



Representaciones sociales que contribuyen a las violencias basadas en género en la convivencia escolar de la institución educativa Francisco Miranda

Social representations contributing to gender-based violence in school coexistence at Francisco Miranda Educational Institution

Jineth Zamira Cuesta Perea¹

Rina Isabel Martínez Palencia²

Katherin Liseth Córdoba Ibarguen³

Resumen

Este artículo es el resultado de un proceso investigativo que se llevó a cabo en la Institución Educativa Francisco Miranda ubicada en la ciudad de Medellín; su propósito fundamental fue analizar las representaciones sociales que contribuyen a las violencias basadas en género en la convivencia escolar, cuyas manifestaciones se buscó identificar en la cotidianidad de este plantel educativo. El desarrollo de las entrevistas, el proceso de triangulación axial y el análisis de la matriz categorial, revelaron que representaciones sociales como los estereotipos, el machismo y el sistema patriarcal, continúan permeando la estructura social que los conforma, incluso en entornos educativos; situación que influye en la manifestación y naturalización de tales violencias en las dinámicas de convivencia escolar.

1. Estudiante de octavo semestre del programa de Trabajo Social; Fundación Universitaria Claretiana, Uniclaretiana; correo electrónico: jzcuesta@miuniclaretiana.edu.co

2. Estudiante de octavo semestre del programa de Trabajo Social; Fundación Universitaria Claretiana, Uniclaretiana; correo electrónico: rmartinez@miuniclaretiana.edu.co

3. Estudiante de octavo semestre del programa de Trabajo Social; Fundación Universitaria Claretiana, Uniclaretiana; correo electrónico: klcordoba@miuniclaretiana.edu.co

Palabras clave: Violencia, Convivencia escolar, Sistema educativo, Representaciones sociales, Estereotipos.

Abstract

This article is the result of a research process a research at the Francisco Miranda Educational Institution, located in the city of Medellín, Colombia. Its primary purpose was to analyze the social representations that contribute to gender-based violence in school coexistence, aiming to identify their manifestations in the daily life of this educational institution. Through interviews, axial triangulation, and categorical matrix analysis, the study revealed that social representations such as stereotypes, machismo, and the patriarchal system continue to permeate the social structure of the community, even within educational environments. This situation influences the manifestation and normalization of such violence in school coexistence dynamics.

Keywords: Violence, school coexistence, educational system, social representations, stereotypes.

Introducción

Las representaciones sociales se manifiestan como la forma de expresión de las creencias, costumbres y afirmaciones adquiridas en la familia y la cultura; estas se complementan en el contexto social convirtiéndose en códigos reales que se repiten sistemáticamente. Cabe resaltar que estas expresiones no son estáticas y que pueden modificarse según el espacio donde se presenten. En el entorno escolar, por ejemplo, lugar en donde convergen diferentes culturas, estas representaciones pueden ser un estimulante o generador de conflictos y agresiones como la violencia de género, Su forma de presentarse tienden a naturalizarse y generar afectaciones en la convivencia.

Sobre este particular, se han desarrollado diversos estudios que dan cuenta del estado de la problemática. En el contexto internacional, Díaz et al. (2011), realizó en España una investigación fundamentada en el estudio estatal sobre la convivencia escolar; en ella destacó la importancia de incluir en los planes de mejora de la convivencia, programas integrales de prevención de todo tipo de violencia que incluyeran la de género, al igual que enseñar a rechazarlas en todas sus manifestaciones y específicamente las más cotidianas.

A raíz de los resultados de sus investigaciones adelantadas en Bogotá, Arteaga (2014) y Romero (2012), demostraron que la violencia de género ha formado parte del diario vivir en las instituciones educativas, al punto de ser consideradas un hecho normal, pues, por aprendizaje social, el estudiante la ha llevado al aula de clases y a los demás espacios creados para la convivencia, pues considera que la agresión es parte del diario vivir y que el respeto se gana a través del control. Como conclusión, ambos autores coinciden en que, pese a que estudiantes y docentes identifican con facilidad las actitudes que se constituyen como violencia de género, que reconocen a los involucrados al igual que los motivos que se presentan, debido a la naturalización de estos casos, no logran materializar acciones concretas para mejorar la situación, aunque cuenten para ello con el *manual de convivencia*.

Otros estudios evidenciaron que la violencia simbólica de género resulta de no saber discernir entre lo bueno y lo malo. Por un lado, en los estudiantes se limita el concepto a las características físicas y biológicas de hombre y de la mujer, reconociendo solo de manera somera la relación con la cultura y la sociedad, mientras que en los agentes educativos se evidenció un gran desconocimiento acerca de este tipo de violencia, lo que ocasiona que se reste importancia a situaciones producidas dentro del aula, impidiendo que se realicen reflexiones de la problemática (Castro et al., 2017).

Con relación a las representaciones sociales presentes en el entorno escolar, estudios en las ciudades de Medellín y Bogotá (Colombia), refieren la incidencia de los procesos sociales; es decir, que las dinámicas familiares y

barriales juegan un papel predominante en la estructuración y en el contenido de las representaciones sociales (Gaviria et al, 2016; Castro et al, 2014; y León, 2016). Tobón (2014) adelantó identificó las representaciones sociales sobre la violencia escolar, desde la tríada: convivencia-conflicto-violencia escolar. Sus conclusiones enfatizan en cómo diversas formas de violencia, presentes en el colegio y en los entornos sociales, evidencian afectación a la cotidianidad de los estudiantes y sus familias, generando como principal efecto una incidencia de las relaciones entre los diversos actores presentes en la institución educativa. En la misma línea, Romero (2012) investigó en instituciones educativas públicas de Bogotá, Chía y Sopó (Cundinamarca), exponiendo la importancia de comprender la violencia escolar desde una perspectiva social y cultural más amplia, que permita situar socialmente el fenómeno y favorecer el análisis de los instrumentos culturales y los significados contruidos intersubjetivamente. Para él, toda representación mental se funda en una construcción social, donde los integrantes de una colectividad comparten un cúmulo de significados de carácter lingüístico.

Estos autores afirman que las representaciones sociales pueden llegar a influir directamente en el comportamiento y desenvolvimiento de los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas, lo que deja entrever la relación entre estas y sus formas de manifestarse dentro de la convivencia escolar de modo que bajo algunas circunstancias, pueden ser generadoras de situaciones que se constituyan como violencias basadas en género.

Dicho lo anterior —y para efectos de la problemática que se trató en esta investigación— se puede añadirse que su multiplicidad étnica, hace de Colombia un país diverso, que permite presenciar en todos los contextos la participación de diferentes culturas con sus expresiones, creencias y costumbres. Sus interacciones propician y dan lugar a las representaciones sociales, que surgen desde las subjetividades, creando códigos sociales que modulan el comportamiento en la convivencia, por ejemplo, los estereotipos, las afirmaciones y los juicios clasificatorios.

En el contexto de educación, las interacciones dentro de la convivencia escolar; se convierten en el escenario generador de representaciones sociales

expresadas por los miembros de la comunidad educativa, que interfieren en sus dinámicas diarias y pueden propiciar conflictos. Las violencias basadas en género son las más complejas de detectar dada la forma como se manifiestan, siendo interpretadas como acciones naturalizadas que se replican de la misma forma en la que se vive dentro de la familia, el barrio o la sociedad en general. En el Foro Mundial de Educación *Detrás de los números. Poner fin a la violencia y el acoso* escolares, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2019), deja entrever cómo esta problemática ha pasado desapercibida a través de los años, y presenta resultados con cifras alarmantes como el hecho de que cada año, más de 246 millones de niños sufren esta violencia en sus escuelas o entornos. También se evidenció que:

La violencia escolar por razones de género es un fenómeno que afecta a millones de niños de ambos sexos. Esta violencia implica maltrato sexual, físico o psicológico dentro y alrededor de las escuelas, cometido contra quienes no se ajustan a las normas sexuales y de género predominantes. Está basada en la discriminación, las relaciones de poder desigual entre mujeres y hombres, en los estereotipos de género y en patrones culturales basados en el control, dominio, sumisión y devaluación de las mujeres.

Puede inferirse que las representaciones sociales que emergen de las interacciones en el entorno escolar entre diferentes culturas, inciden en la aparición de violencias, incluyendo la violencia de género, lo que afecta de forma directa la convivencia escolar.

Para este caso en particular, la Institución Educativa Francisco Miranda de la ciudad de Medellín, al contar con estudiantes que provienen de diferentes Regiones de Colombia y de otros países como Venezuela (desplazados, migrantes, víctimas, etc.) se convierte en un espacio de convergencia de culturas. Ellos, en sus relaciones interpersonales y tiempo

compartido, incurren en comportamientos que afectan su convivencia escolar principalmente en el tema de etnia y género.

Según su visión, la institución se proyecta como una “abierta, plural, inclusiva y competitiva que conjugue desde el respeto y el reconocimiento del otro, las distintas manifestaciones de la diversidad, sea política, económica, social, étnica, cognitiva o de género, entre otras” (PEI, 2022, párr. 1). Sin embargo, sus dinámicas diarias de convivencia están mediadas por actuaciones que parten de la interacción entre las culturas paísa, costeña, chocona y venezolana, entre otras, donde priman las costumbres, estereotipos y creencias adquiridas en la familia y la sociedad en general, convirtiéndose en una forma de expresión que se naturaliza. Esto genera acciones inapropiadas, como la discriminación, agresiones verbales-físicas y expresiones corporales ofensivas, que se intensifican según el género y procedencia geográfica de quienes la propician. Es decir, existe una cultura que predomina ante las otras al igual que un género que antepone su poder. Como es el caso de grupos de alumnos paísa que se confrontan con alumnos provenientes de otras culturas (expresiones de racismo manifestadas en rechazo individual y colectivo a alumnos afros, y manifestaciones sexistas hacia las alumnas por su condición de mujer, etc.).

Estas situaciones descritas conducen a preguntarse cómo contribuyen las representaciones sociales a las violencias basadas en género en la convivencia escolar de una institución educativa como esta. Lo que perfila el objetivo general de analizar dichas representaciones sociales a partir de una serie de objetivos específicos consistentes en identificar las violencias basadas en género manifestadas en la convivencia escolar; describir sus características; comprender las representaciones sociales de sus estudiantes en torno al género y a las violencias basadas en género.

Se pretende aportar a la visibilización de la influencia de las representaciones sociales en la manifestación de las violencias basadas en género en los entornos educativos, evidenciando problemáticas generadas por la naturalización de comportamientos actitudinales que se constituyen como

violencia de género, entendiendo la importancia de su reconocimiento para comprender su origen y persistencia dentro de la convivencia escolar; así mismo, enfatizar en el hecho de que el estudiantado tienda a argumentar sus actuaciones desde doctrinas hegemónicas y machistas del modelo patriarcal que aún impera, de modo que sus representaciones sociales inciden en sus acciones, pero también en sus respuestas a dicha violencia tanto en el individuo como en la comunidad educativa.

Analizar el tema de violencia basada en género desde las representaciones sociales implica comprender ciertas situaciones relacionadas con el contexto cultural, el patriarcado y la violencia estructural que permea todos los ámbitos de la vida social incluso el educativo, afectando en este caso directamente la convivencia escolar, dado que influye en las relaciones interpersonales entre pares educativos. Hacer visibles estas situaciones resulta necesario para el desarrollo de estrategias, políticas, intervenciones y otras investigaciones que puedan surgir en torno a la identificación de dichas violencias.

Desde el trabajo social, son necesarios estudios que generen resultados desde la interacción social y la investigación y que faciliten la comprensión de los fenómenos sociales, su origen y consecuencias, aportando así al diseño de estrategias para disminuir las problemáticas sociales, como es el caso de la violencia de género en la convivencia escolar. Se pretende aportar a la configuración social de soportes para la elaboración de estrategias de prevención y acción frente a estas violencias basadas en género.

Aquí juega un papel preponderante la comprensión de estereotipos, creencias, afirmaciones, valores, y de las formas de expresión que las propician. Además, esta temática está alineada con el *Plan de Desarrollo Municipal*, cuya política pública busca la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de mujeres y niñas de las áreas rurales y urbanas de Medellín; así lo evidencia su primer apartado de orden estratégico en la segunda parte del diagnóstico del PDM (Alcaldía de Medellín, 2020, p. 128)

La investigación fue desarrollada en esta ciudad se ubica al centro del Valle de Aburrá, en la cordillera central (Alianza Interinstitucional, 2019) y distribuida político-administrativamente en dieciséis comunas así: Popular, Santa Cruz, Manrique, Aranjuez, Castilla, Doce de Octubre, Robledo, Villa Hermosa, Buenos Aires, La Candelaria, Laureles- Estadio, La América, San Javier, El Poblado, Guayabal y Belén. Además, cuenta con doscientos cuarenta y nueve barrios urbanos oficiales. Según el departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE (2018), para ese año ya contaba con una población de 2.427.129 habitantes, 47% hombres y 53% mujeres, lo que la hace la segunda ciudad más poblada de Colombia.

El barrio Miranda, está ubicado en la Comuna cuatro al nororiente de Medellín. Alberga a cerca de doscientas viviendas aproximadamente; limita con Aranjuez, Campo Valdés, Moravia y el Jardín Botánico. Sus habitantes se pueden ubicar en un nivel económico medio- bajo en los estratos socioeconómicos 1, 2, y 3, lo que indica una gran diversidad socioeconómica y cultural. La investigación fue desarrollada en la Institución Educativa Francisco Miranda, que recibe tanto a estudiantes nativos, como a otros en condición de desplazamiento, muchos provenientes del Urabá, Chocó, Valle del cauca, Venezuela, etc. Su radio de acción corresponde a los barrios Campo Valdés, Aranjuez, Manrique, Moravia, Miranda, El Bosque y en menor medida Prado Centro, Villa Hermosa, Popular y Santa Cruz. (I.E Francisco Miranda, 2022).

Como base fundamental para el desarrollo de la investigación se toman sus normas y leyes, que, desde sus particularidades, contribuyen al logro de estos objetivos. Se parte, entonces, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que en su artículo 26 manifiesta que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones unidas para el mantenimiento de la paz.

En la misma línea, la Constitución Política de Colombia (1991), en su capítulo 2 de los derechos sociales, económicos y culturales, Artículo 67 declara que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Según el artículo 7 de la ley 1257 (2008) las mujeres tienen derecho a una vida digna; a la integridad física, sexual y psicológica; a la intimidad; a no ser sometidas a tortura o a tratos crueles ni degradantes; a la igualdad real y efectiva; a no ser sometidas a forma alguna de discriminación; a la libertad y autonomía; al libre desarrollo de la personalidad; a la salud; a la salud sexual y reproductiva, y a la seguridad personal. Y en su artículo 11, esta ley expone las siguientes medidas educativas y las funciones del Ministerio de Educación, junto con las señaladas en otras leyes:

- Velar, para que las instituciones educativas incorporen la formación en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres como parte de la cátedra en Derechos Humanos.
- Desarrollar políticas y programas que contribuyan a sensibilizar, capacitar y entrenar a la comunidad educativa, especialmente docentes, estudiantes y padres de familia, en el tema de la violencia contra las mujeres.
- Diseñar e implementar medidas de prevención y protección frente a la desescolarización de las mujeres víctimas de cualquier forma de violencia.

La Ley 1620 (2013) establece como herramientas del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar: i) el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar y ii) la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y sus protocolos de atención. Se requiere, entonces, de un desarrollo normativo que permita fijar

la conformación y funcionamiento del Sistema de Información Unificado y establecer las pautas mínimas sobre cómo aplicar la Ruta y los protocolos, para prevenir y mitigar las situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos.

En esta medida, los sustentos teóricos que sirvieron de soporte para la comprensión y análisis de las características del objeto de estudio exige, en primera instancia, comprender la representación social como eje principal de esta investigación. Al respecto, Piña (2004), explica que esta constituye una forma de pensamiento social, en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo social; por esta razón, también es un conocimiento de sentido común que, si bien surge y es compartido en un determinado grupo, presenta una dinámica individual, es decir, refleja la diversidad de los agentes y la pluralidad de sus construcciones simbólicas.

Sapiains y Zuleta (2001), enuncian la representación social como un producto sociocultural fruto de la vida social, que corresponde a las imágenes, informaciones y actitudes que se tiene sobre cualquier objeto o situación para la construcción de la realidad, es decir, la reconocen como conocimientos que brotan de la experiencia individual y colectiva, lo que para los autores conformaría el sentido común. Por su parte, Moscovici (1979), sustenta que la representación social es “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los conocimientos y la comunicación entre individuos”. Esta función en el entorno permite a las personas entender e interpretar la realidad, orientar y justificar los comportamientos, e intercambiar los conocimientos obtenidos al respecto, entre los grupos sociales.

Según este teórico de la psicología social, las representaciones sociales son sistemas cognitivos con una lógica y enunciado propios. Dentro de ellas se encuentran estereotipos, creencias, afirmaciones o valores que ayudan a las personas a orientarse y dominar su medio social. Igualmente, proporcionan un código de comunicación común con el que nombrar

y clasificar de manera grupal los diferentes aspectos del mundo. Estos sistemas de códigos, principios y juicios clasificatorios, conforman y guían la manera como las personas actúan en la sociedad, ya que establecen las normas y los límites que se encuentran dentro de la conciencia colectiva (Moscovici, 1979). Para este autor, las representaciones sociales pueden cambiar conforme a los diferentes grupos de personas o culturas, por lo que estudiar las de una comunidad permite conocer cómo es dicha sociedad, y la manera en que se regula y se compara con otras.

En el desarrollo de la investigación se establecieron como categorías de análisis la existencia de tres elementos principales que se encuentran dentro de las representaciones sociales que algunos teóricos de la psicología social han establecido.

En primer lugar, se enuncia al *sentido común*, que según Reid (1998) se reconoce en principio, como una forma de percibir, razonar y actuar. En esta misma dirección, Araya (2002) menciona que el conocimiento del sentido común incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que orientan no solo la conducta en la cotidianidad de las personas, sino también en sus formas de organizarse y comunicarse en sus relaciones interindividuales o entre grupos sociales. Se convierte en conocimiento social porque está socialmente elaborado.

En segunda instancia se establece la *objetivación*, que señala el proceso colectivo a desde el que se edifica un saber común sobre la base de los intercambios y de las opiniones compartidas. Para Jodelet (1989), la objetivación se caracteriza como uno de los aspectos de la construcción representativa y se desarrolla en tres fases: “la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización”. Este autor también aporta el elemento del *anclaje*, consistente en el enraizamiento de una representación en el espacio social para utilizarlo cotidianamente. En el anclaje se le dota al objeto de sus raíces en la representación y en la imagen (objetivada) del individuo con una proyección (del objeto de la representación) eminentemente social. El anclaje testimonia lo social con

un sentido unificado, donde la utilidad que aporta, concierne tanto al objeto como al contexto social donde se produce.

Las representaciones sociales se conciben como los pensamientos, creencias y expresiones provenientes de un constructo individual o colectivo, y dan origen a las acciones individuales frente a un tema o situación específica. En tal sentido, estas categorías conceptuales buscan la comprensión de las representaciones sociales y su incidencia en la manifestación de comportamientos que se constituyan como violencia basada en género.

Ahondando en los conceptos, el *género* se refiere a las construcciones sociales, culturales e históricas elaboradas por la sociedad a partir de las diferencias biológicas entre los sexos: las ideas, creencias, atribuciones, roles y expectativas. Señala la simbolización cultural de la diferencia sexual a la manera como dentro de la sociedad se fabrican ideas acerca de lo que debe ser, lo que deben hacer y cómo deben actuar las mujeres y los hombres en el mundo (Plan Internacional-ONG, 2020). Agrega Morales (2011), que el género se refiere a las características que socialmente se atribuyen a las personas de uno u otro sexo, entendiendo que sus atributos son: femenino o masculino. Para el desarrollo de esta investigación se comprendió como género, la condición con la que se identifica y define una persona, no necesariamente ligada al sexo asignado biológicamente al momento de nacer. Para Plan Internacional (2020), la identidad de género es la forma en que cada persona se define, se expresa y vive en relación con su sexo y los elementos de género que adopta entre la femenina, la masculina o transitando entre uno y otro. Desde esta mirada, se desprenden acciones negativas que son consideradas como violencias basadas en género. Según Abreu (2006), se produce en un marco de desigualdad, y puede ser experimentada por mujeres, hombres y personas de diferente identidad de género. Este conflicto refleja la asimetría existente en las relaciones de poder entre hombres y mujeres, que se enmarcan en una violencia estructural, sostenida en una cultura edificada sobre la lógica de la dominación y

las relaciones de poder naturalizadas, que hacen aparecer como hechos normales el sometimiento y la inferioridad de las mujeres, vulnerando los derechos humanos y la ciudadanía.

Mirat y Armendáriz (2006) la identifican como cualquier acto de violencia sufrido por una mujer, por el simple hecho de pertenecer al género femenino, y que tiene o puede tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico, abarcando el homicidio, las lesiones, las amenazas, las coacciones, la privación arbitraria de la libertad, la libertad sexual y los tratos degradantes, tanto en la vida pública como en la privada (Citado en Peláez y Romero, 2017, p. 12).

En concordancia con estos autores, las Naciones Unidas-ONU (1993), reconocen por violencia contra la mujer toda acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial, por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. Señalan que en el ámbito educativo, las alumnas sufren violencia física, psicológica y sexual, incluidos acoso y hostigamiento sexual, de parte de docentes, compañeros, o trabajadores del centro educativo con una posición jerárquica o de autoridad sobre ellas. En este sentido, la ONU (1993) ha definido cuatro tipos de violencia: la *violencia psicológica*, que consiste en provocar miedo a través de intimidación, amenazas y sometimiento a una persona, o forzarla a aislarse de sus amistades, de su familia, de la escuela o del trabajo; la *violencia emocional* que se refiere a acciones que buscan debilitar la autoestima de la persona a través de críticas constantes, en infravalorar sus capacidades, insultarla o someterla a otros tipos de abuso verbal; la *violencia física* por la que se causa o intenta causar daño a alguien mediante cualquier tipo de fuerza física; y la *violencia sexual*, cuyas acciones se encaminan a obligar a alguien a que participe en algún tipo de acto sexual sin su consentimiento. Se incluyen aquí comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de otro modo la sexualidad de una

persona mediante coacción por la relación de esta con la víctima, en todos los ámbitos.

Las violencias basadas en género tienen lugar en infinidad de contextos de la sociedad, y para reconocerlas en la convivencia escolar, debe comprenderse la dinámica de los factores que la permean. El concepto de convivencia escolar se torna en una meta-narrativa a la que aportan investigadores y estudiosos de la educación de distintos campos, para la formulación de políticas públicas orientadas a promover en las escuelas una convivencia sana, positiva, democrática, pacífica, no violenta, inclusiva, y que respeta los derechos humanos. Estos términos reflejan las diversas miradas desde las que se aborda la temática y que de manera sucinta exponen Morales y López (2019). EcuRed (s.f. párr. 1), manifiesta que la convivencia se da por las interrelaciones de los miembros de la comunidad escolar, independientemente del rol que desempeñen. De allí que todos son sus partícipes y sus gestores, por lo que cabe subrayar que la escuela, además de transmitir contenidos científicos y culturales, debe educar para la *convivencia*.

En su Política Pública de Convivencia Escolar (2019), el Ministerio de Educación Nacional expone que la convivencia escolar es el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres, apoderados y sostenedor), abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se dan entre los grupos, equipos, cursos, y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta (p.9).

Esta Política Pública destaca como principales elementos de la convivencia escolar, primeramente *la convivencia y cultura escolar*, que se refiere a los modos de relación que predominan en la comunidad, es decir: la presencia o ausencia de afecto en el trato; la manera de abordar los conflictos; la mayor o menor posibilidad de expresarse que tienen los

estudiantes, docentes, apoderados o asistentes de la educación; la apertura de los espacios del establecimiento para actividades que respondan a iniciativas de los distintos actores; la acogida o rechazo frente a sus propuestas o inquietudes, y otros tantos factores que constituyen la vida cotidiana en el establecimiento educacional. La *convivencia y clima escolar* se concibe como la percepción que tienen los integrantes de la comunidad escolar respecto a sus relaciones interpersonales en ese contexto y al ambiente en que se producen. Por su parte, la *convivencia inclusiva* recoge las condiciones de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, social, personal y de género en sus múltiples dimensiones, y expresada en las distintas identidades individuales y colectivas, reconociendo en esta diversidad unas riquezas y posibilidades que contribuyen al desarrollo pleno de todos los miembros de la comunidad educativa.

Estos conceptos develan la importancia de análisis de los elementos que componen la convivencia escolar y las interacciones que se dan entre sus grupos, reconociendo en tal medida que hablar de ella implica promover el respeto y la preservación de las diferencias de género, raza, religión, pensamiento, etc.; evaluando de manera permanente los factores que puedan afectarla.

Metodología

Esta investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo, que según Sampieri (2014), permite el acercamiento directo a los individuos y observar el contexto en el que se desenvuelven grupalmente, sin dejar de lado sus individualidades. Parte de una visión naturalista y humanista que permite comprender e interpretar la realidad desde el análisis de las acciones cotidianas, y la percepción que tienen los sujetos de sus realidades, permitiendo responder la pregunta desde el análisis y comprensión de las interacciones sociales que se dan en el entorno de la población objeto de estudio. En esta misma línea y desde el enfoque cualitativo, según Flick (2012) se busca la interpretación de sus realidades mediante el

acercamiento e interacción entre el investigador y los sujetos investigados. Ambos son pertinentes pues el estudio se dirige a sujetos sociales vistos desde sus interacciones, manifestaciones de ideas, opiniones, imaginarios, sentimientos y emociones.

Por último, el método fenomenológico apunta a la identificación y comprensión de las representaciones sociales manifiestas y la forma en que inciden en la generación de violencias basadas en género; para lograrlo, se utiliza la herramienta entrevista semiestructurada, que, según Ortí (1986), se puede adaptar a las diferentes personalidades, apoyando el estudio de las palabras del entrevistado y cómo se siente, más allá de simplemente recopilar datos de las personas; permite hablar al sujeto, entenderlo desde su interior facilitando al entrevistador la recolección y análisis del conocimiento en un diálogo abierto que establecido en el que las respuestas, señales, expresiones y reacciones cuentan para entender e interpretar el fenómeno de estudio.

Las entrevistas fueron aplicadas mediante un instrumento guía; según Moreno (2014) estas permiten crear teorías desde el conocimiento del sentido común. Por ello se elabora una guía de preguntas relacionadas con el tema específico de investigación, que buscan cuestionar confrontar la opinión del entrevistado de modo que exprese abiertamente lo que piensa a partir de sus vivencias. Utilizar este instrumento permite relacionar una serie de cuestionamientos guiados por cada una de las subcategorías de análisis establecidas previamente para la investigación. Su aplicación se realizó durante el ejercicio de trabajo de campo en la Institución Educativa Francisco Miranda con estudiantes de los grados 10º y 11º; de sus 83 estudiantes en total, se seleccionaron 6 alumnos como muestra poblacional, cuidando que llenaran características principales como procedencia, edad y género, resultando 3 mujeres y 3 hombres, con edades entre los 15 y 18 años de edad, procedentes de Antioquia, Chocó, Magdalena (Santa Marta) y de Venezuela. Se tuvo en cuenta su voluntad y aceptación para participar. Dicho muestreo fue no probabilístico, porque se seleccionaron según características específicas determinadas por las investigadoras.

Para efectos de la entrevista, los participantes conocieron previamente el objeto de la investigación, así como todas las acciones planeadas y enmarcadas en el código de ética del profesional en Trabajo Social divulgado en el acuerdo 024 (2019); aquí se aplicó el principio de confidencialidad mediante el uso del consentimiento y asentimiento informado, que leyeron, firmaron y aceptaron los participantes y directivos de la institución, certificando la voluntad de participar en el estudio y garantizar que estuviera en total acuerdo con su desarrollo, al igual que con los procesos de grabación y registro fotográfico realizados. Además, se estableció allí el compromiso de socializar los resultados obtenidos, mediante la entrega virtual del producto final y su exposición en un foro participativo.

Cuatro fases puntuales del proceso investigativo

Fase 1. Etapa preliminar.

En esta se hizo el proceso de preparación teórica y metodológica mediante la revisión de investigaciones adelantadas por autores a nivel internacional, nacional y local, teniendo en cuenta la relación con las temáticas y contextos propuestos en este estudio, mismas que sirvieron como base para construir el marco referencial y seleccionar como categorías los conceptos amplios orientados al cumplimiento de los objetivos, y como subcategorías las temáticas centrales que aportaron a la ampliación y mayor comprensión de la investigación.

Fase 2. Preparación para el trabajo de campo.

A partir de la matriz de categorías de análisis, se configuró el instrumento, orientando los interrogantes en relación con cada subcategoría. Tras varios acercamientos con la Institución educativa, se socializó el objeto de la investigación, obteniendo visto bueno para la aplicación de los instrumentos propuestos. Los directivos de la Institución Educativa firmaron

los consentimientos informados, y presentaron los grupos de estudiantes participantes, con quienes tras una reunión explicativa, se pasa a escoger la muestra y a recoger su firma de los consentimientos informados.

Fase 3. Trabajo de Campo.

Las entrevistas fueron realizadas en dos momentos, en las instalaciones de la Institución Educativa: en el primero, un espacio individual y cerrado, se encontraron estudiantes e investigadoras en el salón de clases del grado 11º; como resultado se aplicaron cuatro entrevistas de cuarenta minutos cada una. El segundo momento fue adelantado en el espacio abierto de la Biblioteca, donde se aplicaron dos entrevistas de treinta minutos cada una atendiendo temas de disponibilidad de tiempo de los participantes. En ambos casos se hicieron grabaciones, previa autorización y firma del consentimiento, adelantada desde los dispositivos celulares de cada investigadora.

Fase 4. Procesamiento y análisis de la información.

Aquí se adelantaron, la transcripción manual de las entrevistas grabadas, más el registro y organización de esta en la matriz de triangulación, donde se plasmaron las respuestas obtenidas. Se hizo luego la triangulación teórica que inició el proceso de codificación axial donde se identificaron los relatos de mayor relevancia con relación a las categorías de análisis, que se enlazaron con las previamente establecidas para la investigación, permitió analizar los resultados, seleccionando pequeños fragmentos que dieran cuenta de ellos o los soportaran.

Resultados

Fue aplicado un análisis a la información organizada, antes de presentar los resultados por categorías mediante una descripción detallada de cada subcategoría.

Primeramente, para la Categoría de **Violencia basadas en género** se establecieron tres subcategorías: violencia Psicológica/emocional; violencia física, y violencia sexual.

En la subcategoría de **Violencia Emocional** se encontró que, aunque los estudiantes la reconocen con facilidad, sí se presentan con frecuencia situaciones que la dejan entrever en la convivencia escolar. Por ejemplo, se da exclusión en deportes con referencia al género, como lo manifiesta el participante número 5 “... ella tiene que ser como nosotros los hombres, de pronto la podemos lastimar cuando jugamos fútbol...”; al igual que expresiones como, “... aunque lo tomen como comedia o chiste, siempre dicen vaya mejor a lavar los platos o vaya mejor háganos comida, entonces eso a uno lo hace sentir mal y le fastidia.”

Así mismo, se evidencian respuestas relacionadas con sentimientos que experimentan frente al trato que se les brinda por el hecho de pertenecer a un género específico, y que en su mayoría apuntan a evidenciar el no haber experimentado tristeza, ira o miedo. Relatos como el de la participante número 1 “... a mí nunca me han tratado así por ser mujer, ... si lo han hecho no lo he sentido.” y “...aunque uno no sabe si es Búlin o recocha, ... uno no sabe si la gente se ríe por fuera y le duele por dentro.” denotan la existencia de confusión o naturalización de comportamientos y expresiones que se dan dentro de la convivencia escolar y que pueden llegar a afectar las emociones de quienes lo experimentan.

Por último, en esta subcategoría se traen episodios de Bulín principalmente en las mujeres con referencia a su apariencia física y personalidad como lo expresa la participante 5 “... porque yo soy trocita a veces me he encontrado hombres o mismas mujeres que me dicen cosas como: Usted como es de gordita no le va a quedar esto, ... es que yo prefiero flaquitas no me gustan gorditas.”

Estos resultados, muestran que las afectaciones a nivel psicológico o emocional como consecuencia de algunos comportamientos presentes en la convivencia escolar se dan principalmente en las alumnas mujeres.

En cuanto a la subcategoría de **Violencia física** los hallazgos señalan que sí se presenta este tipo de violencia, como lo expresa el participante 4: “... cada ratico se dan trompadas allá abajo”, aunque suelen darse con mayor frecuencia entre estudiantes hombres, no obstante en algunas ocasiones se han evidenciado casos puntuales de agresión hacia las mujeres, como lo expresó la participante 5 “justamente ayer hubo una pelea en mi grupo de una mujer con un hombre... se veía que la había agredido” o en efecto entre pares mujeres como es el caso que manifiesta la participante 1: “... Las peladitas se agarran a pelear dentro del colegio porque una le dijo fea, ... aunque creo que también es por novios”.

Frente a esta situación, es alarmante que en su mayoría, los alumnos ignoren qué es el género, y que en gran medida desconozcan o tengan confusiones acerca del significado de las violencias basadas en género. Esto podría ser uno de los motivos por los que no han logrado identificarla; si bien, coinciden al afirmar que bajo ninguna circunstancia, la violencia física puede ser el camino para resolver las diferencias, como lo expresa la participante 2 “... siento que la agresión física es una manera de agrandar los problemas”. Las opiniones frente al motivo por el que se pueden originar violencias físicas basadas en género y que dan cuenta de esta situación, pueden estar relacionadas con factores como la crianza, los estereotipos sociales, y la personalidad de cada individuo, pero se manifiesta en espacios de convivencia como el escolar. En este sentido, desde su percepción, algunos participantes expresan: “... pienso que es culpa de él como de su educación porque le impusieron eso de que él es el fuerte y el que tiene que hacer todo... (participante 2)”; “Siente inferioridad o se puede sentir amenazado por ser inferior, casi siempre han educado al hombre como superior a la mujer” (participante 5), y “... hay manes que se sienten superiores a las mujeres y cuando hay una mujer que está demostrando mayor capacidad utilizan la violencia” (participante 6).

Se dejan entrever así, las afectaciones que puede generar la violencia física en la convivencia escolar y cómo diferentes factores pueden incidir y

originarlas, con el agravante de robustecerse si no se manejan adecuadamente. “La ira, el calor del momento o de pronto se le pueden juntar todas o muchas situaciones que pueden hacer que la persona pierda el sentido” (Participante 6).

En cuanto a la violencia sexual no se logró identificar ningún episodio con especificidad de acto del coito ya que en aspectos generales mayoritariamente manifiestan no haber sido víctimas o presenciar algún acto bajo estas condiciones; sin embargo, algunos relatos dejan a la vista situaciones de insinuaciones, intimidación y provocaciones o comentarios lascivos que de sus compañeros hombres, que generan incomodidad principalmente en las mujeres. Aunque poco frecuentes, se presentan en interacciones dentro de la convivencia escolar, como lo expresan las participantes 1 y 2 respectivamente: “... algunas miradas a mis piernas cuando tengo la falda del uniforme.” y “Me han dicho que tengo las nalgas muy ricas”.

Según los resultados, se difiere que esta situación puede llegar a pasar desapercibida y no ser fácilmente identificada o enunciada por los estudiantes; por tal motivo, en su gran mayoría manifiestan sentirse seguros, y libres del acoso sexual dentro de las instalaciones de la institución, pese a pasar por episodios que les generan incomodidad como el expresado por la participante 5 “... siempre hey shi, shi... A mí no me gusta eso, me da pereza y no es que sea como muy ofensivo, pero es muy estresante”.

La segunda categoría que se incorporó en esta investigación es la de **Convivencia Escolar** cuyos resultados se relacionan partiendo de las tres subcategorías establecidas previamente:

En la subcategoría **Convivencia y Cultura escolar** se encontró que en los participantes existe un alto grado de desconocimiento del contenido del manual de convivencia y de la relevancia de la aplicación de este para la resolución de conflictos y el manejo de situaciones de violencia como la de género. Teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación, puede validarse que algunos alumnos no conocen el manual de convivencia, si

bien otros expresan que les han hablado de tal documento, pero que se han apropiado de su contenido ni comprenden las temáticas que trata. Así lo manifiesta la participante 1 “... sí, a mí me entregaron ese librito cuando estaba en sexto creo, y hablan todos los años de eso y de algunas reglas de él”. Según una de las estudiantes, les entregan este manual, pero no se hace un análisis interno de la importancia que tiene para la convivencia escolar de la institución.

Por otro lado, al hablar de las actividades que se permite a estudiantes, algunos participantes identificaron que en la convivencia escolar no existen actividades específicas; solo para hombres. Otro grupo de participantes principalmente mujeres manifiestan que actividades como el deporte tiene un mayor enfoque en los alumnos hombres en comparación con las mujeres como lo expresan los participantes 1,2 y 5 consecutivamente indican lo siguiente: “... jugar en la cancha en esos torneos, por lo menos este año no he visto a ninguna mujer participando...” (participante 1); “... creo que el tema de los partidos de fútbol, pero creo que es más porque las mujeres no han querido jugar podría ser por pena o por miedo” ... (participante 2), y “... por ejemplo nosotros tenemos torneo de futbol y pues siempre son hombres, pero las mujeres nos enfocamos más en el voleibol” (participante 5). Validando estas manifestaciones, se puede identificar que para algunos, el fútbol está diseñado específicamente para hombres; esto, que constituye un impedimento al acceso de las alumnas, sea por miedo, vergüenza o desinterés, genera exclusión.

Por último, referente a la comunicación en la convivencia escolar, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes pueden dar su opinión en la institución de manera libre y segura como lo manifiesta el participante 2: “...Sí, de hecho, cuando estoy en clase y se presenta la oportunidad de dar mi opinión, me siento seguro de darla”.

En la subcategoría **Convivencia y clima escolar** se pudo evidenciar que así como muchos se llevan de la mejor manera con sus compañeros, otros manifiestan que las peleas y discusiones son muy frecuentes. El participante

3 dice: “... es mala porque alegan mucho pelean y eso”. Pese a todo, los participantes testifican sentirse cómodos y bien, asistiendo a la institución: “...sí, a mí me encanta este colegio; yo no me cambio” (participante 1). Estas son manifestaciones de felicidad y satisfacción de asistir a la institución educativa.

En cuanto a las percepciones que tienen de la infraestructura y la planta física algunos indican que, si bien tiene aspectos buenos, hay otros que se deben mejorar: “...Bueno hay cosas buenas y cosas que se tienen que arreglar, en general es un buen ambiente, muy cómodo así lo siento” (participante 1); “Creo que podrían ser mejores, por ejemplo, las instalaciones del salón de química no están aptas para hacer experimentos” (participante 6).

En la misma línea, sus respuestas frente al ambiente que se maneja dentro de la convivencia escolar expresan mayoritariamente que en general es tranquilo, aunque las peleas y otros comportamientos pueden generar momentos tensos, como lo indica el participante 2 “... el ambiente es tranquilo y amistoso, pero siento que también podría llegar a ser tóxico.

En la subcategoría de **Convivencia Inclusiva** los resultados dejan entrever que la institución cuenta con un sistema de admisiones abierto e inclusivo, asequible a la población en general, sin distinciones de nacionalidad, regionalismo, etnia o género. Gran parte de los participantes manifiesta que en pocas ocasiones se celebran actividades culturales donde se resalten aspectos importantes de los territorios de donde proviene el estudiantado, como lo expresa el participante 6: “...solo se reconocen ciertas culturas de algunas partes en eventos, pero del resto todo es como muy estandarizado”, evidenciando estas respuestas un bajo reconocimiento de las diferencias étnicas y de género, como lo menciona la participante 3: “... la verdad, aquí más que todo el género, en la etnia casi nunca se toca.” Pese a lo anterior, el 80% de los participantes manifiestan experimentar un trato igualitario sin distinción de género. No obstante, con relación a su lugar de procedencia, la mayoría de los participantes denota desconocimiento del

origen y la cultura de sus compañeros; así lo menciona el participante 6: “...creo que la mayoría son de aquí, creo que una compañera sí es de Venezuela, creó”. Estas situaciones, en definitiva, se constituyen como barreras para una verdadera inclusión en el ejercicio de la convivencia escolar.

Representaciones sociales

La categoría de representaciones sociales constituye una forma de pensamiento social en virtud; se divide en tres subcategorías que la nutren: el Sentido Común; la Objetivación, y el Anclaje.

En la subcategoría de **Sentido Común** se encontró que algunos alumnos carecen de relaciones enriquecedoras entre compañeros, es decir, que sus formas de percibir y actuar ante las circunstancias propias de su entorno escolar denotan un machismo, que generalmente da paso a situaciones estresantes. Ejemplo de ello es el relato del participante número 2 quien describe que: “Normalmente les gritan por su nombre o las tratan como si fuesen de ellos”. En lo que se puede observar la falta de tacto hacia las estudiantes, genera un clima escolar tenso y brusco para ellas, dando pie a que los alumnos crean que las mujeres son más débiles, y los hombres más fuertes, pues a través del tiempo algunas tareas se han configurado como específicas para hombres y otras para mujeres, generando una desigualdad que en la mayoría de los casos se considera normal, como se ve en este relato de la participante número 1: “Claro, como en mi casa las mujeres hacen más el oficio; yo, mi hermana, mi mamá, nos encargamos del oficio y los hombres acostados”. Esto denota carencias en las formas de organización y comunicación no solo en la institución sino en la familia, pues estos hijos son el mismo alumnado del colegio. Esta situación permea el clima escolar donde también las actividades según el género llegan a estos términos de cotidianidad.

Puede analizarse que reconocen la falta de educación familiar hacia los alumnos, pues consideran que la familia es la principal fuente de educación para el ser humano,

Así mismo, las mujeres se reconocen como inteligentes y que son aptas para ciertas actividades, como se denota en el relato de las participantes número 5 y 6 “... pero en su gran mayoría de las peladas son como más inteligentes que los hombres” y “...cuando son trabajos muy fuertes de mucha fuerza” relacionando al hombre con la fuerza y a la mujer con la creatividad.

En la subcategoría de **Objetivación** se puede deducir que el proceso colectivo edifica un saber común; es decir, la mitad de los participantes tiene una percepción dividida de cara a un tema en específico; en este caso centra la atención en discutir si reconocen el género y el riesgo que tiene cada género. A esto responde así el participante 3: “No somos iguales, somos diferentes” señalando que no existe una igualdad de género, sino que, por el contrario, tanto hombres como mujeres son diferentes en todas las cosas. El participante 2 reconoce la igualdad de género y dice que solo hay diferencias anatómicas: “Somos iguales en nuestras habilidades y pensamientos; tenemos las capacidades y fuerza, y lo que nos diferencia son nuestros genitales”. Esto señala que —en este caso— el saber común predomina, dando a entender que este alumno se interesa por el intercambio de las opiniones compartidas, es decir, que nutre su conocimiento referente a lo que es la igualdad de género y lo importante que es el conocimiento y la educación para no caer en la infracción.

Se puede deducir que en cuanto al riesgo social para cada género, hay un común acuerdo siendo el más preponderante para el género femenino, pues lo que se ha establecido durante mucho tiempo permea la mente del hombre y quizás esto lo convierte en un ser agresivo hacia la mujer como lo reflejan los siguientes relatos: “Siento que por popularizas que la mujer es el sexo débil tiene el riesgo de ser más agredida por los hombres (participante2)”; “...mayormente nosotras somos fichas para trata de blancas, estamos fichadas para los locos que quieren violar pues el porcentaje es más bajo en los hombres que en las mujeres...” (participante 5), “y “no sinceramente las mujeres siempre enfrentan mayor riesgo...” (participante 6).

En la subcategoría **Anclaje**, el enraizamiento del sentido unificado que da utilidad a ese contexto social donde se produce, los alumnos enmarcaron a través de sus respuestas cosas y situaciones que en cada cultura son diferentes, por ejemplo se ve en el relato del alumno de cultura venezolana al decir que en su cultura sí “hay cosas que hacen solo las mujeres” (participante 2); o la frase “ha sido costumbre que el hombre por el hecho de ser hombre tiene que trabajar; que el hombre debe llevar la comida a la casa” (participante 4), mientras que el alumno de la cultura paísa dice: “no, en mi casa por ejemplo siempre ha sido muy equitativo, mi mamá hace cosas que puede hacer mi papá y mi papá que puede hacer mi mamá y así” (participante 6).

Discusión

Violencia basadas en género

Los datos indican que en el entramado de las interrelaciones que se dan en la convivencia escolar se generan situaciones que se pueden constituir como violencias basadas en género, y que, pese a no ser identificadas con facilidad debido al grado de naturalización que se gesta entre los participantes, tienden a presentarse con frecuencia, principalmente las de tipo psicológico o emocional. Esto coincide y cobra relevancia con la investigación de la UNESCO (2019), que plantea cómo violencia en las escuelas basada en género, ha pasado desapercibida a través de los años, y está basada en la discriminación; en las relaciones de poder desigual entre mujeres y hombres; en los estereotipos de género, y en patrones culturales referidos al control, dominio, sumisión y devaluación de las mujeres. Los resultados del estudio son comparables con los hallazgos que demuestran un alto grado de discriminación hacia las alumnas de la institución por su condición de mujer.

Del mismo modo, existe una alta consistencia con estudios como los de Arteaga (2014) y Romero (2012), que también describen esta violencia en el contexto educativo como acciones que se naturalizan,

concluyendo que forma parte del diario vivir en instituciones educativas al punto de ser considerado un hecho normal, dado que por aprendizaje social, el estudiante ha llevado tal violencia al aula de clases y a los demás espacios de convivencia, al considerar que la agresión es parte del diario vivir y que el respeto se gana siendo violento o violenta. En tal sentido, se pudo establecer que las agresiones físicas como empujones, jalones o peleas, se presentan en la institución como una forma de solucionar conflictos entre pares; sin embargo, y en referencia a la violencia de género, se registran casos de agresiones hacia mujeres por el hecho de ser mujer, lo que deja en evidencia un alto grado de desconocimiento en el grupo estudiantil de los factores que generan este tipo de violencia, los principales motivos por los que se puede presentar, y lo que es peor aún, las graves consecuencias de estas actuaciones.

Puede afirmarse que estos resultados son coherentes con los expuestos por Castro et al. (2017) para sustentar que la violencia simbólica de género es producto de no saber discernir entre lo bueno y lo malo, en tanto, los estudiantes limitan el concepto a las características físicas y biológicas de hombre y la mujer y solo reconocen de manera somera la relación con la cultura y la sociedad, develando así que los estereotipos, el machismo y el patriarcado, continúan permeando firmemente este constructo.

Convivencia escolar

La convivencia escolar de la Institución Educativa está mediada por acontecimientos conflictivos originados en algunas ocasiones por las diferencias en torno al género, etnia, cultura, etc. y la forma como estas se confrontan, al igual que a la ausencia de estrategias y acciones concretas encaminadas a su prevención. Tales situaciones emergen con frecuencia, pese a que la institución se concibe como inclusiva, al contar con población estudiantil mixta y proveniente de distintas regiones, lo que genera una contradicción a lo planteado por la Política Pública Nacional de Convivencia Escolar (2019), cuando enuncia que la convivencia inclusiva hace referencia

a las condiciones de reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, social, personal y de género en sus múltiples dimensiones, y que se expresa en las distintas identidades individuales y colectivas, reconociendo en esta diversidad una riqueza y una posibilidad que contribuyen al desarrollo pleno de todos los miembros de la comunidad educativa. Hablar de inclusión en el sistema educativo no implica solo promover el acceso a todo tipo de población, sino, procurar y garantizar estrategias y acciones encaminadas a fomentar el reconocimiento y el respeto de la diversidad.

Del mismo modo, se pudo corroborar que existen barreras individuales, estructurales y sociales que inciden en la libre escogencia por ejemplo de actividades lúdicas, recreativas y culturales, como son los deportes, presentación y representación en actos cívicos culturales, capacitaciones, o sensibilización en temas específicos. Este fenómeno genera sinsabores y controversias que a su vez acarrearán conflictos que afectan el clima escolar. Debe sumarse aquí desconocimiento y falta de frente a la apropiación y aplicabilidad del manual de convivencia, lo que tiende a agudizar la situación y causar afectaciones en el ambiente escolar. Frente a esto la Política Pública Nacional de Convivencia Escolar (2019), describe que la cultura escolar se refiere a los modos de relación que predominan; la forma de manifestar el afecto y el trato; la manera de abordar los conflictos; la posibilidad de expresarse, ser escuchados y tenidos en cuenta; la promoción de espacios para actividades que responden a iniciativas y deseos propios, etc. Partiendo de este enunciado y con el propósito de mejorar la convivencia desde el fomento de la cultura escolar, se debe resaltar la importancia de fortalecer en la institución los factores que a la luz de esta investigación presentan debilidad.

La Política Pública Nacional de Convivencia Escolar (2019), afirma que el clima escolar se concibe como la percepción que tienen los integrantes de la comunidad educativa respecto a las relaciones interpersonales que existen en el contexto escolar y también del ambiente en donde se producen esas interacciones. En la misma medida, se puede concluir que pese a las

oportunidades de mejora identificadas en este estudio, los participantes manifiestan que en gran medida, las relaciones interpersonales que se dan en la convivencia escolar, suelen ser cordiales, donde las instalaciones y estructura de la institución propician un ambiente cordial, seguro y ameno, sin embargo destacan la necesidad de trabajar constantemente en su constructo.

Representaciones Sociales

Con relación a las representaciones sociales, definitivamente, factores como familia, cultura, sociedad y pensamiento individual, se entrelazan en la construcción de un concepto propio, que, sin lugar a dudas, va a estar ligado a variantes en el tiempo y espacio donde se presente. Como lo menciona Moscovici (1979), la representación social es “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los conocimientos y la comunicación entre individuos”, por lo que pueden cambiar a través de los diferentes grupos de personas o culturas. Estudiar cada una de las representaciones sociales de una comunidad, permite conocer cómo es dicha sociedad. Específicamente en el contexto educativo de la institución objeto de esta investigación, se corroboró esta importante teoría, debido a la multiplicidad étnica y cultural de los participantes, y a las enunciaciones que hacen frente al fenómeno de estudio.

Del mismo modo, los hallazgos tienen puntos de encuentro con el elemento *Objetivación*, de las representaciones sociales, ya que este es el proceso colectivo desde el que se edifica un saber común sobre la base de los intercambios y de las opiniones compartidas. Desde los aportes de Jodelet (1989), la *Objetivación* es uno de los aspectos de la construcción representativa, que —para este caso— desde sus tres fases “la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización” hacen de las representaciones sociales de los participantes un conocimiento elaborado que aporta al constructo de la convivencia escolar. También la familia y la cultura tienen un papel fundamental en la vida integral y en el accionar de

los alumnos dentro de la convivencia; pese a las distancias de su territorio, el enraizamiento de ese contexto social donde nacieron predomina frente a su entorno, lo que se concibe como un proceso de anclaje, que, según este autor (Jodelet, 1989) consiste en el enraizamiento de una representación en el espacio social para utilizarlo cotidianamente, de modo que el anclaje testimonia de lo social con un sentido unificado, donde la utilidad que porta concierne tanto al objeto como al contexto social donde se produce. Las representaciones sociales de estos participantes giran e influyen de manera directa o indirecta en torno a las creencias, estereotipos e ideologías, que han construido cultural y socialmente, siendo generadoras de conflictos como las violencias de género que afectan la convivencia escolar. La comprensión del sentido común según Reíd (1998), es una forma de percibir, razonar y actuar, de modo que las representaciones sociales también pueden ser producto del conocimiento socialmente elaborado, que al incluir contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos, tienen una importante incidencia en las conductas de las personas y las formas de organizarse y comunicarse en sus relaciones interindividuales y con los grupos sociales en que interactúan, aunque en gran medida estén ligadas a los constructos sociales y culturales del patriarcado, sumisión, dominio y ejercicio de poder en la mujer, situación que se vive en todos los contextos de la sociedad incluso en el educativo.

Desde esta óptica, se considera pertinente profundizar en la iniciativa de investigaciones orientadas a visibilizar todo tipo de violencia de género presente en el contexto educativo. Como bien lo mencionó Romero (2012), es importante comprender esto desde una amplia perspectiva social y cultural que permita situar socialmente el fenómeno y favorecer el análisis de los instrumentos culturales y los significados construidos intersubjetivamente, pues toda representación mental se funda en una construcción social, donde los integrantes de una colectividad comparten significados de carácter lingüístico.

Conclusiones

Referente a la identificación de las violencias basadas en género, esta investigación da cuenta de la existencia de una naturalización de expresiones y situaciones que impiden el pleno reconocimiento de la presencia de este tipo de violencia en la convivencia escolar de la Institución educativa, al grado de volverlas difíciles de detectar y por consiguiente prevenir y tratar. Los resultados dejan entrever a la violencia emocional como una constante dentro de este entorno, que afectan de manera importante el accionar de quienes la propician. Desde este ángulo, aunque las violencias física y sexual representan un menor grado de incidencia, se logran evidenciar casos que, debido a la naturalización de las acciones que las generan, pasan desapercibidos o peor aún, son ignorados, ocasionando que su registro sea nulo, y en consecuencia no se intervengan con estrategias y acciones concretas para su prevención.

Las interacciones desde la inclusión, el clima y la cultura escolar en la convivencia escolar de la Institución Educativa Francisco Miranda, están permeadas por fenómenos, conflictos, actuaciones y omisiones que la tornan en ocasiones compleja, lo que permite desear algunos puntos de mejora. A pesar de contar con un estudiantado multicultural, dentro de la convivencia escolar se dan prácticas que incitan al predominio del carácter cultural, étnico y de género, que en definitiva se constituyen como barreras para una verdadera inclusión en el ejercicio de la convivencia escolar.

En las representaciones sociales analizadas, se puede entrever cómo los participantes piensan el género desde una mirada de los roles establecido históricamente desde el patriarcado, donde la mujer se asocia con debilidad y el hombre con fortaleza; tal postura ha sido fomentada desde sus hogares y aunque en algunos casos tiende a transformarse en espacios de convivencia como el escolar, en la mayoría se mantiene. Referente a la violencia basada en género, aunque entienden el concepto y sus implicaciones, la naturalización de situaciones generadas en la convivencia escolar les impide identificarlas con claridad. Se determina entonces que las violencias basadas en género

manifiestas en dicha institución educativa, obedecen a las representaciones sociales expresadas en el ejercicio de la convivencia escolar. Aunque cada estudiante las define según su entorno de enraizamiento, puede inferirse que en estas repercute la crianza y el lugar de origen, incidiendo en el trato y la relación con el otro.

Finalmente, desde estos hallazgos, se plantea la importancia de adelantar estudios encaminados a profundizar en los ítems expuestos, con el objetivo de visibilizar las violencias basadas en género presentes en los entornos educativos.

Referencias

- Abreu, M. (2006). La Violencia de Género: Entre el Concepto Jurídico y la Realidad Social. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2288/14.pdf>
- Alcaldía de Medellín PDM (2020). <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlanDesarrollo/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2020/>
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/02/461.-Las-representaciones-sociales-%E2%80%A6-Araya.pdf>
- Arteaga, M. (2014). Incidencia de la violencia de género en el deterioro de la convivencia escolar. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/wp/article/view/5933>
- Castro, B., Hincapié, D. y Serna, I. (2014). Convivencia Escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados 5 a 8 en dos Instituciones públicas del Municipio de Bello. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1312/CastroPinzonBeatrizElena2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de la República (2008). LEY 1257 DE 2008. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1257_2008.html
- Constitución Política de Colombia. (1991). <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Flick, U. (2012). Investigación cualitativa: Relevancia, Historia y Rasgo. Madrid. https://www.ucursos.cl/filosofia/2009/2/EDU203/1/material_docente/bajar?id_material=469326
- Gaviria, Á., Guzmán, N. M. y Renden, P. (2016). Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria – Municipio de Itagüí. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1326/GaviriaVargasAngelaMaria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Institución Educativa Francisco Miranda (2022). Proyecto

- Educativo Institución Educativa Francisco Miranda.
<https://www.franciscomiranda.edu.co/index2.php?id=131036&idmenutipo=8810&tag=>
- Jodelet (1989). La Teoría de las Representaciones Sociales. https://www.miteco.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/87506_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Ley 1620 de (2013). Decreto N. Colombia. <https://docs.google.com/document/d/1lmCt6QeBlG8anWAS0uKGI18i21WVIfKy7YPbMZ7IGeo/edit>
- Morales, J. (2011). ¿Qué es género? <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5398/4.pdf>
- Moscovici, S. (1979). La Teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>
- Naciones Unidas (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Peláez, A. y Romero, J. (2017). Revisión Documental Epidemiológica Sobre la Violencia de Pareja, de los Últimos Estudios de la Red Forensis en Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/5b43e29c-1c73-460d-a0bf-45aa4683fdbb/content>
- Piña, J. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005
- Plan Internacional ONG. (2020). Plan Internacional Colombia. <https://plan-international.org/colombia/>
- Romero, D. (2012). Representaciones sociales de la violencia escolar entre pares, en estudiantes de tres instituciones educativas públicas, de Bogotá, Chía y Sopó, Cundinamarca. <http://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/10827/4458559.2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. <https://drive.google.com/file/d/0B7fKI4RAT39QeHNzTGh0N19SME0/view?resourcekey=0Tg3V3qROROH0Aw4maw5dDQ>

- Sapiains, R. y Zuleta, P. (2001). Representaciones Sociales de la Escuela en Jóvenes Urbano. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art03.pdf>
- Tobón, C. (2014). Representaciones Sociales de la Violencia Escolar en la IE Maestro Fernando Botero. Maestría en Educación. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/6300e3b0-8f5c-4b89-8b55-f2c009ee4b76/content>
- UNESCO. (2019). La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según un nuevo informe de la UNESCO. <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>
- VLEX. (2019). Acuerdo número 024 de 2019, por el cual se promulga el Código de Ética de los Trabajadores Sociales en Colombia. <https://vlex.com.co/vid/acuerdo-numero-024-2019-812724445>



