotidianidad y modificarlas.
- 5)... los estudiantes, a partir de un hábito de lectura y una producción constante, lograron adquirir conceptos formales como la coherencia, la cohesión y la adecuación, además de un enriquecimiento en su léxico tanto en sus producciones escritas como orales. (pp. 73-74)

Cabe destacar que estos procesos investigativos tienen en común con el presente, la utilización de la literatura para generar conciencia y reflexionar acerca de la violencia de género,

así como se mencionó al comienzo de este apartado. No todos lo hacen de igual manera ni están enfocados en la misma población. Unos de ellos son para la población estudiantil de primaria, otros para la secundaria inicial, como en el caso de los colombianos. Otros para la ESO, que son 4 niveles de educación secundaria obligatoria, o para adultos y para el profesorado, como en el caso de los españoles. Ninguno de ellos contempla la educación rural, como es este caso.

Además, los contextos españoles, así como los dos de las más grandes ciudades colombianas es diferente a la de la zona rural de San Andrés Tello.

Un elemento para resaltar es que gracias a esta revisión se pudo tener elementos de referencia que permitieron la confrontación conceptual y esta llevó a una consolidación de las categorías que se derivaron de la pregunta de investigación, como se verá en a continuación.



3. Referentes conceptuales

En este apartado se hará un recorrido en lo conceptualizado por las autores y autoras consultadas que fueron objeto de la revisión bibliográfica y algunas más que fueron encontrándose en la lectura de estos. Además, se tendrá en cuenta lo normado por el Estado en la categoría de violencia de género, con su categorización específica *violencia contra la mujer*. Lo anterior con el fin de abordar las miradas teóricas de las categorías de violencia de género y literatura en la formación de subjetividades como ejes fundamentales para esta investigación.

En ese orden de ideas, se inicia con las conceptualizaciones del término **violencia de género**.

Según Zurita Bayona (2014) el ejercicio de la violencia de género data de la antigüedad. En su tesis doctoral se hace evidente que la historia y tradición del maltrato tanto físico como psicológico femenino se remonta a Roma, Esparta y Grecia, aunque muestra que la figura femenina en Egipto era más apreciada. El mismo autor nos muestra que las concepciones teóricas de la violencia de género podrían encontrar una génesis en lo que denomina “las primeras pinceladas del feminismo” con la publicación la obra *La igualdad de los hombres y las mujeres* de María Le Jars de Gournay en el siglo XVII.

Sin embargo, existen dos elementos trascendentales que fueron una introducción teórica al concepto de violencia de género y que solo fueron posibles hasta el siglo XX. Por un lado, la resolución 34/180 de 18 de diciembre de 1979 o la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CETFDICM, por sus siglas en inglés), siendo la declaratoria jurídica más importante aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Šimonović 2007) y la resolución 48/104 del 23 de enero de 1994, declaración sobre la

eliminación de la violencia contra la mujer, que conceptualiza lo que se entiende como violencia contra la mujer, que a su vez permitirá contextualizar la violencia de género:

[...] violencia contra la mujer» se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. (ONU, 1994, p. 3)

Es vital reconocer el aporte que hace Zurita Bayona al señalar que este fenómeno de la violencia contra la mujer se puede rastrear desde la antigüedad, sobre todo, en las civilizaciones que cimentaron gran parte del mundo occidental. Asimismo, el poder identificar desde cuándo se empezó a pensar en él y las acciones que tomaron las organizaciones mundiales multilaterales que empezaron a dar directrices encaminadas a incidir en las normatividades de cada país. Este es un antecedente histórico importante en lo referido a la protección a la mujer que le permitió, con sus dinámicas particulares, empezar a legislar en la misma línea a Colombia.

Entonces, es importante tener en cuenta que el Estado colombiano ha definido el término violencia contra la mujer en el artículo 2° de la Ley 1257 de 2008, así:

Por violencia contra la mujer se entiende cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. (p. 1)

Asimismo, en la ley mencionada, el capítulo IV que son las “Medidas de sensibilización y prevención”, en el artículo 11° establece 4 medidas educativas para el MEN:

1. Velar para que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos.

2. Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.

3. Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia.

4. Promover la participación de las mujeres en los programas de habilitación ocupacional y formación profesional no tradicionales para ellas, especialmente en las ciencias básicas y las ciencias aplicadas. (p. 6)

Cabe resaltar que este artículo de la mencionada ley refiere unas acciones que deberá acatar el ministerio de educación y que en la práctica tendrán que verse reflejadas en las instituciones educativas. De tal manera que los resultados y aplicación de este proceso investigativo tendrá como sustento legal para la formulación de las propuestas a implementar dicho articulado.

Por otro lado, se puede notar que este término utilizado por el estado colombiano contempla indistintamente lo que se conoce también como violencia de género, sin hacer ninguna diferenciación entre los dos tomándolos como equivalentes. Mientras que para Espinar Ruiz (2003) la violencia de género es “aquella violencia que hunde sus raíces en las definiciones y

relaciones de género dominantes en una sociedad” (p. 38), es decir, que para ella es una forma de violencia que se fundamenta en unas relaciones de dominación por razón de género y en unas concretas definiciones culturales de lo que son las relaciones, definiciones e identidades de género, como también en una dominación en el plano simbólico-cultural. Se puede deducir, entonces, que este término es mucho más abarcador que el utilizado por el Estado ya que la violencia contra la mujer, según la misma autora, solo “hace referencia a las formas de violencia cuyas víctimas son mujeres” (p. 37). Para ella, la violencia de género comprende factores determinantes, ya arriba mencionados, que muestran mayores relaciones de dominación y en últimas es un concepto más amplio que permite realizar análisis completo de estas formas de violencia no solo contra la mujer, concepto que puede aplicarse perfectamente a la presente investigación.

Se puede notar que si bien, como lo manifiesta Ortiz Calle (2013), la violencia de género es “estructural, basada en un sistema de creencias sexista (superioridad de un sexo sobre otro), que se dirige hacia las mujeres con el objeto de mantener o incrementar su subordinación al género masculino hegemónico” (p. 60), esta no es solo se dirige hacia las mujeres, sí en mayor medida, pero no exclusivamente.

A continuación se relacionarán las definiciones conceptuales que las autoras españolas de los trabajos investigativos, que fueron objeto de la revisión bibliográfica, determinaron para la categoría de violencia de género.

Asencio Serrano (2020) considera que la violencia de género, más allá de las cifras de feminicidios, es un problema que afecta a las mujeres y que las ha afectado a lo largo de la historia, siendo estructural, ya que:

La violencia de género es el maltrato físico, psicológico, sexual y/o económico hacia la mujer por parte de la pareja o expareja y “ha sido y sigue siendo una de las manifestaciones más claras de la desigualdad, subordinación y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres [ya que] se basa y se ejerce por la diferencia subjetiva entre los sexos” (Instituto de la Mujer, 2016). (p. 4)

Por su parte, Alicia Romero López (2017), en su tesis “La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán”, acoge una de las definiciones de violencia de género contemplada en la ley 11 del 27 de julio de 2007, de la Comunidad Autónoma de Galicia, que dice así:

Se trata de una violencia que afecta a las mujeres por el mero hecho de serlo. Constituye un atentado contra la integridad, la dignidad y la libertad de las mujeres, independientemente del ámbito en el que se produzca. Se entiende por violencia de género cualquier acto violento o agresión, basados en una situación de desigualdad en el marco de un sistema de relaciones de dominación de los hombres sobre las mujeres que tenga o pueda tener como consecuencia un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas de tales actos y la coacción o privación arbitraria de la libertad, tanto si ocurren en el ámbito público como en la vida familiar o personal. (p. 237)

Servén (2010), en su texto “Literatura y educación en valores: relatos de intriga y violencia de género”, retoma a Inés Alberdi, para definir la violencia de género, como aquella que

está profundamente imbricada en nuestra historia social, puesto que no constituye un incidente coyuntural, sino que arraiga en las estructuras profundas de nuestra cultura: el

patriarcado, “[...] organización social en la que los hombres detentan el poder y mantienen sometidas a las mujeres”, está en el origen de esa violencia. (pp. 2-3)

Y, de nuevo citando a Inés Alberdi, Servén (2010) puntualiza que “... la causa originaria y a la vez perpetuadora de la violencia de género es la necesidad de sometimiento de las mujeres, que es para el patriarcado un aspecto estructural de su funcionamiento” (p. 3).

Entonces, estas autoras definen la violencia de género como aquella que se ejerce solo contra la mujer. Aunque cabe destacar que todas ellas mencionan la relación de esta en conexión con la estructura social y cultural que se ve marcada por el patriarcado. Pero es importante recalcar que no ven como unas posibles víctimas de esta a otras personas que no sean mujeres (niñas, jóvenes o adultas), sin tener en cuenta que esta, si bien se ejerce directa y mayoritariamente contra ellas, también ha afectado a la población con orientación del deseo diversa. Las autoras que a continuación se relacionan sí lo contemplan.

Para Ibarra et al., (2019), que hacen parte del Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Mujer y Sociedad de la Universidad del Valle, es válido retomar la definición de violencia de género de la Universidad Nacional Autónoma de México que puntualiza que esta es “cualquier tipo de acciones u omisiones contra personas o colectivos, derivadas de su identidad o expresión de género, orientación o preferencia sexual que generen sufrimiento y daño psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte (UNAM, 2013).” (p. 157)

Las autoras arriba mencionadas también hacen la distinción entre violencia contra la mujer y violencias basadas en género especificando que estas últimas:

...dan cuenta no sólo de la violencia que se ejerce contra las mujeres, a partir de un orden de género que las subordina, sino que incluye aquellas formas de violencia que se practican hacia personas con orientación sexual o identidades de género desvaloradas, en sociedades en las que predomina el sistema binario y sus correspondientes estereotipos genéricos que no se encuentran legitimados por este sistema. (p. 157)

En este texto se puede ver que las autoras sí consideran como víctimas de este tipo de violencia a aquellas personas que hacen parte de población discriminada por su diversidad sexual y de género. También lo hacen teniendo en cuenta que este tipo de violencia tiene su asidero en el sistema patriarcal imperante en las sociedades. Pero estas investigadoras, así como las españolas, no contemplan como una posible víctima de las violencias de género a los hombres que tienen identidades de género y orientaciones sexuales que sí son las esperadas o aceptadas por el sistema binario anclado en el patriarcado.

Entonces, en consonancia con la mayoría de las autoras aquí mencionadas se puede especificar que la nominación más apropiada para la presente investigación es la de violencia de género. Esta entendida como la violencia visible (o directa) y la violencia invisible (o estructural y/o cultural) que tiene su asidero en la necesidad de sometimiento por condición de género y que se encuentra legitimada por el sistema, que en el caso de la sociedad occidental es el patriarcado. Esto teniendo en cuenta que el enfoque de género permite identificar que tanto mujeres como hombres con orientaciones sexuales diversas o reconocidas por el patriarcado pueden ser víctimas.

En cuanto a los términos de literatura y subjetividades existen diversos puntos de vista y diferentes vertientes. En esta investigación se revisará el último en torno al papel de la literatura

para configurar esta. Es decir, se expondrán algunas acepciones que permiten entender y comprender la **literatura como constructora de subjetividades**. Para acercarse a esta, se toma en primera instancia a las dos investigadoras colombianas de la universidad Antioquia, que fueron objeto de la revisión bibliográfica. Finalizando se complementará esta definición con un artículo de una profesora de la Pontificia Universidad Javeriana.

Atendiendo a lo anterior, al retomar el trabajo investigativo de Arias Álvarez & Montoya Herrera (2018), quienes citan a Marcela Lagarde (2012), se puede ver un primer acercamiento a la categoría de subjetividad, entendiendo que esta es “la particular concepción del mundo y de la vida del sujeto” (p. 23). Para ellas, la anterior autora explica dicho concepto en la manera en que “cada persona interpreta e incorpora sus propias realidades y las expresa a través de comportamientos, actitudes y acciones teniendo en cuenta su contexto histórico y cultural” (p. 23). Afirman, además que, según Marcela Lagarde (2012), la subjetividad es la “elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital” (p. 23).

Asimismo explican que cuando se acude al concepto de subjetividad, lo que se espera es “el residuo del proceso de subjetivación, es decir, la singularidad, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia del sí mismo (como se cita en Bonder, 1998, p. 10)” (p. 23), pero además concluyen que:

...el sujeto que se construye desde el lenguaje, la imagen, la experiencia y la vida, a partir del relato propio, con una interlocución en el otro, lo que permite constituirse y darle sentido a lo vivido. Cada uno interpreta, asume e incorpora esas realidades históricas, sociales y políticas que le corresponde vivir, en este sentido y como lo afirma Martínez Herrera (2007) “la

subjetividad es entonces la expresión individualizada de las posibilidades culturales” (p.80).

(p. 24)

Y a partir de aquí empiezan el recorrido, no solo por la forma de subjetividad femenina, sino del papel fundamental del lenguaje en la construcción de esta, ya que retoman la dicotomía de pensamiento – lenguaje para enfatizar en la importancia que tiene la subjetividad en el ámbito social. Las autoras mencionan que “La subjetividad se construye en la interacción con los otros constituidos en sociedad, cada quien es espejo y reflejo del otro (Martínez Herrera, 2007).” (p. 24)

En tal sentido, la subjetividad en las personas y en las mujeres y mujeres jóvenes se construye a partir de elementos de interacción. Estos le permiten tener lecturas del mundo, de la existencia comunitaria y sus relacionamientos. Dichos relacionamientos del contexto y de las condiciones estructurales de la sociedad y sus apropiaciones y vínculos con el lenguaje, con lo estético, en este caso, la literatura, y otros elementos de lo material y lo simbólico permiten cambiar las perspectivas de análisis y sus reflexiones personales con una mirada hacia lo exterior. Las autoras, complementando lo anteriormente dicho, plantean que:

El modo en que cada sujeto se vive y se piensa está mediado por el lenguaje, que articula los procesos de subjetivación a través de formas culturales y de relaciones sociales, las cuales tienen un eco y recuerdos desde el yo al brotar esos modos y maneras de hacerse y cimentar concepciones, ideas y creencias mediadas por el otro y lo otro. (p. 24)

De tal manera que el lenguaje, que es un reflejo de las formas culturales y las relaciones sociales, reconstruye las miradas y percepciones, sus contactos con la realidad que los recrea y transforma desde muchos ámbitos.

La literatura es una expresión artística que usa el lenguaje. Tomando la definición de Arias Álvarez & Montoya Herrera (2018) esta es “una dimensión de la vida, un territorio en el cual están inmersos los relatos, las sonoridades, ritmos, estilos, estéticas e intencionalidades, donde se recrean mundos imaginarios, que dejan entre ver realidades para reelaborarlas o cambiarlas” (p. 20). Queda, entonces, expresa la capacidad de esta para la construcción de subjetividades, pues es ahí donde operaría dicha reelaboración o cambio. En esa misma línea, las autoras citando a Michel Petit (2018), exponen que “...la literatura contiene un universo lleno de palabras e imágenes, sonoridades que nos permiten posicionarnos, tener un lugar y habitar el mundo, así mismo construir una identidad” (p. 23). Es decir, que permite evocar otras miradas y otras perspectivas. Genera subjetividad.

En la misma línea de las anteriores autoras, la profesora Moreno Mosquera (2018), menciona que el acto de enfrentarse a un texto literario, leerlo, “se constituye en una experiencia de conocimiento privilegiada, de reflexión ética sobre la condición humana y la sociedad” (p. 157). Según ella, esto se da porque “es posible la identificación y la conexión con las circunstancias de otros, otros espacios, otras voces que enriquecen la comprensión del mundo, la emoción e imaginación del sujeto” (p. 157). Aquí cabe mencionar lo que en palabras de Mario Mendoza (2022) nos permite la lectura de literatura: la otredad. Desarrollando la idea, Moreno Mosquera (2018) cita a Nunes (1966, p. 193) y dice que enfrentarse a los textos literarios es “un ejercicio de conocimiento del mundo, de nosotros mismos y de otros”. La autora explica este poder de la literatura así:

...el lector puede hacer una narración de su vida misma. Sin embargo, esta identidad no se expresa en una primera persona singular, sino en un acto intersubjetivo, que encuentra en la

narración, en los textos literarios y poéticos un modo de entender fenómenos o problemas del sujeto en tanto individuo o miembro de un grupo social. (p. 158)

Moreno Mosquera (2018) también menciona otra potencialidad que se evidencia gracias a la lectura de textos literarios. Esta radica en que la literatura "...se constituye en una posibilidad de educar para la vida y para asumirse en un mundo en constante devenir, diverso cultural e ideológicamente, sediento de actitudes democráticas y reflexivas en los diferentes espacios de la vida" (p. 159).

Entonces, podría realizarse una aproximación al concepto de la literatura como constructora de subjetividades, entendiendo por este el poder que comporta la expresión artística que hace uso de la palabra hablada o escrita (que es la literatura) para llevar a las personas a pensar, reflexionar y resignificar desde su individualidad acerca de la vida, su vida, pero también desde y para la sociedad (esto es construir su subjetividad, que se forma en relación con el otro y la otra, en colectivo).

Para finalizar, vale la pena recalcar que la literatura propicia las discusiones éticas y que es a través de la educación en valores, como lo manifiesta Camps (1994), que esto se puede lograr. Según ella la misión de la educación es transmitir conocimientos sin desligarlos de una cultura, pero bajo una dimensión ética. Asimismo menciona que estos valores deben ser los valores éticos, puesto que lo que la ética busca es la construcción de un mundo mejor.

Victoria Camps (1994) en su texto *Los valores en la educación* habla del papel fundamental que tiene la escuela en esta formación ética. Hace referencia a que esta no es solo una de derechos, sino también de deberes, mencionándolos de manera clara. Para ella son básicamente "la libertad, la igualdad, la vida y la paz [que] nos obligan a ser más justos, más solidarios, más

tolerantes y más responsables” (p. 1). Aquí se puede notar la relación entre las dos autoras mencionadas arriba. Explícitamente, Moreno Mosquera ve en la literatura el potencial que tiene para la construcción de subjetividades, sobre todo en la posibilidad de educar para la vida, así como Camps (1994) lo hace con respecto al papel que tienen quienes educan de hacerlo, también, para la vida.



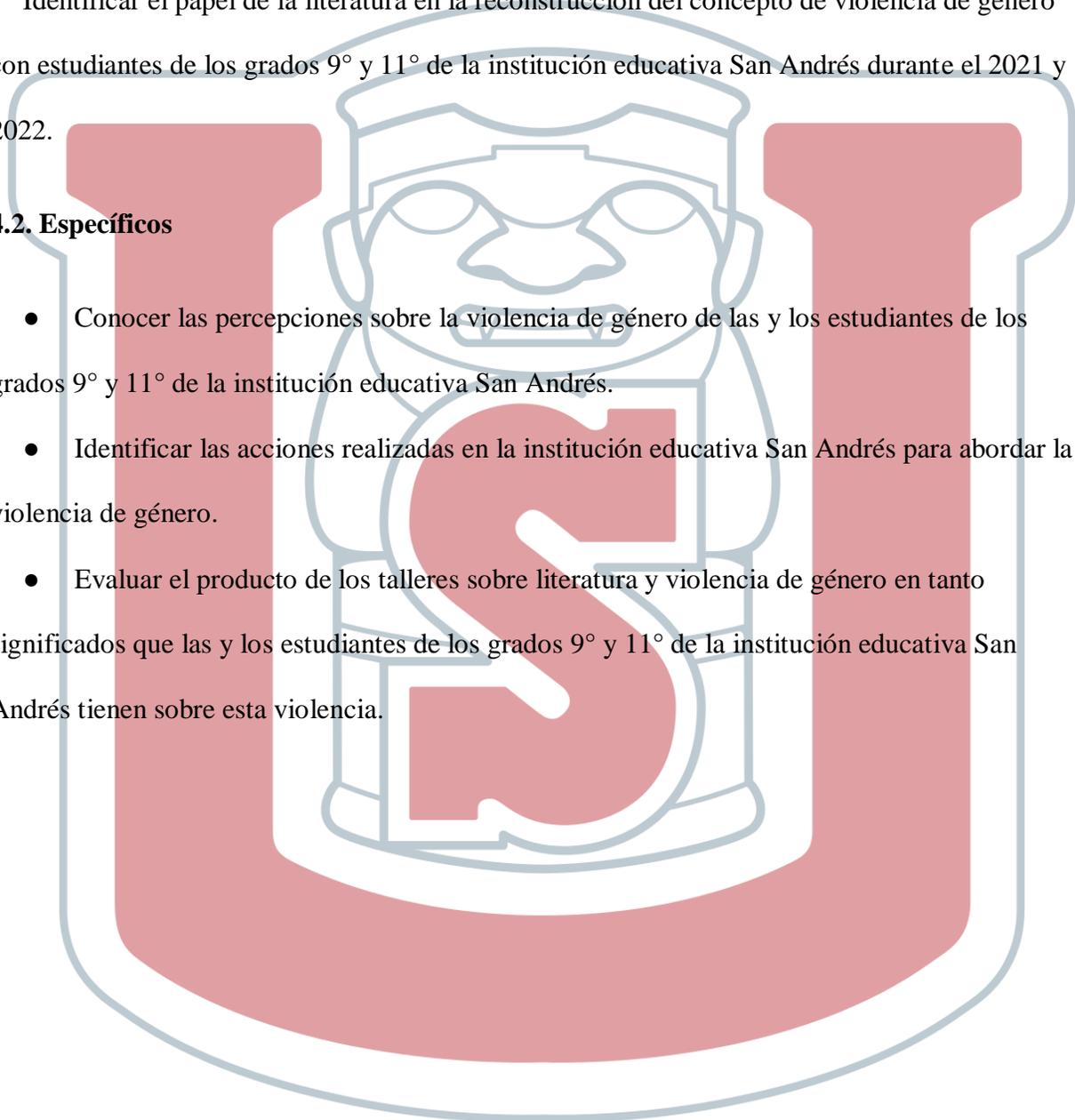
4. Objetivos

4.1. General

Identificar el papel de la literatura en la reconstrucción del concepto de violencia de género con estudiantes de los grados 9° y 11° de la institución educativa San Andrés durante el 2021 y 2022.

4.2. Específicos

- Conocer las percepciones sobre la violencia de género de las y los estudiantes de los grados 9° y 11° de la institución educativa San Andrés.
- Identificar las acciones realizadas en la institución educativa San Andrés para abordar la violencia de género.
- Evaluar el producto de los talleres sobre literatura y violencia de género en tanto significados que las y los estudiantes de los grados 9° y 11° de la institución educativa San Andrés tienen sobre esta violencia.



5. Metodología

La metodología en la que se enmarca esta investigación es la cualitativa, entendiendo por esta “como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.”, según lo mencionan (Quecedo et al., 2003. p. 7).

Pero no solo entender lo que se investiga desde la mirada de quien lo investiga, sino desde una visión conjunta entre los actores implicados, es decir, una construcción colectiva de saberes. La investigación cualitativa le permite a quien investiga ubicarse, como lo mencionan Arias Álvarez & Montoya Herrera (2018), “en un lugar, un tiempo y un escenario para interpretarlo y transformarlo” (p. 33). Esa es la intención de esta investigación.

Cabe resaltar que esta metodología fue la escogida porque no se pretende generar verdades universales, sino conocer las realidades del contexto específico para construir herramientas que permitan su cambio. Esto hace referencia a la posibilidad de generar un entorno educativo libre de violencias. Transitando, inicialmente, como se encuentra en el objetivo, a través de la reconstrucción del concepto de violencia de género, para permitirles a la vez cuestionar las expresiones del patriarcado inmersas en sus conductas.

Estas intenciones y objetivos situaron este proceso en el campo de la investigación acción pedagógica, entendida según Restrepo Gómez (2004) así:

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. El tipo de investigación que

pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa. (p. 47)

5.1. Población y Muestra

Para este proceso investigativo se tomó como población las y los estudiantes de los grados 9° y 11° de la institución educativa San Andrés sede San Andrés. Es importante recalcar que, como ya se ha mencionado, la institución cuenta con una sede que maneja la postprimaria hasta el grado 9°, pero esta no fue tomada en cuenta.

La población de esta investigación inició con más estudiantes de con las que finalizó. Este grupo de disminuyó a lo largo del proceso ya que hubo estudiantes que se trasladaron y algunas(os) que desertaron. Al final se contó con un grupo de 64 estudiantes. De este grupo 33 fueron mujeres y 31 hombres. En el grado de 9° terminaron 9 mujeres mientras que en 11° fueron 24. Los hombres de 9° eran 12 y de 11° 19. Las edades de ellas y ellos oscilan entre los 14 y 18 años. La mayoría de la población no reside en el centro poblado sino en las veredas aledañas a la institución, como ya se mencionó en el apartado de Contexto.

La muestra se determinó de acuerdo a cada uno de los instrumentos diseñados. Así pues, para los grupos de discusión y la encuesta a estudiantes se trabajó con toda la población, es decir, el grupo 64 estudiantes como actores de esta investigación. Solo cuando se utilizó la técnica de recolección de información de encuesta semiestructurada, la muestra se redujo a 9 estudiantes ya que al finalizar el 2022 por cuenta de la temporada de lluvias en el centro poblado San Andrés y las veredas se dañaron las vías, esto llevó a que se suspendieran las clases presenciales disminuyendo la posibilidad de encuentro con ellas y ellos. Asimismo, se tomó un grupo de 10

docentes y directivas docentes de la institución, para la segunda encuesta aplicada que buscaba indagar acerca de las acciones realizadas por la institución para enfrentar la problemática.

5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Estas fueron:

El grupo focal o de discusión: Se entiende por este, según Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013):

un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez-Miguel (2012), el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios.

(p. 56)

Esto último fue de gran relevancia puesto en la mayoría de estas sesiones se tocaron este tipo de temas. Estos se realizaron a través de lectura en voz alta y a varias voces de los cuentos escogidos del libro *Caperucita se come al lobo* de Pilar Quintana. Dichas sesiones iniciaban

haciendo preguntas de predicción o de exploración acerca de la temática de la que se iba a tratar el cuento. Posteriormente se daba inicio a la lectura y, de acuerdo a esta, se hacían interrupciones para explicar un término o realizar un comentario. Al final se daba la conversación donde se relacionaba la temática del cuento con las experiencias personales o conocidas por las y los estudiantes, se hablaba de la violencia que se evidenciaba en el relato para reflexionar frente a ella.

La observación: Esta, tal como lo dice Quecedo et al. (2003), entendida “como observación deliberada y sistemática, obedece a unas características generales, pero como proceso específico, varía en función del programa de investigación que tiene su fundamento en la teoría y estudios empíricos” (p. 20). Por tal razón, en el transcurso se realizaron las mismas en diferentes espacios: el salón de clases, los lugares de recreo y esparcimiento dentro de las instalaciones de la institución. Todas ellas tendientes a dar cuenta de las relaciones entre las y los estudiantes.

La entrevista semiestructurada: Así como la definen Laura et al. (2013), la entrevista es “una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (p. 164). La entrevista semiestructurada, utilizada en esta investigación, entendida según Laura et al. (2013) como aquellas que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (p. 164). Teniendo esto en mente, la técnica buscó indagar acerca de la reconstrucción del concepto de violencia de género en un grupo de estudiantes, que, además dieron cuenta de sus impresiones acerca de los cuentos leídos y las posibilidades que estos les aportaron en esa reconstrucción (ver Anexo 4).

La revisión documental: Entendiendo por esta técnica la recolección de información que tiene como soporte documentos escritos, en este caso, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con todos sus anexos, para encontrar en él el enfoque de género y las formas en que se debe actuar cuando se presente un episodio de violencia de género en la institución (ver Anexo 3).

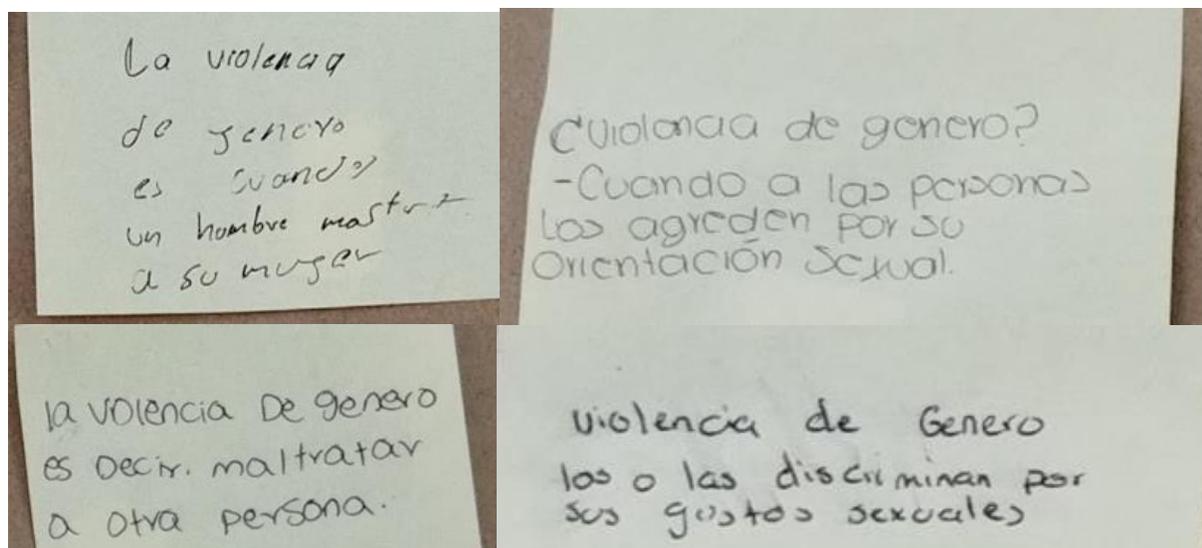
También se escogió una técnica cuantitativa: la encuesta. En el caso de esta investigación, dicha encuesta fue mixta, es decir, contemplaba preguntas cerradas y abiertas. Se aplicaron dos. La primera a todo el grupo de estudiantes que son actores de esta investigación (ver Anexo 1). La otra a diez docentes y directivas docentes (ver Anexo 2).

5.3. Análisis de la información

Para realizar este análisis se tendrá en cuenta los instrumentos diseñados para la consecución de cada uno de los objetivos específicos. En ese orden de ideas, para conocer cuáles eran las definiciones de violencia de género que las y los estudiantes traían consigo, se diseñó una encuesta y un taller inicial. En este último se les hizo directamente la pregunta de qué era para ellas y ellos la violencia de género. Estas son algunas de las respuestas.

Figura 4

Respuestas de los estudiantes 1° taller sobre violencia de género

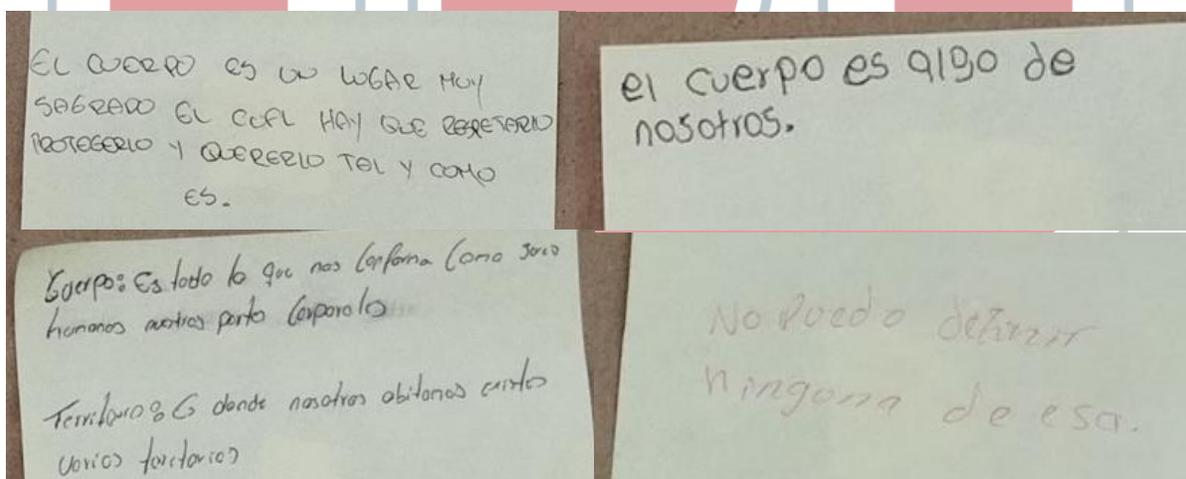


Nota: Posticks que colocaron las y los estudiantes en la cartelera

Además, en este taller se indagó por otras palabras como cuerpo y territorio. A continuación, se exponen algunas de las definiciones que dieron las y los estudiantes.

Figura 5

Respuestas de los estudiantes acerca del concepto de cuerpo y territorio en el 1° taller



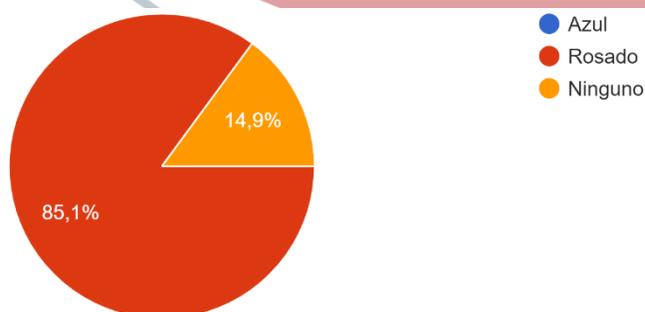
Nota: Posticks que colocaron estudiantes en la cartelera

Cabe anotar que hubo estudiantes que manifestaron, como en la última imagen, no poder definir ninguna de las palabras. Otra cosa que se puede evidenciar de las respuestas dadas por los grupos de estudiantes es que el término violencia de género tiene para ellas y ellos la carga solo de aquella violencia directa. Es decir, violencia entendida como aquella física y sexual. Además, la entienden como aquella que se ejerce desde el hombre hacia la mujer o hacia las personas que tienen orientaciones del deseo diversas. Se puede observar que, así como para el Estado y para algunas entidades, la violencia de género para algunas y algunos estudiantes es la misma que la violencia contra la mujer que se halla tipificada en la ley 1257 de 2008. Asimismo, se puede deducir que al haber estudiantes que contemplaron dentro de su definición a aquellas personas con sexualidades diversas es porque en ellas y ellos empieza a gestarse una distinción entre sexo y género.

Otro de los instrumentos diseñados fue la encuesta que se aplicó a 64 estudiantes. Esta pretendía identificar los roles de género que tienen. En ella hubo 10 preguntas. La primera les pedía identificarse con su nombre y edad. La segunda les pedía identificar un color para la mujer. Se les dieron tres opciones: Rosado, Azul, Ninguno.

Figura 6

¿Con qué color identificas a las mujeres?



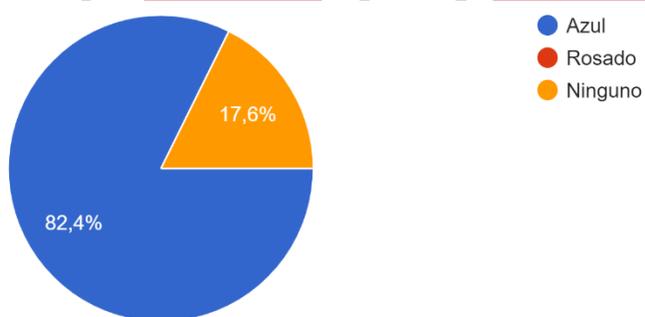
Nota: Tomada de formulario de Google donde se realizó la encuesta

Como la gráfica lo muestra, un porcentaje significativo (85,1%) de estudiantes respondieron que identifican a las mujeres con el color rosado. Mientras que uno mínimo de 14,9% piensan que ningún color identifica a una mujer.

En la tercera pregunta, se les pedía que identificaran al hombre con un color, dándoles, igualmente, las mismas tres opciones.

Figura 7

¿Con qué color identificas a los hombres?



Nota: Tomada de formulario de Google donde se realizó la encuesta

Como la gráfica lo muestra, un porcentaje significativo de 82,4% de estudiantes respondieron que identifican a los hombres con el azul, frente a un 17,6% que dice que con ninguno. Es un poco extraño que no sea el mismo porcentaje que la pregunta anterior, pero se resalta que ronda por la misma cifra.

Lo respondido por el grupo de estudiantes en estas dos preguntas deja ver que en ellas y ellos existen unas diferencias de roles establecidas para mujeres y para hombres. Estas son herencia

del patriarcado marcado en la región. No hubo una sola respuesta en la cual se identificara el color rosado para los hombres y azul para las mujeres. Estos estereotipos son con los que se enfrentan al mundo para entenderlo y recrearlo. No hay que perder de vista que esto es un reflejo del patriarcado y que a través de él es que se reproduce la violencia de género. Puede deducirse, entonces, que el establecer, mantener y reproducir esos estereotipos de roles es una de las bases para la violencia de género, como lo dijo Servén (2010), “puesto que no constituye un incidente coyuntural, sino que arraiga en las estructuras profundas de nuestra cultura: el patriarcado” (p. 3) y por lo tanto, también afecta a los hombres que han tenido que formarse desde estos estereotipos.

Esto nos lo ilustra lo que señala la Fundación Juan Vives Suriá (2010) cuando dice: “Los roles de género están configurados por las funciones y tareas que deben cumplir los hombres y las mujeres en una determinada sociedad, tanto para el mantenimiento del orden social genérico como para el sistema social como un todo.” (p. 46). Además, continúan diciendo que, y como ya se sostuvo con anterioridad, los estereotipos de género se motivan y recrean a partir de las creencias o los pensamientos que “etiquetan”, encasillan o moldean las conductas y características dadas a lo femenino y/o masculino. Es decir, que los roles e identidades que socialmente son atribuidas a los hombres y a las mujeres se asignan a partir de la acción socializadora, la permanencia en el tiempo y las prácticas sociales confirmadoras. Los estereotipos son asumidos como naturalizado y normalizados.

Naturalización que ocurre en las y los estudiantes de la institución y que hace en tan alto porcentaje la escogencia de esos colores. El texto mencionado muestra cómo estas construcciones culturales entre lo masculino y femenino llevan a una distinción “jerárquica desigual y discriminatoria para las mujeres, que ha influido en la cultura, el lenguaje y el

conocimiento, reproduciendo estos estereotipos y roles en la vida cotidiana” (p. 50). Llevando a la conclusión de que “lo que no es masculino es por defecto femenino” (p. 51). Esto también se puede evidenciar en las preguntas 4 y 5.

Las preguntas 4 y 5 indagaban por las labores que se relacionan con las mujeres y con los hombres respectivamente. Tenían la posibilidad marcar una de las 15 opciones.

En el caso de las mujeres, el porcentaje más alto de respuesta fue *Estudiar*, con un 38,2%; seguido de *Barrer la casa*, representado en un 29,4%. En tercer lugar, está la opción *Cuidar a las personas* con un 10,3%. El 22,1% restante se dividió, respectivamente, en las siguientes: *Lavar la ropa*, *Coser la ropa*, cada una con un 5,9%, seguidas de *Ir a las reuniones del colegio* con un 2,9%. El 7,4% restante, es por partes iguales para las opciones: *Tomar cerveza*, *Salir a bailar*, *Reparar vehículos*, *Jugar canicas* y *Construir casas*. Cabe anotar que el porcentaje más alto (*Estudiar*) fue una opción escogida más por mujeres que por hombres. Esto deja ver que, aunque ellas sean quienes en mayor medida realicen las labores de cuidado, incluyendo el trabajo doméstico, también están buscando la posibilidad de su preparación académica.

Para las labores que se relacionan con los hombres, la mayoría de estudiantes respondió, en un 52,9%, *Trabajar en el campo*. En segundo lugar, está *Levantar cosas pesadas*, con un 19,1%. La opción que continúa es *Estudiar*, con apenas con un 17,6%. Las respuestas que siguen, en su orden son: *Tomar cerveza*, con 4,4%; *Construir casas*, con un 2,9%; *Jugar bolas* y *Cuidar a las personas* con el porcentaje restante. Acá se puede notar cómo, incluyendo a las mujeres, la figura masculina sigue viéndose como aquella que, además de ser la que provee, es la que se hace cargo del trabajo material, el productivo.

En las respuestas a estas dos preguntas se puede ver cómo ellas y ellos evidencian en sus formas de ver y vivir la división sexual del trabajo que “en la concepción dominante de género o patriarcal, aún se atribuye a la mujer los asuntos domésticos y reproductivos justificándolo por su rol maternal; y a los hombres, lo productivo debido al rol proveedor asignado.” (Fundación Juan Vives Suriá, 2010, p. 61).

La pregunta 6 indagaba por las responsabilidades que se tienen en casa sin hacer ninguna distinción entre hombres y mujeres. En esta, el mayor porcentaje, el 36,8%, corresponde a las *Labores Domésticas* (tender la cama, barrer, cocinar). Un 27,9% de estudiantes manifiestan que sus responsabilidades son las *Labores Escolares*. En tercer lugar, se encuentra ayudar en las *Labores Agrarias*, con un 25%. El porcentaje restante (10,3%) manifiestan que realizan *Todas las anteriores*.

Si bien las anteriores preguntas iban enfocadas a sus percepciones, esta se haya encaminada a identificar sus realidades. Es de resaltar aquí que la mayoría de personas que respondieron que sus responsabilidades en casa son los oficios domésticos son las mujeres, así como las que respondieron que esta es hacer las escolares. En contraposición, se halló que son los hombres quienes en mayor medida desarrollan las labores agrarias. Es evidente que lo que perciben va en la misma línea de lo que viven.

Las preguntas 7 y 8 indagaban por sus imaginarios de futuro. La pregunta 7, sin distinción entre mujeres y hombres, ¿Qué vas hacer después de salir del colegio?, tuvo en el 67,1% la respuesta de *Estudiar*; el 9,3% quiere salir a continuar con una formación militar, ya sea en el Ejército, en la Policía o en la Marina; en el 7,8%, las de *Trabajar y Estudiar y trabajar*, cada una; un 4,6% de estudiantes quieren seguir jugando fútbol; el 6,6% restante son estudiantes que

manifiestan no saber qué harán. En la pregunta 8, ¿Cómo te ves de aquí a diez años?, las y los estudiantes manifiestan verse como profesionales, en su mayoría. Otras personas manifiestan que, además de ser profesionales, se ven teniendo una estabilidad económica producto de su trabajo. Algunas de ellas quieren tener negocio propio, ya sea a través de un emprendimiento o de su finca. Algunos y algunas estudiantes se ven realizadas en el ámbito amoroso, pero sin descendencia.

La pregunta 9, ¿Qué haces los fines de semana?, encontró que en un 35,3% realizan actividades de diversión y esparcimiento (videojuegos, deporte, ver películas o series), en un 26,5% se dedica a hacer tareas escolares, un 22%, realiza labores domésticas, el 10,3% se dedica a las labores agrarias. Hay un 3% de estudiantes que trabajan en los fines de semana. Y el 2,9% restante se reparte por igual entre Todas las anteriores y Estudiar en Neiva.

En la última pregunta, ¿Cuáles son las cosas que te gustan del colegio?, la mayoría de estudiantes, en un 36,8%, escogieron la opción de *Las y los compas*. El 22,1%, respondió que *Una asignatura en especial*. La opción de *Los juegos* la seleccionaron el 17,6%. Un 16,2% manifestaron que *Las y los profes*. El 2,9% de estudiantes eligieron la opción: *La novia o el novio*. El porcentaje restante se dividió en partes iguales para las opciones de *Aprender cosas nuevas*, *Leer* y *Ninguna*.

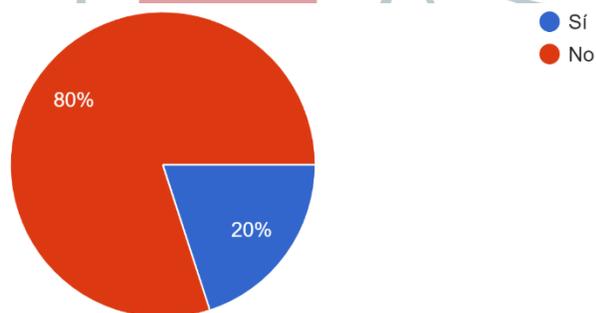
Se hace notorio que, más allá de lo expresado verbalmente por las y los estudiantes de los grados de 9° y 11° de la institución y a través de esta encuesta con respecto a su definición de violencia de género, esta se encuentra imbricada en muchos aspectos de su vida, pues han vivido y naturalizado muchas expresiones del patriarcado que las y los llevan a reproducirla.

Para el segundo objetivo se diseñaron dos instrumentos: una encuesta y una revisión documental. La encuesta se aplicó a diez docentes y directivas docentes de la institución, la cual está conformada por dieciséis docentes y cuatro directivas. Contó con cinco preguntas, siendo las primeras dos cerradas y las tres últimas, abiertas.

La primera les preguntaba por el enfoque de género dentro del PEI.

Figura 8

¿En el PEI se contempla el enfoque de género?



Nota: Tomada de formulario de Google donde se realizó la encuesta

Como en la gráfica se observa, solo dos de las diez personas a las que se le aplicó la encuesta respondieron que sí. Es de resaltar que esas personas que respondieron afirmativamente son las directivas a quienes se les aplicó dicho instrumento. En la revisión documental del PEI, con todos sus anexos, no se hace mención ni en una sola oportunidad al término *Enfoque de género*, por el cual se preguntaba.

Dentro de los documentos que conforman el PEI se encontró la palabra *Niñas* siempre en menor cantidad que la palabra *Niños*. Eso mismo sucedió con los términos *Las estudiantes* con respecto a *Los estudiantes*. De las observaciones también se puede evidenciar que el grupo de

docentes y directivas docentes que componen la institución dejan de nombrar a las niñas y mujeres dentro de sus discursos. Aquí cabe recordar a Pardo Fernández (2007) cuando menciona que

...ha de reflejarse en el lenguaje la minusvaloración femenina, porque éste nace de una sociedad, a la que también sirve; de hecho, esta minusvaloración se refleja en nuestra sociedad, en la utilización del término *hombre*, clave de nuestra discriminación con la palabra *mujer*. (pp. 200 – 201)

La segunda pregunta indagaba acerca de las cifras de violencia de género del municipio. Todas las personas respondieron que no las conocían. En la revisión documental del PEI se encontró que el término violencia de género no aparece ni una sola vez. Hay mención de otras formas de violencia. La más cercana es violencia contra la mujer que aparece solo una vez para mencionar la responsabilidad que la ley 1257 de 2008 le otorga a las instituciones para actuar en la prevención de esta. En la asignatura de *Educación ética y valores* en diferentes momentos se menciona la palabra *violencia* para abordar la temática de forma general y en particular la violencia que se da en el ámbito escolar llamada “bullying” y la intrafamiliar. De igual forma ocurre en el *Manual de convivencia*, en las asignaturas de *Ciencias sociales* y *Cátedra de paz*.

La tercera pregunta era abierta e indagaba acerca de la ruta establecida para los episodios de violencia de género. La mitad de docentes y directivas docentes manifestaron no conocerla ni haberla dado a conocer a estudiantes. La otra mitad del grupo encuestado menciona unas partes de la ruta para cualquier caso en donde se comete una falta, que es la que se haya descrita en el *Manual de convivencia*, pero que no se cumple como lo manifestó una de las personas encuestadas. De la revisión del PEI se evidencia que no existe una ruta establecida para estos

casos. Según lo observado, existen actos de violencia de género que pasan desapercibidos por el grupo de docentes y cuando estos son de violencia directa, ya sea sexual o verbal, no se tienen claridades frente a los pasos que se deben dar para activar una posible ruta o protocolo.

La cuarta pregunta hacía referencia a las actividades que cada docente o directiva docente realiza para educar frente a la violencia de género. Aquí aparecieron los conversatorios, las capacitaciones, los talleres, etc. Dos de las personas encuestadas manifestaron no realizar ninguna actividad para abordar la temática. Al contrastar con las programaciones revisadas, que hacen parte del PEI, se puede notar que estas actividades mencionadas por las personas encuestadas no hacen parte de lo planeado en los documentos institucionales, puesto que, salvo las tres arriba mencionadas (Educación ética y valores, Cátedra de paz y Ciencias sociales), ninguna contempla siquiera el término como temática.

Se evidencia la necesidad de formación del grupo docente frente a esta temática. Esto debido a si bien manifiestan en su mayoría realizar actividades para atenderla la desconocen como problemática municipal, no la nombran en los documentos oficiales y no está bien delimitada la ruta para su atención. La preparación académica del personal docente en la violencia de género haría que se reflexionara sobre la importancia de incluirla en el currículo.

La última pregunta buscaba identificar las acciones que institucionalmente se hayan establecidas para atender la problemática de la violencia de género. En esta, cinco personas manifestaron que no las conocían o no existían. Dos personas dijeron que estas se realizaban en los proyectos transversales. Una dijo que estas eran pocas, otra que eran diálogos y una más que era a través del ajuste del Manual de Convivencia.

Haciendo el cruce de información entre lo arrojado por la encuesta, la revisión documental y las observaciones, se puede deducir que, institucionalmente, no se contempla la violencia de género como una problemática que afecte a la comunidad, puesto que no hay acciones concretas para su atención, no está definido el término dentro de ninguno de sus documentos, es decir, es una problemática que se ha invisibilizado, precisamente porque ni siquiera se nombra.

Para poder alcanzar el tercer objetivo específico, en primera instancia se desarrollaron unos talleres de lectura en voz alta que llevaron a unos grupos de discusión o grupos focales. En cada taller se realizaba la lectura de los cuentos de Pilar Quintana que se encuentran en el libro *Caperucita se come al lobo*. En los grupos de discusión se plantearon como temáticas el cuerpo, el territorio, la violencia de género. La literatura fue el pretexto para esos diálogos. Luego se realizó una serie de entrevistas a nueve estudiantes.

Los cuentos *Olor*, *Caperucita se come al lobo* y *Amiguísimos* llevaron a las y los estudiantes a debatir acerca del derecho que tienen las mujeres, como cualquier otro ser humano, al deseo, el placer, la pasión y por ende las decisiones sobre su cuerpo y sexualidad. Ellas y ellos, inicialmente, se asombraban de la naturalidad con que las protagonistas de estos cuentos llegaban a sus encuentros sexuales, las formas en que tenían el control de estos y en muchos momentos, además de sonrojarse o sonreír, hacían comentarios como: “igualita a un hombre”, “quién la ve”. También se asombraban por el uso tan explícito con que la autora narra las situaciones; hubo momentos en que alguna estudiante no podía leer palabras como: culo, tetas, pene, vagina, etc.

Estos cuentos llevaban a que las estudiantes se preguntaran si estaba mal que las protagonistas disfrutaran de esa manera porque ahí en su población “hablan mal de esas mujeres”. Algunos estudiantes decían que ellos “no serían novios de una mujer así, porque todo el mundo iba a

hablar mal de ella”. Estas reacciones permitieron que entre ellas y ellos se cuestionaran por el derecho de ellas a decidir cómo llevar su sexualidad. A través de los ejercicios de intertextualidad con los cuentos de la autora las y los estudiantes, concluyeron que cualquier mujer tiene el derecho de vivir su sexualidad plenamente porque el cuerpo es “el primer territorio”. En estos ejercicios también se les pedía pensar acerca de las intenciones de las protagonistas de solo tener sexo por placer y no para entablar una relación (con los dos primeros cuentos). Ellas y ellos cuestionaron el hecho de que la sociedad patriarcal (machista, en sus palabras) haga que las mujeres no se sientan dueñas de sus cuerpos y que solo puedan experimentar placer en las situaciones “correctas”, refiriéndose a las del noviazgo y el matrimonio.

También se dieron debates acerca del uso del lenguaje y lo que este conlleva. Aquí los mismos estudiantes que habían utilizado lenguaje despectivo para referirse a las protagonistas criticaron su forma de expresarse. Ellas y ellos mencionaron lo “malo” que puede ser el uso sexista del lenguaje, pero se justificaron diciendo que “es normal” porque la “sociedad lo permite”. Con esto se puede evidenciar que los cuestionamientos que les produjo la lectura de los cuentos permitieron ponerse en la “piel” de la otra.

Los cuentos *el Hueco*, *Violación* y *Segunda oportunidad*, tocan el tema de la violencia directa (física, sexual, psicológica). Las y los estudiantes fueron menos expresivos en las lecturas de estos relatos. Sus rostros fueron mustios, ya no hubo expresiones peyorativas hacia las mujeres protagonistas. Al finalizar los dos primeros, los estudiantes más frescos insultaron a los antagonistas. Cuando finalizó el último, decían que eso no podía haber pasado.

Estos relatos se prestaron para que las y los estudiantes hicieran más preguntas. Una estudiante preguntó: “¿cierto que cuando un esposo obliga a su esposa a tener relaciones sexuales eso es violación?”. Otra: “¿Pero, ella por qué se dejó?”. Un estudiante dijo, refiriéndose a la violencia física, que no se sorprendía porque “eso a todos nos ha pasado” que era más llamativa la infidelidad de la protagonista.

Si se tiene en cuenta lo planteado por Moreno Triviño (2019) cuando menciona que es vital que las y los estudiantes tengan espacio para hablar y construir su subjetividad ya que “las narrativas resultan ser un “lugar privilegiado para construir subjetividades y romper con las hegemonías de los discursos”, reconociendo a todo sujeto como un agente capaz de construirse desde y para su contexto” (p. 31), se puede deducir que la literatura es ese “lugar privilegiado para la construcción” (p. 51) o reconstrucción de subjetividades, porque le da la capacidad de agencia las personas para hacerlo desde y “para su cotidianidad” (p. 51). Esto lo reafirman Arias Álvarez & Montoya Herrera (2018) cuando señalan la importancia de la formación de la subjetividad en la relación con las demás personas, en sociedad. Aquí es cuando Mendoza (2022) menciona que la lectura literaria tiene el poder

de la transmutación, de los devenires, el de las mutaciones de alta intensidad y poder pensar desde los otros, poder ser un budista, un musulmán, un místico, un ateo y un revolucionario, y de libro en libro voy cambiando de piel. (La Lectura Es Un Buen Antídoto Contra El Odio: Mario Mendoza | El Nuevo Siglo, s/f)

Al finalizar cada lectura se iba hablando de los elementos que llevan a que se dé la violencia de género. Cuando se hubo leído los seis cuentos y presentado la misma cantidad de grupos de discusión en cada uno de los tres salones, se procedió a realizar la entrevista semiestructurada.

Este instrumento se realizó con cinco preguntas que sirvieron de hilos conductores. La primera indagaba sobre la estrategia de lectura en voz alta. A la mayoría de estudiantes les pareció apropiada ya que les obligaba o facilitaba la atención y comprensión de los cuentos leídos. Hubo una estudiante que mencionó la importancia del material, es decir, de que cada quien tuviera el libro en sus manos. Señalaron la necesidad de mejorar en la fluidez de la lectura para poder entender mejor.

La segunda pregunta buscaba saber qué les habían parecido las conversaciones y la tercera les preguntaba acerca de los temas de que trataban los cuentos, qué permitieron. Aquí manifestaron que estas fueron interesantes porque trataban de temas poco hablados (sexo, violaciones, derechos sexuales). Algunos de estos sí los conversaban en su círculo de amistad, pero otros eran de los que nunca se hablan como el de “la violación”, sobre todo, una donde no se da la reacción esperada. Una estudiante exteriorizó sentirse señalada si hablaba de temas sexuales pues podrían creer que ella ya “había perdido su virginidad”. Puede notarse cómo la escuela, las y los docentes y la literatura aportan a la reducción de las violencias en tanto desprivatizan la conversación. Es decir, llevan a lo público un tema que debe tener un carácter público porque no es un problema íntimo individual, sino un problema estructural. Una acción pedagógica y de la literatura es que pone en juego, en común, los problemas colectivos que estructuras como el patriarcado se esfuerza por privatizar, precisamente para mantener el dominio. La misma estudiante fue quien hizo notar la presencia de la iglesia en su vida y dijo que “no fue fácil” hablarlos. Hubo un estudiante que notó los comentarios “machistas” de sus compañeros. En su mayoría hicieron hincapié en el escaso manejo que tiene la institución educativa de las temáticas de género, de diversidad y educación sexual, y en la necesidad de establecer puentes de empatía entre docentes y estudiantes al momento de hablarlos.

La cuarta pregunta les pedía dar su nueva definición de violencia de género y la quinta les preguntaba por el papel de la literatura en la construcción de esta. Acá se nota un avance entre sus primeras definiciones y las nuevas. En estas se notó la inclusión de las diversas formas en que se manifiesta la violencia de género, la población a la que afecta directamente, el papel del “machismo” en esta. Si bien todas son muy generales y algunas no contemplan lo esencial o persisten en las ideas generales de sus definiciones iniciales, se puede notar que ellas y ellos sí le dan un papel predominante a la literatura en la reconstrucción de esta, puesto que la vieron como un medio para su reconstrucción.

Es pertinente mencionar lo que dijo un estudiante: “a veces uno piensa unas cosas, pero hace otras”, porque esto va en línea con lo observado. Es decir, si bien los ejercicios reflexivos fueron realizados y en su mayoría, las y los estudiantes mostraban ser conscientes de las formas de violencia de género, sus acciones diarias no diferían mucho de las de siempre. Sus formas de relacionarse siguen viéndose marcadas en la necesidad de sometimiento del “débil” que está legitimada en el patriarcado.

Una de las acciones que, como ellas y ellos lo mencionaron, puede generar un mayor impacto es que la institución de manera más decidida genere estrategias para abordar esta problemática desde diversos frentes. Esto también se puede soportar en que, como lo muestra la revisión documental, el PEI no tiene un enfoque de género, no contempla la problemática y no se evidencia que en el aula se eduque para reducirla.

Es importante resaltar que San Andrés y las veredas aledañas son eminentemente agrarias. Una de las cifras de Tello en el censo Agropecuario de 2014 pone la toma de decisiones frente a

las unidades de producción agropecuarias (UPA) en manos de los hombres en un 61%, mientras que solo el 15% de estas son tomadas por mujeres. Otro aspecto a resaltar es que, si bien la cobertura en educación básica (de preescolar a noveno) del municipio es alta, esta va disminuyendo en la media (décimo y undécimo) y es casi nula en la educación superior, lo que deja ver que las posibilidades de futuro de las y los jóvenes no se dan a través de la academia. Asimismo, cruzando esta información con los índices de violencia que, como ya se mostró, son altos, sobre todo cuando se refiere a la violencia intrafamiliar, se puede inferir que la violencia de género es estructural.



Capítulo II. Resultados y conclusiones

Este trabajo investigativo identificó la violencia de género como una de las problemáticas más relevantes en el territorio que se evidencia, también, en la institución educativa. Se propuso abordarla en el aula a través de la lectura de los cuentos de Pilar Quintana con el fin de que las y los estudiantes pudieran reflexionar acerca de esta noción. Para esto se planteó la pregunta de ¿Qué papel tuvo la literatura en la reconstrucción del concepto de violencia de género en las y los estudiantes de la institución educativa San Andrés durante el 2021 y 2022? Una vez realizado el análisis de la información recolectada en este capítulo se plantearán, primero, unas conclusiones, para luego esbozar las líneas generales de una propuesta que se desarrollará en los dos años subsiguientes.

En ese orden de ideas, se puede concluir que:

La literatura es una herramienta potente en la formación de subjetividades. Ella sí fue el vehículo que les permitió a las y los estudiantes pensar e intentar reconstruir el concepto de violencia de género partiendo del que traían. Esto se hace evidente en los grupos de discusión y en las entrevistas realizadas. Es notorio que este concepto se encuentra todavía en construcción, como se menciona en el apartado de Análisis de la información, pero si ellas y ellos continúan acercándose a la lectura literaria tendrán la posibilidad de seguir en su búsqueda. Es importante resaltar que el dispositivo literario en el aula permite desprivatizar las discusiones que están privatizadas en la comunidad. Y producto de esta resignificar palabras, formas de comprender, la confrontación de actitudes y comportamientos, la provocación de la conversación y discusión y puesta en juego de experiencias y significados. Asimismo, se resalta la fuerza que tiene la

literatura al generar estas discusiones éticas que les permita cuestionar estas dicotomías de hombre – mujer, masculino – femenino, la una como superior a la otra en las que se ven navegando gracias a esta estructura social de orden patriarcal.

Para que la institución pueda generar espacios en donde las y los docentes, así como las directivas docentes, piensen en la violencia de género y realicen acciones sistemáticas para atenderla, se debe iniciar con una sensibilización y formación del profesorado en la problemática. Esto se evidenció en el análisis de la encuesta aplicada a las y los docentes y directivas docentes. Dichas formaciones llevarán a que se generen las condiciones y estrategias necesarias para la pertinencia y el mantenimiento en el tiempo de las mismas.

Es evidente que el PEI no tiene un enfoque de género y que no se aborda dentro de él la temática de la violencia de género. Las dos deben incluirse para que la institución contemple también la visión femenina del mundo. Al hacer esto, se le estaría dando la voz a ellas y ellos, además de toda la población invisibilizada desde el sistema patriarcal.

Deben brindárseles espacio en la institución a las y los estudiantes para hablar acerca de género, diversidad y educación sexual a través del diálogo no convencional ni hegemónico, pero sí intencionado, ya que esto propiciaría unas feminidades y masculinidades alejadas del patriarcado que se encuentra legitimado por el sistema. Esto es un reclamo que se evidencia en los grupos de discusión y las entrevistas realizadas a ellas y ellos.

La escuela debería afectar las vidas de las familias y los habitantes respecto a las violencias de género, ya que esta es una estructura social que supera las intenciones de las y los docentes y de la misma institución escolar.

Teniendo claras estas conclusiones se propone a partir de ellas:

Una reestructuración del PEI con enfoque de género, donde quede clara la problemática de la violencia de género, los retos que tendría la institución y rutas de atención y solución de esta.

Buscar el respaldo interinstitucional de diferentes organizaciones, no solo gubernamentales, para incidir en la formación docente con respecto al enfoque de género y las violencias basadas en género.

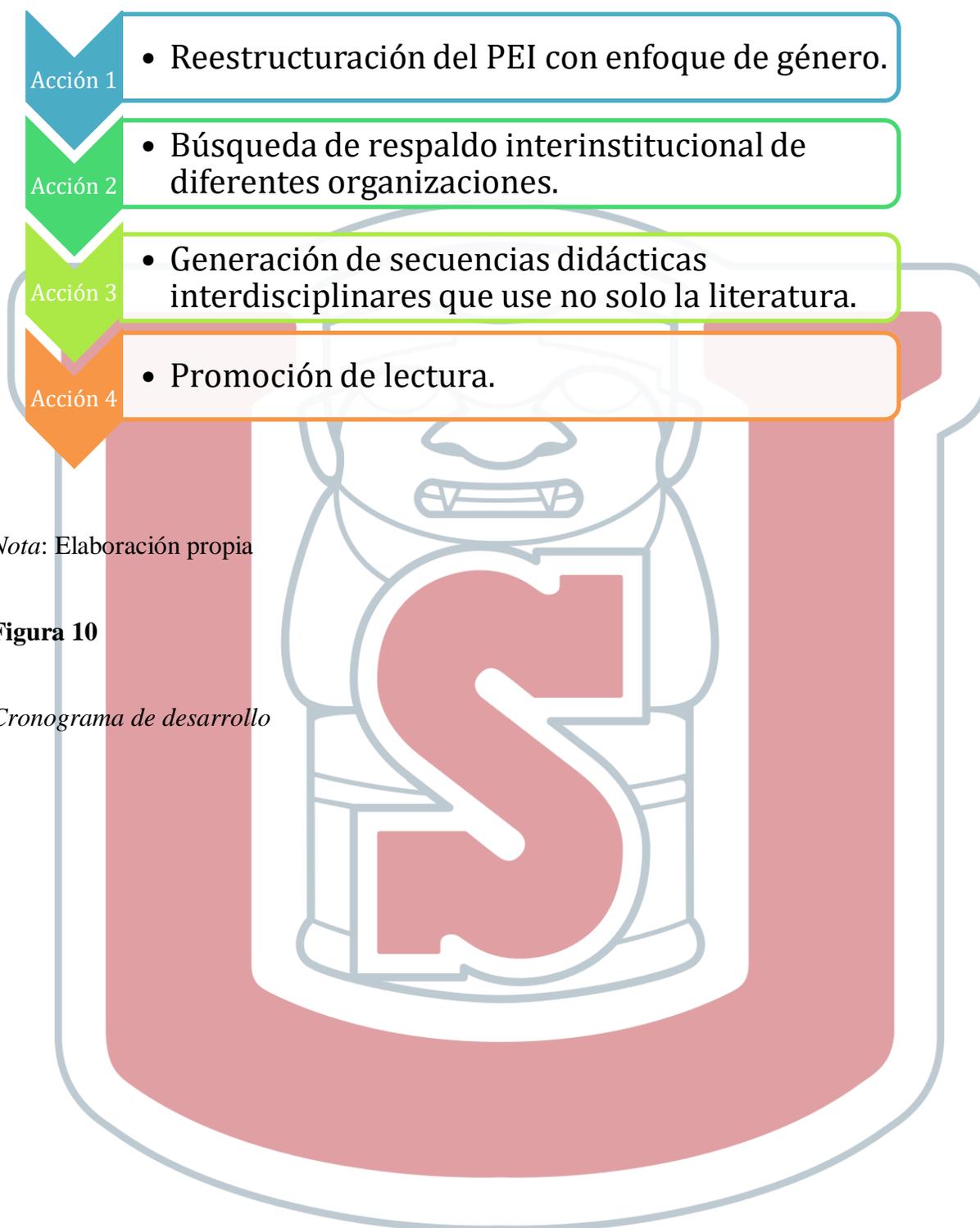
Es por esto que se generarán unas secuencias didácticas interdisciplinarias, utilizando como herramienta no solo la literatura, sino las diversas artes, que permitan incidir en la problemática de la violencia de género. Estas se diseñarán e implementarán, inicialmente, en los grados de la media y después en la básica. Posterior a esto, se pretende que, siendo evaluadas, puedan ser institucionalizadas en todas las sedes.

También se buscará extender los ejercicios de lectura a familias y habitantes del municipio. Esto se hará a través de las y los estudiantes. Ellas y ellos serán quienes extiendan estas lecturas en la comunidad. Esto después de una preparación escogiendo bien los textos y las formas de trabajo. Esto puesto que se hizo evidente que la experiencia con la literatura es potente, pero debe estar articulada a una propuesta institucional que trabaje integralmente las violencias de género, si se quiere alcanzar una acción transformadora desde la escuela.

Para desarrollar estas propuestas se plantea el siguiente esquema y cronograma:

Figura 9

Ruta de desarrollo



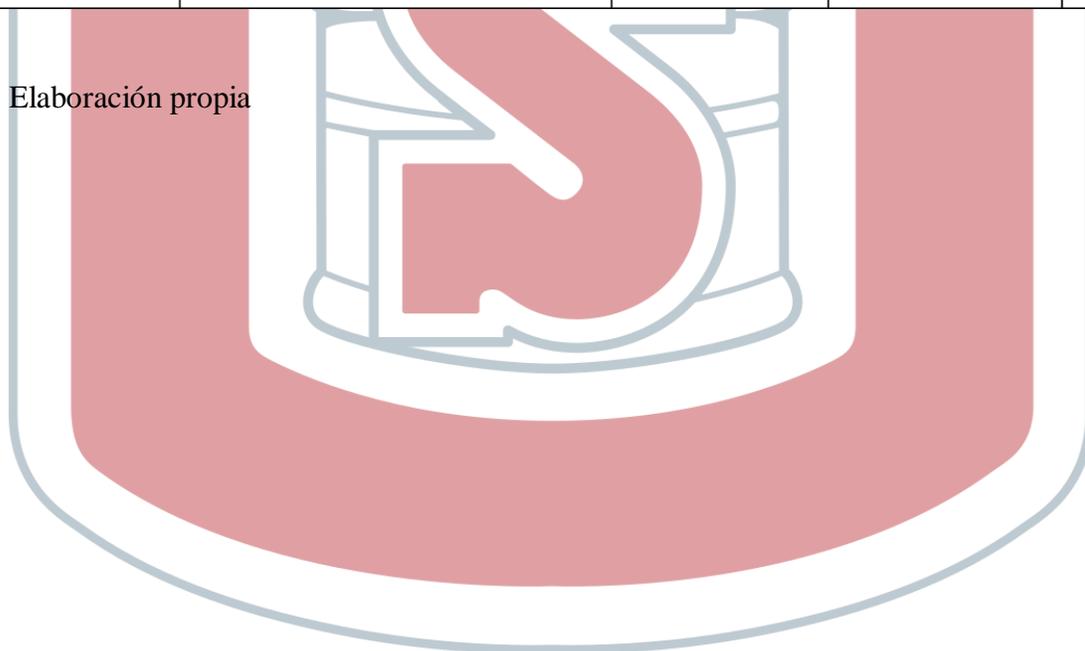
Nota: Elaboración propia

Figura 10

Cronograma de desarrollo

Acciones	Descripción		Actores	Responsable	Tiempo
Reestructuración del PEI con enfoque de género	Aprovechar la reestructuración del modelo pedagógico para incluir en el PEI el enfoque de género y, sobre todo, la contemplación de la problemática de la violencia de género que afecta la región con una claridad en las rutas de atención		Comunidad educativa	Directivas docentes y docentes	1 año
Búsqueda de respaldo interinstitucional de diferentes organizaciones	Realizar las gestiones pertinentes para buscar los apoyos necesarios para la formación docente en los temas de enfoque y violencia de género.		Docente investigadora	Docente investigadora	3 meses
Generación de secuencias didácticas interdisciplinarias que use no solo la literatura.	Esta acción se compone por los siguientes momentos:	Diseño	Docente investigadora y demás interesadas	Docente investigadora	6 meses
		Implementación	Docente investigadora y demás interesadas		6 meses
		Evaluación	Docente investigadora y demás interesadas		1 semana
		Institucionalización	Docente investigadora y demás interesadas		1 año
Promoción de lectura	Replicar con personas de la comunidad los ejercicios de lectura desarrollados con estudiantes en el año 2022		Comunidad Sanandresana	Docente investigadora y estudiantes	2 años

Nota: Elaboración propia



BIBLIOGRAFÍA

- Arias Álvarez, M. I., & Montoya Herrera, E. A. (2018). *Literatura y subjetividad: un camino para resignificar miradas y sonoridades de lo femenino en la escuela primaria.*
- Asencio Serrano, C. (2020). *La violencia de género en el cuento hispanoamericano: una propuesta transversal para el aula de secundaria.*
- Boletín Epidemiológico Huila Periodo 11. (2021).
- Boletín epidemiológico semana 44. (2021).
- de Colombia, R. (2008). *Ley 1257.*
- Espinar Ruiz, E. (2003). *Violencia de género y procesos de empobrecimiento.*
- Fundación Juan Vives Suriá. (2010). *Lentes de género : lecturas para desarmar el patriarcado.*
El Perro y la Rana.
- Geoportal del DANE - Geovisor Censo Nacional Agropecuario 2014. (s/f). Recuperado el 15 de diciembre de 2022, a partir de <https://geoportal.dane.gov.co/geovisores/economia/censo-nacional-agropecuario/>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 55–60. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72683-8)
- Ibarra, M. E., Matallana, S., Rodríguez, A. N., & Recalde, S. (2019). Violencias basadas en género: percepciones con base en un ejercicio de cartografía social. *Nomadas*, 51, 155–171. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a9>

La lectura es un buen antídoto contra el odio: Mario Mendoza / El Nuevo Siglo. (s/f).

Recuperado el 8 de noviembre de 2022, a partir de

<https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/07-12-2022-la-lectura-es-un-buen-antidoto-contra-el-odio-mario-mendoza>

Laura, C. ; Díaz-Bravo, P., Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. En *Inv Ed Med* (Vol. 2, Issue 7). www.elsevier.es

Moreno Mosquera, E. (2018). Literatura, Subjetividad Política y Educación. Una tríada para pensar. *La Palabra*, 32, 155–166. <https://doi.org/10.19053/01218530.n32.2018.8171>

Moreno Triviño, M. K. (2019). *Entre letras: Procesos de subjetivación desde la literatura en los estudiantes del curso 701 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento.*

Nuestro municipio - Alcaldía Municipal de Tello en el Huila. (s/f). Recuperado el 15 de diciembre de 2022, a partir de <http://www.tello-huila.gov.co/municipio/nuestro-municipio>

ONU. (1994). *RESOLUCION (A/48/629) 48/104. Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer.*

Ortiz Calle, M. E. (2013). Violencia de género. *Nuevo Derecho*, 8(12).

Pardo Fernández, A. (2007). *La política lingüística del patriarcado.*

Plan de desarrollo municipal Tello: “Entre todos podemos”. (s/f). www.tello-huila.gov.co/conceiontello-huilasm.co

Quecedo, R., Carlos, L., & Garrido, C. (2003). *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*.

Restrepo Gómez, B. (2004). *La investigación-acción educativa y el saber pedagógico*.

Romero López, A. (2017). La violencia de género en el aula de literatura. un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 235–258.
<https://doi.org/10.5209/dida.57141>

Servén, C. (2010). *LITERATURA Y EDUCACIÓN EN VALORES: RELATOS DE INTRIGA Y VIOLENCIA DE GÉNERO*.

Šimonović, D. (2007). *CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER*. www.un.org/law/avl

TerriData :: DNP. (s/f). Recuperado el 15 de diciembre de 2022, a partir de <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/41799>

Villareal Montoya, A. L. (2003). *RelacionesDePoderEnLaSociedadPatriarcal*.

Zurita Bayona, J. (2014). *VIOLENCIA CONTRA LA MUJER MARCO HISTÓRICO EVOLUTIVO Y PREDICCIÓN DEL NIVEL DE RIESGO TESIS DOCTORAL Co-director*.

Capítulo III. Anexos

Anexo 1

Encuesta a estudiantes

1. Escribe tu nombre completo, edad y grado
2. ¿Con cuál color identificas a las mujeres?
Rosado
Azul
Ninguno
3. ¿Con cuál color identificas a los hombres?
Rosado
Azul
Ninguno
4. Marca las labores que crees les corresponde específicamente a las mujeres

Barrer la casa	Levantar cosas pesadas	Salir a bailar
Lavar la ropa	Manejar camiones	Estudiar
Jugar billar	Cuidar a las personas	Reparar vehículos
Coser la ropa	Tomar cerveza	Construir casas
Trabajar el campo	Ir a las reuniones del cole.	Jugar bolas (canicas)
5. Marca las labores que crees les corresponde específicamente a los hombres

Barrer la casa	Levantar cosas pesadas	Salir a bailar
Lavar la ropa	Manejar camiones	Estudiar
Jugar billar	Cuidar a las personas	Reparar vehículos
Coser la ropa	Tomar cerveza	Construir casas
Trabajar el campo	Ir a las reuniones del cole.	Jugar bolas (canicas)
6. ¿Cuáles son tus responsabilidades en casa?

Tender tu cama	Ayudar en las labores agrarias
Barrer la casa	Hacer las labores escolares
Cocinar	Otro
7. ¿Qué quieres hacer después de salir del colegio?
8. ¿Cómo te ves de aquí a diez años?
9. ¿Qué haces los fines de semana?

Labores agrarias	Haces deporte
Cocinar	Lavas ropa
Tareas escolares	Juegas videojuegos
Divertirte (fiestas, billar, galleras, etc.)	Arreglas la casa
Ves películas o series	Otro

10. ¿Cuáles son las cosas que más te gustan del colegio?

Las y los profes

Las y los compas

La novia o el novio

Alguna asignatura en especial

Los juegos

Otro



Anexo 2**Encuesta a docentes y directivas docentes**

1. ¿En el PEI se encuentra el enfoque de género?

Sí
No

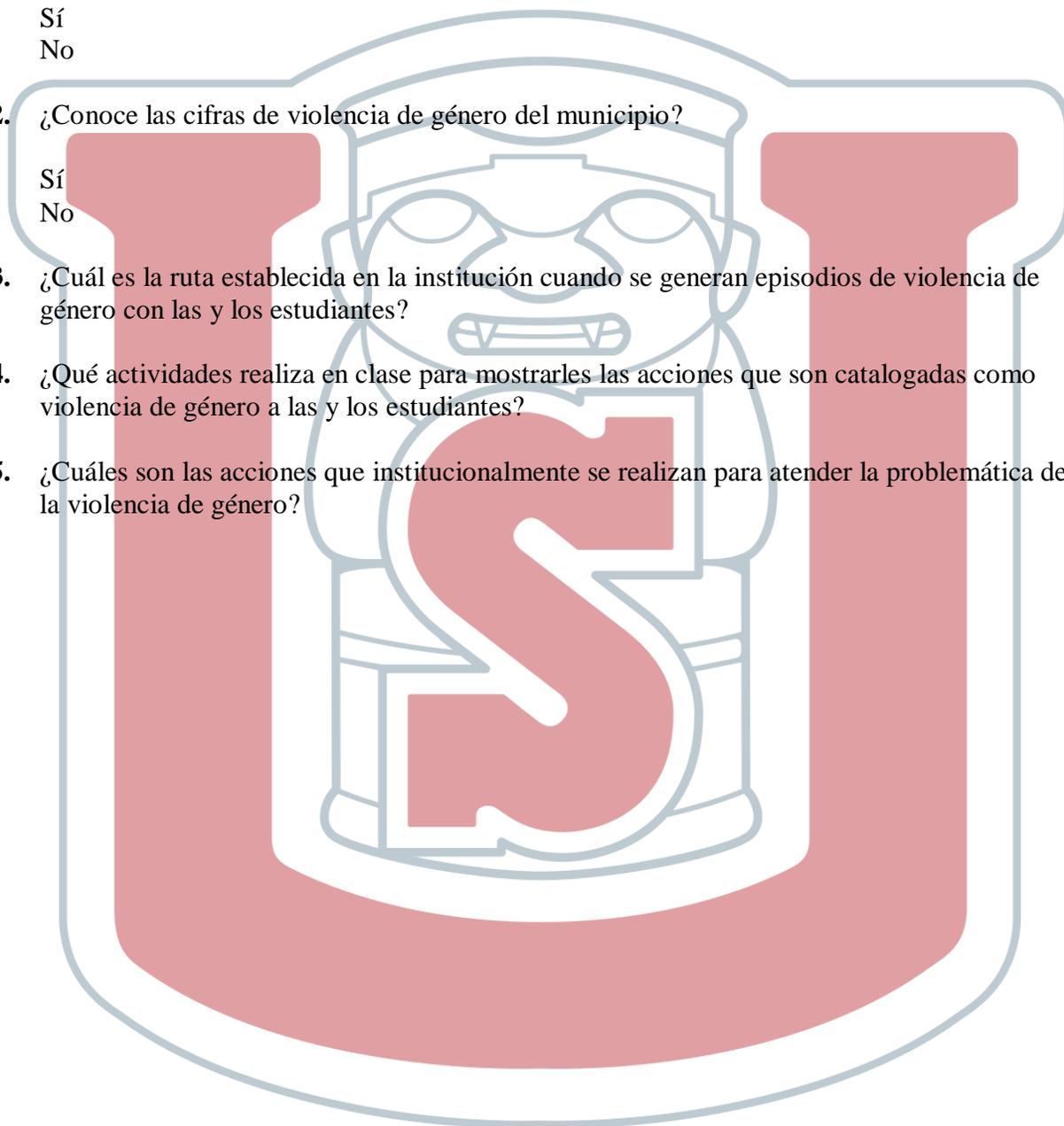
2. ¿Conoce las cifras de violencia de género del municipio?

Sí
No

3. ¿Cuál es la ruta establecida en la institución cuando se generan episodios de violencia de género con las y los estudiantes?

4. ¿Qué actividades realiza en clase para mostrarles las acciones que son catalogadas como violencia de género a las y los estudiantes?

5. ¿Cuáles son las acciones que institucionalmente se realizan para atender la problemática de la violencia de género?



Anexo 3

Ficha de lectura

Término	Está		Cantidad	Lugar	Páginas
	Sí	No			
Enfoque	X		16	Marco general PEI Marco general	50, 51, 69, 93, 154, 157, 164, 166, 174, 175, 204, 208, 209
Enfoque de género		X			
Niñas	X		30		9, 23, 24, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 46, 49, 56, 85, 89, 103, 126, 127, 128, 162, 167, 174, 207, 208, 213, 218, 220, 229
Niños	X		48		9, 14, 17, 23, 24, 28, 32, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 46, 49, 56, 85, 89, 102, 103, 106, 109, 110, 126, 127, 128, 135, 162, 167, 174, 207, 208, 213, 218, 220, 222, 229, 232, 233
Violencia	X		17		29, 30, 32, 46, 88, 98, 99, 101, 103, 207, 213. 216, 230, 232
Género	X		5		41, 206, 212,
Violencia de género		X			
Violencia contra la mujer	X		1		29
Diversidad sexual	X		2		212
Violencia	X		2		Diagnóstico PMI
Género	X		2	Manual de convivencia	33, 34
Violencia	X		11		10, 11, 16, 17, 23, 28, 32
Niñas	X		4		11
Niños	X		4		11
Violencia	X		22	Programación Ética	4, 6, PÉ 6°, 9°, 10° y 11°
Niñas	X		23		5, PÉ 1°, 4° y 5°
Niños	X		23		5, PÉ 1°, 4° y 5°
Género	X		3		PÉ 3°, 4° y 5°
Género	X		2	Programación CS	PCS 11°
Violencia	X		5	Programación Cát.	16, 29 y 33
Género	X		7	POE	4, 66, 69, 71, 74, 76 y 79
Violencia	X		1		17
Niñas	X		2		4 y 51
Niños	X		3		4, 20 y 51
Sexualidad	X		6		4, 66, 69, 71, 74, 76 y 79

Anexo 4

Entrevista semiestructurada

Pregunta	¿Qué te pareció los ejercicios de LVA a varias voces?	¿Qué piensas de las conversaciones que se suscitaron?	¿Qué tal los temas de los cuentos?	¿Podrías definir lo que es la violencia de género?	¿Crees que la literatura te sirvió para pensar en esa definición?
Estudiante 1 Lina	A veces no podía entender porque hay compañeros que no leen bien	Fueron bien interesantes. No tenemos casi esos espacios	Pues esos son los temas que casi no hablamos con nadie	Pues es la que se ejerce contra la mujer por el solo hecho de serlo	De pronto. Pues fue la lectura de esos cuentos la que nos hizo hablar de esos temas
Estudiante 2 Jaider	Es mejor cuando es solo usted quien nos lee. Pero eso sirve para que estemos atentos	Yo no voy a extrañar sus clases, pero sí las conversaciones	Con usted podíamos hablar sin tapujos del sexo	Es cuando hay violencia de muchas formas frente a la mujer y la población diversa.	Fue ahí donde hablamos de esos temas. Había cosas que ni siquiera nos dábamos cuenta que eran violencia, como la forma de hablar
Estudiante 3 Estefanía	Leer es una de las cosas que más me gustaron en estos dos años. A veces era feo por los compañeros	Nos pudimos dar cuenta de cosas que no sabía	Temas muy complejos como lo que es una violación	Creo que es cuando no nos permiten ser iguales a los hombres	Sí. Y no solo para eso. Gracias a esos ejercicios ahora leo más. Me gusta leer, sirve para conocer muchas cosas
Estudiante 4 Paula	Yo leo y me gusta, pero creo que esa es la única forma en que otros compañeros lo hacían y entendían.	A veces solo pensaba en las cosas que decían los demás, era chévere oírlos	Creo que esos temas los tocamos muy poco	Es a la que nos lleva la sociedad machista con mujeres y gays	Esos cuentos nos sirvieron para hablar del tema y para pensar ese término que casi nunca oíamos.
Estudiante 5 Camilo	Son buenos para la clase. A veces no entendemos leyendo solos.	Nos ayudaron a pensar más claramente las cosas de las que hablaban los cuentos	Eran difíciles de tocar frente a usted	Es la que reúne a las violencias psicológica, física, sexual, económica	A veces en otras clases hablamos de discriminación, pero no como con los cuentos
Estudiante 6 Natalia	Así no mucho. Tendríamos que tener cada uno el libro, porque yo casi no escuchaba. Pero me gustaron	Ahí fue donde aprendimos. Conocimos lo que pensamos y pudimos hablar de otras cosas.	Un compañero dijo que eso de los golpes a todos nos ha pasado. Hay otras cosas que también, sino que uno no se las dice a nadie.	Cuando violentan a una persona de muchas formas por culpa del machismo	Es que fue gracias a esos cuentos que hablamos de esos temas, si no, no los hubiéramos tocado

<p>Estudiante 7 Donald</p>	<p>A veces eran buenos, otras veces no. Es que hay compañeros que no saben leer</p>	<p>Era difícil hablar con usted de esos temas, por eso éramos los mismos siempre los que hablábamos.</p>	<p>Eso era lo que no nos dejaba hablar con tranquilidad. Es más fácil hablarlos con los amigos. Ellos sí piensan como uno.</p>	<p>Hay varias, la más común es la económica y de más de los hombres hacia las mujeres.</p>	<p>No sé. A veces uno piensa cosas, pero hace otras. Acá las pensamos, pero a veces afuera del salón o cuando usted no está, las olvidamos</p>
<p>Estudiante 8 María</p>	<p>Cuando varias personas leen puede pasar dos cosas, que entendemos o no. Depende de cómo leen.</p>	<p>Nosotros casi no hablamos de eso con nadie. En la iglesia nos enseñan a ver las cosas de otra manera. No fue fácil.</p>	<p>Lo más difícil es hablar de las cosas del sexo. Después lo miran a uno como si uno ya hubiera perdido la virginidad. Y empiezan los chismes</p>	<p>Es cuando abusan psicológica, económica o socialmente a otras personas y no respetan sus derechos y deseos.</p>	<p>Un poquito. Yo voy a terminarme el libro. Me gustó mucho que sea una mujer de Colombia quien lo escribiera</p>
<p>Estudiante 9 Érick</p>	<p>Me gustó mucho porque así no me distraía con facilidad. Tenía que estar atento si me tocaba leer.</p>	<p>A mí me gustó hablar, aunque a veces no me gustaba oír las cosas machistas que decían mis compañeros.</p>	<p>Todos los temas fueron bacanos, muy a la moda. Aunque casi no los hablamos en el colegio y menos con los profes</p>	<p>Es cuando a uno lo discriminan por sus gustos sexuales</p>	<p>Ahí no hablaban de homosexuales, pero sí en nuestras conversaciones. Entonces creo que un poco</p>