

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						  
	<b>CARTA DE AUTORIZACIÓN</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-06</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 2</b>

Neiva, 04 De febrero de 2016

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

\_\_\_\_\_ Jonnathan Penagos Sánchez \_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_ 1075243839 \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ Angélica Calderón Ninco \_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_ 1075266198 \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ Marly Yurany Gonzales Perdomo \_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_ 1022352209 \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ Jessica Lorena Múrcia Toreres \_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_ 1077862954 \_\_\_\_\_,  
 \_\_\_\_\_ Angie Esperanza Bernal Cardozo \_\_\_\_\_, con C.C. No. \_\_\_\_\_ 1026289044 \_\_\_\_\_,

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

Titulado: DETECCIÓN DE LOS FACTORES QUE GENERAN VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL AULA DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA IPC ANDRÉS ROSA SEDE “PICARDIAS” DE LA COMUNA 8 DE NEIVA

Presentado y aprobado en el año 2016 como requisito para optar al título de **Licenciado en Pedagogía Infantil**

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

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

• Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 2
--------	--------------	---------	---	----------	------	--------	--------

• 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.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Jessica Lorena Morcía T.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Jonathan Pezagos Sánchez

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Marly Gomez P.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Angie Bernal C

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Angelica Calderón Nino

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						  
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 5</b>

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** DETECCIÓN DE LOS FACTORES QUE GENERAN VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL AULA DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA IPC ANDRÉS ROSA SEDE “PICARDIAS” DE LA COMUNA 8 DE NEIVA.

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Penagos Sánchez	Jonathan
Calderón Ninco	Angélica
Bernal Cardozo	Angie Esperanza
Murcia Torres	Jessica Lorena
Gonzales Perdomo	Marly Yurany

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Chávarro Medina	Gloria Mercedes

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Licenciado en pedagogía infantil

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Pedagogía Infantil

**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2016

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 86

**TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):**

Diagramas\_\_\_ Fotografías\_\_\_ Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general\_\_\_ Grabados\_\_\_ Láminas\_\_\_  
 Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_ Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_ Tablas o Cuadros\_\_\_



	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						   
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>3 de 5</b>

relación a sus comportamientos y actitudes, roles y prácticas, y participación en los diferentes ámbitos sociales: en el entorno familiar, en la escuela, en el gobierno, en las actividades económicas, en la distribución de los ingresos y de los recursos, y en las instituciones, para cada contexto socio-cultural particular.

Las instituciones sociales como la escuela reproducen, refuerzan, controlan la funcionalidad de estos patrones de género, perpetuándolos mediante procesos de socialización, los cuales determinan la división social del trabajo en función del sexo y la edad, en la asignación desigual de roles, generando violencias.

El Sistema Sexo-Género históricamente ha generado una situación de discriminación y marginación de las mujeres en los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, así como en los ámbitos público y privado, estableciendo muy clara y diferenciadamente la intervención de los hombres en la esfera productiva y de las mujeres en la reproductiva. El fenómeno de la violencia de género se ha legitimado de forma visible o muchas veces invisibilizada, pero presente en los escenarios sociales y cada vez más afecta de forma negativa los procesos y modos de relación entre niños y niñas en las aulas. Y desde las mismas aulas escolares se gestan tratos desiguales privilegiando a uno de los géneros y subordinando al otro.

La escuela se convierte en un escenario donde los enfrentamientos, la dominación y el daño son parte de las situaciones cotidianas de los niños y las niñas. Los datos obtenidos en este estudio dan cuenta de la necesidad de abandonar tradiciones previas, concebir de forma incluyente los roles de género desde las mismas aulas, en la práctica pedagógica para transformar las acciones que reproducen el daño por acciones sin daño. Igualmente, este trabajo de investigación aporta información sobre los factores que generan violencia de género y que tienen mucha relación con los roles asignados y reproducidos en las escuelas.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

	<b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>						  
	<b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b>						
<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>4 de 5</b>

In actuality, relations that are developing in school rather call the attention of education professionals. This research report contains information concerning modes of relationship that exist in the field among school children in the third grade of the school IPC Andrés Rosas headquarters "Picardias" of the commune 8 of Neiva, to understand the factors that generate violence against women in this scenario.

This project is defined as a qualitative study and Included the participation of actors in the education community, 16 boys and girls in the third grade, 14 parents and 2 teachers of School IPC Andrés Rosa headquarters "Picardías" of the commune 8 of Neiva, with the linkage of 5 researchers. Aboard the research question: ¿What are the factors that create gender violence in the classroom third grade of School IPC Andrés Rosa headquarters "Picardías" of the commune 8 of Neiva?

The Gender determines what is desirable and possible for men and women in relation to their behavior and attitudes, roles and practices and participation in different social fields: in the family, at school, in government, in economic activities, in the distribution of income and resources, and institutions, for each socio-cultural context.

The Social institutions like the school play, reinforce, control the functionality of these gender patterns, perpetuated by socialization processes, which determine the social division of labor by gender and age, in the unequal allocation of roles, generating violence.

The Sex-Gender System historically it has generated a situation of discrimination and marginalization of women in the economic, political, social and cultural aspects as well as in the public and private sectors, establishing clear and differentiated intervention of men in the productive sphere and women in the reproductive. The phenomenon of gender violence has been legitimized so often visible or invisible, but present in social settings and increasingly affects negatively the processes and modes of relationship between boys and girls in classrooms. And from the same classrooms are conceived unequal treatment favoring one gender and subordinating other.



## GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

### DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

5 de 5

The school becomes a scenario where the clashes, domination and damage are part of the everyday situations of children. The data obtained in this study realize the need to abandon previous traditions, conceived in an inclusive gender roles from the same classrooms, in pedagogy to transform the actions that cause damage actions without damage. Also, this research provides information on the factors that generate gender violence and have much to do with the roles assigned and reproduced in schools.

### APROBACION DE LA TESIS

#### APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: *Beatriz Posada de Arzúma*

Firma: *Beatriz Posada de Arzúma*

Nombre Jurado: *ESTHER CORTES SEGURA*

Firma: *Esther Cortes Segura*

Nombre Jurado: *Clara Elsa Gaitán*

Firma: *Clara Elsa Gaitán*

DETECCIÓN DE LOS FACTORES QUE GENERAN VIOLENCIA DE  
GÉNERO EN EL AULA DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DE  
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA IPC ANDRÉS ROSA SEDE  
“PICARDIAS” DE LA COMUNA 8 DE NEIVA

INVESTIGADORES

ANGIE ESPERANZA BERNAL CARDOZO  
ANGELICA CALDERON NINCO  
MARLY YURANY GONZALEZ PERDOMO  
JESSICA LORENA MURCIA TORRES  
JONATHAN PENAGOS SANCHEZ

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL  
NEIVA - HUILA  
2015

DETECCIÓN DE LOS FACTORES QUE GENERAN VIOLENCIA DE  
GÉNERO EN EL AULA DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DE  
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA IPC ANDRÉS ROSA SEDE  
“PICARDIAS” DE LA COMUNA 8 DE NEIVA

INVESTIGADORES

ANGIE ESPERANZA BERNAL CARDOZO  
ANGELICA CALDERON NINCO  
MARLY YURANY GONZALEZ PERDOMO  
JESSICA LORENA GONZALEZ PERDOMO  
JONATHAN PENAGOS SANCHEZ

PRESENTADO A:

GLORIA MERCEDES CHAVARRO  
LEIDY CAROLINA CUERVO

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL  
NEIVA - HUILA  
2015

**Nota de aceptación**

\_\_\_\_\_  
*Aprobado*  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*[Handwritten Signature]*  
\_\_\_\_\_  
Presidente Jurado

*[Handwritten Signature]*  
\_\_\_\_\_  
Jurado

*[Handwritten Signature]*  
\_\_\_\_\_  
Jurado

Neiva, 04 de Febrero de 2016

*"Si no se introduce la dimensión de género en el desarrollo, se pone en peligro el propio desarrollo. Y si las estrategias encaminadas a reducir la pobreza no potencian a las mujeres, no lograrán beneficiar a toda la sociedad". (PNUD, 1997)*

## Tabla de contenido

Resumen del proyecto .....	8
Introducción .....	10
Capítulo 1. Descripción del Problema de Investigación .....	13
1.1 Planteamiento del problema y justificación .....	13
1.2 Objetivos .....	19
1.2.1 Objetivo general.....	19
1.2.2 Objetivos específicos .....	19
1.3 Antecedentes .....	20
1.3.1 Antecedentes Internacionales .....	20
1.3.2 Antecedentes Nacionales y Regionales .....	22
1.4 Referente teórico .....	25
1.4.1 Sobre Género .....	25
1.4.2 Sobre la Violencia .....	28
1.4.3 Violencia Escolar .....	31
1.4.4 Violencia de Género .....	32
1.4.5 Violencia de Género en la Escuela .....	34
Capítulo 2. Metodología del Estudio .....	36
2.1 Diseño metodológico .....	36
2.2 Diseño de investigación .....	37
2.3 Población.....	38
2.4 Categorías de análisis.....	40
2.5 Estrategia de recolección de la información .....	41
2.5.1 Momentos para la recolección de la información .....	41
2.5.2 Técnicas de recolección de la información.....	48
2.6 Estrategia de sistematización.....	50
Capítulo 3. Resultados .....	56
3.1 Descripción de Actores y Escenarios.....	56
3.1.1 Descripción de Actores.....	56
3.1.2 Descripción de Escenarios .....	64
3.2 Generadores de violencia de género en la escuela.....	70
3.3 Discusión de los Resultados .....	78
3.4 Conclusiones.....	82
Referencias .....	85

## Lista de tablas

Tabla 1. Tasas de violencia de Colombia según el género. ....	14
Tabla 2. Tasa de violencia sexual en Colombia según el género. ....	16
Tabla 3. Unidad de Trabajo del estudio. ....	40
Tabla 4. Categorías de análisis e indicadores. ....	40
Tabla 5. Nombres y Preguntas Generadoras de cada Encuentro con Niños. ....	42
Tabla 6. Momentos de los Encuentros Lúdicos con Niños. ....	43
Tabla 7. Dinámicas y actividades utilizadas/encuentro con niños. ....	44
Tabla 8. Nombres y Preguntas Generadoras de cada Encuentro con padres de familia. ....	45
Tabla 9. Momentos de los Encuentros Lúdicos con padres de familia. ....	45
Tabla 10. Dinámicas y actividades utilizadas/encuentros con padres de familia. ....	47
Tabla 11. Codificación de los Estudiantes del grado tercero de primaria. ....	51
Tabla 12. Codificación de los Padres de Familia del grado tercero de primaria. ....	51
Tabla 13. Codificación de los Docentes del grado tercero de primaria. ....	51
Tabla 14. Codificación del texto por categorías y subcategorías. ....	53

## Lista de figuras

Figura 1. Análisis de Género .....	26
Figura 2. División política del Departamento del Huila .....	65
Figura 3. Mapa división de la comuna ocho de Neiva. ....	70
Figura 4. Codificación Axial generadores de violencia de género voces de los estudiantes.....	73
Figura 5. Codificación Axial generadores de violencia de género según los padres de familia. ....	75
Figura 6. Codificación Axial generadores de violencia de género según los docentes .....	77
Figura 7. Triángulo de las violencias. Galtung.....	79
Figura 8. Codificación Selectiva Generadores: Violencia de Género. ....	80

## Resumen del proyecto

En la actualidad, las relaciones que se gestan en la escuela llaman bastante la atención de los profesionales de la educación. El presente informe de investigación recoge información referente a los modos de relación que se dan en el ámbito escuela entre los niños y las niñas del grado tercero de primaria de la IE IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva, para conocer los factores que generan a violencia de género en este escenario.

Este proyecto se definió como un estudio de tipo cualitativo y contó con la participación de los actores de la comunidad educativa, 16 niños y niñas del grado tercero de primaria, 14 padres de familia y 2 docentes de la Institución Educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva, con la vinculación de 5 investigadores. Abordó la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores que generan la violencia género en el aula del grado de tercero de primaria de la Institución Educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva?

El género determina lo que es conveniente y posible para hombres y mujeres en relación a sus comportamientos y actitudes, roles y prácticas, y participación en los diferentes ámbitos sociales: en el entorno familiar, en la escuela, en el gobierno, en las actividades económicas, en la distribución de los ingresos y de los recursos, y en las instituciones, para cada contexto socio-cultural particular.

Las instituciones sociales como la escuela reproducen, refuerzan, controlan la funcionalidad de estos patrones de género, perpetuándolos mediante procesos de socialización, los cuales determinan la división social del trabajo en función del sexo y la edad, en la asignación desigual de roles, generando violencias.

El Sistema Sexo-Género históricamente ha generado una situación de discriminación y marginación de las mujeres en los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, así como en los ámbitos público y privado, estableciendo muy clara y diferenciadamente la intervención de los hombres en la esfera productiva y de las

mujeres en la reproductiva. El fenómeno de la violencia de género se ha legitimado de forma visible o muchas veces invisibilizada, pero presente en los escenarios sociales y cada vez más afecta de forma negativa los procesos y modos de relación entre niños y niñas en las aulas. Y desde las mismas aulas escolares se gestan tratos desiguales privilegiando a uno de los géneros y subordinando al otro.

La escuela se convierte en un escenario donde los enfrentamientos, la dominación y el daño son parte de las situaciones cotidianas de los niños y las niñas. Los datos obtenidos en este estudio dan cuenta de la necesidad de abandonar tradiciones previas, concebir de forma incluyente los roles de género desde las mismas aulas, en la práctica pedagógica para transformar las acciones que reproducen el daño por acciones sin daño. Igualmente, este trabajo de investigación aporta información sobre los factores que generan violencia de género y que tienen mucha relación con los roles asignados y reproducidos en las escuelas.

**Palabras Clave:** Género, roles, violencia de género, violencia escolar, generadores, niños, niñas, escuela, familia.

## Introducción

El presente estudio: detección de los factores que generan violencia de género en el aula del grado tercero de primaria de la Institución Educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva fue desarrollado por estudiantes del Semillero de investigación Paz para la infancia suscrito al Grupo de Investigación Paz desde la Paz del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana. La investigación en mención optó por un enfoque de tipo cualitativo y contó con la participación de los actores de la comunidad educativa, 16 niños y niñas, 14 padres de familia y 2 docentes de la IE IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva, con la vinculación de 5 investigadores.

Esta comuna se encuentra ubicada al Suroriente de la capital del Departamento del Huila conformada por los barrios Rafael Azuero Manchola, La Cristalina, El Porvenir, La Paz, Siglo XXI Sur Oriente, Villa Osorio, Alfonso López, San Carlos, La Florida, Guillermo Liévano Perdomo, Sur Oriental, Simón Bolívar, Los Alpes, El Peñón, Los Arrayanes, Panorama, Los Parques, Bajo Pedregal, Rafael Uribe, El Dorado, La Juventud, Las Américas, La Nueva Granada, Sector Acacias III Villa Amarilla, Escuela de Carabineros, Peñón Redondo, Sector Acacias Los Comuneros, Acacias II Villa Amarilla, Las Acacias.

La Institución Educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” está ubicada en el Barrio Los Parques, parte sur oriental del casco urbano de la ciudad, su sede principal está ubicada en la Diagonal 2B No. 28-B-32 del barrio Nueva Granada, fue fundada el 9 de mayo de 1984 y creada por Decreto 353 del mismo año. Hacen parte de la IE otras sedes como: Picardías Preescolar, Rafael Azuero Manchola, La Paz y La Gaitana. Actualmente cuenta con 1504 estudiantes matriculados en todas las sedes educativas, de la anterior cifra en la sede Picardías se atienden 169 estudiantes.

Por el contenido social del estudio, ésta investigación se centra en la detección de los generadores de violencia de género en los niños y las niñas. Es así como los investigadores eligieron para su realización el enfoque cualitativo, donde los

participantes aportaron sus voces para dar cuenta de los factores que generan las situaciones de agresión, subordinación a uno de los miembros de un género en específico, sea por el rol o el trato que se le otorga en la escuela. Así mismo, Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también es una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras y a su vez, consiste en un hecho que posibilita tejer acciones que tienen consecuencia sobre la vida de los otros.

La información se recolectó mediante técnicas propias del enfoque cualitativo implementadas a través de talleres grupales, observaciones de campo y entrevistas individualizadas aplicadas a los participantes seleccionados de manera aleatoria teniendo en cuenta las características como: estudiantes del grado tercero de primaria, padres de los niños y niñas del grado en elección y docentes que orientan el grado tercero de primaria, todos actores de la comunidad educativa de la institución. La información recogida fue grabada mediante los respectivos protocolos de registro audiovisuales. La indagación sobre los generadores de violencia de género se centró teniendo en cuenta los ámbitos: Familia y Escuela.

El contenido de la presente investigación se organiza en 3 capítulos. El capítulo uno hace una presentación exhaustiva del problema investigado, la justificación, sus antecedentes desde los espacios tanto internacionales como nacionales y regionales, y los objetivos alcanzados en el estudio. También, presenta el referente teórico el cual plantea los conceptos que guiaron el estudio, a cerca de roles de género, violencia, violencia escolar y violencia de género en el ámbito escuela.

En el segundo capítulo se encuentra la metodología, en él se da cuenta de las razones por las cuales el enfoque cualitativo orientó las fases de diseño, elección de la población, recolección, sistematización y análisis de los relatos sobre los generadores de violencia de género en el aula.

En el capítulo de resultados se expone un texto elaborado para cada actor de la comunidad educativa, estudiantes del grado tercero de primaria (niñas y niños), padres de familia y docentes, en el contenido se puede apreciar la interpretación de las narrativas agrupadas categorialmente y su análisis con las distintas teorías de estudio del campo de las ciencias sociales. Este capítulo contiene tres textos que se elaboraron permitiendo develar el sentido otorgado a las narraciones por parte de los actores de la comunidad educativa. Finalmente, se hallan las conclusiones motivadas en el proceso investigativo del presente estudio.

# Capítulo 1. Descripción del Problema de Investigación

## 1.1 Planteamiento del problema y justificación

La violencia de género es una problemática tan antigua como las formas de civilización, en la que la jerarquía de poderes está presente estableciendo relaciones humanas dentro de la fórmula dicotómica dominante- dominado. Notablemente esta forma jerárquica de poderes ha sido la afectante de manera negativa en los modos de relación entre hombres y mujeres, debido a múltiples factores especialmente, la legitimación de prácticas culturales donde se tiende a subordinar a uno de los géneros.

Este panorama de la jerarquía de poderes da origen a diversos conflictos en las relaciones de género donde el sistema cultural juega un papel importante en la formación del individuo, en ella, se aceptan las pautas que determinan las diferencias entre hombres y mujeres, su tratamiento equitativo o desigual pende de cómo se conciba a cada género, su relación y sus roles sociales, siendo estas adoptadas, y legitimadas socioculturalmente. Colombia no es ajena a este flagelo, que cada vez más es la justificante de los daños causados a uno de los géneros.

Dentro de los elevados niveles de violencia que afectan a toda la población del país, además de otros determinantes como el conflicto armado, las desigualdades sociales, la inseguridad, la descomposición de la familia, la intolerancia, el consumo de drogas psicoactivas y el alcoholismo, la falta de acceso a la educación y los bajos ingresos económicos, entre otros, han determinado el comportamiento de estas lesiones y muertes por causas externas. En cuanto a los casos de violencia intrafamiliar las cifras más altas presentadas a nivel nacional se estima que 16.398 mujeres entre los 20 y 24 años de edad fueron afectadas en el año 2014, 13.337 casos más según lo comparado a las cifras de afectación al hombre. Ver tabla 1. (Forensis, 2014)

La violencia interpersonal es la mayor causa de pérdida de años saludables con un total de 180.803 años perdidos (48,71% del total de años perdidos en el 2014). El grupo etario de 20-24 años fue en el que más se perdieron años de vida saludable con un total de 70.352 años, este resultado es equivalente al 18,95% del total del 2014 y con un incremento de 24.303 años con respecto al año 2013.

**Tabla 1. Tasas de violencia de Colombia según el género.**

Grupo de edad	Exámenes medicolegales por presunto delito sexual			Violencia intrafamiliar			Violencia interpersonal		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
(00 a 04)	203	645	848	331	258	589	121	110	231
(05 a 09)	1.116	3.521	4.638	1.412	1.068	2.480	536	299	835
(10 a 14)	1.073	9.146	10.219	2.043	2.437	4.480	3.420	3.702	7.122
(15 a 17)	330	2.953	3.283	1.410	4.186	5.596	12.315	6.850	19.164
(18 a 19)	68	794	862	839	4.919	5.757	9.618	4.131	13.749
(20 a 24)	128	1.239	1.367	3.061	16.398	19.459	26.131	11.247	37.377
(25 a 29)	61	715	776	3.475	16.110	19.585	21.490	9.828	31.318
(30 a 34)	36	450	486	2.925	12.728	15.653	15.531	7.762	23.292
(35 a 39)	20	250	270	2.192	8.254	10.446	10.025	5.575	15.600
(40 a 44)	10	182	192	1.619	4.867	6.486	7.070	4.207	11.277

Fuente: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses 2014

Las cinco principales ciudades capitales que reportaron las mayores tasas por cada 100.000 habitantes fueron Arauca (1.840,86), Yopal (1.599,45), Neiva (1.527,15), Bucaramanga (1.200,49) y Armenia (1.188,58); en comparación con 2013 Arauca pasó de ocupar el tercer lugar al primer lugar, Yopal se mantuvo en el segundo lugar y Neiva pasó del primer lugar al tercero; Puerto Carreño y Villavicencio ya no se encuentran en el top 5 y toman sus lugares Bucaramanga y Armenia, respectivamente. (Forensis, 2014)

En cuanto a los casos de daños letales afecta particular y de manera desproporcionada a los jóvenes varones de América Latina. La tasa de homicidios de jóvenes es superior al doble de la tasa para toda la población –alrededor de 70 por cada 100.000 jóvenes– (Comisión Interamericana de Derechos Humanos 2009). Por otro lado, si bien la gran mayoría de los victimarios y víctimas de homicidios son varones, aproximadamente 1 de cada 10 víctimas de homicidio es mujer. Los feminicidios –el asesinato de mujeres por parte de hombres por el hecho de ser mujeres– se han agudizado en varios países de la región. Este comportamiento es similar al observado en Colombia donde la mayor proporción de lesiones fatales ocurren en jóvenes y en personas de sexo masculino sin desconocerse el aporte del sexo femenino en la casuística.

En cuanto a la violencia sexual el informe Colombia: Mujeres, violencia sexual en el conflicto y el proceso de paz hace énfasis en que

*“... La impunidad de estos crímenes sirve para reforzar, en lugar de desafiar, estas normas y patrones preexistentes de discriminación contra las mujeres tanto dentro como fuera del conflicto. La violencia contra las mujeres en Colombia ha sido exacerbada por el conflicto. La violencia sexual relacionada con el conflicto en Colombia se ha cometido en muchas formas e incluye características tales como la tortura y la mutilación, el asesinato de niños no nacidos, la violación en presencia de miembros de la familia, y la violación en grupo” (Sisma Mujer y US Office on Colombia, Noviembre de 2013).*

Esta es una clara visión de la violencia de género y la desintegración que se desata a raíz no solo del conflicto armado, sino en todos los escenarios en los que se involucra a la mujer; además crea un daño individual y familiar que se verá reflejado en la vida social. Ver tabla 2. El Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, durante 2014, reportó una tasa de 44,30 exámenes medicolegales por presunto delito sexual por cada 100.000 habitantes, correspondiente a 21.115 casos. La violencia sexual en Colombia en los últimos 10 años muestra una leve tendencia al aumento. Las cifras más altas del periodo se registraron en 2011, con 22.597 casos y una tasa de 49,08 por cada 100.000 habitantes. En el año 2014 en comparación con 2013 se presenta un incremento porcentual de 1,81% equivalente a 376 casos. (Forensis, 2014)

**Tabla 2. Tasa de violencia sexual en Colombia según el género.**

Grupo de edad	Hombre			Mujer			Total		
	Casos	%	Tasa x 100.000 hab.	Casos	%	Tasa x 100.000 hab.	Casos	%	Tasa x 100.000 hab.
(00 a 04)	553	17,56	25,08	1.756	9,77	83,42	2.309	10,94	53,57
(05 a 09)	1.237	39,28	56,79	3.902	21,72	187,33	5.139	24,34	120,61
(10 a 14)	871	27,66	39,65	7.427	41,34	352,86	8.298	39,30	192,91
(15 a 17)	238	7,56	17,78	2.132	11,87	166,28	2.370	11,22	90,44
(18 a 19)	47	1,49	5,26	550	3,06	64,44	597	2,83	34,17
(20 a 24)	86	2,73	3,94	834	4,64	40,06	920	4,36	21,57
(25 a 29)	41	1,30	2,09	481	2,68	24,95	522	2,47	13,42
(30 a 34)	25	0,79	1,47	313	1,74	17,60	338	1,60	9,72
(35 a 39)	15	0,48	0,98	184	1,02	11,38	199	0,94	6,33
(40 a 44)	8	0,25	0,58	144	0,80	9,66	152	0,72	5,30
(45 a 49)	7	0,22	0,51	92	0,51	6,11	99	0,47	3,44
(50 a 54)	13	0,41	1,04	67	0,37	4,89	80	0,38	3,06
(55 a 59)	4	0,13	0,40	25	0,14	2,22	29	0,14	1,36
(60 a 64)	2	0,06	0,26	22	0,12	2,51	24	0,11	1,45
(65 a 69)	1	0,03	0,17	6	0,03	0,90	7	0,03	0,56
(70 a 74)	-	0,00	0,00	10	0,06	2,06	10	0,05	1,12
(75 a 79)	1	0,03	0,34	9	0,05	2,36	10	0,05	1,48
(80 y más)	-	0,00	0,00	12	0,07	3,06	12	0,06	1,79
<b>Total</b>	<b>3.149</b>	<b>100</b>	<b>13,38</b>	<b>17.966</b>	<b>100</b>	<b>74,45</b>	<b>21.115</b>	<b>100</b>	<b>44,30</b>

Fuente: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses 2014

Lo anterior, puede establecerse debido a la concepción de género que legitima prácticas de daño en la cultura. Generalmente, no se puede desconocer que dichas prácticas no sólo afecta al género femenino, sino además, cobra la vida y el bienestar del género masculino, convirtiéndose en un escenario de confrontaciones resueltas en prácticas de violencia. Así como también, históricamente a la mujer se le asigna roles de subordinación y se le han atribuido características de debilidad, sumisión, donde el rol es meramente reproductivo y de cuidado del hogar; por otro lado, el hombre es el fuerte, el que manda y aporta económicamente convirtiéndose esto en una constante competencia de dominancia de un género a otro.

El departamento del Huila no es la excepción a esa cultura patriarcal, escenario de confrontaciones en las diferencias y equitativas entre los géneros. En la capital huilense también se adoptan expresiones de constante competencia y relaciones entre el hombre y la mujer dentro de la dicotomía de la jerarquía de poderes, dominante – dominado, los casos de violencia contra la mujer en la ciudad de Neiva dan cuenta de este fenómeno, que se ha hecho visible gracias a la práctica de la denuncia, la violencia de género o es un tema nuevo, es una constante dentro de la cultura y sus expresiones. Neiva como ciudad capital ha registrado el mayor número de afectaciones de violencia contra la mujer, a nivel nacional. Las comunas con mayor índice de vulneración de la mujer son la comuna 8, 9 y 10. (Comisaría de Familia, 2015)

De acuerdo a los informes de la Fiscalía y la Comisaría de familia los casos reportados durante los últimos cuatro años en la comuna 8 muestran una cifra significativamente alta siendo los registros con un número igual a 623 víctimas mujeres de ataques contra la vida y la integridad personal, 5 casos de violencia intrafamiliar donde ha sido afectado una menor de edad y un caso de delito contra integridad moral. (Comisaría de Familia, 2015)

Además, durante el año 2015 de los casos reportados en la comuna 8, corresponde a una cifra igual a 399, donde ha sido violentada la mujer de manera verbal, psicológica, económica y física. (Comisaría de Familia, 2015)

En la IE IPC Andrés Rosa no hay existencia de informes que den cuenta claramente de la dimensión del fenómeno social que padece la zona circundante en la que se desarrolla la labor pedagógica, es por ello, que el semillero Paz para la infancia tras llevar un semestre de acompañamiento durante el primer semestre del año 2015 en la práctica pedagógica, se dispuso en la tarea esencial del presente estudio, el cual se orientó en identificar prácticas y modos de relación entre niños y niñas en los ambientes escolares y familiares que inciden en situaciones de violencia de género, lo que llevó a los investigadores a indagar en las situaciones de violencia vivenciadas dentro del contexto escuela y familia que generan violencia de género en niños y niñas de la institución educativa IPC Andrés Rosa sede Picardías para responder la interrogante:

¿Cuáles son los factores que generan la violencia género en el aula del grado de tercero de primaria de la Institución Educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva?

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general**

Conocer los factores generadores de la violencia de género en niños y niñas del grado tercero (3°) de primaria de la institución educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar los modos de relación entre niños y niñas del grado tercero.
- Determinar los factores generadores de la violencia de género en niños y niñas del grado tercero.
- Analizar los generadores de violencia de género en niños y niñas del grado tercero.

## **1.3 Antecedentes**

En los últimos años se han desarrollado múltiples investigaciones sobre temáticas en torno a la violencia de género en contextos relacionados con la familia y la escuela, algunos de ellos, abordan aspectos referidos a los modos de relación social que se gestan entre el género femenino y masculino, la práctica pedagógica y los roles que asumen tanto un género como otro. A continuación se relacionan los aportes directos que otorgan algunas investigaciones consultadas a la actual investigación, dentro del ejercicio de reconocimiento académico de los elementos claves que se deben aprender de estos estudios y que constituyen referentes directamente relacionados con el presente proyecto.

### **1.3.1 Antecedentes Internacionales**

Dentro del contexto internacional es relevante mencionar el estudio realizado por Carias Borjas (2010) titulado *“Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva desde la educación en derechos humanos”* tesis para obtención a título de maestría realizada en México bajo la asesoría de la docente Elma Barahona Henry de la universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. En este estudio se pudo evidenciar que la reproducción de las prácticas de violencia escolar entre iguales es una constante en todos los niveles en los centros educativos, la necesidad de seguir una línea de investigación que conduzca a resultados positivos enfocados en la prevención y atención a los y las estudiantes también deben ser una constante. Concluyendo que dichas prácticas de violencia en la escuela entre iguales se legitiman entre los estudiantes día a día, manifiestas a través de burlas, apodos, discriminación, exclusión, empujones, e insultos entre otros. Las prácticas de violencia escolar entre iguales, tienen mayor recurrencia en los grados inferiores (primeros años escolares), sin embargo, aunque en el tercer nivel de ciclo básico estas prácticas presentan un descenso gradual,

aumenta su nivel de intensidad, es decir las manifestaciones violentas son más significativas. Además, las prácticas de violencia escolar entre iguales, se conciben por los estudiantes, docentes y padres de familia como algo normal, algo que siempre ha sucedido, sucede y seguirá sucediendo en los centros educativos, lo que no se logra percibir es el sentimiento de abandono, en el que constantemente están sumergidas las víctimas de estas manifestaciones reiteradas de violencia, que menoscaban su dignidad de ser humano y que se escudan bajo la apariencia del “estudiante tranquilo”, “el que nunca se mete con nadie”, porque es que es más fácil identificar al agresor para reportarlo, que a la víctima para brin darle ayuda, lo que les conduce inevitablemente a la exclusión social.

Además, en el estudio se pudo identificar que los padres de familia, docentes y estudiantes consideran las prácticas de violencia escolar como un patrón cultural, que refleja en los centros educativos, las prácticas sociales heredadas por los estudiantes al interior del seno familiar. Otro aspecto a reconocer y que comparte con el presente estudio es el hecho de dejar al descubierto las necesidades que enfrentan los centros educativos ante las prácticas de violencia escolar entre iguales, sobre la normalización de dichas prácticas en la vida cotidiana, con una alto grado de legitimización social y cultural.

Entre los pocos estudios que consideran la variable violencia de género que intervienen en la violencia escolar, merece ser reconocido el realizado por la Secretaría de Educación Pública en México en el año 2009, con el acompañamiento técnico del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), sobre la *Violencia de género en escuelas públicas primarias y secundarias*, que incluye a las escuelas indígenas y tiene representatividad nacional, bajo la coordinación Elena Azaola Garrido. Metodológicamente, se elaboró una muestra conformada por 396 escuelas públicas primarias de 4º a 6º grados y los tres grados de secundarias de cinco de los ocho tipos de escuelas públicas primarias y secundarias que existen en el país. Se trata de una muestra representativa a nivel nacional, agrupada por

escuelas rurales y urbanas y por tres niveles de marginación (muy alto-alto; medio y bajo-muy bajo) así como un total de 26,319 niños y niñas de 4°, 5° y 6° de primaria (9 a 12 años) y adolescentes de 1°, 2° y 3° de secundaria (13 a 15 años) de las escuelas seleccionadas, que respondieron a las encuestas diseñadas para conocer las características y el contexto en el que se genera la violencia de género en las escuelas. Al mismo tiempo, a través de entrevistas y cuestionarios aplicados a un total de 324 directores/as y a 1,485 maestros/as, se recabó información en torno al tema, por parte del personal de las escuelas seleccionadas. Esto agrega un importante valor adicional al estudio, dado que integra otra percepción ya que una de las hipótesis naturales dentro del contexto escolar, es que los y las maestras juegan un rol fundamental en la reproducción de los valores, las actitudes y los estereotipos de género, sin desestimar el papel que los y las maestras pueden y deben desempeñar como agentes de cambio y promotores de una cultura de igualdad y equidad entre los géneros. En conjunto, las entrevistas y los cuestionarios recopilaron información relevante y específica acerca de cuatro componentes del problema: a) actitudes y prácticas asociadas a la violencia de género; b) factores de protección y de riesgo frente a la violencia; c) distribución de la violencia en los espacios físicos de la escuela y, d) programas institucionales de prevención y atención de la violencia.

El estudio concluye que la violencia de género en las escuelas primarias y secundarias se basan en las diferencias que construyen a hombres y mujeres: "... pareciera que en la escuela se están reproduciendo prácticas agresivas de los niños hacia las niñas, pero también hacia otros niños, en el marco de un estereotipo sobre la masculinidad que supone que las formas violentas son uno de sus componentes consecutivos" (Secretaría de Educación Pública- Unicef- CIESAS, 2009)

### **1.3.2 Antecedentes Nacionales y Regionales**

Colombia, un país que ha sufrido profundas crisis a través de los años, no es ajena al fenómeno de la violencia escolar, el hecho de vivir hondas desigualdades

sociales, abandono, miseria, limitado acceso a la educación básica, con estructuras de poder rígidas y la transformación constante de valores, ha gestado en su proceso hacia el desarrollo, modos de relación interpersonal, que sugieren un camino de intolerancia, autoritarismo y violencia, por estas razones es preciso presentar los estudios sobre violencia escolar, proponiendo la mirada sobre aquellas investigaciones que sobre violencia aportan elementos de análisis al estudio de la violencia escolar femenina.

Caicedo, Hernández, Bernal, y García (2001), estudian a profundidad la violencia intrafamiliar y su incidencia en la vida de los colombianos; al caracterizar el problema, ahondan en el grado de responsabilidad y participación de hombres y mujeres para la producción y reproducción de patrones de comportamiento violento, hacen análisis sobre la categoría de género, detallando elementos como los estereotipos, el valor y las creencias que desde la sociedad se asignan a conceptos de masculinidad y feminidad, igualmente, se aproximan a la forma como los hombres colombianos cimientan su identidad y las relaciones que hay entre ésta y el ejercicio de la violencia intrafamiliar. *“Violencia: Las múltiples dimensiones del conflicto”*, es uno de los estudios realizados para Bogotá en relación con las diferentes manifestaciones de violencia en la que han estado involucrados las y los jóvenes en el periodo comprendido entre 1999 y 2000 (Juventud: estados del arte para Bogotá, 2002), la investigación pretende mostrar de manera detallada los elementos que hacen parte de la cultura juvenil y su consecuente relación con la violencia, los factores de riesgo asociados a fenómenos sociales, culturales y políticos y la preocupación por tomar medidas de intervención que conduzcan a mostrar resultados positivos en la detección del fenómeno. Este estudio fue realizado por las Universidades Nacional, Javeriana y Central y abarca muchas facetas de la vida juvenil, todas ellas relacionadas con la categoría social en la que actualmente ha sido inscrita la noción de juventud.

Pinzón, 2004 llevó a cabo una investigación en una Institución Educativa de Bogotá, cuyo objetivo principal consistió en la *caracterización de la violencia escolar femenina* como un fenómeno en ascenso, donde sus manifestaciones han afectado la vida institucional y han permeado la vida de la escuela. Dicho estudio enmarcado dentro de la investigación acción, no sólo aportó la experiencia a otros estudios sino que además, se constituyó en una investigación pionera que abordó la violencia escolar con características de género.

Otro estudio que merece ser reconocido es el realizado por Cortés-Ramírez (2011) “Comparación de las representaciones sociales de género de estudiantes hombres y mujeres en un colegio público de Villavicencio”, financiada por el Comité Nacional para el Desarrollo de la Investigación (CONADI) de la Universidad Cooperativa de Colombia, y adscrita al grupo “Psicología y Ciudadanías incluyentes” del Programa de Psicología– realizada en el periodo 2010-2011 en Villavicencio (Meta, Colombia). En esta investigación se analiza la Identidad y roles de género en estudiantes, tuvo como uno de sus objetivos identificar las representaciones sociales de la identidad de género y de los roles de género en estudiantes adolescentes de una institución educativa pública de Villavicencio. Se utilizó metodología cualitativa y se analizaron los datos con el apoyo del software Atlas.Ti 5.0, que facilitó visualizar la estructura de las representaciones sociales de género. Tanto las representaciones de feminidad y masculinidad, como los roles de género, presentan en su núcleo creencias tradicionales basadas en la idea de la diferencia, cuestionando el avance desde el punto de vista cultural de los asuntos de equidad de género, y mostrando la necesidad de transformarlas.

## 1.4 Referente teórico

*“Los Tiempos Modernos agravaron la opresión de la mujer porque sobre la base de una sociedad patriarcal se desarrolló una sociedad técnica y abstracta, que ha llevado hasta catastróficas consecuencias el predominio de la mentalidad masculina”.* Ernesto Sábato Hombres y Engranajes

Durante la revisión del estado del arte, han surgido conceptos alrededor del tema de investigación, los cuales se precisan a continuación. Inicialmente se toman elementos de la noción de género para entender desde los roles de género las practicas que se toman como satisfactorios para el desenvolvimiento social tanto del hombre como la mujer. Es necesario advertir al lector que se adopta la conceptualización de la violencia para comprender su dimensión como fenómeno social, para luego relacionar los conceptos de violencia escolar, como una reproducción de prácticas del daño en el ámbito de la escuela. Por último, se señala el concepto de violencia en relación al género, para entender cómo afecta este fenómeno en las aulas y su reproducción desde el hogar.

### 1.4.1 Sobre Género

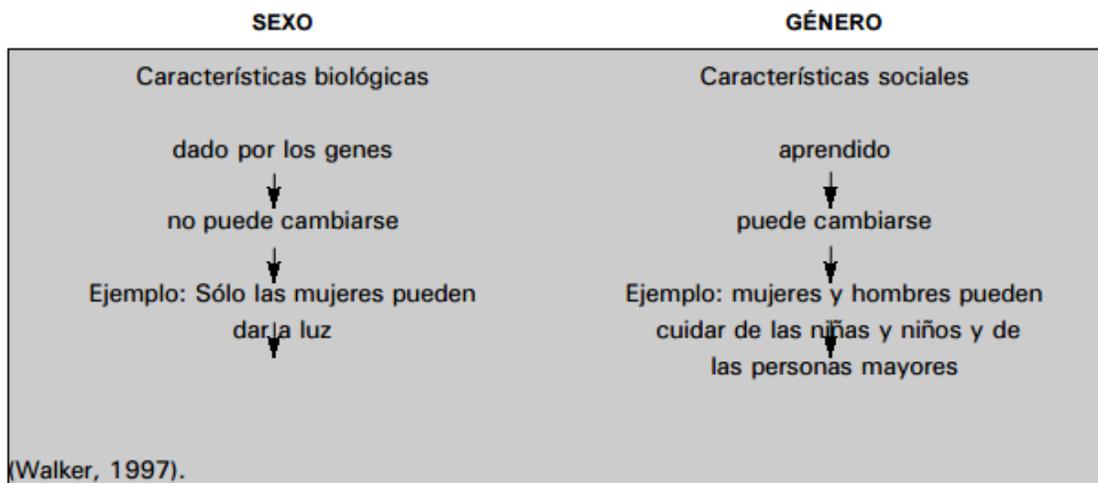
La importancia de la función económica y social que desempeñan las mujeres en los países en vías de desarrollo, a pesar de los condicionamientos a los que están sometidas por razón de sexo, lo que limita la eficacia de su labor y reduce los beneficios para el conjunto de la sociedad, ha llevado a plantear como indispensable la participación plena de las mujeres con el fin de que el desarrollo sea duradero y efectivo.

Comprender la noción de género lleva a repensar la tradicional idea de género más allá de la palabra sexo, puesto que esta última hace referencia a la descripción de la diferencia biológica entre mujeres y hombres y no determina necesariamente los comportamientos.

*“El concepto GÉNERO designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos, es decir, se refiere a la construcción social del hecho de ser mujer y hombre, a la interrelación entre ambos y las diferentes relaciones de poder/subordinación en que estas interrelaciones se presentan” (De Barbieri, 1992).*

Los sistemas Sexo-Género son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de las diferencias sexuales”. (De Barbieri, 1992). Este sistema ha determinado tanto la posición social diferenciada para mujeres y hombres como las relaciones desiguales entre ambos. El Sistema Sexo-Género históricamente ha generado una situación de discriminación y marginación de las mujeres en los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, así como en los ámbitos público y privado, estableciendo muy clara y diferenciadamente la intervención de los hombres en la esfera productiva y de las mujeres en la reproductiva. Esta posición social diferenciada se construye a partir de la asignación de papeles, espacios, características e identidades diferentes para cada persona, en razón de su sexo biológico, lo que da como resultado una situación diferenciada (en términos de derechos, valores, oportunidades) y un código complejo que organiza y regula las relaciones entre los sexos. Por lo tanto, el análisis de género es usado para diferenciar:

**Figura 1. Análisis de Género**



Fuente: Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo (Cruz, 1998)

Tanto mujeres como hombres trabajan para mantener sus hogares y comunidades, pero su trabajo tiende a ser diferente en naturaleza y valor. Estas diferencias son un aspecto central en las relaciones de género. La sociedad ha asignado diferentes papeles, responsabilidades, actividades y poderes a mujeres y hombres de acuerdo con lo que se considera apropiado, otorgándoles una valoración social a los mismos. Esto es lo que se denomina la división sexual del trabajo o más precisamente, la división genérica del trabajo. Constituye una fuente de división y conflicto pero también de conexión, interdependencia, intercambio y cooperación para satisfacer las necesidades de supervivencia. La naturaleza y la dimensión del trabajo de las mujeres pueden permanecer invisibles si no existe conciencia de dicha división. Asimismo, es específico a cada cultura y momento histórico. Puede variar de comunidad en comunidad y se adapta a las condiciones cambiantes de los hogares (ausencia de miembros claves, cambios en los ingresos o necesidad de dinero en efectivo, influencia de proyectos de desarrollo locales, efectos de la formación, etc.).

El género determina lo que es conveniente, adecuado y posible para hombres y mujeres en relación a sus comportamientos y actitudes, papeles y actividades, y participación en los diferentes ámbitos sociales: en el entorno familiar, en la escuela, en el gobierno, en las actividades económicas, en la distribución de los ingresos y de los recursos, y en las instituciones, para cada contexto socio-cultural particular.

- Este comportamiento aprendido es lo que define la identidad de género y determina los papeles de género.
- Las instituciones sociales reproducen, refuerzan, controlan la funcionalidad de estos patrones de género, perpetuándolos mediante procesos de socialización.
- El análisis de los sistemas de género remite a algunas estructuras sociales particulares:

1. Al sistema de parentesco, donde se definen el matrimonio, la filiación y la herencia, es decir las relaciones que orientan las lealtades solidarias básicas entre las personas de sexos y generaciones diferentes.
2. A la división social del trabajo en función del sexo y la edad.
3. A la definición de la ciudadanía y los derechos y deberes de las personas, a la organización estatal, al ejercicio del poder político y a la cultura política.

El sistema sexo-género vigente produce una relación desigual de poder entre mujeres y hombres que tiene que ver con una distribución desigual de conocimientos, propiedad e ingresos, responsabilidades y derechos. Es, por lo tanto, una dimensión de desigualdad social (De Barbieri, 1992). Analizar una realidad desde este punto de vista, nos permite obtener información sobre las relaciones entre mujeres y hombres en un determinado contexto. De esta manera, el problema no son las mujeres en sí, sino la desigualdad en las relaciones de poder entre mujeres y hombres. Por lo tanto, las soluciones deben ser alcanzadas por ambos de manera que beneficie y transforme la sociedad en su totalidad. Asimismo, las relaciones de género cruzan otras desigualdades que tienen que ver con la pertenencia a grupos sociales, de edades, de etnias, etc., generando una doble o triple situación de desventaja. Concebido de esta manera, el género es uno de los principales instrumentos de análisis de las condiciones que viven las mujeres en relación a los hombres en cualquier tipo de sociedad, es decir, en los procesos sociales y, por lo tanto, en los procesos de desarrollo.

#### **1.4.2 Sobre la Violencia**

La cultura colombiana ha sido fracturada por la violencia. La violencia se ha instaurado en mentes humanas trascendiendo a las practicas, como una condición presente en los modos de relación social en la que no se ha podido resolver los conflictos, y a su vez, ha normalizado el daño introduciéndolo en la cotidianidad de niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres del país. Es así como la violencia configura

los modos de relación humana, formando parte de los significados y de las prácticas de socialización (Gómez y Gala), además es uno de los temas objeto de la presente investigación, por lo que es preciso estudiar algunas ideas sobre este fenómeno.

El mal uso de hechos y teorías científicas con el fin de legitimar la violencia y la guerra, sin ser un fenómeno nuevo, está estrechamente asociado al advenimiento de la ciencia moderna. Por ejemplo, la teoría de la evolución ha sido "utilizada" para justificar no sólo la guerra, sino también el genocidio, el colonialismo y la eliminación del más débil (UNESCO, 1989). Y es de este modo que legitiman formas de actuar caracterizadas en violencias que destruyen la vida de personas, tal como se evidencia en la Segunda Guerra Mundial, específicamente en Alemania Nazi en el mandato de Adolfo Hitler, quien lideró la más cruda tecnificación de la muerte también llamada las máquinas de la muerte, un genocidio que la sociedad misma permitió y legitimó el uso de las maneras más crueles y banales de acabar con la vida de muchas personas inocentes, niños, niñas, mujeres, hombres y ancianos judíos; así como también en la actualidad se justifica la eliminación de poblaciones por intereses económicos y políticos evidenciados en los recientes ataques en tierras de oriente.

La destrucción y el sufrimiento generados por las guerras y los conflictos armados son bastante escalofrantes, pero no son menos destructivos las otras formas de violencias, no tan explícitas, como las violencias de la pobreza, la desigualdad, la injusticia social, el racismo, la exclusión social y la explotación de la mujer, los niños, las niñas y el medio ambiente, estas a veces pueden resultar muchos más abrumadoras y destruyen el tejido social que hace que un país se desarrolle.

La indiferencia es una de las formas de ignorar esas violencias que suceden muy cotidianamente y que de manera silenciosa acaba con la vida de muchos seres humanos que prefieren callar, o que no han tenido la voz para expresar, que están opacados por la misma permisividad y legitimidad de la violencia, porque para los medios resulta quizás más lucrativo vender las imágenes impactantes sobre las guerras y los conflictos entre el Estado y grupos armados.

Uno de los teóricos más destacados en las relaciones internacionales en cuanto a las causas de la guerra, es Kenneth Waltz, quien ha desarrollado tres imágenes sobre la aplicación de la violencia. La primera imagen de Waltz hace hincapié en el papel del ser humano, el individuo, en la aplicación de la violencia y la guerra como mecanismo para resolver conflictos (Waltz, 1970) la primera imagen argumenta que el ser humano es agresivo de naturaleza y que aplica la guerra y la violencia en su lucha por su existencia y para satisfacer sus necesidades, es decir justifica las acciones de violencia para conseguir lo que desea, sin importar las dimensiones y consecuencias de sus actos. Desde esta perspectiva el ser humano es reducido a meras necesidades como si no tuviese la capacidad de reflexión y el uso de sus facultades pensantes, para reaccionar de maneras menos violentas ante una sensación de peligro, miedo, ira, entre otros.

La discusión sobre las causas de la guerra se revivió después de la Segunda Guerra Mundial, momento el cual cobró millones de vidas, destruyó sociedades enteras y dejó los graves efectos de una bomba nuclear. Las fuerzas militar y económica de ciertos Estados-nación fue identificado como una de las causas de la guerra, y los países victores se aseguraron al establecer un sistema que pudiera controlar nuevas manifestaciones de agresión. Los Estados-nación victores en la guerra fueron protagonistas en formar las Naciones Unidas como una organización multilateral con aspiraciones de prevenir nuevas guerras y conflictos violentos, también desde una perspectiva de la educación. (Danielsen, 2005).

Partiendo del supuesto que hay instaurada en todo ser humano una cultura de la guerra, estaríamos aprobando que las guerras son algo natural en el ser humano, pero aborrecer esta concepción quizás no acaben de por vida con la violencia y la guerra que a nivel internacional como a nivel nacional sufre la población. Según Roche, vivimos hoy día en una sociedad cuya cultura dominante es la cultura de la guerra. Roche se refiere a la cultura de guerra como militarismo y una exaltación de valores militares en cuanto a la resolución de conflictos, resaltando una preparación

militar agresiva en la sociedad y un status político para las fuerzas armadas. (Danielsen, 2005) Él también explica la existencia de una cultura de guerra por los altos gastos militares en el mundo, especialmente en los Estados Unidos, por la búsqueda y el mantenimiento del poder hegemónico.

Asi mismo, Roche, (2003) manifiesta que la cultura de la guerra se basa sobre la gran mentira de que las armas conllevan seguridad, este es el caso que muchos líderes políticos suman a sus propuestas y planes de gobierno, creando la figura del terrorista para tener un enemigo a quien combatir y así generarle al pueblo una sensación de seguridad que quizás no sea invalida, pero no es la más adecuada la menos para el desarrollo justo y sostenible de un país.

### **1.4.3 Violencia Escolar**

En la actualidad el tema de la violencia escolar ha tomado mayor importancia, esto obedece a que ha venido creciendo el interés de la sociedad por la protección de los niños y las niñas frente a los daños que causa la violencia manifestada en el maltrato y, por otro lado, debido a al aumento de situaciones en la que se involucra la violencia entre los escolares.

Esta creciente preocupación por la violencia escolar, un tipo de comportamiento que causa daños a los otros en el contexto escuela, y que afectan severamente a las personas que la padecen, por ejemplo estos comportamientos generan un rompimiento en los procesos socializadores que es una de las funciones de la escuela, el niño encuentra allí un lugar para desarrollar sus habilidades sociales y al encontrar un escenario de constantes enfrentamientos y maltratos, su normal desarrollo será afectado gravemente y también su proceso socializador con los otros actores de la comunidad educativa (otros escolares, profesores y directivas) (Olweus, 1998)

Otro elemento a referir en el contexto escolar tienen que ver con la perspectiva Social-Cultural que posee la violencia escolar, puesto que este fenómeno está

estrechamente relacionado con las formas de legitimación del daño y normalización de prácticas violentas. En otras palabras, no se puede desconocer en carácter cultural que toma la violencia escolar como una forma fácil y rápida de solucionar los conflictos que dentro de los modos de relación se tejen, gracias a su carácter inherente a la condición humana.

La violencia en el contexto escolar se vincula a las bases sociales, como son la familia, la comunidad, la cultura y la estructura socioeconómica de un país. Ataca a la institución encargada de facilitar los instrumentos de inserción de las nuevas generaciones en la sociedad más amplia, y que es responsable de aportar recursos a las sociedades para su inclusión en el desarrollo mundial (Krauskopf 2001). Es necesario reconocer que un país que ha vivido un conflicto prolongado y que a su vez el uso de la violencia ha transfigurado los modos de relación humana trasladándose a escenarios como la escuela, porque adopta formas legitimadas dentro de la cultura del territorio donde se ubica.

Además, muchos estudios demuestran la incidencia de la familia en la actitud y comportamiento del escolar sea víctima o agresor, tal es el caso de la investigación desarrollada por Cava, Musitu y Murgui (2006), de la Universidad de Valencia, España, en la que se confirma la existencia de correlaciones significativas entre las variables, donde la familia incide en las formas cómo se comportan los niños y las niñas. Por su parte Georgiou (2008), muestra cómo un modelo de crianza puede afectar el proceso socializador en el contexto escolar del niño y/o la niña, modelos de crianza donde los padres son sobreprotectores hacen más probable que su hijo presente un alto grado de victimización en el colegio mientras que si los padres presentan síntomas depresivos esto se relacionaría con victimización y conductas agresivas, ambas presentes en el hijo. La familia es esencial en los estudios que abordan los fenómenos sociales presentes en la escuela.

#### **1.4.4 Violencia de Género**

La violencia de género se define como 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, inclusive 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 privada (Naciones Unidas, 1993).

Tiene sus orígenes en la desigualdad existente entre hombres y mujeres, es decir, en cómo se construyen los modelos de masculinidad y feminidad y las relaciones sociales entre hombres y mujeres, que implican la subordinación de estas últimas (Torres, 2004). Se constituye como un fenómeno histórico y dinámico a partir y dentro de relaciones sociales dadas (Freyermuth, 2004). Por la manera en que se infringe, la violencia puede ser física, sexual, económica, psicológica o emocional. La primera “consiste en agresiones que se dirigen básicamente al cuerpo de la mujer, y que repercuten en daño, o intento de daño, permanente o temporal, de parte del agresor sobre el cuerpo de ella”; mientras que la segunda “se refiere a toda forma de coerción que se ejerce sobre la mujer, con el fin de tener relaciones sexuales con ella”. En la tercera, los hombres ejercen control sobre los recursos económicos del hogar y de la mujer y en la cuarta agreden a la psique femenina mediante “insultos, amenazas, intimidaciones, humillaciones, burlas, etc.” (Castro, 2004). Éste es el tipo de violencia más común, pero también más difícil de reconocer (Torres, 2004; Cervantes et al., 2004) y para algunas mujeres, la que más lastima y por más tiempo. La razón es que la mayoría de las heridas hechas al cuerpo suelen sanar, mientras el daño al respeto propio y a la habilidad de relacionarse con otras personas afecta cada aspecto de la vida (Keseredy, 2000). Cabe recordar, sin embargo, que esta clasificación sólo obedece a criterios metodológicos, ya que las distintas formas de violencia no son mutuamente excluyentes y suelen presentarse acompañadas. Por ejemplo, la violación trae consigo humillaciones (Castro, 2004). En este sentido, especialistas han optado por usar el término de continuum para iluminar el carácter multidimensional de la violencia y las distintas formas en las que se manifiesta (Keseredy, 2000; Castro, 2004).

### **1.4.5 Violencia de Género en la Escuela**

El currículo, desde la perspectiva de género, nos permite diferenciar entre el currículo explícito y el currículo oculto o escondido (Stromquist, 1998). El explícito (o formal), hace referencia al documento escrito, que, por lo común, provee a docentes y a directivos del marco teórico orientador de un determinado proyecto educativo, de sus objetivos, de sus contenidos, y, a veces, de sus estrategias educativas. El oculto está constituido por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión pueden ser conscientes o no los docentes y el alumnado. El currículo oculto está formado, entre otros elementos, por creencias, por mitos, por principios, por normas y por rituales, que, de manera directa o indirecta, establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada.

En el ámbito educativo se deben plantear interrogantes acerca de los modelos, de los valores y de las expectativas de género que se enseñan y que se aprenden a través de la experiencia educativa; acerca de cómo se articulan con otros valores que circulan en las aulas, relacionados con el nivel socioeconómico, con lo étnico, con lo rural, etc. Es necesario debatir sobre la incidencia de este marco cultural para el desarrollo integral, para el rendimiento del estudiantado y para su futuro desempeño social. De acuerdo con la Teoría de los Roles, toda realidad se construye socialmente sobre la base de las interacciones entre personas que constituyen roles; algunos de ellos se fijan, se estereotipan, ahorrando a los sujetos la tensión y la inestabilidad que produce la incertidumbre. Cada persona posee un acervo infinito de roles, entre los cuales elige uno de acuerdo con el contexto, con el tipo de relaciones que en dicho contexto se generan. Desde esta perspectiva, en las diversas instituciones uno aprende a ser hombre o mujer, es decir, aprende los roles y las actitudes asociados a los sexos (Stromquist, 1998 ). De este modo, la escuela sería un espacio en el cual los individuos aprenden a ser alumnos y alumnas, pero también varones y mujeres, vale decir, que aprenden los comportamientos adecuados por pertenecer a una u otra de estas categorías. Se transmiten en todo

momento mensajes a través de las palabras y de los tonos de voz, de los gestos, de las formas de aproximarse a las personas, de las expectativas que se expresan. Diversos autores han puesto en entredicho el mito de la meritocracia, según el cual la escuela acoge con imparcialidad a niños y a niñas, y estimula talentos individuales de acuerdo con las aptitudes, sin consideración de características adscritas, sean éstas de clase o de género (Stanworth, 1981). La sala de clase es un ámbito en el que niñas y niños dependen de una persona adulta dotada de mucho poder, y que está relacionada de forma directa con el futuro de dichos niños/as a largo plazo, por lo que difícilmente puede evitar participar en los procesos en los que las relaciones normales y las clasificaciones entre los sexos son definidas en todo momento (Stanworth, 1981). Las investigaciones efectuadas hacen ver que, en la sala de clase, los docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y de clasificaciones de género, que no lo cuestionan sino que lo refuerzan, y ello ocurre a pesar de que en su discurso teórico propician la igualdad entre los sexos (Stanworth, 1981). Esta reproducción no opera de manera abierta, dado el discurso igualitario de la escuela, sino en forma invisible e incluso inconsciente, pero eficiente. Se enseñan las mismas materias a niñas y a niños, pero dando a entender que no necesitan adquirir el mismo dominio sobre ellas. A medida que se explica la materia se dan ejemplos que privilegian a uno o a otro género, o bien se trabaja con textos cuyas ilustraciones hacen más referencia a un sexo que a otro (Stanworth, 1981 ).

## **Capítulo 2. Metodología del Estudio**

Este capítulo da cuenta de las razones por las cuales, el enfoque cualitativo orientó las fases de diseño, elección de la población, recolección, sistematización y análisis de los relatos sobre los factores generadores de violencia de género en el grado tercero de primaria.

### **2.1 Diseño metodológico**

Este estudio centró su interés en la identificación de los factores generadores de violencia de género en el aula del grado tercero de primaria de la Institución Educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la ciudad de Neiva. Este trabajo parte por reconocer que la violencia es un fenómeno social que afecta todos los ámbitos de la vida del ser humano, su afectación es negativa para el desarrollo escolar de los estudiantes. La violencia de género está determinada por los roles desiguales que se asignan en la sociedad los cuales en algunos casos privilegian no sólo al género masculino, sino que además puede ser invertida la posición en la que se gestan los modos de relación, es decir también puede privilegiar al género femenino. Un escolar sufre de violencia en relación al género, comprendida desde la forma en cómo se da un trato desigual entre niñas y niños, es decir, en cómo se construyen los modelos de feminidad y masculinidad y las relaciones sociales entre hombres y mujeres, que implican subordinación de alguno de los implicados, sea niño o niña. (Torres, 2004)

Igualmente se entiende que la violencia escolar abarca todo el aspecto de actividades y acciones que causan dolor o daños físicos o psíquicos a las personas que actúan en el contexto escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en las instituciones educativas (Hurrelmann, 1990)

En este trabajo se acepta también que las personas, en la interacción social, construyen y modifican significados, legitiman acciones y situaciones que pueden tener afectación negativa y/o positiva en los otros. Esta interpretación tiene en el lenguaje su mediación más importante en tanto éste comunica, estructura y organiza la experiencia. Por tanto se consideró que los relatos de los actores de la comunidad educativa, niños y niñas, padres de familia y docentes, sobre sus vivencias permitirían acceder a la identificación de factores generadores de violencia de género para su posterior análisis e interpretación.

Por lo anterior en este estudio se optó por abordar la violencia de género generada en la escuela, adoptando un enfoque cualitativo donde priman los relatos de los participantes. Se consideró que esta opción epistemológica permitiría obtener una identificación de factores generadores de violencia de género en las niñas y los niños del grado tercero de primaria.

## **2.2 Diseño de investigación**

Para el abordaje del estudio dentro del enfoque cualitativo, se empleó el diseño de investigación narrativa en su vertiente constructorista (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). Este enfoque epistemológico de la investigación narrativa reconoce la existencia de múltiples realidades independientes de la mente de las personas. Por tanto el significado de las vivencias humanas no se ubica en la mente individual, sino resulta de las relaciones y pasa de una construcción individual a una construcción social (Gergen & Warhus, 2003). En tal sentido las narraciones se consideran construcciones situadas a las que las personas dan forma en función de los marcos de interpretación que utilizan, con una determinada audiencia y en un momento y contexto particular (Domínguez y Herrera, 2013). Las narrativas son estructuras o modelos que la gente emplea para contar historias; contienen temas, personajes, hechos y sucesos que configuran una trama secuencial en tiempos y espacios y una explicación o una consecuencia final (Bamberg, 2006; Freeman, 2006). (Cobley,

2001; Czarniawski, 2004; Elliott, 2005; Gergen, 1999a; Nelson, 1998; Riessman, 2008).

Las narrativas en este estudio se consideran “elementos primordiales para la creación y comunicación del significado de vivencias y situaciones de la cotidianidad” (Domínguez y Herrera, 2013).

## **2.3 Población**

La población para el estudio estuvo conformada por docentes, padres de familia y niños del grado tercero de primaria de la institución educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva Huila.

Con base en las características de la unidad poblacional antes descrita se seleccionaron como unidad de trabajo un total de 16 estudiantes del grado tercero de primaria, de los cuales 8 son niños y 8 son niñas, 14 padres de familia, de los cuales 7 son de género masculino y 7 de género femenino, con hijos matriculados en el grado tercero de primaria de la institución educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” y 2 docentes del grado tercero de primaria de la misma institución. Ver tabla 3.

Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo intencional y se utilizaron para ello los siguientes criterios de inclusión:

Criterios para la selección de estudiantes:

- Niños del grado tercero de primaria: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y niñas debían estar matriculados en el grado tercero de primaria de la institución educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la ciudad de Neiva.
- Participación voluntaria: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían expresar su voluntad de participar en el estudio para que la expresión de sus conceptos y vivencias fuera espontánea.

- Adecuado estado de salud: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían estar en buenas condiciones de salud, para evitar alteraciones en la recolección de la información.
- Niños y niñas con facilidad para la interacción: para vincularse a las actividades de este estudio los niños y las niñas debían mostrar facilidades para establecer relaciones con otros: niñas, niños y adultos para expresar sus opiniones y vivencias para asegurar que la recolección de la información sea fluida.

#### Criterios para la selección de padres de familia:

- Padres de familia del grado tercero de primaria: para vincularse a las actividades de este estudio los padres de familia debían tener sus hijos matriculados en el grado tercero de primaria de la institución educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la ciudad de Neiva, con ello se complementarían los relatos tanto de los niños como de los padres de familia.
- Participación voluntaria: para vincularse a las actividades de este estudio los padres de familia debían expresar su voluntad de participar en el estudio para que la expresión de sus conceptos y vivencias fuera espontánea.
- Adecuado estado de salud: para vincularse a las actividades de este estudio los padres de familia debían estar en buenas condiciones de salud, para evitar alteraciones en la recolección de la información.

#### Criterios para la selección de docentes:

- Docentes del grado tercero de primaria: para vincularse a las actividades de este estudio los docentes debían estar orientando los procesos pedagógicos del grado tercero de primaria de la institución educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la ciudad de Neiva
- Participación voluntaria: para vincularse a las actividades de este estudio los docentes debían expresar su voluntad de participar en el estudio.
- Adecuado estado de salud: para vincularse a las actividades de este estudio los docentes debían estar en buenas condiciones de salud, para evitar alteraciones en la recolección de la información.

**Tabla 3. Unidad de Trabajo del estudio.**

INSTITUCIÓN	CARÁCTER	PARTICIPANTES	CANTIDAD.
Institución educativa IPC Andrés Rosa sede "Picardías"	Público	Estudiantes	16
		Docentes	2
		Padres de Familia	14

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

## 2.4 Categorías de análisis

En este trabajo las categorías y subcategorías de análisis se entendieron como unidades de sentido conceptual y metodológico que orientaron los procesos de indagación, recolección y sistematización de la información y permitieron la construcción de Unidades hermenéuticas. Las categorías y subcategorías de análisis sirvieron como objeto de delimitación sin llegar a constituirse en encuadres analíticos cerrados. Por lo tanto en este estudio la metodología buscó categorías emergentes. Las categorías y subcategorías de análisis se presentan en la tabla 4.

**Tabla 4. Categorías de análisis e indicadores.**

Categorías de análisis	Concepto	Subcategorías	Indicadores
Generadores de violencia de género	Relatos sobre vivencias referidas a: origen, hechos, acciones y experiencias de daño-violencia en la familia y en la escuela, en relación a los modos de relación entre el género masculino y femenino.	Generadores de violencia de género desde la familia	Expresiones acerca de experiencias en la vida Familiar reconocidas como violencia (Modos de relación género masculino-femenino).
		Generadores de violencia de género desde la escuela. Relación entre el docente y el estudiante.	Expresiones acerca de experiencias de la vida escolar reconocidas como violencia, en la relación docente- estudiante. (Modos de relación género masculino-femenino).
		Generadores de violencia de género desde la escuela. Relación entre pares.	Expresiones acerca de experiencias de la vida escolar reconocidas como violencia, en la relación estudiante- estudiante.

			(Modos de relación género masculino-femenino).
--	--	--	--

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

## 2.5 Estrategia de recolección de la información

En este estudio se recogieron relatos verbales y escritos elaborados por los participantes: niños y niñas, padres de familia y docentes seleccionados para participar en este estudio, teniendo en cuenta características como pertenencia al grado tercero de primaria de la IE. Estos relatos tuvieron valor para este trabajo porque dan cuenta de experiencias vividas por los participantes de la comunidad educativa de la Institución educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva, las cuales circulan en las interacciones cotidianas de la vida escolar y exponen las situaciones que vivencian en categorías de estudio.

### 2.5.1 Momentos para la recolección de la información

Los relatos fueron recolectados en la interacción con los investigadores y los participantes, en dos momentos. Los momentos se refieren a lugares definidos en espacios y tiempos específicos con objetivos, actividades y formas de interacción particulares. Cabe aclarar que, con los padres de familia y estudiantes se propició este momento 1, los encuentros en este primer momento se realizaron únicamente con los participantes, de acuerdo a su especificidad, solo padres de familia, solo los niños. Los momentos de recolección de la información fueron:

**Momento 1: Encuentros lúdicos:** Así se denominaron los momentos donde los participantes estuvieron reunidos, el grupo completo de niños y niñas seleccionados para participar en este estudio, así como en el caso de los padres de familia. Estos momentos denominados **Encuentros lúdicos** se entendieron como espacios de

encuentro colectivo de niños, niñas e investigadores, padres de familia e investigadores, en un ambiente lúdico, configurado como tal por el uso de juegos, expresiones estéticas y formas de interacción orientadas a la creación de un ambiente de ameno, grato y tranquilo, para producir piezas de expresión gráfica, pictórica, gestual o corporal sobre sus experiencias, opiniones, reflexiones y sentimientos acerca de la violencia y sus posibles generadores, desde los contextos: familia y escuela.

El uso de los encuentros lúdicos en este proyecto se fundamenta en el concepto de Winnicott, (1996) de tercera zona, "*zona intermedia experiencia*" o zona de juego entendida como un espacio de la experiencia que habla del espacio potencial entre el niño y su familia y el niño y la sociedad. Esta zona intermedia se instala en la primera infancia, continúa a lo largo de la vida y es el lugar de la experiencia cultural, el arte, las religiones, entre otras (Kaës, 2000).

Para el caso de los encuentros lúdicos con los niños, estos se desarrollaron contando con la participación del grupo conformado por 16 niños; fueron orientados por los investigadores y se organizaron a partir de una pregunta generadora la cual guio la selección de las actividades para los niños y niñas y la dinámica del encuentro (ver tabla 5).

**Tabla 5. Nombres y Preguntas Generadoras de cada Encuentro con Niños.**

Encuentro	Nombre	No Sesiones/encuentro	Pregunta Generadora
1	Socialización del Proyecto	1	¿Quiénes somos y que vamos a hacer?
2	Hechos y orígenes la violencia de género	2	¿Por qué se genera la violencia de género en la escuela? (motivos, generadores, actores)

			¿Cuáles son las acciones de violencia que existen en la escuela, afecta a los niños o a las niñas? ¿De qué forma?
--	--	--	---

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

Cada encuentro implicó la realización de dos sesiones. Se entienden por sesiones las reuniones con los niños y las niñas las cuales duraron tres horas en promedio. Cada sesión de trabajo se dividió en momentos de actividad claramente diferenciadas los cuales se presentan en la tabla 6.

**Tabla 6. Momentos de los Encuentros Lúdicos con Niños.**

Momentos	Duración	Objetivo	Actividad
Bienvenida	15 minutos	Promover la comunicación abierta, espontánea y tranquila al interior del colectivo	Dinámica de bienvenida
Juguemos	30 minutos	Promover un ambiente lúdico entre los participantes	Juego colectivo
Tematización	15 minutos	Presentación del tema de trabajo del encuentro.	Conversación
Exprésate	50 minutos	Promover la expresión verbal, pictórica gestual o corporal de los niños y niñas en relación con la violencia de género.	Dibujos, performance, juegos de roles,
Puesta en escena	60 minutos	Promover la presentación de las formas de expresión elaboradas a todo el colectivo	Presentación de productos al colectivo.
Dialoguemos sobre lo visto y lo escuchado	30 minutos	Promover la reflexión y la expresión de niños y niñas en relación con los productos	Conversación
Cierre	10 minutos	Concluir la sesión y abrir la expectativa	Despedida

		de un nuevo encuentro	
--	--	-----------------------	--

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

El encuentro lúdico combinó actividades lúdicas con actividades de discusión y reflexión en las que los investigadores indagaron sobre los generadores de violencia de género. Algunas de las actividades empleadas fueron: trabajo en grupos, juegos de integración y sensibilización, elaboración de dibujos, presentación de pequeñas muestras escénicas improvisadas por los niños y las niñas participantes. Todas las actividades estuvieron orientadas a provocar la expresión de los niños y niñas ante la pregunta generadora planteada por los investigadores. Por ello luego de la elaboración de dibujos, la presentación de las muestras escénicas, se abrió el diálogo y la discusión sobre los contenidos. Los encuentros lúdicos permitieron conocer los juicios de niño y niñas sobre violencia de género, para comprender los factores que la generan relacionados con situaciones de escuela y familia que afectan las vivencias escolares. Las actividades utilizadas en cada taller se presentan en la tabla 7.

**Tabla 7. Dinámicas y actividades utilizadas/encuentro con niños.**

No. encuentro	Técnica aplicada	Código
1	Juego de presentación	T1B
1	Imágenes estática sobre violencia	T1IE
1	Análisis y reflexión sobre las imágenes	T1Ar
1	Recuerdos	T1Re
1	Dramatización	T1Dr
1	Reflexión sobre la dramatización	T1Rd
2	Juego Teatral	T2Jt
2	Dibujo sobre violencia	T2Dp
2	Reflexión sobre los dibujos	T2Rd

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

Para el caso de los encuentros lúdicos con los padres de familia, estos se desarrollaron contando con la participación del grupo conformado por 14 padres de

familia; fueron orientados por las investigadoras y se organizaron a partir de una pregunta generadora la cual guio la selección de las actividades para los padres de familia y la dinámica del encuentro (ver tabla 8).

**Tabla 8. Nombres y Preguntas Generadoras de cada Encuentro con padres de familia.**

Encuentro	Nombre	No Sesiones/encuentro	Pregunta Generadora
1	Socialización del Proyecto	1	¿Quiénes somos y qué vamos a hacer?
2	Hechos y orígenes la violencia  Prácticas de crianza relacionada con la violencia	2	¿Por qué se genera la violencia en la escuela? (motivos, generadores, actores)  ¿Cuál es la relación de las prácticas de crianza en la familia y la generación de violencia de género en la escuela?  ¿Cuáles son las acciones de violencia que existen en la escuela? ¿Afecta más a los niños o a las niñas? ¿De qué forma?

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

Cada encuentro implicó la realización de dos sesiones. Se entienden por sesiones las reuniones con los padres de familia, las cuales duraron tres horas en promedio. Cada sesión de trabajo se dividió en momentos de actividad claramente diferenciadas los cuales se presentan en la tabla 9.

**Tabla 9. Momentos de los Encuentros Lúdicos con padres de familia.**

Momentos	Duración	Objetivo	Actividad
Bienvenida e introducción	15 minutos	Promover la comunicación abierta, espontánea y tranquila al interior del	Dinámica de bienvenida

		colectivo	
Dramatización	25 minutos	Promover un ambiente lúdico entre los participantes para representar vivencias familiares	Reflexión colectiva
Video-foro	20 minutos	Generar participación individual de los participantes	Conversación
Tematización	20 minutos	Presentación del tema de trabajo del encuentro.	Conversación
Reescribiendo la historia	60 minutos	Promover la presentación de las formas de vivencias en la familia, prácticas de crianza diferentes	Presentación de productos al colectivo.
Dialoguemos sobre lo visto y lo escuchado	30 minutos	Promover la reflexión y la expresión de los padres de familia en relación con los productos	Conversación
Cierre	10 minutos	Concluir la sesión y abrir la expectativa de un nuevo encuentro	Despedida

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

El encuentro lúdico combinó actividades lúdicas con actividades de discusión y reflexión en las que los investigadores indagaron sobre los generadores de violencia de género. Algunas de las actividades empleadas fueron: trabajo en grupos, reflexión individual y colectiva, y sensibilización, elaboración de texto y dibujo, presentación de pequeñas muestras escénicas improvisadas por los padres de familia participantes. Todas las actividades estuvieron orientadas a provocar la expresión de los participantes ante la pregunta generadora planteada por los investigadores. Por ello luego de la elaboración de dibujos y textos, la presentación de las muestras escénicas, el video foro, se abrió el diálogo y la discusión sobre los contenidos. Los encuentros lúdicos permitieron conocer las opiniones de los padres de familia sobre violencia, para comprender los factores que generan la violencia de género

relacionados con situaciones de escuela y familia que afectan las vivencias escolares. Las actividades utilizadas en cada taller se presentan en la tabla 10.

**Tabla 10. Dinámicas y actividades utilizadas/encuentros con padres de familia.**

No. encuentro	Técnica aplicada	Código
1	Juego de presentación	T1B
1	Video sobre la violencia	T1Vv
1	Análisis y reflexión sobre las imágenes	T1Ar2
1	Recuerdos. Producción textual	T1Rpt
1	Dramatización	T1Dr2
1	Reflexión sobre la dramatización	T1Rd2
2	Reescritura del texto	T2Rt
2	Dibujo sobre violencia	T2Dp
2	Reflexión sobre los dibujos y los textos	T2Rd

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

**Momento 2: Encuentro individual con investigadores:** este momento se realizó con la participación de docentes y padres de familia. El segundo momento tomó la forma de un **encuentro individual con el investigador** en el que primó el diálogo provocado a través de una entrevista abierta. En la entrevista se utilizaron los productos textuales-dibujos en el caso de los padres de familia, y observaciones previas de los espacios de clases a los docentes. Todas estas producciones, y situaciones del ámbito escolar obraron como elementos generadores del diálogo. Este momento se desarrolló con padres de familia y docentes escogidos intencionalmente por los investigadores que aceptaron tener ese encuentro. Los encuentros se realizaron en las instalaciones de la Institución educativa, salones de clase y biblioteca. Cada entrevista duró aproximadamente 60 minutos. Todas las sesiones de trabajo durante la recolección de la información, fueron grabadas en audio y video.

## 2.5.2 Técnicas de recolección de la información

En el estudio se emplearon técnicas que permitieron recolectar la información con cada uno de los participantes de la comunidad educativa: estudiantes, padres de familia y docentes del grado tercero de primaria. Las técnicas utilizadas fueron: Entrevistas, Grupos de Discusión y la Observación de Campo.

Con los docentes y padres de familia se empleó la siguiente técnica: la Entrevista. Con los padres de familia adicionalmente se empleó la de Grupos de discusión. A continuación se describe el uso de cada técnica.

- **Entrevistas no-estructuradas:** esta técnica se refiere a “...los encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan 1986:194-195). Esta técnica se caracteriza por su carácter no directivo, no estructurado, no estandarizado y abierto. Las entrevistas se dirigieron al conocimiento de acontecimientos y actividades que no se pudieron observar directamente y se realizaron con el objetivo de complementar y profundizar la información recolectada. En este sentido los investigadores estimularon el diálogo con los participantes el estudio: docentes y padres de familia del grado tercero de primaria, para que revelaran sus “modos de ver”, describieran lo que sucede y dieran cuenta del modo en que otras personas actúan y perciben lo narrado.

- **Grupos de Discusión:** Esta técnica se fundamenta en la entrevista no-directiva de las ciencias sociales. En esta forma de recoger la información, se considera que las personas que comparten un problema común estarán más dispuestas a hablar entre otras con el mismo problema (Krueger, 1988). El grupo de discusión transcurrió como una conversación entre los participantes y las investigadoras, quienes obraron como tres integrantes más del grupo. Las preguntas planteadas fueron temas propuestos al grupo y los investigadores esperaron que

éste reaccionara a ellos. De esta forma se produjo una dinámica grupal en la que se obtuvieron respuestas disímiles, complementarias, al problema planteado (Aramburuzabala y Pastor, 2000).

En este trabajo el grupo de discusión partió de la introducción estímulos para el diálogo con los participantes como cuentos, canciones, historias relatos, dibujos videos sobre la violencia y en relación al género.

Con los estudiantes se emplearon las técnicas: Grupos de Discusión, y la Observación de Campo.

**La Observación de campo:** se refiere a la participación de los investigadores en las sesiones de los Talleres Lúdicos en donde obraron como instrumento de recolección de información. "La observación participante" involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo" (Taylor y Bogdan 1986).

En este estudio los investigadores participaron de los Talleres lúdicos y pretendieron convertirse en un participante más para romper la asimetría propia de las relaciones entre adultos/as niños y niñas. La observación participante permitió "... focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación" (Bonilla Rodríguez, 1997: 118).

En tal sentido esta técnica brindó la posibilidad de conocer las condiciones en las que se produjeron los relatos y proporcionó información contextual que dotó de un sentido particular a las expresiones de los participantes enunciadas en el taller lúdico. La observación participante posibilitó la obtención de relatos descriptivos en los que se captaron las propias palabras de los niños y niñas orales o escritas, el desarrollo de los fenómenos descritos y recogidos a través de descripciones detalladas de las observaciones del investigador.

Los datos se registraron en diarios de campo. Este método de registro permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación es especialmente útil porque el investigador “toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla y Rodríguez, 1997: 129).

## **2.6 Estrategia de sistematización**

- La estrategia de sistematización se desarrolló utilizando elementos de la teoría fundada (Glasser y Straus, 1967). La Teoría fundada se deriva “...de datos recopilados”, y una de sus características fundamentales es la estrecha relación entre la recolección de los datos, su análisis y la elaboración de teoría basada en los datos obtenidos en el estudio (Strauss y Corbin 2002:13).
- La Teoría Fundada genera teoría a partir de la información proporcionada por los sujetos sociales, que viven o están relacionados estrechamente con la problemática estudiada. Esta teoría intenta explicar fenómenos o procesos sociales (Rodríguez Gómez et al., 1999; Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Trinidad et al., 2006; Andréu et al., 2007). De acuerdo con Trinidad et al.(2003), Trinidad y Jaime (2007), y Kolb (2012) el de análisis se desarrolla en etapas así: 1) identificación de los incidentes para asignarle códigos; 2) comparación de los códigos sustantivos, conceptos y categorías, y 3) integración de estos elementos en una teoría que se elabora a partir de los datos que permitan construir hipótesis teóricas.
- En este estudio se retomaron algunos elementos de la teoría fundada y se adaptaron a las condiciones y contextos específicos en los que se desarrolló. Por ello los momentos del análisis seguidos en este trabajo fueron: 1. Transcripción de la información, 2. Microanálisis, 3. Codificación abierta, 4) Codificación axial y 5) codificación selectiva. Los dos primeros momentos corresponden al momento descriptivo, los tres siguientes al momento

interpretativo. A continuación se describen cada uno de los momentos del proceso de sistematización

- Etapa 1. Transcripción de la información: Este momento implicó la recolección de todo el material audio-visual de registro de la información y las notas de campo resultantes de los momentos de encuentro con los participantes: niñas y niños, padres de familia y docentes y de las técnicas de recolección de la información empleadas. La transcripción de la información implicó en primera instancia la asignación de códigos de identificación por actores. Los códigos para cada participante se muestran en las tablas No. 11-12-13.

**Tabla 11. Codificación de los Estudiantes del grado tercero de primaria.**

Connotación	Códigos de Niñas y Niños			
T: Niño, L: Niña	TNeE	TNeE	LNeE	LNeE
Ne: Neiva	TNeE	TNeE	LNeE	LNeE
Última letra: indica que el participante es estudiante.	TNeE	TNeE	LNeE	LNeE
	TNeE	TNeE	LNeE	LNeE

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

**Tabla 12. Codificación de los Padres de Familia del grado tercero de primaria.**

Connotación	Códigos de los Padres de Familia				
P:Masculino, M: Femenino	PNeF	PNeF	PNeF	MNeF	MNeF
Ne: Neiva	PNeF	PNeF		MNeF	MNeF
Última letra: indica que el participante es padre de familia.	PNeF	PNeF	MNeF	MNeF	MNeF

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

**Tabla 13. Codificación de los Docentes del grado tercero de primaria.**

Connotación	Códigos de los Docentes	
D: Docente	DNe	DNe
Ne: Neiva		

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

La transcripción de la información implicó en segunda instancia ordenar la información, hacer una tarea de limpieza del texto en la cual se tuvieron en cuenta los acentos y expresiones emocionales que marcaron la intencionalidad de las expresiones de los actores.

- Etapa 2 microanálisis: consistió en el análisis detallado *“línea por línea”*, de los textos que conformaron las unidades hermenéuticas (Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006). El propósito de esta etapa fue realizar una primera reducción de los datos obtenidos (Strauss y Corbin 2002:63). El análisis detallado posibilitó realizar el proceso de codificación de manera más limpia así como analizar e interpretar los datos de manera cuidadosa. El microanálisis es una etapa de acercamiento inicial del investigador a los textos analizados, efectuando una primera reducción de los datos obtenidos mediante la identificación de incidentes que aporten elementos útiles para el análisis del problema a partir de los discursos de los actores. El microanálisis implicó la selección de porciones de texto en las cuales se identificaron *“incidentes”* entendidos como *“aquella porción de los datos [...] que tiene significación en sí misma”*, es decir, partes de las entrevistas, grupos de discusión y de la observación participante que pueden ser analizadas separadamente porque son importantes para el estudio debido a que contienen las palabras clave o temas relevantes (Trinidad et al. 2006:25).

Así los incidentes son comparados unos con otros *“en cuanto a sus propiedades y dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, y se ubica en una categoría”* (Strauss y Corbin, 2002:86). Los incidentes identificados en el texto recibieron un código, es decir una denominación común, abstracta y conceptual los cuales permitieron a los investigadores agrupar *“un conjunto variopinto de fragmentos de entrevista que comparten una misma idea”*, lo que se transformó en la base de la *codificación abierta* (Valles, 1997:349).

El resultado de esta segunda etapa fue la generación de tres unidades hermenéuticas de acuerdo con los actores participantes, padres de familia, docentes

y estudiantes, que permitieron relacionar los diferentes conceptos sobre violencia y los generadores de violencia de género, proporcionando el material de base con el cual realizar el proceso de codificación. Las tres unidades hermenéuticas se identificaron en el texto con la asignación de colores. (Ver tabla 14)

**Tabla 14. Codificación del texto por categorías y subcategorías.**

No Unidad hermenéutica	Categoría	Color
1	Generadores de violencia de género según padres de familia	Amarillo
2	Generadores de violencia de género según los estudiantes	Rojo
3	Generadores de violencia de género según los docentes	Café

Fuente: Elaboración de los investigadores (2015)

La codificación del texto por categoría usando los colores permitió que al momento de iniciar el estudio de los relatos, una identificación adecuada de los datos arrojados en el estudio.

- Etapa 3. Codificación abierta. Codificar en la Teoría Fundada impele al investigador a *“crear categorías a partir de una interpretación de los datos”* (Rodríguez Martínez, 2008:153). La codificación abierta se asumió como un proceso analítico en el cual los investigadores identificaron, en los relatos de los participantes, los conceptos fundamentales relacionados con su indagación (Valles, 1997; Strauss y Corbin: 2002; Andréu *et al.*, 2007). La codificación abierta se opone al uso de códigos preconcebidos que limitan la visión del investigador y no le permiten ver lo datos. En este estudio la codificación abierta permitió ver la dirección que fue tomando el estudio a partir de las voces de los participantes.

La codificación abierta implicó en primera instancia descomponer las unidades hermenéuticas en trozos analíticos que fueron configurando elementos conceptuales. Esta fase de la codificación orientó a las investigadoras a trascender la

perspectiva empírica de sus notas de campo y permitió ejercitar su sensibilidad conceptual para ver a través de los relatos.

La codificación se realizó utilizando palabras escogidas por los investigadores basándose en el significado que tienen los incidentes lo que se conoce como “*construcción sociológica*” como también mediante “*códigos en vivo*” es decir palabras de los propios entrevistados en los momentos de recogida de los datos (Strauss y Corbin, 2002).

En esta etapa del análisis se utilizó el método de *comparación constante* el cual consistió en descomponer y examinar minuciosamente los textos, compararlos, identificar similitudes y diferencias, agrupar “...*acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran similares en su naturaleza o relacionados en el significado*” porque comparten características y significados comunes que permite agruparlos (Strauss y Corbin, 2002:111).

- Etapa 4 Codificación axial: Esta forma de codificación es “*el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta*” (Strauss y Corbin, 2002:135). La codificación axial “...*consiste...en codificar intensamente alrededor de una categoría considerada como eje...por su gran capacidad explicativa respecto del problema de investigación,*” (Andréu *et al.*2007:92).

En esta etapa se establecieron relaciones entre las categorías identificadas en la fase de codificación abierta. Para establecer estas relaciones entre categorías se tomaron en cuenta las propiedades y dimensiones que describen a cada una de las categorías identificadas (Valles, 1997; Charmaz, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006; Andréu *et al.*, 2007). Los pasos desarrollados fueron:

- Identificación de las propiedades de cada categoría a través de dimensiones implícitas o explícitas.
- Profundización en el análisis buscando condiciones, interacciones, estrategias y consecuencias del fenómeno al que hace referencia cada categoría.

- Establecimiento de relaciones entre las categorías y sub-categorías.

Para ello se relacionaron las categorías y sub-categorías mediante oraciones que denotan su vínculo, se descubrieron claves en los textos que permitan relacionar las categorías principales entre sí.

La codificación axial reveló a los investigadores las categorías axiales que condensan los generadores de violencia de género expresados por los participantes en formas de acción/interacción en tiempos particulares.

- Etapa 5 Codificación Selectiva: se denomina así al proceso por el cual todas las categorías previamente identificadas son unificadas en torno a categorías “núcleo” o “central”, que muestra generadores de violencia de género estudiadas en el ejercicio investigativo. Las categorías “núcleo” surgieron de la interrelación de las categorías entre sí y de estas con la categoría central. Las categorías “núcleo” se identificaron de acuerdo con los siguientes indicadores desarrollados por Andréu *et al.* (2007:95) y adaptados para este estudio por el equipo de investigación :
  - Tener relaciones con las otras categorías principales.
  - Aparecer con frecuencia en los datos es decir que exista un gran número de indicadores que apunten a tal concepto.
  - La explicación desarrollada a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente con los datos.
  - El nombre de la categoría central pueda usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas que faciliten el desarrollo de una teoría más general.
  - El nombre de la categoría central explica tanto las variaciones y el asunto central al que apuntan los datos.

Siguiendo a Strauss y Corbin, (2002) el descubrimiento de la categoría central se consideró el primer paso de esta etapa y permitió reducir e integrar todos los elementos descubiertos en los datos hasta este momento. Esta categoría representó el tema principal de la investigación debido a su poder analítico.

## **Capítulo 3. Resultados**

En esta sección se presenta el contenido de los hallazgos obtenidos mediante técnicas propias del enfoque cualitativo implementadas a través de encuentros grupales, observaciones de campo y entrevistas aplicadas a los participantes del estudio realizado en la Institución Educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la comuna 8 de Neiva, quienes fueron seleccionados como ya se expresó por características como: su pertenencia a la institución y grado de escolaridad, entre otras. La indagación sobre los generadores de violencia de género se centró en dos ámbitos: Familia y Escuela.

A continuación, se encuentra un texto elaborado para cada tipo de actor social, padres de familia, niños y docentes, abordados desde los ámbitos estudiados Familia y Escuela, específicamente los contextos donde interactúan los niños del estudio. Este capítulo contiene tres textos que se elaboraron proporcionando el sentido a cada una de los relatos, permitiendo develar el sentido de las voces de los actores.

### **3.1 Descripción de Actores y Escenarios**

Inicialmente, aquí se precisa la información que describe a los actores que aportaron sus voces al estudio. Se describe a cada uno de los participantes, niños y niñas, padres de familia y docentes, desde una mirada que da cuenta sobre las motivaciones, los gustos, los sueños y demás cualidades que los hace únicos en su rol cotidiano. Este proceso se realizó respetando las consideraciones éticas necesarias para la exposición de los nombres y la identificación de los participantes.

#### **3.1.1 Descripción de Actores**

Los actores que participaron en el presente estudio forman parte de la comunidad educativa de la Institución Educativa IPC Andrés Rosa sede “Picardías” de la

comuna 8 de Neiva, docentes, niños y niñas, padres de familia del grado tercero de primaria. En la institución educativa, para el año 2015 tiene un total de 1504 niños y jóvenes matriculados, un número de 23 docentes y un total de 2925 padres de familia.

Actualmente cuenta con estudiantes matriculados en todas las sedes educativas, en la sede Picardías se atienden 169 estudiantes, de los cuales a tercero de primaria asisten 32 estudiantes. (Institución Educativa IPC Andres Rosa, 2015)

### **Estudiantes:**

La población estudiantil del grado tercero de primaria de la IE IPC Andrés Rosa sede Picardías según las estadísticas y las historias de vida que fueron facilitadas por las docentes reflejan que sus edades oscilan entre 8 y 10 años, el lugar que ocupan en las familias es entre el primer y segundo lugar, las profesiones escogidas son: policías, enfermeras, médicos, actores, cantantes, bailarinas, constructores.

Son niños y niñas que viven con papá y mamá un 20%, con abuelos tíos entre otros familiares un 10%, viven solo con mamá 40% y un 30% viven con padres separados. (Institución Educativa IPC Andres Rosa, 2015)

El grupo de niños y niñas que participaron en este proceso investigativo está conformado por 16 personas así:

Karen, es una niña de 8 años de edad, extrovertida, amigable y le gusta ser muy amable. Ella dice que quiere ser médica para ayudar a los niños y a las personas. Cuando habla de su familia ella se pone muy feliz. Vive con su mamá, sus abuelos y dos tíos, tiene cuatro hermanos la niña ocupa tercer lugar en la familia, expresa que lo más importante para ella es que sus padres son muy trabajadores y la quieren mucho y que le duele ver separados a la mamá del papá. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer.

Paula, es una niña de 9 años de edad, es una niña amigable y le gusta ser muy atenta. Ella dice que quiere ser enfermera, para ayudar a los niños y a las personas.

Cuando habla de su familia ella se pone muy feliz. Vive con su papá, sus abuelos y hermanos, tiene cuatro hermanos la niña ocupa segundo lugar en la familia, expresa que lo más importante para ella que la quieren mucho su familia y que le duele ver separados a la mamá del papá. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer.

Tamara, es una niña de 8 años de edad, amigable y le gusta ser muy divertida. Ella dice que quiere ser bailarina .para maquillarse Cuando habla de su familia ella se pone muy feliz. Vive con su mamá, sus abuelos y dos tíos, tiene tres hermanos, la niña ocupa segundo lugar en la familia, expresa que lo más importante para ella es que sus padres son muy trabajadores y la quieren mucho y que le duele ver separados a la mamá del papá. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer.

Luisa, es una niña de 10 años de edad, extrovertida, amigable y le gusta ser muy cariñosa. Ella dice que quiere ser policía para manejar carro y tener armas para defender de los ladrones. Cuando habla de su familia ella se pone muy feliz. Vive con su mamá y su papá, la niña ocupa el segundo lugar en la familia, expresa que lo más importante para ella es que sus padres son muy trabajadores y la quieren mucho y que le duele ver separados a la mamá del papá. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer.

Sarita, es una niña de 9 años de edad, extrovertida, amigable y le gusta ser muy amable. Ella dice que quiere ser mamá para ayudar a los niños y a las personas. Cuando habla de su familia ella se pone muy feliz. Vive con su mamá y su papá, tiene dos hermanos la niña ocupa tercer lugar en la familia, expresa que lo más importante para ella es que sus padres son muy amorosos y la quieren mucho. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y

compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer.

Dylan es un niño de 8 años de edad, amigable y le gusta ser muy amable. Él dice que quiere ser constructor como el abuelo, para medir las ventanas y hacer casas a las personas. Cuando habla de su familia, él se pone muy feliz. Vive con su mamá y papá sus abuelos y dos tíos, tiene dos hermanos el niño ocupa segundo lugar en la familia, expresa que lo más importante para él es que sus padres son muy trabajadores y la quieren mucho. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer.

Sara, es una niña de 9 años de edad, extrovertida, amigable y le gusta ser muy amable. Ella dice que quiere ser médica para ayudar a los niños y a las personas. Cuando habla de su familia ella se pone muy feliz. Vive con su mamá, papá, la niña es hija única en la familia, expresa que lo más importante para ella es que sus padres son muy trabajadores y la quieren mucho. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer.

Stefani, es una niña de 8 años de edad, extrovertida, amigable y le gusta ser muy amable. Ella dice que quiere ser mamá. Cuando habla de su familia ella se pone muy feliz. Vive con su mamá, la niña ocupa el primer lugar en la familia, expresa que lo más importante para ella es que sus padres son muy trabajadores y la quieren mucho. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer. Aclara que son tres los pelones.

Santi, es un niño de 8 años de edad, extrovertido, amigable y le gusta ser muy amable. Él dice que quiere ser BOMBERO para ayudar a los niños y a las personas. Cuando habla de su familia él se pone muy feliz. Vive con su mamá, sus tíos Y padrastro, tiene el segundo lugar en la familia, expresa que lo más importante para él es que sus padres son muy trabajadores y lo quieren mucho. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer.

Liz, es una niña de 9 años de edad, extrovertida, amigable y le gusta ser muy amable. Ella dice que quiere ser médica para ayudar a los niños y a las personas. Cuando habla de su familia ella se pone muy feliz. Vive con su mamá papá, sus abuelos no tiene hermanos, ocupa el primer lugar en la familia, expresa que lo más importante para ella es que sus padres son muy trabajadores y la quieren. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón, y manifiesta preocupación por los malos comportamientos que tienen sus compañeros y las consecuencias que éstos pueden traer.

Carlos, es un niño de 9 años de edad, extrovertido, amigable y le gusta ser muy amable. Él dice que quiere ser futbolista para celebrar con las personas, cuando ganen campeonatos. Cuando habla de su familia él se pone triste. Vive con su mamá, sus abuelos, y no tiene hermanos, ocupa el primer lugar en la familia. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón.

Diego, es un niño de 8 años de edad, Cuando habla de su familia él se pone muy feliz. Vive con su mamá, tiene el segundo lugar en la familia, expresa que lo más importante para él es que sus padres viva juntos. Al mencionar su colegio, expresa gran afecto y respeto por sus profesores, amigos y compañeros de salón.

Luis, es un niño de 8 años de edad, amigable y le gusta ser muy amable. Vive con su mamá y papá sus abuelos y dos tíos, tiene dos hermanos el niño ocupa segundo lugar en la familia, expresa que lo más importante para él es que sus padres compartan tiempo.

Josue, es un niño de 9 años de edad, vive con su mamá, tiene el primer lugar en la familia, expresa que lo más importante para él es que sus padres vivan juntos, pero que es imposible porque no se entienden. Al mencionar su colegio, expresa afecto y respeto por sus amigos y compañeros de salón.

Camilo, es un niño de 10 años de edad, vive con su papá y su abuela, tiene el tercer lugar en la familia, expresa que lo más importante para él es que sus padres vivan juntos, pero que es imposible porque no se entienden. No le agrada hablar de la vida escolar.

Daniel, es un niño de 8 años de edad, amigable. Vive con su mamá, sus abuelos y tíos, tiene dos hermanos el niño ocupa segundo lugar en la familia, expresa que lo más importante para él es que sus padres compartan tiempo con él, pero no menciona mucho de su papá porque no lo ve frecuentemente.

### **Padres de familia:**

Son personas que habitan los alrededores de la comunidad en la zona sur oriental del casco urbano de la ciudad de Neiva. Son padres y madres de los niños matriculados en el grado tercero de primaria que se dedican a labores domésticas, en su mayoría y a trabajo informales. (Institución Educativa IPC Andres Rosa, 2015)  
Las familias del grado tercero de primaria pertenecen al estrato socioeconómico de nivel 1. La tipología de familias se componen: nuclear igual a 8, extensa igual a 2, monoparental materna igual a 18 y padres separados igual a 8. (Institución Educativa IPC Andres Rosa, 2015)

Dentro del entorno familiar principalmente por la conformación de las familias predomina el rol de la mamá, la conducta de los niños y niñas la maneja mediante el

castigo que consiste en prohibirles la televisión lo que más les gusta y utilizando la estrategia estímulo respuesta. El número de hijos está entre 1 y 5.

El nivel socio económico es medio/bajo, sus ocupaciones son en su mayoría de trabajos independientes como, moto taxistas, amas de casa, empleados, constructores, vendedores informales.

Los niveles educativos predomina los técnicos y bachiller y muy pocos con un título profesional, otros no han culminado su ciclo bachillerato.

A continuación se describen de manera muy corta los padres de familia, en la descripción se utilizaron nombres que no corresponden al nombre real de los participantes:

Juan, es un señor dedicado a labores informales de ventas callejeras, vive con su familia, esposa e hijos, es habitante del barrio que circunda la Institución.

Mario, es un moto taxista que dedica tiempo a las labores de conducción nocturna, de día prefiere dedicar tiempo a su hija cuando está en la casa de los abuelos.

Carlos, es un comerciante de la zona, que minutos Vive con su esposa e hijos.

Julián, es un joven padre de familia que se dedica a la vida militar, aún no ha culminado sus estudios secundarios, se encuentra adelantándolos en la academia del ejército.

Diego, es un señor que se dedica a la construcción y la pintura, vive con la esposa y su hija en casa de sus padres.

Pedro, es un señor que trabaja en la agricultura en época de cosecha viaja a recolectar café. Vive con su esposa y sus cuatro hijos.

Cristian, es un señor que trabaja en la fotocopiadora de la esquina más cercana a la IE. Vive con sus padres y aprovecha los fines de semana para ver a su hija.

Laura, es una joven madre soltera que trabaja en el comercio del centro del municipio.

Josefina, es una señora que labora en una empresa de alimentos y vive soltera con sus tres hijos.

Cristina, es madre de dos hijos y trabaja independiente en venta de catálogo de ropa y accesorios. Vive en casa de sus padres.

Martha, es una señora que trabaja en la venta callejera de minutos, vive con su esposo y dos hijos.

Myriam, es una señora que se sostiene de los oficios varios que realiza a diario en casa de familia, vive con sus cuatro hijos.

Julia, es una señora ama de casa, vive con su esposo y tres hijos.

### **Docentes:**

A continuación se describen los docentes participantes del estudio. En la descripción se utilizaron nombres que no corresponden al nombre real de los participantes.

A manera general, se puede decir que las docentes que participaron en el estudio se describen como profesionales entregadas a su trabajo tiene vocación, con cariño por los niños y las niñas, comparten la noción de ser estrictos con los estudiantes, impartir regaños y exigir buen comportamiento. Utilizan formas para motivar a sus estudiantes, como: el trabajo premio y delegar funciones importantes a los niños que tienen mal comportamiento tratando de tenerlos ocupados y a la vez se sientan importantes.

Andrea es una docente licenciada en preescolar, tiene 35 años de edad. Su experiencia laboral ha sido mayormente rural. Actualmente labora en la Institución educativa IPC Andrés Rosa sede Picardías de la ciudad de Neiva.

Sofía es una docente licenciada en preescolar, tiene 41 años, ha laborado por más de 10 años en la institución educativa IPC Andrés Rosa sede Picardías, en su experiencia laboral ha enseñado en diferentes grados y hace algunos años orienta el grado tercero de primaria.

### **3.1.2 Descripción de Escenarios**

El departamento del Huila, se haya ubicado en la región Andina Colombiana, en la parte alta de la cuenca del río Magdalena, el cual lo cruza en sentido sur – norte; posee un área 19.990 km<sup>2</sup> que representa el 1,8% del territorio nacional y con la Cordillera Central al occidente, la Cordillera Oriental al oriente y el Macizo Colombiano al sur. La zona plana, al norte, forma parte del Valle del Magdalena, tiene una extensión de 5.716 km<sup>2</sup> y presenta áreas de gran aridez, que en la época de la conquista Gonzalo Jiménez de Quezada nombró como “Valle de las Tristezas”.

*“El departamento del Huila conforma un espacio regional periférico al sur de Colombia, incrustado como una cuña entre el occidente y el oriente del país y que coincide fisiográfica e hidrológicamente con el Alto Magdalena. Conecta el piedemonte amazónico simultáneamente con el occidente y con el centro de Colombia; se constituye además en el cruce de caminos de la extracción de productos agropecuarios y silvícola que provienen de la región amazónica colombiana y del mismo territorio Huilense con destino a Bogotá y Cali...”* (Montoya Garay & Jiménez, 2005)

Su ubicación geográfica ofrece una diversidad de pisos térmicos que influyen en los estilos de relación que establecen sus habitantes, sus hábitos de vida, el uso del suelo y los procesos de poblamiento. Cuenta con aproximadamente 930.000 habitantes, de los cuales el 86% viven en las cabeceras municipales.

Figura 2. División política del Departamento del Huila



Fuente: Diagnóstico Dptal. Huila ACNUR

En la época de la conquista española el territorio estaba densamente poblado por grupos indígenas diferentes en sus estructuras sociales y las respuestas construidas culturalmente a las características geográficas de la región. Durante la colonia se fundaron poblados indígenas y blancos; a finales del siglo XVIII se inició la urbanización de la población, con la ubicación de varias familias en casas construidas con donaciones de connotados hacendados poseedores de cuantiosas fortunas.

El escenario económico y político de la independencia, consolidó la concentración de grandes extensiones de tierra en muy pocas familias y aunque se generaron importantes desarrollos en el comercio, la producción agrícola no se vinculó de manera significativa al mercado nacional. Hacia la segunda mitad del siglo XIX, las operaciones militares de la guerra con el Perú y otras amenazas de pérdida del territorio colombiano, generaron una economía de enclave alrededor de la explotación de la Quina y el caucho, aspecto que incidió en la ruptura del aislamiento social y económico de varias zonas del departamento.

El Huila hizo parte del Estado Soberano del Tolima hasta 1905 año en que fue creado como departamento. Sus habitantes consolidaron diferentes zonas de desarrollo económico, social y cultural; de esta forma los habitantes localizados en las cercanías de Neiva denominados “la gente de la zona plana” continuaron sus intercambios económicos y culturales con los del Tolima; los de la Cordillera Central y el Macizo Colombiano ubicados en La Plata, Timaná, Pitalito y San Agustín sostuvieron sus relaciones con el Valle, Cauca y Nariño; los radicados en las estribaciones de la Cordillera Oriental desde Colombia hasta Acevedo ampliaron sus vínculos con el Caquetá, Meta y Tolima.

En la convivencia diaria prevalecieron “las relaciones sociales de tipo “feudal-patriarcal”, que no permitieron la expansión de una demanda interna regional, ni el surgimiento de actividades complementarias y de transformación. La economía departamental se inscribió dentro de una dinámica caracterizada por las relaciones de tipo servil, por la ausencia de una dinámica agroexportadora y el uso de productos extranjeros para satisfacer necesidades de la población”<sup>1</sup>. Esta forma de organización de la producción trajo consigo una profunda inequidad, puesto que los latifundios y los terratenientes en zonas altamente productivas eran comunes; estas tierras eran trabajadas inicialmente por indígenas o gentes humildes, que muchas veces eran explotadas.

En la actualidad persiste “La Cultura Patriarcal” como el escenario cultural más significativo de las relaciones sociales y familiares. En la vida cotidiana estos imaginarios culturales se expresan de diversas formas y señalan el lugar que la mujer y la niñez ocupan en la sociedad.

La historia de los pobladores de esta región al igual que la de otras zonas del país está atravesada por el conflicto desde los orígenes de su conformación como sociedad. En este proceso de construcción han sido fundamentales, las prácticas de sumisión y dominación que se traducen en la actualidad en dificultades de sus

---

<sup>1</sup> Departamento Administrativo de Planeación. Anuario estadístico del Huila 2001, Pág., 75.

pobladores para asumir de manera creativa nuevas perspectivas de construcción de su sociedad y sus relaciones.

Los cruces culturales y los factores de desarraigo propios de su historia social propician el surgimiento de conflictos sociales cotidianos, marcados en gran parte por la lucha para sobrevivir, el autoritarismo en las relaciones, la inequidad, la falta de solidaridad en los pobladores, puesto que en su mayoría, han tenido que luchar por un pedazo de tierra donde sea posible construir su nuevo hogar.

Las limitadas condiciones de acceso que ofrece la misma geografía ha incidido en que muchas de las zonas rurales estén alejadas de los procesos de desarrollo, y también bastante alejadas de las oportunidades que ofrecen los procesos de modernización que en el departamento han estado ligadas a las condiciones de acceso a las cabeceras municipales.

Estos aspectos han jugado un papel importante en el surgimiento de los cultivos de uso ilícito, puesto que no sólo las condiciones climáticas y del suelo le son propicias; las condiciones de desarrollo económico y social generaron procesos culturales y sociales que les favorecieron.

A lo anterior debemos agregar que, según Amézquita: *“A comienzos del siglo XXI quedó reconocida la Identidad Huilense como una ambigüedad entre el ser paternalista pero sin creer en las instituciones, profundamente individualista y conformista pero sin visión regional. En fin, escéptico ante la modernidad y emocional (natural) en sus decisiones.”*<sup>2</sup>

Según algunos investigadores regionales, el huilense actual vive en una cultura híbrida que péndula entre: lo local y lo desterritorializado; lo oral y lo audiovisual; en

---

<sup>2</sup> Amézquita PARRA, Carlos Eduardo. Huilensidad. Identidad y diferencia. Neiva: Fondo de Autores Huilenses. 2002. Pág. 57.

medio de conflictos sociales por la sobrevivencia, por exigir/ganar el apoyo o la protección del gobierno, por el poder político y militar, por el narcotráfico.

En síntesis, podemos afirmar que el Departamento se caracteriza por: el incremento de las actividades informales de rebusque; el impacto del narcotráfico; profundas desigualdades sociales relacionadas con los conflictos inherentes a la propiedad de la tierra; baja calidad de vida y altos índices de desempleo y subempleo; concentración del poder económico y político en caciques y manzanillos; corrupción de la administración pública; reducidos espacios de democracia participativa; persistencia del conflicto armado; educación descontextualizada y de baja calidad; escaso autorreconocimiento cultural; bajo nivel de comunicación analítica y de comprensión global por parte de los medios de comunicación; altos índices de violencia intrafamiliar y de delincuencia común; deterioro sistemático de las condiciones ambientales.

Estos factores, de orden estructural, se expresan en alteraciones importantes del tejido social entre las cuales se señalan: la exclusión; la desigualdad; la discriminación; el individualismo; el enriquecimiento a toda costa; la pérdida del sentido de lo público; la intolerancia; el uso de la fuerza como medio de resolución de los conflictos, el alto número de suicidios especialmente entre la población juvenil.

En este escenario sociocultural se constituyen las familias; en su interior reproducen las tensiones descritas anteriormente, priman las estructuras patriarcales, con prácticas de relación e interacción autoritarias, que ubican a las mujeres los niños y las niñas en lugares de sumisión y maltrato; existe una presencia significativa de soledad infantil dado que en todos los estratos las mujeres contribuyen de manera significativa al ingreso familiar a través de su trabajo; esta

situación conduce a que en muchos casos los niños y niñas estén expuestas a situaciones de vulnerabilidad de sus derechos lo cual conduce a la intervención del Estado a través del internamiento u otras medidas de protección. No obstante aquello que no son beneficiados por estas medidas continúan expuestos a estas situaciones.

Y de ello no es ajena la cultura del territorio capitalino del departamento, puesto que en Neiva se vivencian muchas expresiones de la cultura patriarcal heredada de toda una historia de colonización y legitimación de prácticas que aunque invisibilizadas no dejan de afectar negativamente los modos de relación de hombres y mujeres.

Neiva es una ciudad y municipio colombiano, capital del departamento del Huila, en Colombia. Está ubicada entre la cordillera Central y Oriental, en una planicie sobre la margen oriental del río Magdalena, en el valle del mismo nombre, cruzada por el río Las Ceibas y el Río del Oro. Está en las coordenadas 2°59'55" N 75°18'16" O, su extensión territorial de 1.533 Km<sup>2</sup>, su altura de 442 metros sobre el nivel del mar y su temperatura promedio de 30 °C. La ciudad está dividida en 10 comunas del área urbana y 8 corregimientos del área rural. En la comuna 8 encontramos la división por barrios, como Rafael Azuero Manchola, La Cristalina, El Porvenir, La Paz, Siglo XXI Sur Oriente, Villa Osorio, Alfonso López, San Carlos, La Florida, Guillermo Liévano Perdomo, Sur Oriental, Simón Bolívar, Los Alpes, El Peñón, Los Arrayanes, Panorama, Los Parques, Bajo Pedregal, Rafael Uribe, El Dorado, La Juventud, Las Américas, La Nueva Granada, Sector Acacias III Villa Amarilla, Escuela de Carabineros, Peñón Redondo, Sector Acacias Los Comuneros, Acacias II Villa Amarilla, Las Acacias.

La Institución Educativa IPC Andrés Rosa, está ubicada en el sector suroriental de Neiva (Comuna 8), cuyos habitantes pertenecen a los estratos 1 y 2; cuenta con varios asentamientos que han construido su vivienda sin planeación urbanística y con materiales de acuerdo con sus posibilidades y muy pocos barrios con diseño urbanístico. La Institución Educativa en su sede "Picardías" está ubicada en el Barrio



codificación orientó a las investigadoras a trascender la perspectiva empírica de sus notas de campo y permitió ejercitar su sensibilidad conceptual para ver a través de los relatos de los participantes.

Posteriormente, los investigadores relacionan los códigos abiertos con categorías axiales. En el primer procesamiento de los datos, los investigadores muestran las voces de los participantes para reagruparlos por categorías axiales generadas en el proceso de interpretación.

Aquí prevalecen las voces de los estudiantes (niños y niñas), padres de familia y docentes, el abordaje toma los dos contextos: la familia y la escuela.

## **GENERADORES DE VIOLENCIA DE GÉNERO SEGÚN LOS NIÑOS Y NIÑAS**

Los estudiantes (niños y niñas del grado tercero de primaria) participantes expresaron con relación a los generadores de violencia de género, las siguientes tendencias:

*“La violencia de género es cuando se causa daño, es algo que duele, a mí me duele cuando en la casa a mi hermanito si le dejan hacer algo y a mí no porque soy niña, mi mamá lo deja ir a jugar en la calle” LNeE*

*“Violencia de género es cuando en la escuela la profesora dice tú no puedes hacer eso, eres muy débil, eso no es para niñas. Uno no le gusta que le digan que es débil” LNeE*

*“Cuando la maestra solo deja salir al recreo a las niñas cuando se portan bien y uno por ser hombre le toca quedarse en el salón castigado, a uno de niño lo castigan más” TNeE*

*“Cuando el papá le pega a la mamá, y le dice que no debe salir a la calle porque se muere si no le hace caso” LNeE*

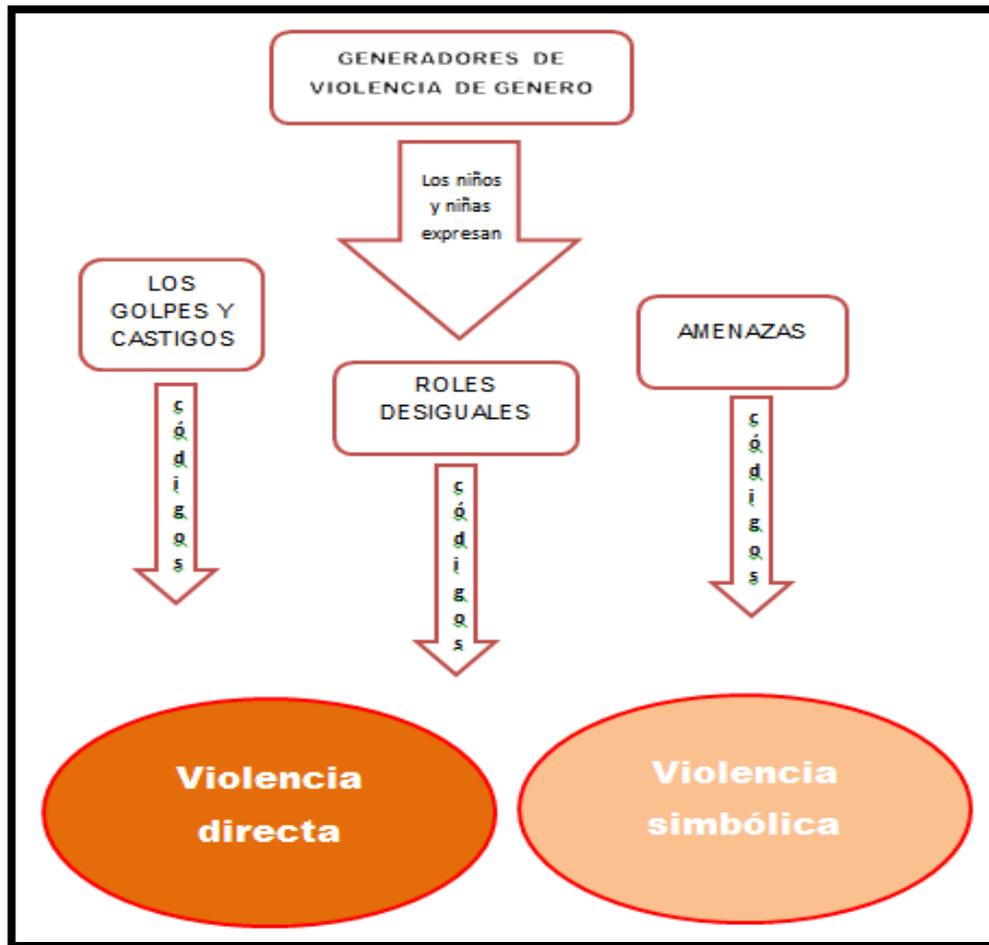
*“Cuando una persona le pega o grita a otra persona, por ejemplo la profesora nos trata mejor a nosotras porque somos niñas, pero a los niños no, a ellos si les anda duro” LGaE*

*“Cuando la maestra dice no le pegues a una mujer, pero ella si nos pegan, las niñas si nos pueden pegar” TNeE*

*“Cuando mi mamá me dice no juegues con tu hermanita porque es niña, ella no puede jugar brusco como tu juegas, uno no puede hacerles nada porque de una lloran” TNeE*

Se puede observar en los anteriores relatos, las formas cómo se genera la violencia en las cotidianidades escolares y familiares, que tienen directa relación con el daño que se le causa a uno de los géneros, generalmente el género femenino es quien se afecta, pero también se observa que los niños sufren este tipo de violencia. Los factores fuertemente marcados son los roles desiguales, los golpes, las amenazas y castigos.

Figura 4. Codificación Axial generadores de violencia de género voces de los estudiantes.



Como se puede apreciar en la anterior figura, las grandes categorías axiales que emergen de los datos, están relacionadas con la **violencia directa** y **violencia simbólica**, como aquellos factores que se logran identificar en las formas de violencia existentes en los contextos escuela y familia.

#### GENERADORES DE VIOLENCIA DE GÉNERO SEGÚN LOS PADRES DE FAMILIA

Los padres de familia participantes expresaron con relación a los generadores de violencia de género, las siguientes tendencias:

*“violencia de género es cuando uno trata más duro a los niños porque son más fuertes, uno a veces hace eso porque cree que está bien, pero está dando ejemplo al niño a ser macho y que puede ser el que manda ” PNeF*

*“los programas de televisión, muestran violencia de género en los programas que dicen que es un niño, como viste, en los muñequitos los niños siempre están en cosas más extremas y de peleas y combates y las niñas son princesas y así las hacen ver” MNeF*

*“violencia de género cuando en la casa el marido llega y le casca a la mujer, y no la deja salir porque ella debe estar en la casa” MNeF*

*“Cuando las niñas les dicen que no deben jugar cosas como futbol, que es marimacha porque juega, entonces están siendo violentos con la niña” MNeF*

Se puede observar en los anteriores relatos, los factores que generan la violencia en la cotidianidad de los escenarios escuela y familia, que tienen directa relación con el daño que se le causa a uno de los géneros, generalmente el género femenino es quien se afecta, pero también se observa que los varones sufren este tipo de violencia. Los factores fuertemente marcados son los roles desiguales y los golpes.

Figura 5. Codificación Axial generadores de violencia de género según los padres de familia.



Como se puede apreciar en la anterior figura, la gran categoría axial que emerge de los datos, está relacionada con la **violencia directa**, los factores que se identifican en la forma de violencia existente en los contextos escuela y familia.

### **GENERADORES DE VIOLENCIA DE GÉNERO SEGÚN LOS DOCENTES**

Los docentes participantes expresaron con relación a los generadores de violencia de género, las siguientes tendencias:

*“La violencia de género viene desde la casa cuando los padres delante de los hijos están dando mal ejemplo y le pegan a sus esposas” DNe*

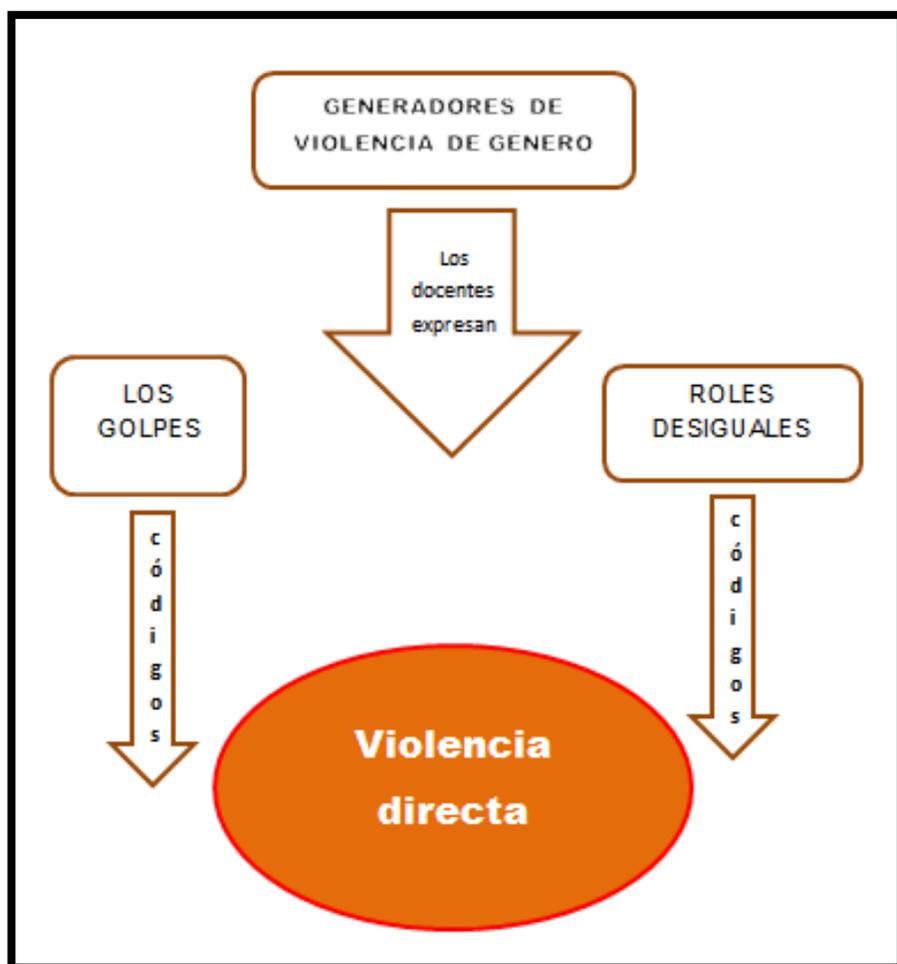
*“Cuando uno comete la acción de tratar a los niños más fuerte porque el varoncito, y con cuidado a las niñas porque son más frágiles” DNe*

*“Cuando uno les pone tareas a los niños como de más esfuerzo y a las niñas cosas más sencillas, creo que ese trato desigual ellos lo ven como violencia, eso puede generar que ellos se sientan mal” DNe*

*“Cuando en el recreo los niños golpean a las niñas porque no son fuertes en el juego de fútbol, entonces las niñas no participan del juego porque los mismos niños las sacan.” DNe*

Se puede observar en los anteriores relatos, los factores que generan la violencia en la cotidianidad de los escenarios escuela y familia, que tienen directa relación con el daño que se le causa a uno de los géneros, generalmente el género femenino es quien se afecta, pero también afecta que los varones, puesto que sufren el lado amargo y muchas veces invisible de este tipo de violencia. Los factores fuertemente marcados son los roles desiguales y los golpes.

Figura 6. Codificación Axial generadores de violencia de género según los docentes



Como se puede apreciar en la anterior figura, la gran categoría axial que emerge de los datos, está relacionada con la **violencia directa**, los factores que se identifican en la forma de violencia existente en los contextos escuela y familia.

### 3.3 Discusión de los Resultados

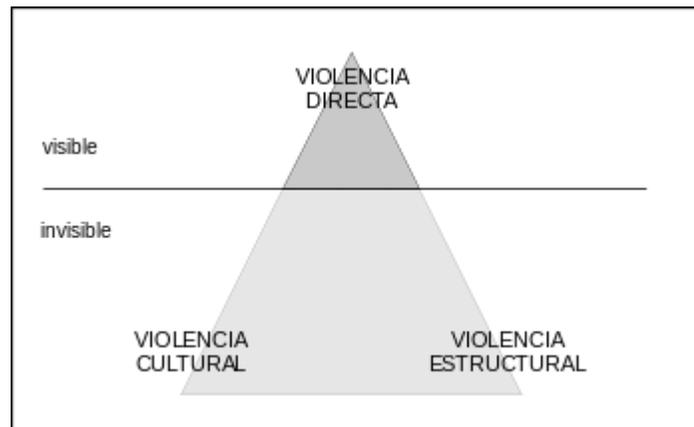
Aquí se presenta la comprensión de los datos en un nivel más riguroso, en la que se ha generado la categorización selectiva de los datos recogidos en el estudio. Es decir, a partir de los relatos de los participantes se ha realizado el proceso de codificación y análisis de la información, la cual posteriormente ha sido interpretada para dar significación a dichos relatos. En este sentido se expone aquí la categoría selectiva o núcleo, que agrupa la categorización axial previamente generada en el proceso de interpretación de los datos.

De acuerdo a los relatos de los participantes, estudiantes (niños y niñas), padres de familia y docentes, la violencia está manifestada de dos formas, la violencia directa y la violencia simbólica, presentes en contextos escuela y familia y que funcionan como generadores de más violencias como la que interesa en el presente estudio, la violencia de género. Si bien es cierto, el uso de la violencia no le resta a la violencia, como se evidencian en los relatos de los participantes de la comunidad educativa IPC Andrés Rosa Sede Picardías de la ciudad de Neiva, se convierte en dispositivo que masifica y empodera a la misma violencia, como si se tratase de una gran bola de nieve que cuanto más recorre, mayor es su volumen y el impacto es más fuerte por su mismo peso, afectando de forma negativa los modos de relación entre niños y niñas, hombres y mujeres gestados en la escuela y la familia. Siguiendo a Galtung (2003) se puede decir que la violencia cultural se define como cualquier aspecto de una cultura susceptible de ser utilizado para legitimar la violencia directa. La violencia simbólica incorporada a una cultura no mata o mutila como la violencia directa, sin embargo se utiliza para legitimarla. Lo que significa, que cuanto mayormente se practique acciones de daño seguirán justificándose la violencia de género de forma aparentemente invisible.

Las configuraciones de los modos de relación en los contextos familia y escuela, están condicionados a estas dos formas de violencia que Galtung define, como reproductoras y sistémicamente funcionales la una de la otra. Es decir, que la una necesita de la otra, para mantenerse, reproducirse y funcionar. Para entender un

poco más sobre las formas de violencia a las que refiere Galtung, se puede observar la siguiente figura.

**Figura 7. Triángulo de las violencias. Galtung**



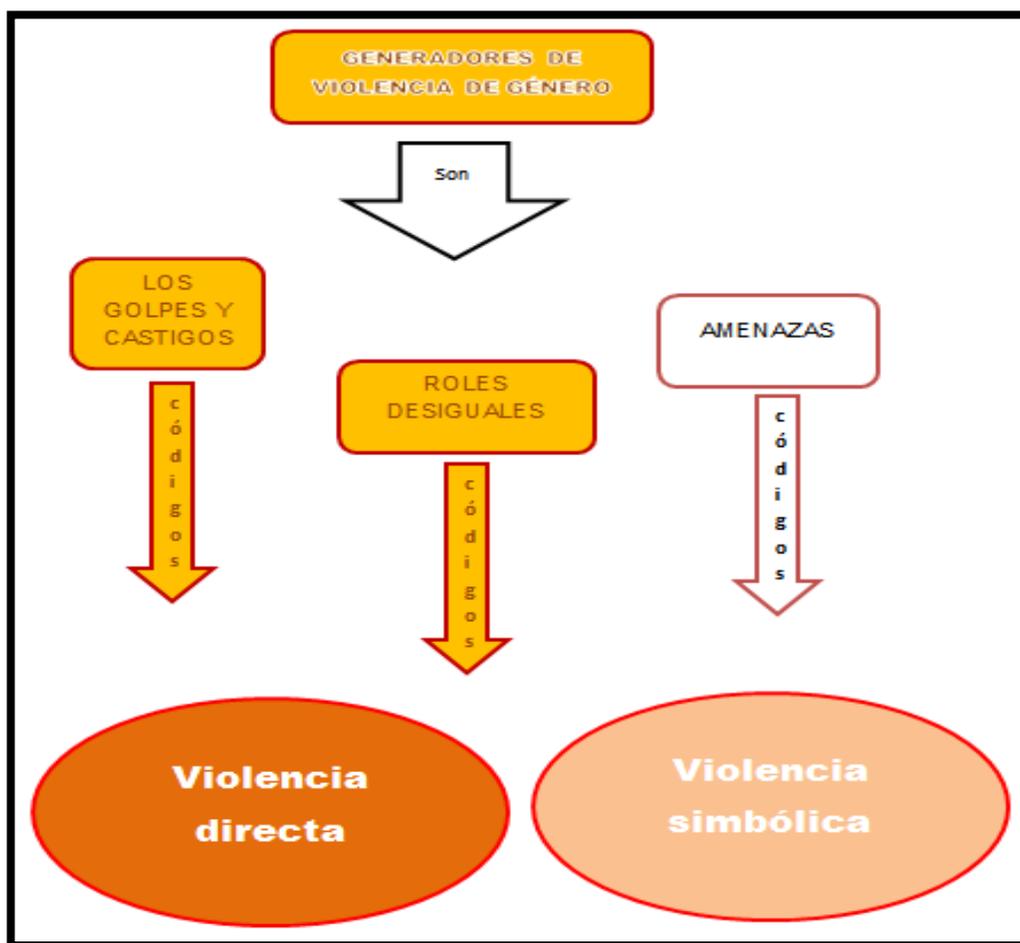
Fuente: Teoría de las Violencias Galtung, 2003

El autor desarrolla en su teoría, el triángulo de las violencias que están comúnmente relacionados a los conflictos propios de la condición humana, pero estos han sido culturalmente vistos negativamente, a lo que Galtung afirma, los conflictos se les ha adjetivizado como violentos.

De esta forma Galtung también muestra que las formas de violencia como la simbólica, son invisibilizadas, por su misma condición de ser normalizadas, hacen que no se noten violentas las prácticas del daño que dejan los dispositivos encontrados como generadores de violencia, los programas de televisión. Esta aceptación de la violencia simbólica ha ampliado la gama de posibilidades y sostenimiento de la violencia directa, esas formas que son más visibles, pero que se reproducen por la invisibilización de las formas simbólicas de daño, gestadas en los contextos familia y escuela.

*“la violencia puede comenzar en cualquier ángulo del triángulo de violencia directa-estructural-cultural, y se transmite fácilmente a los otros. Estando institucionalizada la estructura violenta, e interiorizada la cultura violenta, la violencia directa tienden también a institucionalizarse, a convertirse repetitiva, ritual.....”* (Galtung, 2003)

Figura 8. Codificación Selectiva Generadores: Violencia de Género.



De tal forma, la violencia escolar también cruza a la violencia de género. Para comprender el concepto sobre violencia de género, es necesario revisar la literatura sobre el tema, el elaborado por el Instituto Nacional de las Mujeres, quien la define de la siguiente manera: “... la forma de violencia que se fundamenta en relaciones de dominación y discriminación por razón de género y en definiciones culturales donde lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y jerárquica” (Inmujeres-PNUD, 2006). Cuando se habla de violencia de género se piensa de inmediato en la violencia contra las mujeres, exclusivamente, sin embargo, es la que se refiere a las diferencias que se han construido culturalmente por el sólo hecho de pertenecer a uno de los sexos: hombre o mujer, que se enmarcan en una sociedad

de dominación masculina, lo que ha determinado distintas posiciones de poder entre ambos géneros. Pero la construcción masculina también se da en el marco de ese sistema de dominación patriarcal y esto no hace que los hombres sean sujetos plenos, pues este orden les impone patrones de conducta cargados de incomodidades existenciales (demostrar de manera constante su virilidad, agresividad, audacia coraje, violencia, enfrentarse a riesgos, etc.). Hombres y mujeres se encuentran atrapados en un laberinto de roles, exigencias y mandatos sociales que se expresan a través de estereotipos de identidad masculina y femenina.

En la escuela, entre los alumnos la violencia adopta una lógica particular, es ampliamente aceptada y tolerada, aunado a que el género, también es un factor que determina ciertas prácticas e incluso es diferente cuando se dirige contra hombres que contra mujeres. Así, en el hecho mismo de la violencia escolar, se reproduce en forma mimética la violencia de género. Las prácticas culturales de la infancia o cultura estudiantil está atravesada por procesos de construcción de su identidad y el ejercicio de la violencia tiende a reflejar los estereotipos sobre la masculinidad o feminidad más arraigados en la sociedad. Los siguientes datos registrados en diferentes estudios consultados ejemplifican tal situación, como señala Catherine Blaya: “Las diferencias de género permanecen similares cualquiera sea el país estudiado (se refiere a los países europeos): los chicos agreden más que las chicas y resultan más frecuentemente victimizados. Las chicas declaran mayores índices de violencia verbal (81%, comparado a un 75% de los chicos) y de acoso sexual (5.8%, frente a 3.7% de los hombres)” (Blaya, 2010).

Por otra parte, la UNESCO en un estudio concluye que “... *en relación a la población femenina es tres veces más probable que la masculina tenga un comportamiento violento*”, los hombres son mayormente perpetradores de acciones violentas, y significativamente más agredidos a diferencia de las mujeres, a quienes se les asocia con la violencia verbal y la relacional. Estos datos y prácticas estudiantiles expresan que se manifiesta la violencia de acuerdo a las diferencias de

género, según Marta Lamas “... *construcciones sociales y culturales en la forma de actuar, pensar y sentir*” (Lamas, 1997), con respecto a los estereotipos sobre lo femenino y lo masculino, pero dentro de esas diferencias se produce la violencia de género.

### **3.4 Conclusiones**

La violencia es un fenómeno social que permea la cultura de un territorio. La violencia, en un sentido amplio, puede ser entendida como una acción que entraña un «abuso de poder», en el que se transgreden por lo menos uno o dos derechos humanos fundamentales: el derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo y qué se hace con él, y el derecho a tomar nuestras propias decisiones y a afrontar las consecuencias de nuestros propios actos.

Generalmente, la literatura sobre el tema hace referencia a la violencia ejercida por quien posee un poder legitimado desde una posición de autoridad, siguiendo la definición de Max Weber (1922). Según este autor, el «poder es toda posibilidad de imponer la voluntad propia sobre la de los demás, así como el ejercicio de la influencia». Y agrega que, en los ámbitos político y social, el término más preciso es el de dominación, entendido como la posibilidad de encontrar obediencia frente a un mandato, basándose en la creencia de la legitimidad de la dominación.

Por otro lado, la coyuntura nacional de negociación de paz, ha delegado la responsabilidad a la escuela como ente estatal que posibilita el puente entre la transición de los daños, la reparación a las víctimas y la inclusión de los victimarios, como uno de los retos del posconflicto. La escuela, entonces juega un papel trascendental en ese panorama nacional que clama la paz y busca la mitigación de las violencias. Este estudio permitió identificar aquellos generadores de violencia de género que están presentes en las situaciones escolares de la institución educativa IPC Andrés Rosa sede Picardías de la ciudad de Neiva, se evidenció que los generadores de violencia género, esa gran categoría núcleo del estudio están

expresadas en las categorías axiales denominadas violencia directa y violencia simbólica. El significado otorgado por los participantes del estudio, develaron que la violencia es el dispositivo que hace de ella misma una gran responsable de reproducción de más violencias, expresadas en formas directas como: los castigos, los golpes, y los roles desiguales. Y otra forma simbólica como la amenaza que se reproduce en los modos de relación y el trato entre niños y niñas.

Los dispositivos de la violencia se relacionan estrechamente, tanto así, que una categoría axial alimenta a la otra y se masifica el poder de la violencia como más generador de la misma en los contextos donde confluyen los niños y las niñas. Este poder masificador de los generadores de violencia, se sustentan porque funcionan, se legitiman y se reproducen a la vez recíprocamente, convirtiéndose en factores que generan más violencia, que afecta a uno o varios miembros de un género, ya sea femenino o masculino, ambos padecen de este flagelo en el aula escolar, siendo este último, el que recibe un tratamiento tan desigual que lo deja en desventaja.

Finalmente, cabe anotar que la cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Los géneros femenino y masculino son elementos de construcción social, constantemente afectados por el poder social que impone un tipo de femineidad a través de un determinado sistema sexo/género; como consecuencia, está abierto al cambio, es objeto de interpretación, y sus significados y su jerarquía cambian con el tiempo. La escuela es el escenario donde se reproducen todas esas formas de violencia que generan más violencias y que en muchos de los casos no se dan a conocer por temor a sufrir amenazas. El papel vital de este escenario, como la escuela está en la pedagogía, como herramienta que debe ser incluyente y para toda la comunidad educativa como actores que velan por el bienestar de todas y todos, que le reste legitimación a la violencias, que desde la misma pedagogía se forme un nuevo ser humano, no con más conocimientos que otros, sino con más Ser para estar y convivir con otros, la escuela no puede seguir haciéndose la de oídos

sordos frente a las manifestaciones de daños y aún menos cuando el compromiso social y político hace con urgencia un llamado a la construcción de paz.

## Referencias

- Alcaldía de Neiva. (2014). *Informe de Planeación Municipal*. Neiva.
- Arias, G. M. (2013). *Dinámicas sociales, calidad de vida y salud en desplazados por la violencia del 2007 al 2010 en Neiva, Huila*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ávila Martínez, A. F., Bromberg Zilverstein, P., & Pérez Salazar, B. (2013). *Secretaría Distrital de Educación*. Recuperado el 29 de 09 de 2014, de Análisis del formulario de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización:  
[http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro\\_documentacion/caja\\_de\\_herramientas/serie\\_3\\_sistematizacion/analisis\\_del\\_formulario\\_encuesta\\_de\\_clima\\_escolar\\_y\\_victimizacion\\_2013.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_3_sistematizacion/analisis_del_formulario_encuesta_de_clima_escolar_y_victimizacion_2013.pdf)
- Blaya, C. (2010). "Violencia en los centros educativos europeos. Perspectivas europeos". En *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc.
- Blaya, C., & Debarbieux, E. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: Cómo están los niños franceses? *Magis, Revista Internacional. Edición especial La violencia en las escuelas*, 339-356.
- Cabrera Charry, J., & Gómez Vargas, Y. (2014). *Existencia de matoneo escolar o Bullying en los niños de 5 años de edad en las Instituciones Educativas Santa Teresa, INEM Julián Motta Salas, sede Mauricio Sánchez García, y los colegios Gimnasio Infantil mi Alegría de Vivir y el San Miguel Arcángel de I*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Caicedo, C. H. (2001). *Masculinidades y violencia intrafamiliar*. Bogotá: Cargraphics.
- Carias Borjas, C. (2010). *Las prácticas de la violencia escolar entre iguales en el contexto del aula de clase: una perspectiva desde la educación en derechos humanos*. Tegucigalpa-Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Castro, R. (2004). *Violencia contra mujeres embarazadas. Tres estudios sociológicos*. Mexico: CRIM/UNAM.
- Cervantes, C. (2004). "Frecuencia y dimensiones de la violencia emocional contra la mujer por parte del compañero íntimo". En M. Torres Falcón, *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales* (págs. 239-267). México: El Colegio de México.
- Comisaría de Familia - Casa de Justicia. (2015). *Informe estadísticas de violencias*. Neiva: Alcaldía Municipal de Neiva.
- COmportam. (s.f.). Obtenido de  
<http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+7-+violencia+intrafamiliar.pdf/dd93eb8c-4f9a-41f0-96d7-4970c3c4ec74>
- Cortés-Ramírez, D. A. (2011). "Comparación de las representaciones sociales de género de estudiantes hombres y mujeres en un colegio público de la ciudad de Villavicencio". Villavicencio: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. EE.UU: Pearson Education.
- Cruz, C. d. (1998). *Guía metodológica para integrar la perspectiva de género en proyectos y programas de desarrollo*. Madrid: Universidad del País Vasco.
- Danielsen, G. (2005). *El Aporte de la Cultura de Paz. Un Desarrollo Histórico de un Concepto Normativo*. Recuperado el 18 de 09 de 2014, de Universidad del Salvador: [www.gertdanielsen.org/DesHist.pdf](http://www.gertdanielsen.org/DesHist.pdf)

- DE BARBIERI, T. (1992). Sobre la Categoría de Género: Una Introducción Teórica Metodológica. En T. DE BARBIERI, *Fin de siglo. Cambio Civilizatorio*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres. N°17. Isis Internacional.
- Forensis. (2013). *Comportamiento de violencia intrafamiliar*. Recuperado el 22 de 08 de 2015, de Medicina legal: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+7-+violencia+intrafamiliar.pdf/dd93eb8c-4f9a-41f0-96d7-4970c3c4ec74>
- Forensis. (2013). *Violencia contra la mujer. Medicina Legal*.
- Forensis. (2014). *Inorme Medicina Legal. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Freyermuth Enciso, G. (2004). "La violencia de género como factor de riesgo en la maternidad". En M. Torres Falcón, *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales* (págs. 83-110). Mexico: El Colegio de México.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Vizcaya-España: Gernika Gogoratuz.
- Guzman Campos, G., Fals Borda, O., & Umaña Luna, E. (1962). *La violencia en Colombia, Estudio de un proceso*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Hurrelmann, K. (1990). *Gewalt in der Schule*. Berlín (Alemania): Duncker & Humblot.
- Institución Educativa IPC Andres Rosa. (2015). *Plan Operativo Anual*. Neiva (Huila).
- Institución Educativa IPC Andres Rosa. (2015). *Proyecto de Orientación Estudiantil POE*. Neiva-Huila.
- Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). (2006). *Prevención de la violencia desde la infancia. Curso-taller*. México: Inmujeres/PNUD.
- Keseredy, W. (2000). "Current Controversies on Defining Nonlethal Violence against Women in Intimate Heterosexual Relationships". En W. S. Keseredy, *Violence against Women, vol. 6, núm. 7*, (págs. 728-746).
- Lamas, M. (1997). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG/UNAM.
- Ley 1620. (15 de Marzo de 2013). Ley 1620. "Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". Bogotá, Colombia: República de Colombia-Gobierno Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (20 de Diciembre de 2007). *Al día con las noticias. Monitoreo de prensa*. Recuperado el 15 de Junio de 2015, de Agencia de prensa: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-141197.html>
- Montoya Garay, J. W., & Jiménez, L. C. (2005). Redes urbanas y organización espacial de la cuenca alta del magdalena: el departamento del Huila como cuña entre el centro andino y el suroccidente colombiano. En B. Tovar Zambrano, *Historia del Huila*. Neiva: Academia de historia del Huila.
- Naciones Unidas. (1993). *Violencia de género*.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Noruega: Hemil.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Pinzón, E. B. (2004). *Trayectos y aconteceres. Un proyecto sobre violencia y escuela*. Bogotá: Antropos Ltda. Universidad Pedagógica Nacional.
- PNUD. (1997). *Informe sobre Desarrollo Humano*.
- Sabato, E. (1951). *Hombres y engranajes*. Seix Barral.
- Secretaría de Educación Dptal. Huila. (2015). *Macroproyecto Vivencias de los Derechos Humanos en los Establecimientos Educativos Oficiales del Huila*. Neiva (Huila).
- Secretaría de Educación Pública- Unicef- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). (2009). *Violencia de género en escuelas públicas primarias y secundarias*. Mexico.
- Serrano, D. R. (2012). *Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó*,

- Cundinamarca* . Recuperado el 12 de 12 de 2014, de Universidad Nacional de Colombia : <http://www.bdigital.unal.edu.co/8054/1/4458559.2012.pdf>
- Sisma Mujer y US Office on Colombia. (Noviembre de 2013). *Informe Colombia: Mujeres, violencia sexual en el conflicto y el proceso de paz* . ABC Colombia .
- Stanworth, M. (1981 ). *Gender and schooling: A study of sexual divisions in the classroom*. London: Hutchinson & Co.
- Stromquist, N. (1998 ). *The Institutionalization of Gender and Its Impact on Educational* . Oxford: Policy Comparative Education.
- Torres Falcón, M. (2004). "Introducción". En M. Torres Falcón, *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales* (págs. 11-40). Mexico: El Colegio de México.
- UNESCO. (16 de Noviembre de 1989). *El Manifiesto de Sevilla*. Recuperado el 22 de 10 de 2015, de UNESCO: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>
- UNICEF. (2014). *Informe Anual UNICEF Colombia*. Recuperado el 30 de Junio de 2015, de [http://unicef.org.co/reporte\\_anual\\_2014/reporte\\_anual\\_2014.pdf](http://unicef.org.co/reporte_anual_2014/reporte_anual_2014.pdf)
- Waltz, K. (1970). *El Hombre, el Estado y la Guerra*. Buenos Aires: Nova.