

Informe de práctica sobre género y
orientación vocacional.

Maestría en Estudios Sociales.

Escuela de Ciencias Humanas

Universidad del Rosario

Género y orientación vocacional

Sistematización de experiencia
docente en el IED Lorencita
Villegas de Santos

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS
MAGDA CHAMORRO

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	1
1. Introducción.....	3
2. Planteamiento del problema	4
2.1 Dificultades en los procesos de orientación y género en el colegio	7
2.2 Orientación vocacional en el Lorencita Villegas de Santos.....	12
2.3. Problemas de género en el colegio.....	15
3. Bases de creación del proyecto.....	16
3.1. Justificación general	16
4. Contexto donde se desarrolla la investigación.....	23
4.1. Reseña histórica de la institución educativa distrital (IED) Lorencita Villegas de Santos (LVS)	23
4.2. Categorización de los actores.....	24
5. Justificación analítica	26
5.2 Género.....	26
5.1.1 El género como categoría de análisis	27
5.1.2. Género y estructuras sociales	30
5.1.3. Género en la construcción social	30
5.1.4. Evolución género y escuela	31
5.2. Género y escuela: Construcción teórica	37
5.2 Coeducación como modelo.....	40
5.3 Orientación con perspectiva de género	43
6. Construcción del proyecto - Metodología	49
6.1. Marco Lógico.....	52
6.2 Árbol de Problemas.....	58
La construcción del árbol de problemas fue la herramienta necesaria para la construcción de la intervención en el LVS, ya que se puede evidenciar las consecuencias de los problemas actuales del colegio, además que muestra específicamente como se puede combatir cada uno de los causales del problema. (Archivo anexo)Desarrollo del proyecto	58

7.1. Desarrollo de los componentes	60
7.1.1. Componente 1	61
7.1.2. Componente 2	67
7.1.3. Componente 3	77
7. Evaluación del proyecto	88

1. Introducción

El presente informe es una sistematización de la práctica de la Maestría de Ciencias Sociales, requerida como requisito de grado, bajo la opción de proyecto de intervención de ciencias sociales. El proyecto de intervención se realizó en el IED Lorencita Villegas de Santos -de ahora en adelante (LVS)-, en el cual la autora del informe trabaja como docente de ciencias sociales desde el año 2011. El propósito es el diseño de un proyecto de intervención en el que se aplique la orientación vocacional con enfoque de género. Por este motivo la intervención se enfocó hacia estudiantes de ciclo cinco (1101,1102, 1103 del año 2015), próximas a graduarse del colegio y sobre las cuales se aplica el proyecto. Esto con el fin de fortalecer los canales de continuidad académica del colegio a la universidad, y mejorar las condiciones laborales de las estudiantes cuando ingresen al mercado laboral, promoviendo procesos de empoderamiento de las mujeres, a partir del reconocimiento de sí mismas como mujeres desde la categoría de género.

Asimismo, se materializan los conocimientos adquiridos en la maestría, utilizando como metodología el marco lógico, tomando como base los documentos: “El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo” Camacho, H., (2001) e “Identificación y Formulación de Proyectos. Una guía práctica basada en el Enfoque de Marco Lógico. Acción contra el Hambre” Zurita Marcus, Alejandro (2009). (Versión digital).

Para llevar a cabo el proyecto de orientación vocacional con enfoque de género, se tuvieron en cuenta los siguientes objetivos específicos:

1. Generar espacios de reflexión sobre el significado de género a partir de los escenarios inmediatos de las estudiantes del Lorencita Villegas de Santos.
2. Aumentar los escenarios de reflexión sobre el papel que cumple la mujer en la sociedad, partiendo de contextos históricos, sociales y culturales.
3. Guiar en la elaboración de proyectos de vida con las estudiantes de media vocacional, donde se vea reflejado el horizonte del colegio referente a la formación de líderes mujeres transformadoras de una sociedad cambiante.
4. Diseñar una metodología para la implementación de un proyecto de intervención social enfocado a la orientación vocacional con perspectiva de género, el cual sea aplicado en

la institución educativa, teniendo como referencia el lema del PEI (Proyecto educativo institucional) del Colegio “Exigencia para la excelencia”.

El documento está organizado de la siguiente manera: En la primera parte se presenta el planteamiento del problema. Posteriormente, se describen las bases para la creación del proyecto, en donde se realiza una justificación general del mismo. Luego, se expone el contexto en el que se desarrolla la sistematización de la experiencia docente, reseñando históricamente la institución educativa y describiendo, en líneas generales, los actores principales que se relacionan con el proyecto. Después, se realiza la justificación analítica, elucidando teóricamente el concepto de género y su relación con la escuela, proponiendo la coeducación como modelo. Terminada la parte teórica se da paso al desarrollo de la metodología, la cual se basó en el marco lógico. Por último, se describe el desarrollo del proyecto de orientación vocacional, con cada uno de sus componentes, incluyendo la evaluación del mismo.

2. Planteamiento del problema

El acceso escolar, por sí solo, no representa suficiente garantía, de manera que la necesidad de impulsar la educación de calidad, basada en el aprendizaje y en la vivencia de los derechos humanos, es requisito para desarrollar una resistencia eficiente contra todas las formas de exclusión y discriminación de las mujeres.

La cita con la que empieza este acápite parece ser una descripción actual de la situación de género en la escuela de nuestro país. Si bien, en los últimos años se ha ampliado de manera considerable el acceso de la mujer a la educación básica y media, poco se ha avanzado en su incorporación frente a los distintos escenarios de la sociedad colombiana. Aún peor, a pesar de la alta presencia de la mujer en el magisterio, la escuela sigue reproduciendo estereotipos culturales que han configurado relaciones de género que tienden a profundizar la desigualdad, el estigma y, en muchas ocasiones, la violencia en contra de la mujer.

Pese a los avances en política pública, es poco el impacto en lugares como la escuela, los cuales parecen ser los reproductores por excelencia de este orden social. Sin embargo, a pesar de dicho panorama, también es posible encontrar líneas de fuga, recovecos en los cuales es factible pensar otras prácticas más incluyentes y solidarias.

En este sentido se propuso trabajar en la escuela, ya que en ésta se generan, en gran medida, las transformaciones sociales de una sociedad. Además, se comprende como uno de los primeros escenarios en donde se construyen las relaciones de género, tal como menciona Morín:

La educación da los instrumentos cognitivos para la transformación de los imaginarios que se tiene de diferencias de género, asimismo da una mirada crítica sobre cómo se reproduce la sociedad y es allí donde la orientación educativa y profesional juega un papel fundamental, mas sin embargo aún hoy en la escuela se siguen reproduciendo inconscientemente roles estereotipados de mujer y hombre.

Además de lo planteado por Morín, resulta imperativo establecer un puente entre los distintos ciclos de formación de la educación formal en Colombia, dado que las fracturas existentes entre éstos generan problemáticas tales como la alta tasa de abandono de la educación superior, entre otros. En un reciente estudio el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012) expuso como por no tener en los colegios un proyecto de orientación vocacional, se presentaban desacuerdos entre las aptitudes y expectativas de los estudiantes, conduciendo fuertemente al abandono de las carreras que se habían decidido estudiar. Se presenta entonces, una discontinuidad en la formación profesional de los jóvenes en Colombia, que podría ser mermada por los procesos de orientación vocacional, disminuyendo la problemática de deserción escolar en la educación superior y aportando a la posterior vinculación de los jóvenes con el mercado laboral.

Al problema de la deserción escolar en los primeros semestres de la educación superior, se suma la persistencia de relaciones de género desiguales y de corte patriarcal. Ya que como lo menciona Muñoz y Guerrero, 2001 citado en Barrera 2011, todavía se presentan tratos desiguales a partir de imaginarios que se materializan en las relaciones sociales, académicas y físicas diferenciadas por el género, ya que los únicos valores que se desean mantener como universales son los masculinos. En este orden de ideas, se observa que la escuela sigue manteniendo tratos desiguales en el accionar social.

Esta relación desigual de género en las aulas también está presente en el mundo laboral. En Colombia, la tendencia es que las mujeres reciben menor remuneración en comparación con los hombres y si bien, en los últimos años las mujeres han sido beneficiadas con una política pública más incluyente que abrió nuevas y mayores oportunidades de empleo, aún persisten imaginarios sobre los roles y las profesiones propias de mujeres. Un

ejemplo de esto es lo planteado por Eccles, las mujeres, aun estando capacitadas y con la opción de elegir una carrera prestigiosa y con altos ingresos toman la decisión dedicarse al hogar y al cuidado de su familia (Eccles, 2013). Esto muestra que a pesar de que una mujer tenga la posibilidad de estudiar, siempre va a estar permeada por los roles tradicionales de la sociedad a la cual pertenece.

En consecuencia, es necesario que en las instituciones educativas, se construyan proyectos de orientación, de acuerdo a las singularidades y particularidades de cada realidad académica, contexto social y políticas públicas. En el caso particular del IED Lorencita Villegas de Santos, es pertinente que el proyecto de orientación vocacional tenga una perspectiva de género, ya que si bien es uno de los pocos colegios públicos femeninos de Bogotá y en su PEI presenta una filosofía institucional enfocada a la “formación de mujeres líderes del mañana” (Manual de convivencia, 2015), no existe en el colegio un proyecto de orientación con esta perspectiva. Se pretende entonces que las estudiantes del plantel educativo Lorencita Villegas de Santos, además de prepararse para el ingreso a la educación superior, reconozcan la importancia de la mujer como sujeto político y asuman una postura crítica frente a la persistencia de relaciones patriarcales y desiguales, por medio del empoderamiento de sí mismas.

De ahí que la creación del proyecto de intervención de orientación vocacional con enfoque de género tenga las siguientes características:

- Responda a las particularidades de un colegio femenino.
- Promueva la proyección de las estudiantes hacia escenario de la educación superior.
- Contribuya al empoderamiento de la mujer.

Todo esto realizado por medio de un proceso de sensibilización y reflexión que contribuya a la transformación de la sociedad.

Otra razón por la cual se quiere desarrollar este proyecto es porque la tradicionalidad del colegio y la repetición de los roles establecidos de forma conservadora sobre lo que “deben ser” hombres y mujeres, limitan un empoderamiento y una reflexión sobre como las mujeres pueden transformar la sociedad. Esto se puede evidenciar porque las carreras elegidas por las egresadas del colegio son, en su gran mayoría, tradicionalmente estudiadas

por mujeres. Esta elección se ve probablemente condicionada por los discursos presentes en la institución educativa sobre el “deber ser” de las mujeres.

A esto se le suma que a pesar de que el LVS tenga un alto nivel académico en las pruebas externas y sea reconocido como uno de los cinco mejores colegios públicos de Bogotá, la continuidad con la educación superior es deficiente, ya que un porcentaje de egresadas no ingresan a la educación superior, otras toman como opción de vida, el ser amas de casa, o el tener hijos en un lapso no mayor a dos años de ser egresadas.

Esta realidad, es una oportunidad para que tanto docentes como directivas de la institución se cuestionen, pues se manifiesta que una educación de alta calidad no garantiza la transformación de los estereotipos de género.

Las beneficiarias del proyecto fueron las estudiantes del LVS del ciclo cinco, debido a que en este espacio deberían existir los proyectos de orientación vocacional además que se culmina el proceso educativo del colegio, ya que como lo menciona Rosado (2012), la escuela ayuda a ser un elemento trascendental en la diversificación de las mujeres y el rompimiento del imaginario sexual de los roles de trabajo. Por ello la educación media es el escenario propicio para materializar como un proyecto de esta índole puede generar impactos en la sociedad. La contextualización de la institución educativa se encuentra a continuación

2.1 Dificultades en los procesos de orientación y género en el colegio

El proyecto se realiza en el LVS, un colegio con 53 años de fundación de carácter femenino, con una fuerte influencia religiosa y una educación tradicional. Esto se evidencia en la poca innovación que existe frente a procesos de enseñanza-aprendizaje. En el colegio no hay ningún proyecto establecido diferente a lo impartido por la SED (Secretaría de Educación Distrital) o MEN (Ministerio de Educación Nacional), existe poca motivación de los docentes por hacer innovación en el aula. Pese a que los docentes perciben que se trabaja en unidad, las relaciones verticales entre docentes y directivas, no permiten una comunicación que abra espacios para la innovación académica. Asimismo, el énfasis en lo académico, no permite la posibilidad de realizar otras actividades que se salgan de lo que se ha realizado tradicionalmente en el plantel educativo

Como lo señala su manual de convivencia, el colegio ha tenido como misión:

...educar mujeres líderes, con altos valores, por lograr que cada estudiante se forme integralmente para su propio beneficio, el de su familia y el de la comunidad; por estructurar mujeres capaces de construir mejores niveles de bienestar, tolerancia y vivencia democrática en la familia y en la sociedad. Todo ello fruto de las enseñanzas axiológicas, científicas, tecnológicas y culturales que se les brinda diariamente (Colegio Lorencita villegas de Santos, 2015).

No obstante, cuando se contrasta esta directriz del manual de convivencia con la realidad o el diario vivir académico y convivencial del colegio, no se evidencia con claridad.

De acuerdo con el PEI (Proyecto educativo institucional) de la institución, el IED Lorencita Villegas de Santos es una institución que

...durante sus 53 años de existencia ha forjado una trayectoria de permanente renovación pedagógica, acorde a las exigencias de la sociedad, a la reglamentación y a los requerimientos del mundo globalizado; pero siempre ha tenido claro su perfil como institución para alcanzar un altísimo prestigio en los aspectos pedagógicos y de comunidad, logrados gracias a su organización, proyecto pedagógico, exigencia académica y convivencial, y valores impartidos en la formación integral de las niñas y jóvenes de Bogotá. (PEI, 2015).

Sin embargo, tal como ocurre con lo planteado en el manual de convivencia, lo anterior, no se coteja en la realidad, no se hace tan notorio, o no es significativo.

A pesar de que el PEI señala el carácter innovador de la institución, se observa que persisten prácticas pedagógicas tradicionales sustentadas en la noción de relaciones verticales entre maestros y estudiantes. Esto se evidencia en la poca producción de proyectos transversales o baja producción de procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes a los ,establecidos, esto se materializa en que el colegio no ha propuesto ningún trabajo diferente a lo establecido desde la Secretaria de Educación. Además, se ve una prelación al culto católico en algunas izadas de bandera, misas dentro de la institución y una práctica anual de bendecir el lápiz antes de presentar la prueba saber, lo cual se desconoce la libertad de cultos establecida en la Constitución Política.

Aunque en el manual de convivencia se cite que:

El horizonte Institucional del Colegio Femenino Lorencita Villegas de Santos IED se sustenta en la visión, misión, principios, metas y objetivos apoyándose en

modelos pedagógicos contemporáneos y en una concepción antropológica que propende por la formación, la autoconstrucción, el espíritu emprendedor y el desarrollo holístico del potencial humano; cuya educación construye bases sólidas para la formación de mujeres críticas, solidarias, comprometidas con el cambio social, respetuosas de la diversidad cultural y de la biodiversidad, desde la perspectiva de los deberes y los derechos humanos, líderes que reconozcan, promuevan y se sientan orgullosas de su identidad nacional, que desarrollen sus valores cívicos, morales, espirituales, éticos y ambientales con el fin de contribuir en la construcción de una sociedad más justa y democrática, apropiándose de saberes que permita desarrollarse en ámbito personal, familiar, social, laboral y profesional (Manual de Convivencia 2015),

Dentro del contexto escolar no se evidencia lo planteado, ya que no existe por parte del colegio una clara definición de cómo se puede formar una líder y se rechaza cualquier tipo de transformación que se desee hacer. Por este motivo, varias estudiantes del colegio comentan: “en el colegio no se puede hacer nada, en el colegio nunca hacemos cosas diferentes, en el colegio lo que proponamos para hacer nunca nos dejan” (M, Estudiante). Se evidencia entonces, una fractura entre el discurso que maneja el colegio y la percepción de las estudiantes.

Bajo este panorama se observa como existe una dicotomía entre el currículo oficial -dado por el PEI del colegio- y el currículo oculto -donde se siguen reproduciendo roles tradicionales. Esto se evidencia en algunas prácticas educativas representativas de la educación tradicional, tales como: las clases magistrales, la poca presencia de innovaciones en el aula, el bajo manejo de las TICs -incluso, se prohíbe cualquier elemento electrónico dentro de la institución- y los discursos enfocados a resaltar los procesos académicos como los únicos procesos importantes.

En las prácticas pedagógicas tradicionales, se muestra como los docentes que llevan trabajando más tiempo en la institución no han renovado ni los temas, ni los libros, ni la didáctica de sus clases. Al respecto las estudiantes afirman:

Las guías de inglés son las mismas que utilizaron mis dos hermanas y ellas se graduaron hace más de siete años” (M, estudiante), “todo el mundo sabía que podíamos vender el cuaderno de sociales ya que los talleres y las tareas eran los mismos desde hace quien sabe cuánto, a mí me buscaron las niñas de decimo para

que les vendiera el cuaderno porque siempre son los mismo talleres” (M, estudiante). “Hasta en educación física, lo que yo vi en sexto, lo volvimos a ver en decimo y once, no había nada nuevo o nada diferente” (M, estudiante). “en tecnología solo manejamos Excel en dos años, ese conocimiento es desactualizado” (M, estudiante)

Es por este tipo de prácticas pedagógicas y didácticas que en el colegio se muestra un conflicto entre, por un lado, el discurso oficial establecido en el PEI y el manual de convivencia y, por otro lado, en el trabajo en el aula. Igualmente, ese observa una falta de unificación en el trabajo para cumplir con las metas institucionales.

Estos discursos evidencian, entonces, claramente una educación conservadora poco enfocada al cambio y mucho menos a la actualización académica. Frente a lo anterior una egresada comenta:

Sí, son muy tradicionalistas, digamos los profesores más antiguos que han pasado por generaciones son tradicionalistas en muchas cosas, en la educación, aunque a veces quieren innovar un poco, (...) aunque en otras siguen muchos métodos de enseñanza no han cambiado, porque mis hermanas que estuvieron ahí, lo que yo vi es prácticamente lo mismo que vieron ellas en muchas materias y de la misma forma” (M, egresada).

Esta resistencia, que podría decirse casi inconsciente, por parte de los docentes no promueve escenarios propicios para generar discursos alternativos, visiones o nuevos enfoques que respondan a la realidad actual de las estudiantes. Esto no hace posible que la educación ofrecida responda a las necesidades de esta nueva generación. Una de esas necesidades es el enfoque de género, el cual, difícilmente surgirá en escenarios como los mencionados sin una intervención que abra nuevas posibilidades para pensarse la escuela.

Ahora bien, aunque existan prácticas tradicionales dentro de la institución, la disciplina y el trabajo convivencial en el colegio para las estudiantes y algunos docentes tiene puntos a favor, estudiante y docente afirman:

Yo pienso que la exigencia académica, o no pues en sí, la exigencia que da el colegio, también ayuda que seamos como aquí no nos metamos en malos caminos” (M. estudiante), “de lo que yo he visto es la disciplina y la organización, que es lo que ha distinguido al Lorencita, y las niñas salen con esa..., con esa proyección, de ser

organizadas y disciplinadas... Considerando la disciplina ¿cómo qué? Como un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar” (M, Docente).

A partir de estas percepciones se puede inferir que la disciplina, a pesar de ser percibida como tradicional, contribuye a que en el colegio se considere que no existe ningún tipo de problema grave en disciplina, suscitando un ambiente seguro dentro de la institución, esta disciplina, es de común acuerdo entre la comunidad educativa, se mantiene como una columna vertebral de la institución, utilizando como metodología una continua vigilancia de las estudiantes y un control por parte de los docentes, aunque es importante analizar en este punto que se maneja una disciplina bajo los parámetros de la instauración de la normas, mas no por una formación de autonomía.

Frente al plano de los recursos físicos el colegio tiene una dificultad, puesto que al no poseer una sede propia, es considerado un “colegio fantasma¹”. También está dividido en tres sedes (1. Rectoría y administración; 2. Sede A hasta novenos y 3. Sede B Décimo y Undécimo) generando que las estudiantes perciban la institución como fragmentada, debido a que las estudiantes de básica no observan a las estudiantes de la media, perdiendo un espacio de liderazgo estudiantil. Además, por este motivo, existe poca presencia de la personería y poco o ningún trabajo por parte del comité estudiantil. Esto también tiene incidencia en los canales de comunicación, los cuales no son efectivos entre las sedes, ya que la información que se envía desde la sede administrativa no llega al mismo tiempo a las dos sedes, o llega incompleta, fomentando una desarticulación en el trabajo académico y convivencial. Por esta situación se han presentado quejas frecuentes por parte de los padres de familia, quienes manifiestan que sus hijas se encuentran fragmentadas entre las dos sedes. Esta situación genera baja motivación por parte de las estudiantes, pero también afecta al cuerpo docente, ya que entre estos es difícil llevar a cabo un trabajo coordinado por áreas, debido a que las actividades no se pueden hacer conjuntamente. La ausencia y fragmentación de canales de comunicación genera dificultades en la creación de lazos de cooperación entre los compañeros de trabajo. Esto conlleva a que no exista una apropiación del entorno del colegio y por ello siempre se critica hasta el más mínimo detalle, a propósito una docente comenta:

Acá en desventaja durante la formación la planta física porque de todos modos las niñas necesitan un patio, necesitan un pasto, necesitan verde correr, ir, venir, pero acá

¹ Esto significa que al no tener una sede propia, dentro de los registros del DANE, el colegio no existía porque no tenía domicilio propio, sino estaba ubicado en sedes de otros colegios, esto durante el año 2014, dificulto el proceso institución del colegio.

nosotros no tenemos esa planta física. Necesitarían también una biblioteca, ¿Qué colegio no tendría una biblioteca? Sólo nosotros no tenemos una biblioteca. Se necesitaría también para mejorar las condiciones, un laboratorio de idiomas. Cuando nos ganamos el laboratorio y pues se lo dieron a otro colegio porque nosotros no teníamos, una vida estudiantil más feliz” (M, docente)

Este tipo de discursos manejados por los docentes y por las estudiantes probablemente generar desmotivación para el accionar pedagógico y sobretodo no promueve un sentido de pertenencia frente a la institución.

Un último elemento que perjudica la formación de mujeres líderes en el colegio es la mayor atención prestada a sobresalir en la presentación de pruebas externas, lo que lastima procesos que pueden llevarse a cabo dentro de la institución para fortalecer la parte vocacional de las estudiantes. Como la ausencia de eventos culturales, o la poca participación en otros eventos académicos, como ferias de universidades.

Lo anterior se debe a que las directivas del colegio se enfocan principalmente en aspectos netamente académicos de corto plazo, como lo es la mortalidad académica, las pruebas externas, etc., dejando de lado, aspectos a largo plazo, como el futuro vocacional de las egresadas y su rol como mujeres transformadoras de la sociedad. Frente a esta situación, se afirma que “las niñas cuando salen tiene dificultades de enfrentarse a la realidad” (M. docente). Se hace un especial énfasis en el fortalecimiento académico-conceptual, basado en una educación netamente enfocada a construir logros académicos en el colegio, pero no se generan proyectos de vida.

2.2 Orientación vocacional en el Lorencita Villegas de Santos

La preocupación casi exclusiva sobre los resultados académicos, la normatividad académica y una disciplina tradicional, ha dejado invisibilizadas otras problemáticas que afronta el colegio, como la falta de una orientadora y un trabajo formativo con las estudiantes, ya que este se limita a que exista solo una convivencia tranquila.

Además, el poco interés por parte de las directivas frente a otros proyectos como la orientación vocacional, muestra la debilidad de la institución por generar procesos de transformación en la sociedad, limitándose a la realidad escolar.

A esto se le suma que el proceso de orientación vocacional que se deja bajo la responsabilidad de la orientadora encargada que no ha sido constante, debido a que durante varios años no se ha tenido una orientadora. Por el número de estudiantes del colegio, solo existía una nombrada por la secretaría de educación en la jornada de la mañana, donde solo funciona primaria. Sólo desde el 2014 llegó a la jornada de la tarde una la persona encargada para esta función.

Debido a que durante varios años no se tuvo procesos de orientación en el colegio, la orientadora actual llegó a organizar un trabajo dirigido a solucionar problemas a nivel de disciplina y de convivencia, deserción académica, psicología y trabajo social. Dejando en un segundo plano la orientación vocacional con las estudiantes de educación media. Otra dificultad que se resalta es la poca presencia de la orientadora en la sede B, puesto que sólo asistían una vez cada 15 días. El resto de los días se hacía más presencia en la sede A.

A esta situación descrita por parte de la orientación, se le agregan los siguientes factores, a saber, la inexistencia del seguimiento a las actividades que realizan las egresadas; el poco conocimiento que se tiene de ellas por voz a voz o el conocimiento de familias generacionales en el colegio (madre-hija, hermanas-primas). Teniendo en cuenta estos factores, es importante que la propuesta metodológica también ayude a crear una base de datos sobre las acciones que están realizando las egresadas, o por lo menos un acercamiento, para analizar, a través del filtro de la categoría de género las actividades realizadas por ellas. De ahí que sea pertinente generar un proyecto de orientación con un enfoque de género que transforme las realidades de las estudiantes.

A continuación, se muestra un rastreo de un grupo de egresadas de la institución, con un doble propósito, evidenciar la orientación vocacional recibida en el colegio para asumir el escenario de la educación superior y conocer su ocupación actual. Se toma como referencia un grupo de 115 egresadas de distintas promociones que van desde el 2003 hasta el 2014. La información fue recolectada por medio de una encuesta.

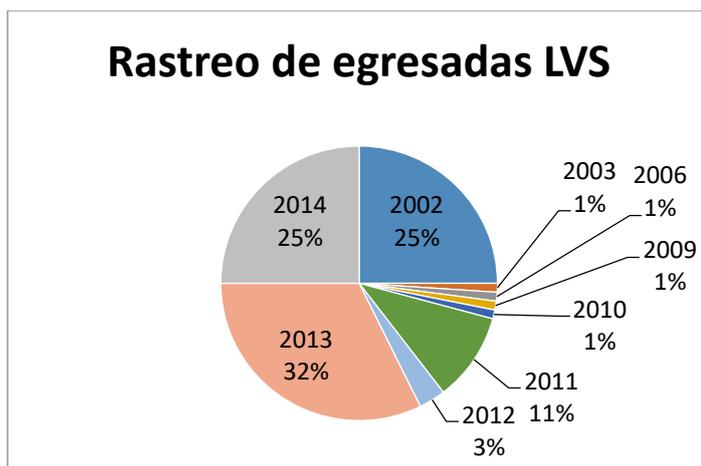


Figura 1. Rastreo de egresadas LVS. Elaboración propia

Este rastreo de las egresadas del LVS fue difícil de realizar debido a que en el colegio no se tiene la base de datos de las mismas y no existe un seguimiento. Por ello existe un interés marcado por parte de las directivas del LVS que este proyecto ayude a crear esta base de datos. A pesar del interés solo se logró una base de datos de 80 estudiantes donde 21 corresponden a la promoción 2014, pero como nadie asume la responsabilidad, por ello esta base de datos no ha sido ampliada.

Con esta pequeña muestra se realizó el siguiente análisis:

58 de las 80 de las egresadas afirma no haber recibido orientación vocacional en el colegio, y también afirma que hubiera sido importante recibirla debido a que se demoraron un promedio de seis meses en encontrar la carrera que querían estudiar, y algunas se retiraron en primer semestre. Pero la estadística no se tiene exacta debido a que no se pudo hablar con todas las egresadas solo con algunas de forma telefónica, el contacto con estas egresadas se realizó por medio de voz a voz, hermanas de estudiantes, amigas, egresadas que en algún momento durante este tiempo visitaron el colegio.

Es importante anotar como se muestra en la figura 2, que el 57 % de las egresadas encuestadas, estudian o estudiaron en universidades privadas, eso muestra cómo se pueden tener los recursos económicos, para que las egresadas del colegio puedan acceder a la educación superior, pero que hace falta por parte del colegio un proceso donde se realice un trabajo para motivar y ayudar a estas estudiantes a una elección, para que construyan proyectos de vida claros, y desde el género, un rol transformador en la sociedad.

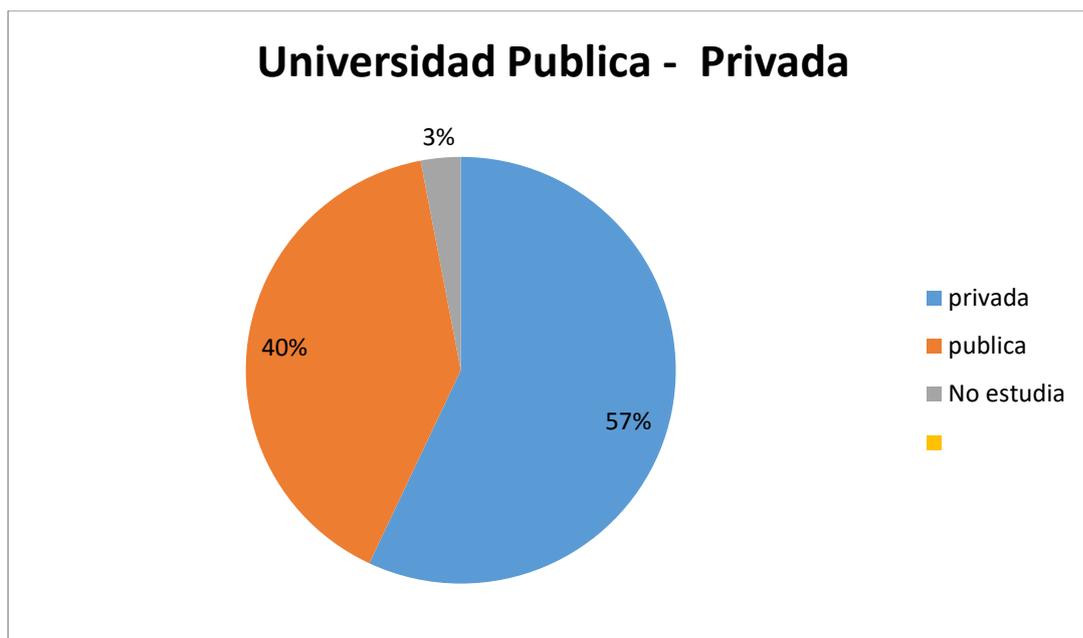


Figura 2, Universidad Pública – Privada. Elaboración propia

Además de esto se puede evidenciar que el 54% de las egresadas están trabajando y estudiando, claro está que por el tipo muestra el 30 % son egresadas de hace más de cinco años, ya con edad para trabajar, además no todas estudiaron una carrera profesional sino técnica, lo que hace que ingresen prontamente al mercado laboral.

2.3. Problemas de género en el colegio

Teniendo en cuenta que el colegio es una institución femenina, es importante resaltar como el tema de género es inexistente, en el currículo, en el PEI, o en algún programa transversal dentro del LVS. Dado que uno de los elementos centrales del proyecto es la construcción de un proceso emancipador de las estudiantes por medio de un proyecto de orientación vocacional, en esta parte se quiere reflexionar sobre las percepciones que se tienen en la institución sobre la noción de género, para así identificar las problemáticas de género en el colegio.

En primer lugar es importante resaltar que hay una clara dicotomía entre el discurso institucional, y las prácticas en el colegio, ya que se cree tener claro por parte de algunos docentes como debe ser el ideal de mujer, “los profesores nos decían hasta como debíamos sentarnos, las piernas siempre deben estar juntas, las medias siempre debían estar debajo de la rodilla” (M, estudiante), “el profe Rosado siempre nos decía que teníamos que estar bien arregladas, pero era por cuidado personal, sean más mujeres y vanidosas con ustedes

mismas” (M, estudiante), “Buscaban una mujer que fuera respetable, eso significa, que supiera hablar, no decir palabras fuertes,” Estos breves testimonios dan cuenta de la existencia de un discurso tradicional de cómo debe ser una mujer, y cómo se puede llegar a ser mujer.

En segundo lugar, se percibe un choque generacional entre los docentes, ya que desde el 2011 las estudiantes identifican dos discursos de lo que debía ser una mujer. Por un lado, uno de los profesores que ellas denominan clásicos y por otro lado, los que designan como los modernos: “el choque se veía entre lo que decían los profesores clásicos, y los más modernos, los modernos nos decían que nos valiéramos por nosotras mismas, que fuéramos autónomas, en cambio los clásicos nos decían que debíamos casarnos, que si seguíamos así de indisciplinadas no nos íbamos a casar” (M, estudiante).

En tercer lugar, también se presentaba un rechazo marcado frente a las orientaciones sexuales diversas en el colegio: “por ejemplo la profesora esperanza, que ella decía: Usted Tatiana porque tiene el cabello largo”, o ¿Por qué viene en falda?, si usted es lesbiana, la imagen que tenían de lesbiana era que era con barba y bigote” (M, estudiante), “hubo un día en que todas estábamos tomándonos una foto, no recuerdo porque todas teníamos vestidos, entonces Bibian estaba incluida en la foto, y la profe estaba detrás de nosotras, incluso ella iba a salir en la foto, y le dijo a Bibian que porque ella se ponía un vestido si ella era un niño y entonces todas quedamos bah...” (M, estudiante). Se revela como desde los mismos docentes no se tiene una clara diferencia conceptual entre las diferencias entre hombres y mujeres, en categorías como su orientación sexual, imaginario social y roles en la sociedad.

Por último, se debe resaltar como, por parte de algunos docentes (clásicos), se siguen manteniendo y queriendo mantener en las estudiantes roles tradicionales de mujer, los cuales, han influenciado, directa o indirectamente, su proyecto de vida.

3. Bases de creación del proyecto

3.1. Justificación general

Desde su fundación el colegio Lorencita Villegas de Santos ha tenido una fuerte presencia y reconocimiento académico en los colegios distritales de Bogotá. En estos últimos seis años, los problemas académicos o disciplinares en el colegio han sido mínimos y se mantiene una sana convivencia en la institución.

Sin embargo, es preocupante como a pesar del trabajo académico y convivencial que se realiza con las estudiantes, estas se gradúan de la institución sin tener un horizonte claro de lo que van hacer después del colegio, o sin una noción clara y definida de lo que puede llegar a significar ser una mujer líder. Esto se evidencia a partir de las entrevistas realizadas a las estudiantes donde en su gran mayoría afirman que desean estudiar, pero, no saben cuáles son sus habilidades, o sus dificultades, lo cual obstaculiza el escoger una carrera profesional.

Estas dificultades presentadas por las estudiantes se deben a la ausencia de un proyecto claro de orientación vocacional, que trascienda la visión tradicional de la educación donde no hay discursos de género, o enseñanza de empoderamiento de las mujeres. Por consiguiente, un diseño de proyecto de intervención social de esta índole ayudaría a que las estudiantes tuvieran las herramientas para comprender mejor su relación con el espacio social y su rol como mujeres líderes. Esto con el objetivo de tener una mirada desde el género a la sociedad, y sobretodo romper o transformar los estereotipos establecidos hacia las mujeres, desde las distintas carreras que estas deseen estudiar.

En este orden de ideas, se hace evidente la importancia de la orientación vocacional. Si se observa en la figura 3, el 69 % de las estudiantes de grado undécimo asegura la no existencia de este tipo de proyectos. Además, se reafirma en las entrevistas acerca del tema: “la verdad no nos han enfatizado como muy bien , el colegio en sí no ha tocado bien ese punto y pues ya las niñas de once al salir” (M, estudiante) “yo pienso que el colegio lo que nos está diciendo es: ustedes tienen que estudiar, ustedes van a ser profesionales o sea siempre nos llevan a que vamos a hacer algo pero nunca nos dicen qué pueden llegar a hacer” (M, estudiante) “Y así, con una charla con la orientadora no vamos a lograr lo de otros colegios en 3 años, entonces creo que ese es un problema bien grande que tenemos casi todas, creo obviamente, va haber algún caso que va: soy veterinaria y de un momento a otro voy a ser astronauta” (M, estudiante).

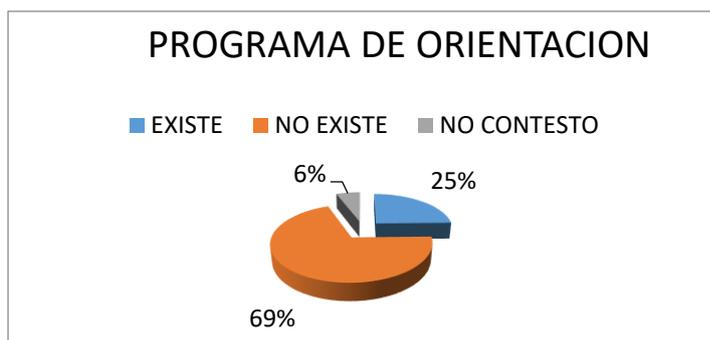


Figura 3, Programa de orientación en el LVS. Elaboración propia

Esta situación evidencia claramente como en el LVS por dar prelación al escenario netamente académico, se deja a un lado la formación integral, invisibilizando otras necesidades que nacen en las estudiantes, tales como la orientación acerca de su futuro después de graduarse del colegio., Queda claro también, como lo confirman los testimonios de algunas estudiantes, que no solo basta con motivarlas a seguir estudiando, sino que se deben mostrar opciones de vida que puedan tener después de graduarse, para que se piensen otros escenarios aparte de los tradicionales y a su vez, ofrecer métodos asertivos sobre como escoger una carrera universitaria que esté en consonancia con su proyecto de vida.

Cabe anotar que con la “orientación vocacional, se abre la posibilidad de la reflexión acerca del ser y el estar en el mundo; de cuestionar ciertas ideas tradicionales acerca de los roles y los espacios que la cultura asigna a las personas” (Rosado, 2012, p. 39), por ello, es en este escenario en donde la reflexión de género tiene un papel significativo. Ya que “la educación contribuye a reproducir la cultura y puede aportar una mirada crítica al mismo tiempo que proporciona herramientas cognitivas para cambiar las formas tradicionales de pensar respecto a las diferencias de género” (Rosado, 2012, p. 39)

Las estudiantes ya no sólo piensan en esta generación sino en futuras generaciones de egresadas: “me gustaría que, como que el colegio hiciera como un proyecto de orientación vocacional, también pensando en las niñas de décimo y también pensando en nosotras, para mí sería perfecto y me encantaría, no sé, en algunos casos, algunas niñas están muy cómo, muy confusas en lo que van a estudiar y si sería de gran ayuda” (M, estudiante). Además, se percibe como una ayuda en su proceso escolar, “para mí es como la herramienta que nos lleva a descubrimos como personas” (M, estudiante).

Frente al ámbito docente se evidencia claramente en la figura 4 que el 43 % de los docentes niegan la existencia de un proyecto de orientación vocacional. Entendido como un programa y una serie de actividades mancomunadas en busca de un objetivo. Los docentes que respondieron afirmativamente, relacionan la orientación vocacional con test de personalidad y charlas de cada docente desde su saber sobre la importancia de estudiar en la universidad, sin ninguna guía o sin ningún trabajo en equipo organizado.

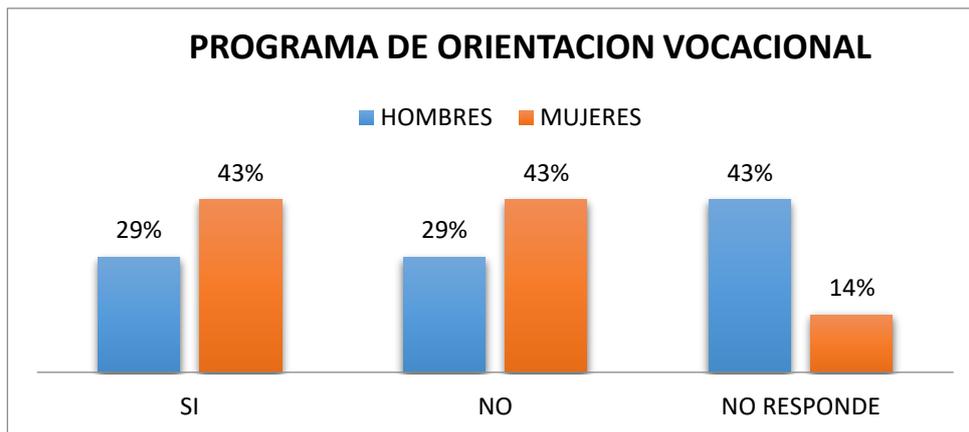


Figura 4, Programa de orientación en el LVS (docentes). Elaboración propia

Debe resaltarse que el proyecto de orientación vocacional debe tener un enfoque institucional, debe ser un trabajo transversal, organizado, planeado. Con objetivos y metas claros. No, -en contraste a lo que los docentes y estudiantes piensan que se hace en el LVS- un test y charlas informales desde los docentes sobre la importancia de continuar sus estudios de educación superior..

Aparte de esta dificultad de comprensión sobre la orientación vocacional, no hay claridad sobre el concepto de género en varios miembros del cuerpo docente y/o directivo. al respecto, considera la coordinadora de la institución, “¿por género? Pues yo digo eso ya viene a, genéticamente hablando, el sexo que tiene cada persona ¿no?, entonces que no hay más sino dos genéticamente hombre o mujer, entonces, desde ahí, genéticamente pues ese es el género, porque cuando uno nace no vienen sino dos opciones”. (M. Coordinadora). No sólo la coordinadora sino los docentes entrevistados, relacionan la noción de género, basados en la genitalidad. Es importante, entonces, empezar a revisar la noción de género en la institución y modificarla hacia una definición que trascienda la dicotomía tradicional, basada en la condición natural-biológica.

De no realizarse lo anterior se puede llegar a limitar el objetivo del colegio referente a la formación de mujeres líderes, proponiendo una educación que no sea transformadora de la

sociedad, sino que reproduzca los roles e imaginarios tradicionales de ser mujer y hombre en la sociedad. La siguiente consideración por parte de la coordinadora del plantel, coteja lo mencionado: “Los resultados de las pruebas Pisa muestran que los hombres tienen mucha dificultad en la comprensión lectora, porque nosotras somos muy buenas para hablar y para comunicarnos, entonces eso es natural, es biológico, psicológico, químico, porque es hormonal, (...), por ejemplo los hombres son buenos para las matemáticas, porque tienen el desarrollo de pensamiento lógico, entonces ellos ya lo traen y se les facilita” ”.(M. Coordinadora). En esta entrevista se maneja el discurso de las habilidades académicas que deberían tener los hombres y las mujeres. Para reafirmar esto otro docente comenta “Las niñas viven muy distraídas pensando en sus amistades, en sus cosas privadas y comentándoselas a todo el mundo y no se concentran” (H. Docente) Se observa cómo se mantiene un discurso de roles pre establecidos a los hombres y mujeres. Igualmente, se advierte la inexistencia de discursos, alternativos a los tradicionales, que deseen romper imaginarios de lo que significa ser mujer, incentivando a la formación de líderes.

La prevalencia de discursos tradicionales del significado de género, que las estudiantes escuchan día a día, se sintetizan en discursos que afirman la importancia de ser madres, esposas, jefas de hogar. En otras palabras, discursos tradicionales sobre el “ser mujer” en la sociedad, configurando un único futuro para las estudiantes. Esta situación se refuerza con el manejo de las normas de comportamiento que deben tener las “Lorencianas”. Un discurso tradicional que se hace patente, desde la parte física a hasta la parte emocional, en elementos como el uso del uniforme, la falda larga no más alta de la rodilla, las medias del colegio hasta debajo de las rodillas, cabello recogido en las clases. De no cumplirse lo anterior, las estudiantes tendrían comportamientos de “mujeres de la vida alegre”, además, no podrían concentrarse adecuadamente para las labores escolares. Estos detalles, que pueden parecer normales y hasta lógicos dentro del colegio, evidencian claramente la tradicionalidad religiosa que se desea mantener.

Lo anterior se refuerza con un código del uniforme que es altamente respetado, o por lo menos cumplido por las estudiantes. Adicionalmente, se presentan discursos tradicionales, un poco radicales, de género, que expresan que “las lesbianas no pueden hacer educación física”, “Dios creó el Hombre y la mujer, lo demás es un error” entre demás frases que se escuchan de la gran mayoría de los docentes del colegio.

Esta visión tradicional del colegio, también se refleja en las dinámicas académicas. Por ejemplo, no se permite la alteración del normal de desarrollo de las clases. Esto implica que no se realicen usualmente actividades lúdicas o deportivas diferentes a espacios académicos. otro caso que refleja esto es que en los últimos 4 años se ha colocado la modalidad de descanso pasivo. Esto significa, que durante la media hora del descanso no se puede jugar con balones, ni correr. La justificación de esto es que el espacio no es el adecuado para jugar con balones.

Asimismo, aunque el colegio se exponga en el discurso que tiene diversidad de proyectos, en la práctica la situación es diferente. Puesto que los proyectos académicos sólo se pueden hacer en el aula sin afectar el normal funcionamiento de las clases., Lo único que puede efectuar las clases son las actividades o los requerimientos que se envíen desde la Secretaria de Educación de Bogotá.

El 80% de las clases del colegio son de corte tradicional, es decir, se hace la clase magistral, o se elaboran talleres con su posterior calificación. Se observa también una ausencia de modelos pedagógicos innovadores. La última vez que se pretendió aplicar algo distinto fue en el año 2000, año en el que se trabajaron talleres, desde el enfoque de la pedagogía contemporánea, con la dirección del Instituto Albero Merani. Sin embargo, desde ese entonces el modelo no se ha discutido, ni revaluado.

Ahora bien, la aplicación de proyectos de orientación vocacional en la educación, puede aportar a la disminución de desigualdad de la mujere en la sociedad. Manifestada, por lo menos en tres aspectos, a saber, primero, en el ingreso a la educación superior: segundo, en culminar sus estudios y tercero, la desigualdad frente al salario en el mercado laboral. Este último aspecto se plasma en la siguiente tabla, donde se confirma la situación mencionada.

Tabla 3. Área de estudio y la brecha salarial por géneros ^(a)

	(1)	(2)	(3)	(4)
<i>Área de estudio</i>	<i>Graduadas mujeres, %</i>	<i>Graduados hombres, %</i>	<i>Salario mensual promedio ('000)</i>	<i>Proporción entre salarios (w^f / w^m)</i>
Agronomía y veterinaria	0,8	1,7	1,068	0,89
Bellas artes	2,9	3,0	1,224	1,10
Ciencias de la educación	12,4	7,5	927	0,91
Ciencias de la salud	15,4	8,7	1,568	0,88
Ciencias sociales y humanas	18,3	13,2	1,389	0,90
Economía, administración, contaduría	29,2	21,8	1,350	0,87
Ingeniería, arquitectura, urbanismo	18,7	41,8	1,498	0,92
Matemáticas y ciencias naturales	2,3	2,5	1,414	0,94
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>1,377</i>	<i>0,88</i>

Nota:

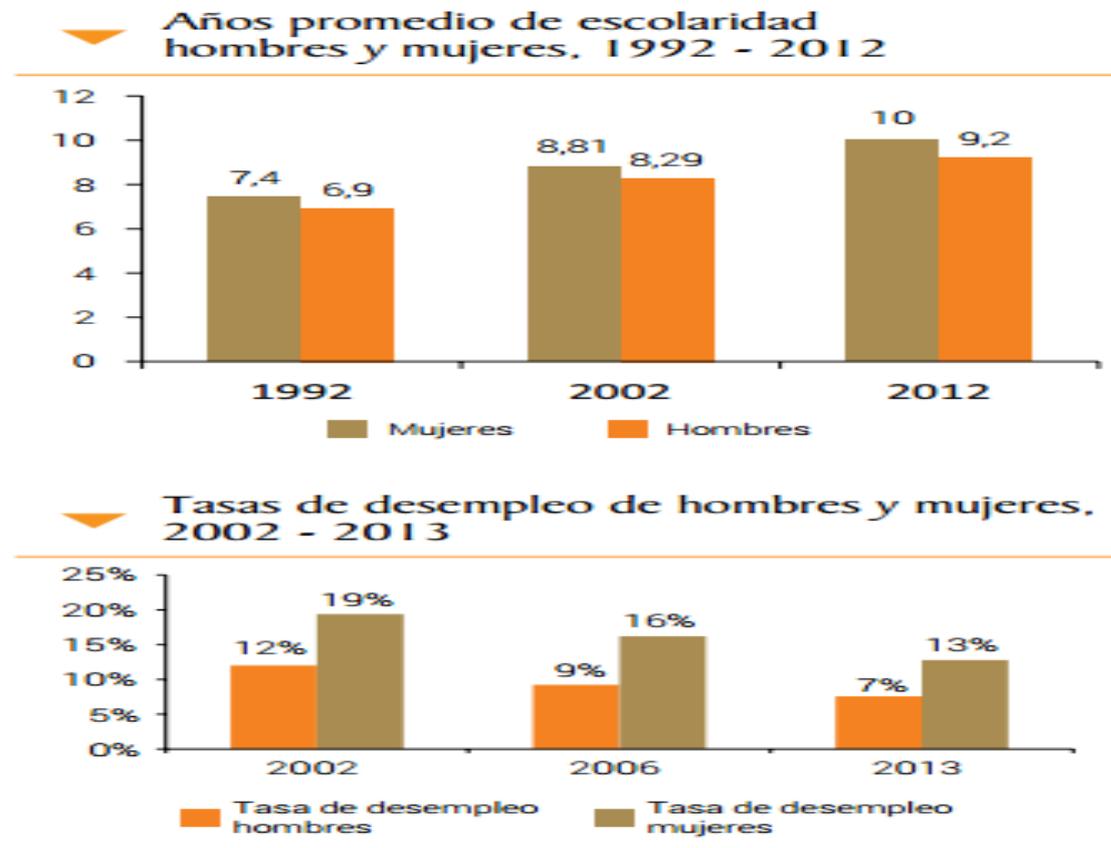
^(a) La muestra tiene 99,704 observaciones (54,505 mujeres y 45,199 hombres). Solo incluye a los graduados universitarios en 2007 y 2008 con empleo formal. En la columna (4), $w^{(f)}$ corresponde al salario promedio femenino y $w^{(m)}$ al masculino.

Fuente: Cálculos de los autores con base en información del Observatorio Laboral para la Educación (OLE), Ministerio de Educación Nacional.

Tabla 1. Área de estudio y la brecha salarial por géneros. Ministerio de Educación Nacional, recuperado de <https://contextospeal16mya.wordpress.com/2012/09/20/como-se-refleja-el-proceso-de-inclusion-de-la-mujer-en-el-actual-sistema-educativo-colombiano-borrador/>

En la tabla 1, se puede observar una tendencia a que los hombres se gradúen de la educación superior en ciertas áreas que son consideradas tradicionalmente para ellos -como las ciencias exactas y/o las ingeniarías. En comparación, la tendencia observada en la tabla respecto a las mujeres muestra que hay mayor número de mujeres graduadas en el ámbito de las ciencias de la educación. Surge, entonces, la pregunta, ¿El diseño y aplicación de un proyecto de orientación con enfoque de género, que empodere a las mujeres, contribuiría a que las tendencias mencionadas cambien?.

A su vez, la tabla 2, muestra que a pesar de que las mujeres en esta estadística tengan una escolaridad mayor, la tasa de desempleo es más alta, y las brechas salariales entre hombre y mujeres es mayor, debido a que hoy en día falta concientización sobre la igualdad entre hombre y mujeres, evidenciando un tradicionalismo, que excluye discursos de empoderamiento y/o equidad de género.



Fuente: Elaboración PNUD de información GEIH DANE.

Tabla 2. Años promedio de escolaridad hombres y mujeres, 1992 – 2012. Tasas de desempleo de hombres y mujeres 2002–2003. PNUD, 2014. Recuperado de, <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/MDG%20Country%20Reports/Colombia/informeannualodm2014.pdf>,

Esta carencia en la transformación de discursos tradicionales hacia discursos más incluyentes y equitativos promueve “que las ocupaciones <femeninas> tiendan a ser menos prestigiosas, generando menor ingreso y menores oportunidades de desarrollo profesional que las <masculinas>” (Rosado, 2012, p. 38)

4. Contexto donde se desarrolla la investigación

El ejercicio de intervención tiene como escenario el IED Lorencita Villegas de Santos, institución educativa distrital de carácter público. Ubicado en la ciudad de Bogotá, localidad de Barrios Unidos, barrio Jorge Eliecer Gaitán. Es una institución femenina que ofrece en la jornada de la mañana educación preescolar y básica primaria y en la jornada de la tarde, ofrece educación básica secundaria y media vocacional en la jornada de la tarde.

Los actores con los que se trabajó fueron las estudiantes de ciclo cinco (1101, 1102 y 1103), las cuales son el resultado de un proceso educativo de la institución, están a punto de graduarse del colegio y sobre las cuales se debía haber aplicado algún tipo de proyecto de orientación vocacional. También se realizó un insumo por medio de entrevistas de cinco docentes de ciclo cinco y la coordinadora de la jornada de la mañana, con el objetivo de mirar desde el cuerpo docente y de directivas como se veía el trabajo realizado por orientación vocacional y el concepto de género en el colegio.

4.1. Reseña histórica de la institución educativa distrital (IED) Lorencita Villegas de Santos (LVS)

Mediante Decreto Presidencial N° 2940 del 24 de noviembre de 1961, se organizó a partir de 1962, en Bogotá DE., un establecimiento educativo público para mujeres, con el

ciclo básico de educación básica (1° a 4°) y los cursos de bachillerato (5° y 6°), el cual se denominó “Instituto Nacional Femenino De Bogotá”. Para el funcionamiento del plantel, se celebró un contrato entre el Ministerio de Educación Nacional y la comunidad religiosa de las Hermanas de la Caridad del Buen Pastor.

El 11 de febrero de 1962, se inauguró el plantel con la presencia de: Doctor Alberto Lleras Camargo, presidente de la república de Colombia, Doctor Jaime Posada, Ministro de Educación, Doctor Eduardo Santos, Ex presidente de la república de Colombia, monseñor Emilio de Brigard, Arzobispo de Bogotá y la Madre María del Agnus Dei, Superiora provincial de la comunidad religiosa El Buen Pastor. Este mismo día se propuso el cambiar el nombre de “Instituto Nacional Femenino de Bogotá” por el de “Instituto Nacional Femenino Lorencita Villegas de Santos”, en honor a la esposa del Doctor Eduardo Santos, señora Lorencita Villegas de Santos.

Al principio, el Instituto Nacional Femenino Lorencita Villegas de Santos contaba con un equipo de directivos docentes, docentes y personal administrativo de la nómina oficial, la cual podía ser nacional o distrital. .Empieza a ser administrado por las religiosas de la comunidad del Buen Pastor hasta el año 1999, año en que fue asumida la Rectoría General (dos jornadas), por una Directiva Docente de la planta de personal del Ministerio de Educación. Posteriormente se realiza la Distritalización, es decir, la incorporación del personal directivo-docente, docente y administrativo de planteles nacionales al Distrito Capital por medio de la resolución del MEN 1683 de 1992. Luego, es aprobado y reconocido oficialmente por parte de la secretaría de educación distrital (SED), resoluciones SED 7527 de 1988 y 1842 de 2002. Esto significa que el colegio pasa de ser nacional a distrital.

4.2. Categorización de los actores

Los actores partícipes dentro del proyecto son las estudiantes de ciclo cinco del último nivel (Undécimo), Cinco docentes de la institución , directivas y orientadora del año 2015., Es importante resaltar que a pesar de que es un colegio del distrito, no existen las problemáticas que, desafortunadamente, usualmente se encuentran en este tipo de instituciones, como consumo de sustancias psicoactivas, embarazos adolescentes, pandillas, barristas, entre otros. Esto hace que el ambiente del colegio sea tranquilo, sin problemas disciplinares por parte de las estudiantes.

Actor 1: Estudiantes

Los actores participes en el proyectos son las 69 estudiantes de ciclo cinco, en la institución estas tienen poco o ningún problema disciplinar, no hay embarazos, drogadicción ningún tipo de problema serio ni académico ni disciplinar, que no se pueda manejar en el aula. Al contrario de lo que se puede observar en el ciclo tres donde existe un mayor número de problemas disciplinares y académicos, en este ciclo se ha presentado el consumo de bebidas alcohólicas, evasión de clase, bullying, entre otros. Una de las causas de este tipo de comportamiento se puede deber a que en la gran mayoría del ciclo tres las estudiantes son alumnas nuevas en la institución, que no se han acomodado a las normas institucionales. En comparación al ciclo 5, la gran mayoría son estudiantes que proviene desde primaria o mínimo desde sexto y séptimo, lo cual evidencia el reconocimiento de las normas institucionales.

La percepción que se tiene de las estudiantes por parte de los docentes y en particular la orientadora es que son disciplinadas, ya que como lo afirma la orientadora “Las niñas de acá tienen un nivel de disciplina excelente y eso ayuda a formarlas con valores, con principios, a ser responsables ante todo” (M. Orientadora). Se toma esta referencia debido a que la orientadora empezó a trabajar a comienzo del año escolar y logró observar como en corto tiempo de forma evidente el comportamiento de las estudiantes.

Frente a la entrevista realizada a los docentes del colegio todos manifiestan los valores, la disciplina, la entrega de las estudiantes a la parte académica, “desde la primaria se viene trabajando con la misma filosofía institucional cuando las niñas llegan a bachillerato ya ellas proyectan una serie de valores de actitudes que hacen que el trabajo sea, digamos, más fácil en cuanto a seguimiento de normas” (M, Docente).

Actor 2: Directivas

La rectoría apoya procesos de innovación en el aula que estén dentro de los marcos legales, pero rechaza algunas propuestas relacionadas con actividades sociales de las estudiantes que alteren la normalidad académica por ejemplo, no motiva las salidas pedagógicas, a menos que éstas sean patrocinadas por un tercero. Esta postura dificultó algunas de las actividades propuestas en esta intervención, por esto se considera que las directivas deberían apoyar la creación de espacios para la realización de actividades extra clase con las estudiantes, brindando los recursos necesarios para su adecuada realización.

Respecto al rol de la coordinación, se observa que no hay una preocupación que se evidencie en iniciativas concretas frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, este grupo de actores deberían tener un rol más protagónico en la transformación de la calidad de vida de las egresadas de la institución, apoyando propuestas como la presente intervención social, que busca consolidar un proyecto vocacional con orientación de género que empodere a las estudiantes, convirtiéndolas en protagonistas de su historia.

Actor 3. Orientadora

La orientadora es el eje central para esta propuesta de intervención social, debido a la especificidad de su conocimiento, además, se puede convertir en un punto de apoyo para el desarrollo adecuado del mismo. Sin embargo, se ha dificultado el proceso debido a que el colegio está dividido en dos sedes y la orientadora no asiste con regularidad a la sede donde se encuentra el ciclo cinco. Por este motivo, no se ha recibido el apoyo requerido. Otra dificultad que se encuentra es que no se ha tenido una orientadora constante para la jornada de la tarde. En el año 2015 llega una orientadora nueva, pero se enfoca hacia la solución de problemas de convivencia

Actor 4: Docentes

Por medio de las entrevistas y encuestas, los docentes ayudarán a dar luces sobre la relevancia del proyecto de orientación. Además, la información recolectada servirá para reflexionar en torno las experiencias sobre su labor con relación a la orientación y su concepción sobre la definición de género.

5. Justificación analítica

Para tratar el tema del proyecto es importante analizar la definición de conceptos relevantes para la investigación como género, género en la escuela, orientación vocacional y empoderamiento.

5.2 Género

El género se debe entender como una construcción social que define a hombre y mujeres a partir de características particulares en escenarios sociales políticos culturales, entre otros. La noción de género no se debe basar en la mera descripción de lo que significa

ser hombre o mujer, sino en la reflexión constante sobre cómo se dan las relaciones, las construcciones sociales y los imaginarios colectivos en estructuras definidas en tiempos determinados. Por ello, como lo menciona Scott (2009) la perspectiva de género es un proceso sociocultural atractivo por analizar y aportar a formas más específicas de observar la cultura la historia entre otros desde el género. Esta categoría de análisis es la base del trabajo debido al aporte teórico con el cual se puede interactuar.

También cabe anotar que la categoría de análisis de género está fundamentada, en la diferenciación teórica de sexo y género, entendiendo sexo como características biológicas que diferencian a los hombres de las mujeres. Al respecto Subirats (1999) afirma que el sexo es la base “dada por la biología, pero sobre esta base se construye la identidad genérica, que tiene una naturaleza de carácter social” (Subirats, 1999, p 23). Por esta razón, el ser hombre o el ser mujer no es exclusivamente biológico, ya que dejaría de lado la construcción social de roles, patrones de identidad. Este tipo de comportamientos se corresponde la categoría de género.

Ahora bien, el género es una construcción teórica desde lo social, por tanto, es concepto dinámico que está en consonancia con la variabilidad de contextos históricos, tal como como lo menciona Subirats, (1999) lo único que se mantiene invariable es esa diferenciación de género masculino y femenino, pero lo que significa ser lo uno u lo otro si es distinto en diversas sociedades, culturas y momentos históricos.

5.1.1 El género como categoría de análisis

En un inicio, el género como categoría de análisis es utilizado por las feministas estadounidenses Scott (2009), para hacer una diferenciación social, a partir de distinciones basadas en el sexo. De hecho, durante largo tiempo la categoría de análisis del género, es utilizada simplemente para las relaciones entre los sexos. Posteriormente, el término ‘género’ es utilizado para reemplazar al término ‘mujer’. Por esta razón, los “estudios de las mujeres”, pasaron a ser nombrados como “estudios de género”. Sin embargo, este cambio implicó mucho más que un simple cambio de nombre, puesto que se abrió la posibilidad de neutralizar el concepto de mujer, ampliándolo con el concepto de género.

Por ello, a partir de la sustitución del estudio de las mujeres automáticamente se debe realizar el estudio de los hombres también, ya que uno implica necesariamente el estudio del otro. En este punto, el estudio de los hombres y las mujeres por separado, entendido como paradigma, se transforma. Llegando a la conclusión, que las relaciones sociales generadas entre los sexos se puede llamar estudios de género. Esta postura está en una clara contraposición con las teorías de diferenciación solo a partir de explicaciones biológicas. De ahí que, la utilización del género, como categoría de análisis, no sólo establece las diferencias entre hombre y mujer a partir de posturas biológicas, sino que hace referencia a un sistemas de relaciones sociales entre hombres y mujeres. Por esta razón, el género como categoría de análisis es un lente bajo el cual se puede observar cualquier estructura de la sociedad.

Profundizando sobre la teorización acerca de la noción de género, se puede afirmar que esta ha sufrido transformaciones a través de los diferentes paradigmas presentes en la sociedad. De acuerdo con Scott (2009) se dan tres posiciones sobre las cuales se teoriza históricamente sobre la noción de género. La primera de ellas busca encontrar explicaciones a los orígenes del patriarcado. La segunda, se basa en la tradición marxista y pretende encontrar puntos medios entre las críticas feministas. La tercera recurre a la categoría de las relaciones, con el objetivo de explicar cómo el sujeto construye identidad de género.

Los teóricos basados en los orígenes del patriarcado (Mary O'Brien, Shulamitih Firestone, Catharine Mackinnon, citados por Scott, 2009), explican el proceso de la subordinación de las mujeres, a partir de la necesidad de los hombres de tener dominación sobre las mujeres, ya que simplemente están supliendo su necesidad de trascender por la reproducción de las especies. Además de ello, también se explica como la sexualidad genera las diferencias o desigualdades de los sexos. Esta propuesta de sólo tener como punto de referencia las relaciones de cuerpos genera una tensión al género como categoría constructora de historia.

Los teóricos de la tradición marxista (Heidi Hartmann, Joan Kelly Jessica Benjamín, citados por Scott, 2009) se postulan que:

Los sistemas económicos y de género interactúan para producir experiencias sociales e históricas, afirmando que ningún sistema era causal sino que ambos operan simultáneamente para reproducir las estructuras socioeconómicas y de dominación masculina de (un) orden social concreto. (Scott, 2009, p. 57)

El hecho de que operen los dos sistemas –el económico y el de género– demuestra y le otorga una independencia al concepto de género que no existían anteriormente. Pero desde esta teorización, el concepto de género sólo cumpliría una función de adorno en el momento de explicar el cambio en las estructuras económicas, por ello no se muestra al género como una categoría y un conocimiento analítico independiente.

Por último, la teoría psicoanalítica, la cual se centra en los procesos sobre los cuales se construye la identidad del sujeto basados en los primeros años de vida. Explica cómo se da una formación de identidad de género. No obstante, esta teoría se ve obstaculizada por estructuras pequeñas que producen identidad de género, pero no generan una transformación en la sociedad. Además de las subjetividades que se encierran en el entorno para la construcción de identidad de género. Este enfoque está basado en autoras norteamericanas como Nancy Chodorow y Carol Gilligan y en la escuela francesa nos referimos a Freud y Jaques Lacan.

En síntesis, se observa que la categoría de género evoluciona y se transforma según los paradigmas de la sociedad. Es importante resaltar estas teorías porque se observa que el común denominador de los tres enfoques son las relaciones sociales entre hombres y mujeres. De esta manera, se comprende como el género es una de las primeras manifestaciones simbólicas de poder (Scott, 2009). Bajo este escenario aparecen estructuras normativas como la escuela, las doctrinas religiosas, científicas y políticas, que pueden llegar a limitar la construcción social de las relaciones entre ellas, debido a su construcción dual de hombre-mujer.

Estas estructuras pueden limitar o restringir el pleno desarrollo de la construcción de la identidad, ya que:

Los géneros constituyen sistemas de identidades y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cual sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos” (Subirats, 1999, p. 23)

De ahí que sea importante el análisis de la forma en cómo se comprende y construye el género, desde una estructura tan importante como la escuela.

5.1.2. Género y estructuras sociales

Pero no solo las estructuras normativas están presentes En la construcción de los roles asignados para hombres y mujeres, no sólo están presentes las estructuras normativas (como las estructuras sociales, políticas y económicas) sino también elementos que se creen naturales en la sociedad. Lobato (2006), afirma al respecto que, los medios de comunicación, la familia, los pares, entre otros, influyen sutilmente en la construcción de estereotipos de género como agentes de socialización. Se debe comprender entonces que no sólo las instituciones normativas intervienen en la creación de roles estereotipados de género, sino que toda la estructura social actúa o influye consciente o inconscientemente en la creación de estos roles. El punto es que los estereotipos se normalizan y se empieza a creer que estos estereotipos representan la naturaleza de la noción de género. En la cotidianidad de una sociedad tradicional como la colombiana, se hace presente la situación descrita, donde se observa una diferencia marcada y conservadora de los roles de hombre y mujer, que es naturalizada o normalizada por los agentes de socialización mencionados más arriba.

Por último, cabe anotar que toda esta situación descrita está enmarcada en los escenarios de desigualdad como: la valoración de lo femenino y lo masculino, el acceso a las esferas del poder político y económico y las potencialidades intelectuales de los hombres y las mujeres.

5.1.3. Género en la construcción social

La construcción de los roles de género no son ajenas a las estructuras de poder establecidas, se debe aclarar que en nuestra sociedad todavía se evidencia las relaciones de subordinación basado en lo público y lo privado. Como hace referencia Talcott Parsons:

La familia creada por aquel funcionaba sobre la base de lazos económicos y afectivos de apoyo mutuo, en los que la capacidad masculina para el trabajo instrumental (o público, productivo y gerencial) era complementada por la habilidad femenina para administrar los aspectos expresivos de la vida familiar y de la crianza de las criaturas. [...] la división básica entre conducta instrumental masculina y conducta expresiva femenina trascendía clases y culturas nacionales” (Navarro; 1998, p. 168).

Se observa entonces, como se van constituyendo formas naturalizadas o legítimas de opresión, que llegan a sustentar una dependencia de las mujeres a los hombres. Es por esto que se propone la escuela como un escenario ideal para transformar esta situación, creando posibilidades a través de la formación de proyectos de vida tanto para mujeres como para hombres, que trasciendan los roles pre-establecidos desde dichas estructuras, en otras palabras, la formación de proyectos de vida con un enfoque de género.

Teniendo en cuenta que esta categoría es cambiante, como lo menciona Lagarde (1996) la perspectiva de género es útil para la transformación subjetiva y social, sobre las cuales se enmarcan los estereotipos sociales. Bajo esta noción, el género como categoría de análisis es idóneo para observar cómo se da la transformación de los discursos sociales.. Se quiere observar entonces, como es la dinámica entre la construcción social de género y la escuela.

Se debe hacer énfasis en que los temas que pueden ser estudiados por el género pueden ser de gran variedad, como lo plantea Lagarde (1996), y no pueden ser aspectos indiferentes a la sociedad. De hecho, son elementos relacionados con su cotidianidad, con su sociedad, comunidad local, con su realidad particular, etc., Por esto, se abren nuevos caminos que deben ser estudiados y analizados por medio de un trabajo académico riguroso. Un trabajo en el que se enfoque hacia el fortalecimiento de la comprensión entre las dinámicas relacionales que se presentan en la escuela, frente a la construcción de la noción de género.

5.1.4. Evolución género y escuela

El análisis desde la categoría de género puede llegar a mostrar los avances que tienen una sociedad en términos de la relación entre hombres y mujeres. Como lo menciona Lagarde (1996), esta perspectiva de género brinda las herramientas para el análisis del desarrollo democrático social en las relaciones de hombres y mujeres en distintas comunidades. Con ello se abre la posibilidad para pensar que las inequidades de género no son dadas de forma natural, sino que responden a dinámicas relaciones que se establecen socialmente, a estructuras sociales establecidas, que se naturalizan con el tiempo. Un ejemplo de esto es la escuela.

Es importante resaltar que así como el género es una categoría de análisis que se va construyendo dentro de una sociedad cambiante, también sucede lo mismo con los procesos

que se presentan en la escuela y en la niñez. Por ejemplo, , Fernández (2004) plantea que los niños eran uno más dentro de una sociedad, sólo hasta el cambio de la concepción de la familia, la escuela aparece como un espacio de formación de las nuevas generaciones y por ende el niño como protagonista de ella. Con ello surge el concepto de infancia quien es inseparable del concepto de escolaridad.

Sin embargo, el proceso de ingreso de los niños a la escuela estuvo limitado por cuestiones de género, el ingreso de los hombres fue ágil y con menos obstáculos, en cambio el ingreso mujeres fue complejo y disputado por ellas. Las mujeres tuvieron que soportar la descalificación dentro del el sistema educativo. Al respecto, Fernández (2006) plantea que en el caso de las mujeres habían explicaciones que formulaban, desde el punto de vista biológico, su inferioridad frente a los hombres, promoviendo el imaginario de que la mujer no debía ser escolarizada.. En la edad media e inicios de la moderna, los médicos generaban campañas para justificar la inferioridad biológica de las mujeres. Se promulgaba el no alimentar su imaginación, ya que esta ignorancia, garantizaba su inocencia y por ende su dominación.

Es evidente como dentro del proceso educativo históricamente se han presentado ideas diferenciadas de género masculino y femenino, favoreciendo a la parte masculina y excluyendo al género femenino.

El sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad. Los niños constituyen la figura central en este panorama y las niñas, aunque en las escuelas mixtas son admitidas a participar junto a los niños, continúan siendo figuras secundarias, porque ninguno de los valores o comportamientos considerados propios del género femenino es relevante para la escuela y cuando se transmiten, es siempre en el tono y en la forma de un valor subordinado”. (Subirats, 1999, p. 26)

Es evidente como la mujer debe realizar el proceso de hacerse visible dentro de la escuela, con el objetivo de lograr una igualdad en la sociedad. La dificultad se encuentra en como visibilizar a la mujer sin perpetuar los roles tradicionales que las han invisibilizado históricamente.

Todo este análisis de las diferencias entre hombres y mujeres ha plantado la posibilidad de una reevaluación del mismo proceso educativo. Era necesario “redescubrir las

niñas, situarlas en el centro de atención del profesorado, cambiar la cultura escolar, desde los contenidos hasta la didáctica y la práctica docente” (Subirats, 1999, p. 27) Se debe aclarar que el objetivo no es inclinar la balanza a favor de la niñas, o que estas hagan lo mismo que los niños, sino que exista un trato igualitario sin distinción marcada de género en un ámbito escolar.

Ahora bien, la relación entre género y escuela ha sido tan significativa para la sociedad, que se ha materializado en políticas, planes y proyectos que ayudan a la consolidación de una sociedad más justa. Un ejemplo de ello son los objetivos del milenio propuestos por la ONU (Organización de Naciones Unidas).

En el caso colombiano se puede tomar como referente a Bogotá. Por ejemplo en “El plan de Igualdad de oportunidades, para la equidad de género en el distrito capital 2005 – 2016”, se pretende apoyar desde la política pública la perspectiva de género. Se trata entonces, de realizar una mirada crítica a los paradigmas hegemónicos que se encuentran en la sociedad. También en el caso colombiano se encuentran los lineamientos de la política pública nacional de equidad de género para las mujeres. Asimismo, en el plano de los procesos educativos se encuentra el PIECC del Ministerio de Educación.

La creación de proyectos, planes y políticas públicas enfocado hacia un desarrollo significativo de la mujer se han venido estudiando y trabajando desde tiempo atrás. Sin embargo, estos discursos no se deben enfocar simplemente a la incidencia de las estructuras frente a las construcciones sociales de hombre y mujer, sino en la creación de planes sobre igualdad y equidad.

Ahora bien, de acuerdo con el PIECC 2015, la perspectiva de género

...es una forma de ver el mundo en la que se re-significa la diferencia entre los sexos con el fin de replantear ideas y prácticas que en el tiempo han sido naturalizadas por el patriarcalismo y el sexismo. En esta dirección, introducir perspectivas distintas acerca de las relaciones entre las personas fomenta el reconocimiento de nuevas masculinidades y feminidades, así como la posibilidad de interpelar las relaciones de poder entre la sociedad. (PIECC, 2014, p 34).

Se debe comprender, entonces, que esta perspectiva de género busca la transformación de los roles tradicionales de los hombres y las mujeres, promoviendo nuevas identidades que surgen en la sociedad.

De ahí que sea pertinente introducir la perspectiva de género, en un colegio femenino, para promover la fractura de los discursos estereotipados de los roles de los hombres y las mujeres. Esto implica una escuela que redistribuya los poderes en el proceso educativo. Así, como lo menciona Lagarde (1996), por medio de esta perspectiva se pueden crear poderes democráticos y procesos que ayuden a mejorar la calidad de vida de las mujeres. Por lo tanto, la orientación vocacional con esta perspectiva es una herramienta útil, que genera transformaciones en los proyectos de vida y en la forma como se asumen los roles a las cuales las mujeres están limitadas socialmente. Cumpliendo así, el papel transformador de la educación en la sociedad.

Dado que el género es la categoría desde la cual se cuestionan las construcciones sociales tradicionales de hombres y de mujeres se debe enfatizar que, desde este enfoque “lo que se considera masculino y femenino no es esencial a la naturaleza humana, sino que es, sobre todo el resultado de un aprendizaje social en el marco de una cultura y/o época histórica concretas, por lo que es susceptible de ser cuestionado y modificado” (San Miguel, 2009, p. 19).

Este tipo de construcciones sociales afecta también la manera en como la mujer accede de participación política. Por ejemplo, San Miguel (2010) afirma que debido a la exclusión y subordinación de las mujeres, causada por un sistema tradicional, se presenta una gran diferencia entre hombres y mujeres en el momento de acceder a los derechos, conocimientos, responsabilidades, oportunidades, etc... Este es un punto de desequilibrio del sistema democrático, puesto que se coteja en el caso de las mujeres hay una negación de un derecho de plena ciudadanía. Este es otro motivo por el cual se deben cuestionar y transformar los discursos tradicionales de género que no permiten el desarrollo de una sociedad más justa.

En este contexto se debe aclarar que “el género funciona en este caso como un criterio de subjetivación que limita la libertad personal y propicia la aparición de creencias estereotipadas” (Anton y Torres, 2006 citado por San Miguel, 2010, p. 19). Por lo tanto, es evidente que esta situación se puede convertir en promotora de la violencia de género. Es

importante, entonces, que este tipo de temas sean tratados no solo en ámbitos sociales, desde políticas públicas sino también, especialmente, en la escuela, donde se configura la identidad de género cotidianamente.

Este tipo de configuración de género no solo se ve en el actuar de los hombres y las mujeres en la escuela, sino también, en los resultados académicos. Diversos estudios muestran como la brecha educativa entre hombre y mujeres a través de su nivel escolar se va haciendo más amplia en el transcurso del proceso educativo. Alexandra Mingo et al. (2006) plantea que:

...en el Tercer estudio Internacional en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) realizado con estudiantes de 9, 10 y del último grado de educación secundaria, provenientes de 41 naciones, se encontró que el rendimiento en matemáticas de hombres y mujeres era similar en la mayoría de los países en el cuarto grado. En el grado octavo había pocas diferencias, pero en doceavo, los hombres obtenían resultados significativamente más altos que las mujeres (...) en el doceavo grado se encontró que las mujeres estaban sobrerrepresentadas en el grupo de más bajo rendimiento tanto en matemáticas como en ciencias. (Mullis, Martin, Fierros, Goldberg y Stemelr, 2000 citado por Mingo, 2006, p. 20)

Es de resaltar que diversos estudios realizados sobre las diferencias en los rendimientos académicos, utilizando el género como elemento diferenciador, justificó durante largo tiempo el que las mujeres fueran excluidas, ya que se aseguraba que las mujeres debían dedicarse a lo propio de su sexo, como las labores domésticas. La siguiente cita confirma lo dicho anteriormente:

...observamos la marcada repugnancia que inspira a la mujer toda observación profunda y prolongada a causa de la invencible fatiga que a poco le sobreviven, (lo que) pone de manifiesto la debilidad relativa de sus órganos cerebrales que corresponden a las funciones de abstracción" (Cano, 1996, citado por Mingo, 2006, p. 24)

La lucha que han dado las mujeres para el ingreso a la educación ha sido larga, pero no solo el ingreso sino también en el tipo de rol que debe asumir en el escuela, haciendo referencia, a lo que se le debe enseñar, atendiendo a las preguntas ¿cuál es el objetivo del proceso educativo? y ¿cómo es la relación con los otros en la comunidad educativa?

Otra dimensión desde donde se puede abordar el género es comprenderlo como una producción discursiva. Esta se entiende como “apropiación normativa y discurso sobre lo que es y representa para alguien, ser definido como masculino o femenino” (San Miguel, 2010, p. 20). Este es un ejemplo entre varios que muestra la autora de como las diferencias académicas entre hombres y mujeres, van aumentando en el transcurso de la vida escolar, y por ellos suscita estudios desde la categoría de género que ayude a resolver el porqué de esta situación.

Ampliando un poco más la comprensión del género como una producción discursiva, las autoras plantean que:

Las prácticas discursivas no son únicamente una forma de construcción (o potenciación) externa; también proveen el marco conceptual, los patrones psíquicos, las emociones a través de las cuales cada individuo se asume como hombre o mujer y se experimenta, en lo privado, en relación con el mundo social. Asimismo, estas prácticas proporcionan el vínculo mediante el cual los otros individuos reconocerán esa forma de asumirse como legítima, como significativa, como proveedora de derecho a reclamar su condición de persona. Por tanto, el desarrollo y la práctica de nuevas formas de discurso no son simplemente una cuestión de elección, sino que suponen una lucha que se libra con los constreñimientos tanto subjetivos como los que se imponen en las prácticas discursivas aceptadas o habituales (Davies, 200, p. 393, citado por Mingo 2009, p. 27)

En relación con la cita anterior se puede relacionar que dentro de la construcción de la identidad de género también existe un componente cognitivo como lo muestra Menéndez (2009),

Un concepto infantil que incluye en la definición de actitudes sobre el rol de género es el conocimiento de su propia caracterización sexual o la generalización cognitiva de la misma hacia otros semejantes a él o ella, (...), por tanto, en el proceso de aprendizaje hay un componente de automotivación, pues unos y otros emprenden su propia socialización y seleccionan por su cuenta los comportamientos que deben aprender y ejecutar, sobre la base de las reglas correspondientes a las conductas apropiadas a su género (Menéndez, 2009, p 28)

Debido a lo anterior se concluye además que el género se basa en las relaciones que tenemos con el entorno, principalmente con lo que considera correcto e incorrecto. Siendo esto lo que correctamente significa ser hombre o lo que correctamente significa ser mujer, por ejemplo el uso del color rosado y azul, jugar con muñecas o con carros entre otros.

Por consiguiente, el tema de género debe materializarse a través de realidades concretas como la escuela y el proceso educativo, donde se presenta, a menor escala. lo que sucede en nuestra sociedad, ya que esta “es un proceso pedagógico explícito e intencionado que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia de su sexo, valorando indistintamente las experiencias, aptitudes ya portaciones socioculturales de mujeres y hombres, desechando tanto los estereotipos sexistas y androcéntricos presentes en la cultura, como las actitudes discriminatorias de cualquier tipo” (San Miguel, 2010, p. 18) sobre este panorama se puede observar cómo se puede relacionar el género como construcción social y cultural, donde la escuela debería llevar el liderazgo.

5.2. Género y escuela: Construcción teórica

En la escuela se puede observar cómo se reproducen las realidades sociales. De ahí que sea el lugar propicio para estudiar cómo se establecen relaciones de identidad de género, debido a que “en el funcionamiento diario del aula se establecen una serie de prácticas que pueden entrar en conflicto con los modelos dominantes y dar cabida a una ruptura. Así se abre la posibilidad de visualizar la escuela no solo como un espacio de reproducción de modelos hegemónicos – esto en diversos planos -, sino también como espacio de cambio y producción de nuevos modelos y prácticas” (Bazzano, 2008, citado por Piedrafita, 2014, p.3). Por lo anterior, se quiere observar si en el IED Femenino Lorencita Villegas de Santos (LVS), caracterizado por una tradición religiosa, se construye la identidad de género aportando a una transformación social, o si simplemente se desarrolla una educación de corte tradicional enfocada (consciente o inconscientemente) a repetir roles tradicionales de lo que significa ser hombre y mujer en la sociedad.

Es necesario recordar que la incursión de la mujer en la escuela no ha sido fácil y que el ingreso de esta ha transformado al sistema educativo, puesto que este espacio estaba ocupado netamente por la esfera masculina. Actualmente, diversos autores muestran como

las mujeres a pesar de que se han posicionado en ámbitos académicos, aún siguen presentando resultados académicos diferenciales entre hombres y mujeres, favoreciendo más a uno que a otro, materializándose, con mayor fuerza, en el mercado laboral.

Ahora bien, la construcción del género a partir de los ámbitos escolares, de acuerdo con Menéndez (2009), en un principio estaba determinada por la condición biológica e influenciada por imaginarios que promovían la asignación de roles para hombres o mujeres, “en consecuencia las escuelas debían proporcionar un tratamiento curricular diferenciado para unos y otras con el objetivo de prepararlos para los roles que debía desempeñar” (Menéndez, 2009, p 28). Se comprende como la relación, entre educación y género, desarrollada en la escuela en un principio legitimaba la asignación de roles basadas en condiciones biológicas. Se trata ahora de que la escuela juegue un rol primordial en la reconfiguración de los roles mencionados, trascendiendo lo biológico y lo tradicionalmente establecido.

Cabe destacar que dentro de la investigación sobre la relación entre escuela y género, surge la idea de la construcción de una identidad de género fija, ya que en este espacio son reproducidos constantemente los estereotipos de género. Además, debido a que la escuela en cuanto ámbito de socialización secundaria, era una institución sumamente eficaz, puesto que a través de ella se generalizaba la interiorización de las disposiciones básicas que socialmente se asignaban a cada género. “La escuela, además, actuaba como agente de diferenciación genérica, contribuyendo a reforzar la situación de desigualdad” (Menéndez, 2010, p. 29) Dado lo anterior, es pertinente investigar sobre las dinámicas, espacios, actitudes, análisis de textos que influyen en las interacciones de niños y niñas y ¿Cómo éstas condicionan la construcción de identidad de género?

Es importante también enfatizar en esta parte, la crítica que se le realiza a esta teorización de una identidad de género fija, esta se entiende como los actuales procesos de transformación en el desarrollo de una identidad de género establecida, como la presencia de mujeres en el mercado laboral, en la parte política y sobre todo en el ámbito escolar.

Debido a lo anterior cabe anotar que la relación escuela y género es elemento significativo dentro de una investigación relacionada con la construcción de roles de género, por eso se toma como base el texto “Investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas” (Menéndez; 2009) donde se realiza un recorrido historiográfico sobre la construcción de las investigaciones en relación con este tema. Se comienza con los

modelos teóricos de los años 70, 80 y 90, para finalizar con la posmodernidad a través de una visión posestructuralista.

En el texto se plantea como en la década de los 70, se desarrolla una teoría de la socialización de los roles sexuales, por ende, el interés se dirige sobre el análisis de las prácticas de construcción de género al interior de los centros educativos. Se desarrolla luego la visión de Skelton (2001), quien postula una teorización de los roles sexuales, a partir de dos categorías conceptuales, a saber, la cognición y el aprendizaje social (Menéndez, 2009). Bajo este marco se infiere que la escuela tenía el escenario propicio para reforzar los estereotipos.

Más adelante Menéndez (2009) explica las teorías en el ámbito anglosajón de la década de los 80, donde se hace una crítica a la configuración de la teoría de la socialización de los roles sexuales. Esta crítica consistía, básicamente, en que la teorización dejaba de lado todos los procesos de transformación que pueden llegar a tener la identidad de género y la muestra como una categoría fija e inmóvil. Además, no reconoce los procesos vividos por las mujeres en las últimas décadas como, el alto ingreso de la mujer a la educación superior, o al mercado laboral.

Como resultado Menéndez expone como a partir de esta crítica surgen investigaciones de género y escuela permeadas de feminismo posestructuralista, ya que esta definía que “la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana (...) por lo tanto la identidad de género no es fija” (Menéndez, 2009, p 30). Bajo este panorama, se puede dar cuenta de que la construcción de identidad de género se ve influenciada por el entorno donde se desarrolla y se estructura, por ello, la escuela como formadora de cambios, debe responder a las exigencias actuales de la sociedad, como el trabajo por una equidad de género, tal como lo muestran los objetivos del milenio en Colombia.

Más adelante, la autora nos muestra como la identidad se fragmenta en el posestructuralismo puro, ya que las investigaciones de género se estaban viendo permeadas por otras variables de construcción de identidad, como etnia, clase social, entre otras, por ello, a partir de lo que “las personas implicadas relatan, los caminos, a veces tortuosos, a través de los cuales la etnicidad, la clase social y el género configuran la propia identidad; y todo ello analizado a la luz del marco escolar” (Menéndez, 2009, p. 34). En esta parte nos podemos dar cuenta la importancia de la relación entre el género y la escuela.

Más adelante la autora nos muestra el posestructuralismo moderado, a partir de la construcción dual, generado dentro del discurso de la sociedad como categorías opuestas (Hombres y Mujeres). Como resultado hay una identificación de pertenecer a un género correcto desde la infancia y por ende “la resistencia y el mantenimiento configuran un proceso dual que es central en el estudio de la vida social de los niños y niñas, pues a través de él, el género es constantemente creado y mantenido” (Davies, 2003 citado por Menéndez, 2009, p. 36).

Pero lo anterior no quiere decir que solo exista una hegemonía de masculinidad y femineidad, ya que por esta asociación de discurso, se presentan otras masculinidades y otras femineidades, que también son marginadas o subordinadas, por ende el posestructuralismo moderado subraya la necesidad de reconocer la contradicción que subyace a los procesos de configuración de la identidad de género, una identidad siempre fluida y en constante proceso de negación, es decir “se reconoce la idea de que somos sujetos activos que podemos modificar la fuerza del discurso dominante” (Menéndez, 2009, p. 40). Por ello el escenario donde se puede analizar con una mayor claridad estas configuraciones sociales es la escuela, siendo esta un micro-universo de la sociedad.

5.2 Coeducación como modelo

Si la pretensión es transformar los estereotipos desde la escuela, es claro que se deben buscar modelos de educación que ayuden a deconstruir estos estereotipos que tradicionalmente están establecidos en una sociedad, como el de mujer y hombre, por ende es importante colocar el marco de la coeducación entendida como

...el proceso pedagógico explícito e intencionado que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia de su sexo, valorando indistintamente las experiencias, aptitudes y aportaciones socioculturales de mujeres y hombres, y desechando tanto los estereotipos sexistas y androcéntricos presentes en la cultura, como las actitudes discriminatorias que cualquier tipo. Su objetivo final es la construcción de una sociedad sin subordinaciones culturales y sociales entre hombre y mujeres. Así mismo, la escuela coeducativa es aquella en la que se corrigen y eliminan todo tipo de desigualdades y mecanismo discriminatorios para que el alumnado pueda desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real” (San Miguel, 2010, p. 18)

Por esto, en el presente proyecto se empieza este proceso con el cambio de visión sobre género, desde un programa de orientación vocacional, que logrará a futuro mermar las desigualdades entre hombres y mujeres, empoderando a las estudiantes.

De ahí que los roles tradicionales de la mujeres deban ser transformados, pero sin tratar de generar culpas hacia las mujeres, tal como lo menciona Lobona (2006) la escuela como una segunda institución importante de socialización y que obviamente tiene un poder social, debe crear posibilidades de cambios de discursos y roles fuera de los establecidos. Se observa como la educación cumpliría un papel transformador de las estructuras sociales.

El escenario en el que se realizó el proyecto es la escuela debido a su complejidad y particularidad como elemento transformador de la sociedad. Como lo menciona Apple (1996) las prácticas educativas incrementan o limitan estructuras sociales establecidas manteniendo procesos de desigualdad. Por consiguiente, trabajar en una institución de carácter educativo es pertinente, ya que allí se puede materializar las estructuras de poder que se manejan dentro de la sociedad, en relación con la noción de género.

A su vez, la perspectiva de género en la educación es un elemento que está inmerso, ya sea por medio de un currículo oculto o como un modelo de enseñanza que puede y debería ayudar a romper los paradigmas biológicos del género. Sin embargo, esto puede llegar a producir dificultades por la falta de clarificación sobre lo que significa género, puesto que este concepto puede llegarse a utilizarse de forma equívoca o simplemente como una condición biológica de los hombres y las mujeres. Al respecto, las instituciones educativas deberían tener una clarificación conceptual.

Por ello las instituciones educativas que deseen o estén interesadas en realizar transformaciones con el objetivo de introducir la perspectiva de género, deben hacer ajustes en el currículo, la organización académica, la metodología de enseñanza de los docentes y la generación de nuevos espacios de participación. De esta manera se tendrán los insumos necesarios para optimizar la utilización de esta categoría y no quedarse en la simpleza de tratar temas relacionados a mujer/hombre.

Por esto, cuando se relaciona la orientación vocacional con el género, se tienen los insumos para motivar cambios significativos dentro de la sociedad, ya que “todavía detectamos la ausencia real de la perspectiva de género en los centros escolares” (red consultores, 2004; Rebollo et al 2011, citado en Donoso; 2013, p. 6) Esto se puede confirmar

en el Lorencita Villegas de Santos, que a pesar de ser un colegio femenino no se tiene claro que se entiende por género. Por ejemplo, la mayoría de los docentes y estudiantes entrevistados, se inclinan a definir el género como una construcción biológica, y esto es preocupante en un colegio femenino.

Esta deficiencia en el trabajo escolar con perspectiva de género, se ve influenciado en los análisis sobre diferencias relacionadas con este tema en la sociedad a nivel educativo como lo muestra Ana Rico 2002, p. 17 en tres indicadores:

1. Los puntajes globales y específicos en la pruebas Icfes son superiores para los hombres.
2. Hombres y mujeres participan en el proceso de inserción diferencial en la educación superior según áreas del conocimiento, que tiene una valoración social y económica diferente.
3. Las fuerzas de trabajo en términos de volumen, tipo de ocupación y remuneración presentan patrones diferenciados según el género.

Haciendo referencia al tema relacionado con los resultados de las pruebas estatales, un reciente informe titulado “Análisis de las diferencias de género en el desempeño de estudiantes colombianos en matemáticas y lenguaje”, realizado por el Icfes (2013), explica cómo todavía existen barreras de género en el ámbito académico y en el laboral:

La participación relativa de las mujeres en el cuerpo docente es del 72%, 57% y 35% en primaria, secundaria y educación superior, respectivamente; y entre los investigadores es del 36% • La participación laboral de las mujeres de 15 años y más pasó de 44% en 1990 a 65% en 2010 y la de los hombres, de 77 pasó a 79%. • La tasa de desempleo de las mujeres de 15 años y más es de 14% y de los hombres de 9% • Las mujeres representaban solo el 8% y el 12% del total de representantes y de senadores, respectivamente, en 2009. (Icfes, 2013, p. 12).

Como se observa, donde existen mayores diferencias es en el ámbito laboral y político. Dicho de otra manera, claramente, las mujeres no sólo participan de forma desigual frente a un capital humano y económico, sino que se podría llegar a afirmar que se está en una doble subordinación en la escuela. Y más en el caso colombiano, ya que el ingreso de las mujeres a la educación en un inicio no es debido a un proceso de igualdad, sino a una forma de

adoctrinamiento social, para educar a esposas y mujeres; “la educación se encaminaba, principalmente, a hacer de las hijas unas buenas esposas y madres de familia” (Foz, 1997, p. 25). O también por un mecanismo de control de natalidad “cabe anotar que en la década de los sesenta se le asignó a la escolarización femenina un objetivo adicional a la de los varones, como parte de la estrategia de disminución de la fecundidad” (Rico; 2002, p. 29) Bajo estos parámetros, las mujeres en Colombia, desde el siglo pasado, ingresan a la escuela para aprender roles sociales pre-establecidos.

Profundizando en este tema, Apple plantea la relación existente entre las prácticas educativas y la reproducción de las estructuras sociales de desigualdad:

... entre la educación y los diferentes poderes culturales, económicos y políticos ha habido siempre una relación indisoluble (...). Los medios y los fines implicados en la política y la práctica educativa son el resultado del esfuerzo de poderosos grupos y movimientos sociales por defender o potenciar sus modelos de movilidad social y por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad” (Apple; 1996, p. 23).

Es claro que la escuela como escenario transformativo debería tener esto como función, pero en el caso Colombiano, se percibe la escuela como un escenario de legitimación de roles o estructuras tradicionalmente establecidas.

Profundizando en temas de participación política. A pesar de que se ha incrementado el número de mujeres en la política, aun así sigue siendo bajo con respecto al hombre. Como lo muestra la tabla de Plan de desarrollo del Milenio Colombia 2014. Este escenario, es debido, probablemente a la falta de empoderamiento por parte de las mujeres, que aunque se han hecho avances en la estructura académica (accesos a la educación superior y culminación de la misma) se materializan débilmente en un mercado laboral y el acceso a las esferas de poder.

5.3 Orientación con perspectiva de género

Antes de empezar a justificar por qué es necesaria una orientación vocacional con énfasis de género, se debe dejar claro cuál es el punto de partida del concepto de orientación:

...orientar es, fundamentalmente, guiar conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que se les rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre”(Rodríguez 1988; citado por Donoso; 2013, p. 2).

Asimismo, la orientación es un trabajo conjunto donde se involucra la persona que orienta y las personas orientadas bajo una estructura social, política y económica determinada. Sin que esto signifique que exclusivamente por estar inmersos dentro de estas estructuras, la orientación no nos ayude a transformar las realidades que subyacen a éstas. De hecho algunos teóricos asumen que se puede llegar a una transformación por vía de la orientación y no quedarse encasillados a condiciones ya establecidas. Así que, bajo estos parámetros es importante resaltar como se manejan discursos, estructuras y ambientes que pueden influir en este proceso.

El proceso de orientación vocacional está influenciado por los intereses que las personas van forjando a lo largo de su vida y depende de su contexto la constitución de un ser único. No obstante, como lo menciona Barrera (2010):

...la decisión vocacional inicial esta medida por contenidos que han sido producidos y reproducidos a través de las socializaciones. Entre estos contenidos se destacan los roles (Aguirre, 1996), las atribuciones y estereotipos de carácter o manera de ser, definidos en los modelos de representación ideológica de género (Comas, 1995), que son activadores de dispositivos pedagógicos de género (Valcárcel, 2004) y que configuran habitus (Bourdieu, 1998) y sistemas de pertenencias (Valcárcel, 2004) generalizados (Barrera, 2010, p. 18).

Como resultado, el concepto de orientación está permeado por las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se dan en su entorno. Margarita Valcárcel, nos muestra dos etapas conceptuales en las que se interpreta la orientación, estableciendo la relación con la categoría de género. Estas etapas son: etapa pre científica y etapa científica. La etapa pre-científica comprende la orientación como una actividad informal, ya que desde la revolución francesa, este proceso iba enfocado en habilidades e intereses de cada persona,

pero tomando como base la educación. Más adelante, a partir de la revolución industrial, debido a la supresión de puestos de trabajo, surge la orientación profesional, enfocaba claramente hacia los hombres, dejando excluidas a las mujeres, ya que únicamente ellas eran formadas en labores del hogar, en condiciones de explotación y discriminación, además, su acceso a la educación era casi nulo. Posteriormente, se da la etapa científica. La orientación profesional empieza a ser una actividad formal. A comienzos del siglo XX la diferencia entre los profesionales desempleados y la escasez de profesionales en otras, genera el proceso evolutivo en este tema dentro de los contextos sociales, políticos y económicos de la época, hasta llegar ser parte de las instituciones educativas.

Estos cambios evolutivos de la orientación responden a las necesidades específicas de cada época, como son las reformas sociales, la división del trabajo y la transformación de los medios de producción, por lo anterior “la orientación surge como una profesión de ayuda (...) a la persona para desarrollar y aceptar una imagen integrada y adecuada de sí mismo/a y de su rol en el mundo del trabajo” (Fernandez, p.8) En este escenario nace la necesidad de integrar la orientación al currículo escolar considerándolo como un proceso formativo de ayuda dentro ámbito escolar, tal como debería materializarse en el LVS.

Teniendo en cuenta la anterior, el género complementa el proceso de orientación dando explicaciones sobre las causas y las consecuencias del porqué de los imaginarios colectivos de los roles sociales de los hombres y las mujeres. Esto es relevante ya que “contribuye a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificancia de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres” (Lagarde, 1997, p. 13) y hace necesaria esta categoría de análisis dentro del trabajo de orientación.

Dicho lo anterior, la categoría de género dentro de la orientación vocacional ayudaría no solo generar la explicación sobre los roles sociales, sino también a transformar los imaginarios o paradigmas que subyacen frente a los hombres y mujeres. Esto “conduce a dilucidar como actúa el poder en las múltiples manifestaciones en que resuena a vida social y como ha actuado ese poder en la discriminación más antigua por razones biológicas. Representa además una oportunidad para romper las estructuras asociadas a otra discriminaciones como la raza, la etnia y la clase” (Donoso; 2013, p. 4)

Entendiendo lo anterior y comprendiendo que el escenario donde se realizan los procesos de orientación vocacional, es la escuela, debe dejarse claro que los docentes juegan un papel importante, puesto que influyen a transformar o reforzar los estereotipos creados dentro del ámbito escolar, ya sea para mantener estereotipos o para transformarlos. Y es precisamente bajo esta tensión que empieza a hacerse notorio el currículo oculto. Este hace referencia a todas las prácticas, las normas, las actitudes, los diálogos, las expectativas, o discursos, entre otros, que se instalan de forma inconsciente en los ambientes sociales escolares, de forma “natural” influyendo de una u otra manera en los actores de la educación. Por ello, es una categoría que se analiza en el presente informe., evidenciada por medio de las entrevistas a ocho docentes de la institución, en las que se encontraron las posturas conservadoras de roles de mujer y hombre.

Bajo este escenario se debe cuestionar si la educación genera espacios de transformación de forma oficial o elementos de reproducción inconsciente. Aquí es donde entra en juego, como lo explica Apple (1996), la escuela, ya que podría ser un agente reproductor de las estructuras sociales de desigualdad, más en sistemas educativos donde se imparte una enseñanza tradicional carente de discursos pedagógico innovadores. Por lo anterior, se deben analizar en el LVS, si se existe esta reproducción inconsciente de estructuras sociales tradicionales por medio del currículo oculto, promoviendo una reflexión acerca de una reconfiguración de esta situación, a través de una definición conjunta de género, por ello, se debe buscar que esta categoría inicie en orientación, siendo este el primer paso para ampliar a todos los estamentos del LVS.

En relación con la teoría de la reproducción, Torres 1998, entendida como la limitada función de la escuela como agente transformador, y relacionándola con la categoría de género mostrada por Mariana Subirats citada por Torres (1998), el escenario escolar presenta conductas reproducidas estereotipadas de lo que “debe ser” un niño o una niña y resalta el reforzamiento de patrones de comportamiento por parte de la escuela, a esto se le llama según Torres (1998), la teorías de reproducción cultural. Bajo esta postura teórica se analiza como la violencia simbólica, la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico y la arbitrariedad cultural, inciden en la reproducción de un modelo social y como los actores involucrados la realizan.

Por consiguiente, en la escuela es necesario este análisis de las teorías de reproducción debido a que los mismos actores del escenario escolar (estudiantes, docentes y directivas) no

son totalmente conscientes sobre su rol frente a los estereotipos de subordinación presentes en la escuela, ya que “en las instituciones educativas se dan relaciones que perpetúan desigualdades estructurales, situación que se manifiesta a nivel del conocimiento que se enseña, las actividades diarias de los profesores y los estudiantes de las aulas, e incluso de las políticas estatales” (Rico, 2010, p. 34) Esto se puede evidenciar en el LVS. Por ejemplo, un docente que lleva 39 años expone “la mujer no puede trabajar jornada completa porque entonces quien cuida a los niños, debe trabajar pero menos que los hombres” (Doc. Hombre) acá se materializa un discurso de obligación del hogar y de los hijos exclusivo para las mujeres.

Conviene subrayar que el currículo oculto desde el género es definido como “las nociones o pautas explícitas que influyen decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas en la opciones y competencias que van tomando a lo largo de su educación en los resultados finales “(Subirats, 1994 citado en Rico, 2010, p. 40), por ello, de forma “natural” en el LVS se hace presente un discurso tradicional que desea mantener los roles y estereotipos de la mujer en la sociedad, pues, los docentes afirman que quieren que las niñas estudien, pero también aseguran que es importante que deben ser madres, tener una familia y ocuparse de su hogar y ser líderes de ella.

En definitiva el no tener un proyecto de orientación vocacional con enfoque de género, implica influir sobre estereotipos de los roles para ambos sexos y por ello puede darse una educación inequitativa. Al respecto, McGee (2001) asegura que para romper estos limitantes se debe avanzar en tres frentes:

1. Empezar a contextualizar discusiones acerca de este tema y cómo influyen en la sociedad.
2. Revisar las prácticas y discursos de los docentes
3. Crear estrategias educativas que sean interesantes para hombres y mujeres.

Por tanto, un inicio para generar transformaciones a futuro es la creación de un proyecto de orientación vocacional con enfoque de género que trabaje sobre los frentes mencionados.

Dentro de los procesos de orientación con perspectiva de género se debe tener en cuenta como lo muestra Santana (2003) que algunos autores (Archer, 1985; Betz y Fitzgerald, 1987; Naidoo, 1998) sugieren que en el momento de elegir una carrera para las mujeres, puede llegar a ser difícil, puesto que deben involucrar su identidad vocacional con la personal. En cambio, en los hombres, por lo general, este fenómeno no se presenta. Se debe promover, por tanto, un proyecto de orientación vocacional que ayude a motivar expectativas reales en las estudiantes, dejando atrás la limitación aparente por el hecho de ser mujer.

En síntesis, la idea central es buscar como liberar a los estudiantes de los estereotipos de género que puedan influir en el momento de tomar decisiones sobre las carreras o los proyectos de vida, ya que estos pueden generar segregación y más cuando estos imaginarios se adquieren desde el inicio de la vida.

Por ello, la educación básica, media y media vocacional, debe estar integrada a este proceso de orientación con enfoque de género para que los estereotipos sean transformados en escenarios como la educación superior y el mercado laboral. Asimismo, a pesar de que desde la OIT (Organización internacional del trabajo), y otras organizaciones internacionales, se han creado estrategias para cerrar la brecha entre hombres y mujeres, impulsando una educación para la equidad de género, que tenga como referente los derechos humanos. Aunque los resultados hasta el momento no son satisfactorios, se requiere mayor trabajo en la motivación para el ingreso a ocupaciones consideradas para mujeres o para hombres (Rosado, 2002).

Por ello, la orientación vocacional aporta a la disminución de la brecha mencionada, debido a que como lo menciona Rosado (2002) genera la posibilidad de una reflexión acerca del ser y el estar en el mundo, por cuestionar los estereotipos conservadores de hombre y mujer, que existen en la sociedad. Se hace evidente que la orientación vocacional no solo debe limitarse a la selección de una carrera, sino a un proceso de reflexión sobre mí y yo y sobre la posibilidad de construir una sociedad más equitativa.

En consecuencia, la responsabilidad de la orientación vocacional es vital para ayudar a esta situación como lo muestra la Guía de orientación profesional. El futuro en tus manos (Instituto de la Mujer de la Región de Murcia, España.). Allí se plantea que la elección profesional debe hacerse sin restricciones y se afirma que:

...los departamentos de Orientación de colegios e Institutos son los primeros y más cercanos responsables en la tarea de eliminar los estereotipos profesionales basados en

condicionamientos de sexo. El trabajo desde los departamentos de orientación se revela como un factor clave en la diversificación profesional de las mujeres y la eliminación de la división sexual del trabajo. (Instituto, 2005, p. 5)

La orientación vocacional con enfoque de género ha tenido experiencias significativas. Una es el caso de Cecilia Villareal, en Costa Rica, donde se ha creado un proyecto central desde el Ministerio de Educación Pública (MEP), con el objetivo de propiciar una democracia genérica. Allí, se efectúan acciones como 1. La implementación de políticas de género en colegios técnicos profesionales y académicos con valor agregado (1996) 2. Construcción de una cultura equitativa de género en la escuela líder (1988). 3. Plan acción estratégico del sistema educativo Nacional: hacia una cultura de equidad de género (1999). En este trabajo se evidencia el éxito de la participación de los docentes en estos proyectos ya que ellos son lo que tiene una influencia directa sobre el trabajo y sobre la forma en que se puede materializar este tipo de procesos.

Por todo lo anterior se puede llegar a la conclusión que existe una necesidad, casi de orden social, para la creación de un proyecto de orientación vocacional con enfoque de género, ya que por medio de este se puede realmente generar cambios en los procesos de transformación de una sociedad, donde los imaginarios de mujer se repiten y reproducen en la escuela. Teniendo en cuenta que este proceso de orientación no es neutral, se tendría ir más allá de la posibilidad de orientar, generando una transformación de una sociedad a partir de romper las barreras que se crean desde la educación tradicional.

6. Construcción del proyecto - Metodología

El presente trabajo de intervención por ser en sí mismo un proyecto con énfasis en cambio social, toma como metodología el indagar sobre los mismos actores para analizar sus necesidades satisfechas e insatisfechas, sobre sus imaginarios y sus conceptos generados alrededor del género, y como a partir de estos se forma una estrategia de cambio social.

Por fue importante la recopilación de entrevistas, donde se dan cuenta las historias de vida escolares de los actores del proyecto, y donde dan una información acertada sobre como los diversos sujetos de la comunidad académica dan un imaginario sobre género, y muestra como existe un cruce de discursos diversos y hasta contradictorios entre sí.

Por lo tanto se utiliza un enfoque mixto, es decir, cuali-cuantitativo.

El enfoque cuantitativo se utiliza para la sistematización de las encuestas y el análisis de algunos documentos de carácter estadístico, proporciona una visión global sobre que carreras a estudiar, definiciones de género, expectativas de vida, imaginarios sobre comportamientos de las mujeres en la sociedad y percepción antes y después de la aplicación del proyecto. Y este mismo análisis cuantitativo dará muestra en una posterior evaluación a mostrar si hubo un cambio en la definición de género, o si se logra que las estudiantes dediquen a carreras que por tradicionalmente, no son estudiadas por mujeres, este dará un acercamiento más claro en una posterior evaluación si se da a no una transformación sobre el mismo

El enfoque cualitativo se utilizó para recopilar información por medio de entrevistas a docentes, estudiantes y demás actores del proyecto, con el objetivo de analizar los discursos de la interacción entre docentes y estudiantes alrededor de temas de género y su percepción sobre el trabajo de orientación en el colegio. Además de ello es importante el contraste de estos discursos entre los diversos miembros de la comunidad educativa, ya que para la construcción del proyecto se toma en cuenta como cada uno de los actores deben intervenir y como a cada uno de ellos se le puede generar un papel transformador dentro del proyecto de intervención.

Además, de lo anterior las entrevistas darán cuenta en un posterior evaluación como se cambia los discursos de las estudiantes de once ya egresadas, como impacto esta intervención en sus vidas escolares actuales y posteriores.

También se analizaron algunas fuentes escritas del colegio, como el PEI, manual de convivencia, y la historia del colegio, el análisis diversos de estos procesos darán muestra de cómo aparece o no los discursos de género en la comunidad educativa

El objetivo de la utilización de esta metodología de investigación era recopilar la información pertinente, clara y relevante, para sistematizarla y analizarla. Con base en trabajos de intervención analizados anteriormente se toma como referencia a Monroy,, utilizando también una tabla sobre el proceso de recopilación de la información.

Objetivo	Indicador	Fuente de verificación	Cumplimiento
Investigar sobre la información oficial sobre planes y proyectos de género en Colombia	# de documentos analizados	Documentos físico y digitales en	80%
Recopilar la información oficial en el LVS sobre proyectos de orientación vocacional y temas de género	# de documentos analizados	Documentos físico y digitales en	100%
Recolección de entrevistas	# de entrevistas realizadas	Notas y transcripción de entrevistas	90%
Recolección de encuestas al 100% de las estudiantes del LVS ciclo V	# de encuestas realizadas	Encuestas Tabulación de encuestas	96%

Se debe anotar y dejar claro que después de la recolección de la información, existió un trabajo sobre el análisis y organización de la misma, para ser interpretada de forma coherente, presentarla en un orden lógico en este proyecto. Y para este proceso se utilizó el método del Marco Lógico.

La utilización de la metodología del Marco lógico, es una herramienta que ayuda al proceso de conceptualización, diseño, ejecución y posterior evaluación del proyecto como lo muestra Ortigón, en *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*, ya que esta estrategia se ve claramente como los actores del proyecto se ven involucrados y cuál será la participación y el impacto de los mismo, aunque se debe dejar claro que la intervención no pretende radicalmente seguir los objetivos, pero si lo tratara de cumplirlos a sus totalidad.

Además de ello el marco lógico da la creación de estrategias pertinentes para cada uno de los sujetos de la intervención, donde se busca como objetivo generar la participación activa dentro del proyecto, donde se espera una transformación del imaginario de género.

Al diseñar estas estrategias dentro del marco Lógico, al desarrollo de las misma se busca que sea en los plazos establecidos y en los tiempos estipulados, y esto además servirá para en una posterior evaluación analizar, y hacer una reflexión sobre el cumplimiento del mismo.

6.1. Marco Lógico

La metodología utilizada como elemento central de la creación de este proyecto de intervención es el Marco Lógico, ya que este es un orientador a la solución de problemas sociales, debido a que se puede identificar el problema y dar un modelo para ser resuelto, además de hacer un seguimiento al proceso. Esta metodología tiene como elementos centrales, la planificación, el seguimiento y proceso de evaluación.

También, el marco lógico evidencia los problemas, de forma detallada y clara. Asimismo, muestra las relaciones de causa y efecto, haciendo más sencilla la tarea de la creación de posibles soluciones y de igual forma, es útil para realizar la gestión por resultados a través de los indicadores de logro.

Se debe aclarar que aunque se quiera cumplir con el 100% de los objetivos y actividades propuestas en el Marco Lógico, por tiempo, actividades no se cumplió en su totalidad ,pero se sigue aun así las metas propuestas para conseguir la finalidad, y sobretodo corregir los errores presentados en el camino.

El documento base para la construcción del marco lógico fue El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo escrito por Camacho et al. (et al., 2001). A continuación, se muestra el marco lógico que estructura esta investigación.

FIN: Consolidar un programa de orientación vocacional con Enfoque de género en el Colegio IED Lorencita Villegas de Santos.			
COMPONENTE 1	COMPONENTE 2	COMPONENTE 3	COMPONENTE 4
Estabilizar el proceso continuo de orientación vocacional desde grado noveno a grado once con	Reflexionar sobre los roles de mujer en la sociedad, partiendo de contextos históricos, sociales y culturales	Elaborar con las estudiantes del LVS de Media vocacional, proyectos de vida	Unificar la definición de género, para ser implementado dentro del PEI del

perspectiva de género		donde se vea reflejado el horizonte del colegio referente a la formación de líderes mujeres transformadoras de una sociedad cambiante.	colegio
<ul style="list-style-type: none"> - Tomar cursos virtuales en el SENA - Asistir a expoestudiantes 2015 - Con apoyo de la orientadora aplicar test y encuestas de habilidades y hacer su respectiva retroalimentación - Taller de motivación personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Conmemoración del día del genero - Cine foro sobre sensibilización roles de género en la sociedad - Lecturas sobre género con talleres guiados 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de proyectos de vida - Creación de muro de las carreras en undécimo - Charlas con las estudiantes sobre orientación profesional - 	<ul style="list-style-type: none"> - Este componente 4, no se pudo realizar por cuestiones de tiempo. - No se pudo realizar la unificación del concepto de género por poco apoyo por parte de las directivas del colegio

COMPONENTE	INDICADOR	FUENTE DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
COMPONENTE 1 1. Estabilizar el proceso continuo de orientación desde	Plan de trabajo sobre el proceso de orientación vocacional	1. Texto donde se expone el plan de trabajo	Las directivas del LVS comprende el interés de apoyar el proyecto de orientación

noveno a once con perspectiva de género			
1.2 Tomar cursos virtuales en el SENA que tenga relación o se acerque a las carreras que se desean estudiar a futuro	1.2 El 90% de las Estudiantes de Grado Once del LVS inician y terminan cursos virtuales en el SENA	1.2.1 certificados de cursos realizados 1.2.2 lista de estudiantes inscritas	Las niñas de grado once del LVS tengan una experiencia directa con el área de estudio y de trabajo por la que se han interesado. Reconociendo la importancia de tener acercamientos a las carreras que se piensan estudiar
1.3 Creado el Muro de Carreras en los salones de 1101, 1102 y 1103 del LVS	1.3 Tres muros creados en cada uno de los salones de once del LVS	1.3. Fotos.	Las estudiantes elaboran el Muro de las carreras, que les permite adquirir recursos para comprender la importancia de tener expectativas académicas.
1.4 Convocar a las egresadas del Lorencita Villegas de Santos para contar historias de vida después del colegio	1.4. Una reunión de egresadas en el LVS con estudiantes de grado once para encuentro de saberes	1.4.1. Memorias. 1.4.2 Lista de asistentes. 1.4.3 Videos 1.4.4 Fotos	Las actividades escolares no intervengan en los encuentros con las egresadas
1.5 Asistir a Expo estudiante 2015 en	1.5 Visita guiada a expo estudiante el	1.5.1 Fotos. 1.5.2 Lista de	Las estudiantes adquieran los

Corferias	21 de octubre 2015 en Corferias	asistentes 1.5.3 Formatos de ingreso	insumos necesarios para la elección de una carrera universitaria por medio de la visita a ferias estudiantiles
1.6 Las estudiantes eligen las universidades que mas les interesa y las carreras que les atrae y hacen una visitas e ellas para recopilar información sobre la misma.	1.6 El 90% de las estudiantes asista a 2 universidades de Bogotá	1.6.1 Fotos 1.6.2 Pensum de las carreras. 1.6.3 diarios de campo sobre la visita	Las estudiantes comprendan la importancia de visitar diversas universidades
1.7 Charlas son estudiantes sobre la orientación profesional	1.7 Una reunión con una entidad externa, que brinde charla de orientación profesional	1.7.1 Asistencia. 1.7.1 Diario de campo sobre la visita	Los espacios académicos no interfieran con la actividad
1.8 Creación de la base de datos de las egresadas	1.8 Inicio de una base de datos y un formato de actualización de datos	1.8.1 Base de datos 1.8.2 Formato de actualización de datos para egresadas	El colegio está de acuerdo con la creación de la base de datos
COMPONENTE 2. 1. Reflexionar sobre los roles de mujer en la sociedad, partiendo de contextos históricos,	Explicación de los roles de la mujer en la sociedad de una creación personal.	2. Definiciones de las estudiantes sobre el rol de la mujer en la sociedad.	Que todas las estudiantes comprendan y les interese analizar los roles de la mujer en la sociedad.

<p>sociales y culturales, desde una perspectiva crítica y abierta a distintas formas de construir la identidad de genero</p>			
<p>Actividades</p> <p>2.1 Conmemoración desde el género del día del hombre y de la mujer</p>	<p>2.1. Una actividad de conmemoración del día de hombre y de la mujer desde una perspectiva de género</p>	<p>2.1.1 listas de asistencia.</p> <p>2.1.2 productos mural grafiti y fanzine</p> <p>2.1.3 Fotos</p>	<p>Las niñas comprendan la importancia de romper con el estereotipo de género.</p>
<p>2.2 Cine foro sobre la sensibilización de la mujer como líder de la sociedad</p>	<p>2.3. tres (3) cine foros, mínimo uno al mes, donde se muestre a la mujer en distintos escenarios en la sociedad</p>	<p>2.3.1 escritos sobre las reflexiones realizadas en el cine foro.</p> <p>2.3.2 lista de participantes</p>	<p>Las actividades escolares no intervengan en los cines foros.</p>
<p>COMPONENTE 3</p> <p>Elaborar con las estudiantes del LVS de Media vocacional, proyectos de vida donde se vea reflejado el horizonte del colegio referente a la formación de líderes mujeres transformadoras de una sociedad cambiante</p>	<p>2. El 90% de las estudiantes de grado escribieron sus proyectos de vida a 5 y 20 años</p>	<p>1. Proyectos de vida entregados por niñas.</p> <p>2. Fotos sobre la creación de cada proyecto de vida</p>	<p>Las niñas vean la importancia de la orientación profesional. como una forma de adquirir insumos para identificar sus habilidades académicas, socioafectivas y sus motivaciones y expectativas para</p>

			que sean capaces de orientarlas en pro de la elección de un proyecto de vida académico.
<p>COMPONENTE 4</p> <p>Unificar la definición de género, para ser implementado dentro del PEI del colegio</p>	<p>3. Una (1) definición del concepto de género construida colectivamente, al finalizar el proyecto.</p>	<p>2. la definición de género en el PEI del colegio</p>	<p>Que todos los miembros de la comunidad educativa nos pongamos de acuerdo la definición de género y además de ello y se planteen estrategias de implementación de esta definición dentro del manual de convivencia y las prácticas cotidianas.</p>

Objetivo principal

Diseñar en el IED Lorencita Villegas de Santos un proyecto de orientación con enfoque de género en la educación media.

Objetivos específicos

1. Consolidar el proceso de orientación vocacional con enfoque de género en el Instituto de Educación Distrital Lorencita Villegas de Santos
2. Analizar los roles de mujer en la sociedad, partiendo de contextos históricos, sociales y culturales

3. Elaborar con las estudiantes del LVS de Media vocacional, proyectos de vida donde se vea reflejado el horizonte del colegio referente a la formación de líderes mujeres transformadoras de una sociedad cambiante
4. Consolidar de forma colectiva la definición de género en el LVS.

6.2 Árbol de Problemas

La construcción del árbol de problemas fue la herramienta necesaria para la construcción de la intervención en el LVS, ya que se puede evidenciar las consecuencias de los problemas actuales del colegio, además que muestra específicamente como se puede combatir cada uno de los causales del problema. (Archivo anexo)Desarrollo del proyecto

Es importante resaltar que el proyecto se hace por medio de las evidencias generadas por la intervención. Este se realiza por medio de entrevistas, en las que se confirman los imaginarios de los actores de la intervención frente a la noción de género y se observa si existen transformaciones inmediatas sobre los actores.

A continuación, se muestra el desarrollo del objetivo que se buscaba con cada uno de los componentes del marco lógico, para comprender cómo se desarrolló la intervención por medio de las actividades propuestas. Debe quedar claro que en el inicio es sistemático, y puede llegar a parecer solo el desarrollo de una serie de actividades, pero se debe dar cuenta que estas pequeñas actividades, dentro del marco estructural sobre el cual está el colegio, fueron significativas para los actores del proyecto y para la investigadora.

- **Concientización sobre la categoría de género**

En este componente se busca generar en las estudiantes la comprensión del género como categoría de análisis, promoviendo espacios de reflexión para orientar los procesos educativos. El objetivo es que las estudiantes, más allá de comprender el concepto de género, se apropien de esta categoría como una herramienta que les permita observar los procesos de su entorno. Para llevar a cabo el proceso mencionado, se realizaron diversas actividades, tales como:

- Lectura del documento 'Género y nación. Centro de la mujer peruana. Flora Tristán.' escrito por Yuval- Davis (2004).
- Cine foros, resaltando los roles de la mujer en la sociedad.

- Análisis publicitario, identificando imaginarios sobre las funciones de hombre y mujer en la sociedad,
- Charlas sobre la participación de la mujer en la sociedad.
- Análisis de discursos de su entorno inmediato sobre temas de género.

La escuela de género se realizará con el objetivo de crear una conciencia sobre el análisis de la sociedad con una óptica de género, la cual ayude a las estudiantes a observar el mundo desde su condición de mujer como una construcción social, mas no como una categoría biológica.

Un ejemplo de lo anterior fue la conmemoración del día de la mujer Lorenciana 2015 donde se rompió con el estereotipo que se trabajaba tradicionalmente en el colegio, También se dejó claro que estas actividades deben ir encaminadas a la concientización de un proyecto de vida que empodere a la mujer, más en un colegio femenino, y no simplemente a la celebración de una fecha.

Además, durante el mes de mayo del 2015 se ha denominado en el colegio el mes del género. Se presentaron cine foros que generaron en las estudiantes espacios de discusión alrededor de algunos estereotipos de lo que significa ser mujer. El propósito era concientizar las estudiantes sobre los estereotipos o imaginarios colectivos sobre el deber ser de una mujer en la sociedad. Ésta actividad tuvo dificultades por cuestiones de tiempo y organización e las actividades del colegio, uqe no permitían la adecuada coordinación de los grupos de las estudiantes de grado undécimo. Se tuvo que realizar la actividad por separado, por tanto la discusión no fue tan enriquecedora.

Con la intención de analizar si existió algún tipo de transformación en la comprensión del rol de la mujer en la sociedad, se aplicó una encuesta antes de iniciar el proyecto y otra después de finalizado. **Creación de Proyectos De Vida**

El propósito de la creación de los proyectos de vida, es la sensibilización sobre el futuro de las estudiantes en la sociedad. Además, se trata de concientizar a las estudiantes sobre sus metas académicas y laborales, bajo el criterio de que sean medibles y tangibles dentro de su contexto. Asimismo, se busca que las estudiantes, teniendo ya como herramienta de análisis el género, ingresen a la educación superior y al mercado laboral, siempre con la impronta institucional del LVS de ser mujeres líderes y transformadoras de la sociedad..

Las estudiantes de grado 11 construyeron proyectos de vida a 5, 15 y 20 años, partiendo de cómo se observaban ahora y cuáles eran sus habilidades destrezas o puntos a

mejorar. Se buscaba que cada una tomara conciencia de su proceso individual sobre cuáles eran sus metas. Además, se creó una capsula del tiempo con esos proyectos, con la intención de que en el año 2020, las estudiantes de la promoción 2015, rememoren sus proyectos de vida.

Fortalecimiento del proyecto de orientación Vocacional

Dado que uno de los puntos centrales del proyecto de investigación era el lograr el fortalecimiento del proyecto de orientación en el LVS, se buscó que las estudiantes tuvieran un acercamiento al mundo académico universitario y el lograr que las estudiantes fueran conscientes de sus habilidades y dificultades para un mejor desenvolvimiento en su futuro en el contexto mencionado, para así, adquirir una formación adecuada para la construcción de un proyecto de vida coherente.

Para realizar lo anterior, se realizaron visitas a universidades, a expo estudiantes, charlas de motivación y conferencias sobre la exposición de sus proyecciones respecto a su futuro académico

7.1. Desarrollo de los componentes

Una intervención social no solo comienza desde la aplicación del proyecto, sino desde la fase de exploración, por ello desde tiempo atrás en los años 2013, 2014, se habían observado algunas dificultades sobre el género en el colegio, discursos de los imaginarios de roles de la mujer en la sociedad, marcados por una fuerte tradicionalidad religiosa católica, que se registraban en la cotidianidad de la comunidad educativa.

En aquel entonces, se empieza a pensar que el rol transformador de la escuela no se estaba cumpliendo en el LVS, planteando reflexiones como las siguientes:

el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles, que moldean con gran precisión las personalidades individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quienes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones de quienes están destinados a apearse a ellas. (Subirats, 1999, p. 25)

Se evidenciaba la problemática de un proceso educativo tradicional, por ello es analizado como una dificultad central. Sin embargo, no se tenía claro cuál era la dificultad de fondo. Gracias a la asignatura de Diseño de proyecto II, se aclara la dificultad, debido a que en esta asignatura se enfocada a comprender en qué consisten los proyectos intervención social De ahí que, en ese momento, se observaba el entorno laborar en el LVS y se analizaba como, a pesar de ser un colegio académicamente excelente y tener reconocimiento por parte del distrito, las estudiantes de ciclo cinco, no tenían claro su proyecto de la vida ni las carreras académicas que deseaban estudiar Todas decían que deseaban estudiar y que tenían los recurso para hacerlo, pero sus opciones académicas variaban desde policía hasta artes escénicas en una misma estudiante o de criminalista a veterinaria, entre otros casos.. A esto se suma la falta de empoderamiento por parte las estudiantes frente al concepto de género, ya que solo lo relacionaban con una parte biológica de los hombres y las mujeres.

Debido a lo anterior, se empiezan a explorar el porqué de estas dificultades, utilizando la herramienta del árbol de problemas. Con esta, se evidencia de forma reiterada que en los tres onces, esta dificultad se presentaba por ausencia de una orientadora en el LVS. Las estudiantes afirmaban que la carencia de una líder o la presencia poco activa de la orientadora en la sede b, debilitaba su procesos de orientación profesional. Esto se veía reflejado en que las estudiantes carecían de un encuentro con un universo fuera del colegio relacionado con su continuidad en la educación, además de una débil construcción para un proyecto de vida y el poco reconocimiento de sus habilidades. Nace entonces la idea de proponer un proyecto de orientación vocacional.

Pero no solo se observa que un proyecto de orientación puede ayudar a las egresadas del LVS a tener proyectos de vida exitosos, sino que además faltaba esa mirada desde el género, desde una construcción social como mujer, para lograr, un verdadero proceso de empoderamiento.

Dejando clara esta fase exploratoria, se desarrolla a continuación cada uno de los componentes trabajados por la investigadora.

7.1.1. Componente 1

Componente 1: Estabilizar el proceso continuo de orientación vocacional con enfoque de género de las estudiantes, de grado noveno a grado undécimo, del Lorencita Villegas de Santos.

Se tiene como propósito materializar, por medio de diversas actividades la orientación vocacional, enfocándose el género, con la intención de lograr espacios de reflexión, sin limitarse a escenarios académicos, incluyendo actividades de sensibilización.

La idea principal de este componente era la realización de actividades que ayudaran y motivaran a las estudiantes a continuar con su proceso académico. Además de realizar un pequeño acercamiento de las estudiantes al mundo académico que esta después del colegio.

1.1 Cursos virtuales en el SENA que tenga relación o se acerque a las carreras que se desean estudiar a futuro

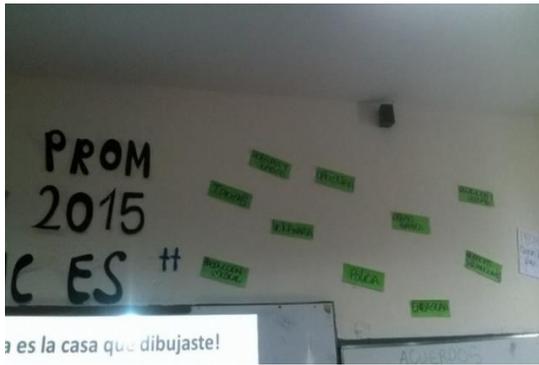
Esta actividad tenía como objetivo que las estudiantes tuvieran su primer acercamiento a su carrera universitaria con un curso en el SENA. lo anterior con el fin de analizar y confirmar sus preferencias profesionales. Esto contribuiría a consolidar sus procesos de orientación, ya que debían investigar cuál de los cursos se acercaban más a su ideal académico.

El 90% de las estudiantes finalizaron con éxito los cursos en los que se inscribieron. No obstante, algunas estudiantes –aprox. El 30%- manifestaron preocupación, puesto que en los cursos virtuales del SENA no había ningún tema relacionado con su carrera universitaria. Esto ocurrió, principalmente, con las estudiantes que estaban enfocadas hacia áreas relacionadas con arte y con la intención de hacer carrera en la policía.

1.2 Creado el Muro de Carreras en los salones de 1101, 1102 y 1103 del LVS

Esta actividad tenía como propósito contribuir a que las estudiantes, observando día a día lo que iban a estudiar en su futuro, reflexionaran acerca del mismo, analizando si en su presente estaban realizando los esfuerzos necesarios para lograr llegar a ese futuro anhelado.

Además de lo anterior, la creación del muro de las carreras, propuso la definición de la carrera universitaria, para que también observaran todos los días la carrera que se deseaban estudiar. Esta actividad consistió en que en cada curso, las estudiantes escribían las carreras que pensaban estudiar al graduarse del LVS y las pegaban al frente del salón donde está el tablero. Frente a esta actividad, se observó que las estudiantes estaban muy confundidas sobre que escribir. Algunas estudiantes al principio del año no tenían claro que iban a estudiar, o tenían varias opciones, o algunas estudiantes no sabían si lo que ellas querían hacer ser era



Chamorro, M. E, (2014) Muro de las carreras 1102. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2014) Muro de las carreras 1102. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

1103



Chamorro, M. E, (2014) Muro de las carreras 1102. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

En el caso de 1103, debido a que sólo son 15 estudiantes, decidieron solo colocar como su meta la prueba Saber ICFES. Después del 2 de agosto del 2015, cambian la cartelera. Pero solo colocaron una frase que motivaba a ingresar a la Universidad Nacional. Es importante resaltar que de este curso dos estudiantes ingresaron a la Universidad Nacional, dos a la Universidad Distrital y diez a universidades privadas.

En la foto del curso 1101, se puede observar que una de las carreras que más se repiten para las estudiantes es medicina. Cuando se le pregunta a algunas de ellas sobre él por qué esta carrera, hacen referencia a la importancia de ayudar a los otros y hacer un aporte a la sociedad, pero también se escuchan discursos sobre la importancia social que tiene ser médica o doctora.

También es repetitiva la opción de estudiar medicina veterinaria, cuando se pregunta el porqué, se explican que es por el cariño que se le tiene a los animales y la voluntad de ayudarlos, pero más que todo solo hacen referencia a sus mascotas, acá se deja claro que solo existe un acercamiento empírico sin ningún tipo de reflexión académica, solo un impulso basado en un sentimiento.

Asimismo se observa un cartel que dice “Odontología y Diseño gráfico”. Es claro la carencia de una orientación académica rigurosa y orientación vocacional, por la ambivalencia de decidir entre cuál de estas dos carreras se quiere desarrollar y sobretodo la poca conexión entre las mismas, lo mismo pasa con “Medicina y carrera militar” y “psicología y actuación” y “administración de negocios y licenciatura en idiomas”.

Además de lo anterior, se observa que hay una fuerte tendencia a carreras que son dedicadas al servicio social, como medicina, enfermería, licenciatura, veterinaria, carreras que por lo general están enfocadas hacia las mujeres. No se observa una carrera enfocada a las ciencias básicas o a ingenierías, a las cuales socialmente están establecidas para los hombres. Se evidencia claramente, la marcada diferenciación de género y los estereotipos de roles que deben cumplir los hombres y las mujeres en la sociedad.

1.3 Convocar a las egresadas del Lorencita Villegas de Santos para contar historias de vida después del colegio.

Teniendo en cuenta que el contar historias de vida y experiencias personales como mecanismo de reflexión, genera una mayor impacto en el las estudiantes con relación a su futuro académico, se toma la decisión que algunas egresadas cuenten sus historias de vida por

colegio, con la intención de motivar el ingreso a la educación superior, y sobre todo para que observen que si es posible.

Este componente es tuvo mayor dificultad, por lo tiempos del colegio y la falta de escenarios y por la convocatoria de las egresadas. A pesar de que las egresadas asisten al colegio en algunas ocasiones, estas visitas son informales y no se ha logrado un escenario donde se convoque colectivamente en un mismo espacio a egresadas y estudiantes de grado once.

Por ello, se toma la decisión de seguir actualizando la base de datos de las egresadas del colegio, y buscar en algún futuro un espacio para que esta actividad se pueda realizar con el apoyo del colegio.

1.4 Asistir a Expo estudiante 2015 en Corferias.

La creación de este punto dentro del proceso de orientación profesional era más que apropiado y necesario, a la falta de escenarios creados por el colegio para organizar un feria de universidades se logró que en jornada contraria las estudiantes de once, el día 21 de octubre del 2015, asistieran a la feria de la universidades organizada en Corferias -con la salvedad que se debía regresar antes de las 12 m, para no afectar la normalidad académica. En esta parte se evidencia que a lo largo de esta investigación hubo un fuerte rechazo por parte de la institución hacia actividades del proyecto que interrumpieran las actividades escolares.

Se observó en esta visita, que las estudiantes aclaraban dudas directamente en las universidades sobre las carreras que deseaban estudiar, tuvieron acceso a otras universidades y distintas posibilidades para acceder a la educación superior.

Esta actividad se consideró un logro significativo dentro del LVS debido a que en los últimos 8 años las estudiantes no habían asistido a una feria de universidades.

1.5 Visita de cada estudiante a mínimo dos universidades donde se encuentra la carrera que desea estudiar

Una de las mayores dificultades presentadas por las estudiantes en el Árbol de problemas fue el poco o ningún conocimiento que ellas mismas tenían sobre algunas universidades y un desconocimiento total sobre los requisitos de ingreso sobre las mismas. Por tal razón se propuso que las estudiantes asistieran personalmente a la universidad, la

conocieran y sobre todo que se informaran de primera mano sobre las carreras a la cual ellas deseaban ingresar.

Las estudiantes debían entregar una evidencia sobre la visita. Se observó con esta actividad que las estudiantes abren un poco más las posibilidades de estudiar una carrera universitaria, ya que como comentaban las estudiantes, las opciones de financiación o las posibilidades de estudiar eran amplias y diversas. Además, a algunas estudiantes les llamó la atención la posibilidad de estudiar una carrera técnica con opción de profesionalización, porque pensaban y analizaban que así podían estudiar y trabajar para r ayudar a sus padres y a ellas mismas.

1.7 Charlas con estudiantes sobre la orientación profesional.

El objetivo de esta actividad era que desde orientación se dirigiera una charla hacia las estudiantes sobre cómo realizar un procesos de elección de carrera asertivo, y diferentes escenarios donde las egresadas del LVS se están desarrollando, tenía una importancia debido la estudiantes podían compartir saber con las egresadas inquietudes y demás viéndolas a estas como una iguales.

Esta no se pudo realizar por falta de apoyo de la institución, falta de escenario y creación del espacio y el no apoyo de la convocatoria.

1.6 Creación de la base de datos de las egresadas

Actualmente, se sigue alimentando la base de datos. Hasta el momento se tiene un aproximado de 80 egresadas, solo se ha logrado crear la base de datos por vía correo electrónico, ya que el colegio no suministró teléfonos de las egresadas, dificultando la labor.

7.1.2. Componente 2

Componente 2: Reflexionar sobre los roles de mujer en la sociedad, partiendo de contextos históricos, sociales y culturales.

El segundo componente del Marco lógico estaba enfocado a la promoción de la reflexión sobre los roles de la mujer en la sociedad y el significado del género. Este componente tuvo como propósito lograr procesos de empoderamiento, ya que es significativos no solo conocer la realidad de la vida de las mujeres, sino también generar

procesos de reflexión, esto es, en otras palabras, llevar a cabo procesos de concientización, entendida esta como una actividad que “incluye tanto la reflexión crítica como la acción transformadora. La reflexión crítica es el mecanismo por medio del cual se desarrolla una – conciencia despierta-, es decir, un cambio en la mentalidad que implica una conciencia objetiva y realista frente al lugar del sujeto” (Schuker, 1997, p 35)

a. Conmemoración desde el género del día del hombre y de la mujer 2016

Uno de los elementos que más llamo la atención fue la reflexión sobre la conmemoración del día de la mujer, desde el punto de vista teórico de los papeles de la mujer en la sociedad. Este acto académico en el LVS, cumplía con todos los estereotipos establecidos, por ello este escenario fue uno de los primeros que la investigadora decide intervenir.

Celebración del día la mujer 2014 – ciclo Cinco



Chamorro, M. E, (2014) Conmemoración día de la Mujer en LVS. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2014) Conmemoración día de la Mujer en LVS. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2014) Conmemoración día de la Mujer en LVS. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

El presente análisis son partes de un diario de campo realizado por la investigadora, en el año 2014 sobre la conmemoración del día de la mujer, para la asignatura de Métodos Cualitativos. Durante esta actividad en el año 2014, se inició con el reconocimiento a la mujer en los diferentes estamentos de la institución, esto estuvo acompañado de unas palabras haciendo referencia a sus valores, en este discurso era común la palabra trabajo, mujer, hogar, madre, para reconocer e identificar a una mujer con estereotipos tradicionales de ser mujer.

Posteriormente se realizó el reconocimiento a las estudiantes por su alto grado de femineidad, respeto y tolerancia (foto que aparece al inicio de este componente). En ese momento, la reflexión que realizaba la investigadora era: ¿Cuál fue el criterio de elección de las estudiantes que fueron seleccionadas para este acto?, ¿Se realizó una encuesta entre todas la estudiantes y se votó por ellas?, ¿Cuáles son los parámetros para definir lo femenino? ¿Qué se entendía por femenino, respeto y tolerancia?

Frente a la definición de femineidad, la investigadora cotejó un común denominador entre las estudiantes elegidas: son pasivas, participan poco en clase o en actividades lúdicas dentro del colegio, portan muy bien el uniforme, jamás se maquillan o se colocan elementos diferentes a los dados en el uniforme, incluso el tono de la voz de cada una de ellas es muy bajo. Además son niñas que cumplen con todas sus labores académicas, y no han generado conflictos con alguna compañera o profesor, ya sea en la parte disciplinar y/o académica. Esto es un claro ejemplo de cómo es el prototipo o imaginarios de la mujer Lorenciana: “pasiva y juiciosa”.

Otro elemento de análisis dentro de esta celebración fue la representación de los proyectos de vida de mujer Lorenciana. En este punto se puso en escena todas las etapas de

vida de una mujer, resaltando en cada una de ellas los estereotipos clásicos de lo que debe ser una mujer. En la primera etapa, la niñez, una estudiante representa a una niña con su cabello recogido en dos colas, con un vestido y jugando con una muñeca. Esta representación iba acompañada por una descripción que afirmaba que ‘cuando uno era niña se dedicaba a jugar con muñecas, ser feliz, verse bonita’ (foto que aparece al inicio de este componente).

En la etapa adolescente, se representaba a una adolescente que solo pensaba en maquillarse y se preocupaba demasiado por su presentación personal. En esta representación la problemática principal era el “rompimiento del primer amor”. Es interesante que no resaltara la importancia de estudiar u otras problemáticas que se pudieran presentar durante esta etapa de la vida.

Posteriormente se interpretaba a la mujer universitaria. El personaje sacaba de su maleta un espejo y un polvo maquillaje, mientras se escucha, “la mujer universitaria se prepara para ser profesional, por eso siempre tiene que estar bien arreglada”. Seguía un relato sobre convertirse en mamá. En esta se describió a un ama de casa barriendo con un delantal. Es importante resaltar como otros valores a parte de los tradicionales no se resalta, u otras opciones de vida diferentes a ser ama de casa.

Después se llega a la etapa de mujer trabajadora. En este momento surgen interrogantes en la investigadora acerca de los discursos de los roles de la mujeres que están inmersos en el colegio y estos como son percibidos por las estudiantes. Puesto que a pesar de que es un colegio femenino, liderado por una mujer rectora que lucha constantemente por la supervivencia del colegio, que está preocupada constantemente por los resultados de las pruebas Saber de las estudiantes, se siguen reproduciendo valores tradicionales de roles de la mujer en la sociedad. Esta idea también se puede observar cuando las estudiantes comenta sobre los discursos de tiene algunos profesores del colegio.

Otra punto que llamo la atención de la investigadora, era cuando se mostraban grandes mujeres de la humanidad, (foto que aparece al inicio de este componente) se hizo referencia a la Madre teresa de Calcuta, y estereotipos tradicionales religiosos de mujer, sin tocar otro tipo de líderes que se encuentran en la sociedad.

En definitiva para el año 2015 se decide tratar de cambiar este escenario, ya que se busca que las estudiantes analicen y reflexionen sobre el ser mujer y el universo de posibilidades a las cuales pueden dedicarse en la vida y que no vean que se mujer sea un

limitante para esto. Por ello, se reafirma que el escenario más propicio para que esto suceda es un proyecto de orientación vocacional con enfoque de género.

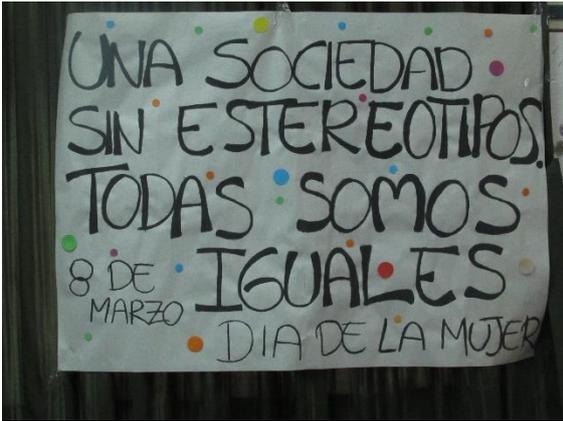
Celebración del día la mujer 2015 – ciclo Cinco



Chamorro, M. E, (2015) Mural, Mujeres en tu idioma. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) Mural, Woman Power. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



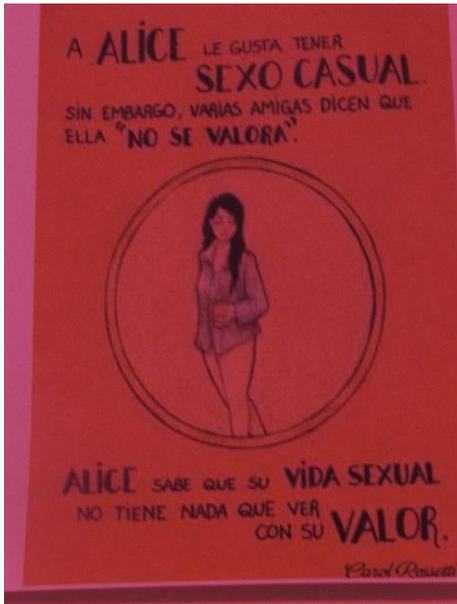
Chamorro, M. E, (2015) Invitación al día de la Mujer . <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) Mural, Súper-heroínas. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



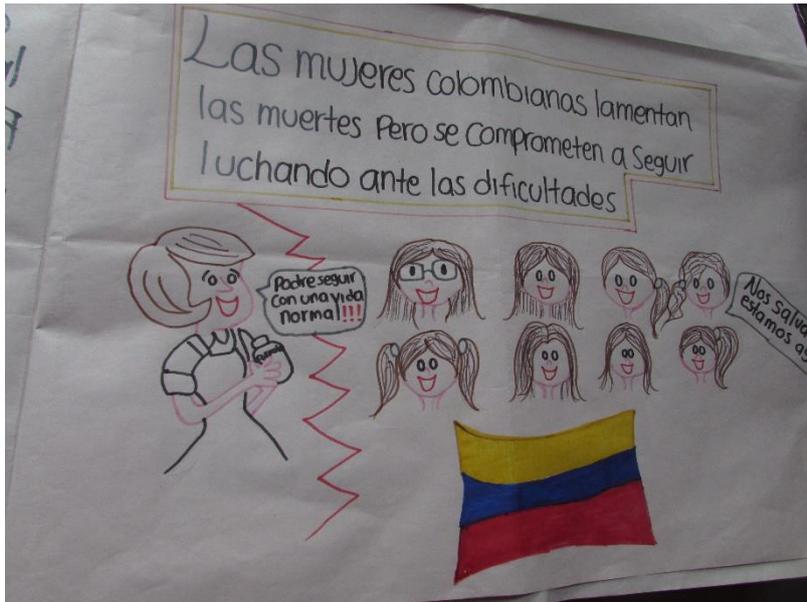
Chamorro, M. E, (2015) Fanzine, No te hagas la Víctima. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) Fanzine, Alice. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2014) Mural, Mujer Revolucionaria. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) Mural, Mujeres en la sociedad. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

Este día no se hizo una ceremonia tradicional con estilo Izada de bandera, sino que se plantea por parte de la investigadora hacer salones de las mujeres, en un gran marco del Museo de la Mujeres Lorencianas.

El objetivo es de esta actividad era realizar un acercamiento a una reflexión sobre el papel de la mujer en la sociedad, colocarla en escenarios concretos y sobretodo, que se replanteara como se veian a las mujeres transformando los imaginarios de roles de las mujeres en la sociedad. Las fotografías de algunos de los productos realizados por las estudiantes, estan en la parte inicial de este apartado.

Este Museo de la Mujer Lorenciana se hizo por medio de Murales, Grafiti, Maquetas, Fanzine, y videos. Con la intención de materializar sus reflexiones fueron expuestos en cuatro salones. esta actividad estuvo acompañada de procesos de reflexión, discusión y debates entre las estudiantes para plasmar estos salones. Subsiguientemente, una descripción de cada salón

1. **Salón de la profesiones de las mujeres:** En este salón se realizó una investigación sobre las diversas profesiones que las estudiantes querían desempeñar en la sociedad, posterior a esto se elaboró una maqueta, acompañada de una descripción corta sobre la misma.

El propósito de este salón era descubrir profesiones en las cuales las estudiantes de grado once se podrían desempeñar después de graduarse del LVS y como mujeres aportar a la sociedad.

En medio del salón habían tres maquetas de casi un metro de altura con las figuras de una niña, una estudiante lorenciana y una profesional. Se invitaba a reflexionar sobre el desarrollo de la mujer a partir de la evolución académica. Las estudiantes querían mostrar no sólo los cambios físicos de la mujer sino los cambios de mentalidad, sueños, temores, entre otros. Se observa que lo que se quiere resaltar por parte de las estudiantes es que las mujeres pueden y deben llegar a ser profesionales, pero que es un proceso que sólo se logra por la academia.

2. **Salón de las súper Heroínas:** En este salón se buscaba la construcción de súper heroínas que respondieran o dieran cuenta de cómo son las mujeres latinas y colombianas. En este momento se observó que se creaban prototipos de súper heroínas cotidianas y con rasgos muy latinos. Se observó también como a los asistentes les llamó la atención que estas heroínas combatieran a los grupos al margen de la ley en Colombia. Bajo este escenario se que ellas desean contribuir la solución del conflicto armado en Colombia con una visión de género.
3. **No más víctimas:** En este salón se analizó la estigmatización de la mujer como víctima de la sociedad. Se buscó, entonces, cambiar esta visión. El objetivo era reflexionar como las mujeres siendo víctimas de violencia, o abusos de cualquier índole, podían construir un nuevo futuro superando estas dificultades, sin necesidad de mostrarse débil o necesitada. En este caso se hizo especial énfasis en el caso de las “madres de Soacha” y en algunos casos de feminicidio en Colombia. Esto se materializó por medio de Historietas y Fanzine. Se buscó la posibilidad de crear un espacio de prevención de cualquier tipo de la violencia hacia las mujeres y entre mujeres.
4. **Mujeres transformadoras de la sociedad:** En este salón se buscaba reflexionar cómo la mujer ha transformado la sociedad desde distintos escenarios como el académico, el económico, el político, cultural y social. La idea no era solo nombrar grandes mujeres de la historia, sino mujeres cotidianas de nuestra realidad. Esto se evidenció por medio de murales.

El objetivo de estas actividades presentadas en un solo día, dan muestra de las existencias de en un trabajo previo por medio de charlas, debates, análisis de opinión con el

fin de reflexionar sobre los estereotipos acerca del concepto de género. Se concluyó que era urgente y pertinente empoderar a la mujer desde lo social, trascendiendo los discursos sobre la mujer basados en su constitución biológica. Todo esto con la intención de que las estudiantes lo apliquen a su futuro próximo.

b. Cine foro sobre la sensibilización de la mujer como líder de la sociedad

El trabajo sobre el concepto de género fue el más complejo, debido a la amplitud semántica del concepto y sus diferentes definiciones, desde distintas posturas teóricas.

La estrategia consiste, entonces, en discutir con cada curso sobre construcción de la nación a partir del género, haciendo un primer acercamiento a este concepto desde un contexto específico. Para esto se utilizó como fuente principal el libro de Yuval-Davis, N. (2004) Género y nación. Este libro fue escogido por su fácil lenguaje para las estudiantes de grado Once. También sirvió como aporte a la malla curricular de ciencias sociales del LVS para analizar desde otra óptica como ha sido la participación política de las mujeres en la construcción de la nación y cuál ha sido su aporte desde el género.

Por lo anterior, se decide contribuir a la construcción del proyecto de orientación vocacional con enfoque de género, desde la transformación de la malla curricular de ciencias sociales en el ciclo cinco, con la pretensión de reforzar el concepto de género desde un contexto social, político, económico y cultural. Generando así reflexiones en las estudiantes sobre los roles de las mujeres en la sociedad, promoviendo conciencia política.

La actividad de los cine – foro, se realizó en el marco del mes del género, se analizaron las películas “la Flor del Desierto” y “Billy Eliot”. En la primera se analizaron temas como: La violación de derechos de la mujer, los prototipos de la mujer, el encuentro de mujeres en dos culturas. En este análisis es interesante resaltar que las estudiantes reflexionaron sobre estereotipos de la mujer en la sociedad, haciendo referencia a la profesión del modelaje. Al respecto se planteaba que se creía que las modelos eran poco inteligentes o que no hacían ningún aporte a la sociedad, pero se logra comprobar, con el ejercicio propuesto, que pueden hacer un aporte a la sociedad.

En el cine foro de Billy Eliot, se buscó como también los hombres sufren de estereotipos de profesiones u ocupaciones que son “exclusivamente” para las mujeres. Por esto, se realiza una reflexión sobre cómo estas dificultades no son únicamente para las

mujeres. Todo esto enfocado a que las estudiantes analicen que un limitante para el estudio de su carrera, no puede ser “eso solo lo estudian los Hombres” o “es una carrera difícil para las mujeres” como se debatía durante la actividad.

Respecto a esta actividad se coteja lo siguiente:

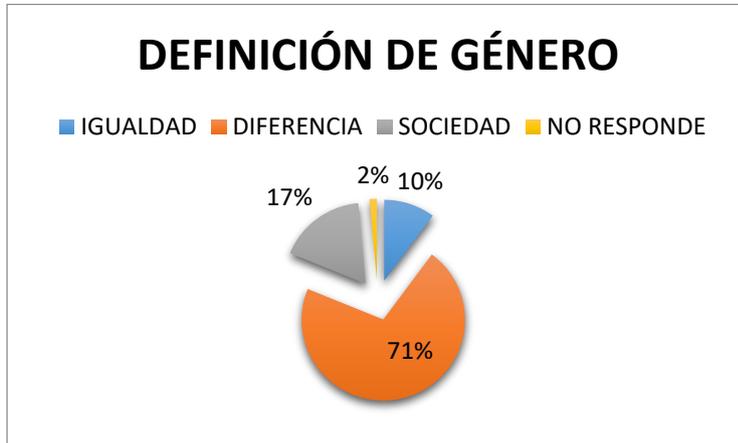


Figura 5. Definición de género. Creación propia

Con base en el anterior gráfico se observa como existió un cambio en la forma que las estudiantes analizan y comprenden el concepto de género. Este proceso se realizó al finalizar los cine-foros. Se les solicitó a los estudiantes que en un texto no mayor a 300 palabras escribieran lo que comprendían por género. El 71% de las respuestas estaban enfocadas hacia la diferencia de hombres y mujeres partir de la construcción social, política, económica y cultural. El 17% enfocaba la comprensión hacia un aspecto social y un 17% aseguraba que este término era igual para hombres y mujeres.

Esta actividad se constituyó como un paso más para lograr el cambio de la mentalidad en las estudiantes y por lo tanto, un cambio en los comportamientos de las estudiantes del LVS.

7.1.3. Componente 3

Componente 3: Elaborar con las estudiantes del LVS de Media vocacional, proyectos de vida donde se vea reflejado el horizonte del colegio referente a la formación de líderes mujeres transformadoras de una sociedad cambiante.

Este componente busca materializar la reflexión hecha sobre las mujeres y como se puede desde allí construir proyectos de vida. Se trata de buscar el empoderamiento de las estudiantes tratando que ellas “incrementen su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno; una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las relaciones sociales” (Schuler y Hashemi, 1997, p. 31)

La actividad propuso la construcción de los proyectos de vida con las estudiantes, promoviendo la reflexión sobre la importancia de las proyecciones a corto y largo plazo. Los plazos se establecieron entre 5 y 20 años.. Al final se propone una actividad conocida en el ámbito escolar como cápsula del tiempo, pero para efectos del ejercicio se llamó “Capsula de egresadas”. La propuesta consistía en que, en el año 2020, se realizará un encuentro de egresadas, donde ellas pudieran volver a ver sus proyectos de vida y contarlos como experiencia a las estudiantes de once de ese año.

La construcción de los proyectos de vida se realiza con base en la propuesta de Santana (2003). Allí se plantean cuatro fases, a saber: La fase de exploración, la fase de autodeterminación, la fase de desempeño de roles, y la fase de evaluación de los resultados. A continuación una síntesis de cada fase.

- **Fase de exploración:** En esta fase se realiza la construcción de una auto biografía, a partir de preguntas base, ¿Dónde nació?, ¿Con quién vive?, ¿Cómo fue su infancia? ¿Cuál es el recuerdo más hermoso de su infancia? ¿Cuáles son sus habilidades? ¿A que le tiene miedo?, entre otras. Esta actividad se realizó en grupos de cuatro estudiantes donde debían responder estas preguntas en grupo. En esta parte el objetivo era solo la reconstrucción de lo que se había vivido hasta este año.

Se observó que las estudiantes mostraron gran interés, ya que querían ser escuchadas, querían contar sus habilidades, sus miedos, sus debilidades. Las estudiantes afirmaban que era un espacio que se necesitaba, ya que el colegio sólo se enfoca en lo académico y no se generaban estos espacios de autoconocimiento. Esta experiencia quedo documentada por cada una de las estudiantes, lo cual se utilizó como insumo para la creación de sus proyectos de vida

- **Fase de autodeterminación:** en esta fase las estudiantes cuentan en plenaria lo que quieren estudiar o lo que quieren hacer en su vida. Se realiza por parejas. En esta actividad fue donde se evidenció mayor dificultad para seleccionar las carreras universitarias. Las estudiantes se mostraban confundidas, afirmaban: “Me atrae mucho la

La imagen anterior muestra los proyectos de vida creados. Para la construcción de los mismos se propusieron cinco sesiones:

1. Autobiografía.
2. Potenciando mis habilidades.
3. ¿Qué quiero hacer... qué quiero estudiar?
4. ¿Cómo me veo en 5 años?
5. Mis metas cumplidas.

Estas cinco sesiones se realizaron solo con las estudiantes de 1101, 1102 y 1103. Todo el trabajo se materializó en 72 proyectos de vida. A continuación algunas imágenes

Habilidades actuales



Chamorro, M. E, (2015) Proyectos de vida percepciones personales. <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) Percepciones de vida (Proyectos de Vida) . <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

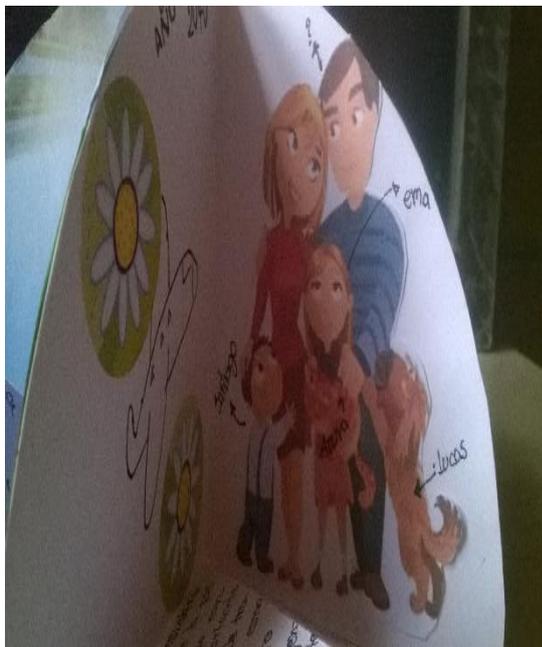


Chamorro, M. E. (2015) Defectos y habilidades (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

A raíz de la sesión de la autobiografía se logró que cada estudiante resaltará las habilidades o destrezas para enfocarla a su carrera profesional.

Una de las fortalezas que se evidenció en los proyectos de vida y en las entrevistas con las estudiantes es que se auto-determinaban juiciosas y disciplinadas: “la mayoría de niñas del LVS somos niñas educadas” (M. estudiante), “nos caracterizamos por ser en la parte académica muy aplicadas, como muy responsables, por eso, creo que nos diferenciamos de los demás colegios” (M. estudiante). “yo pienso que uno, por ser más aplicado, uno es ya un poco más superior a otras personas” (M. estudiante)

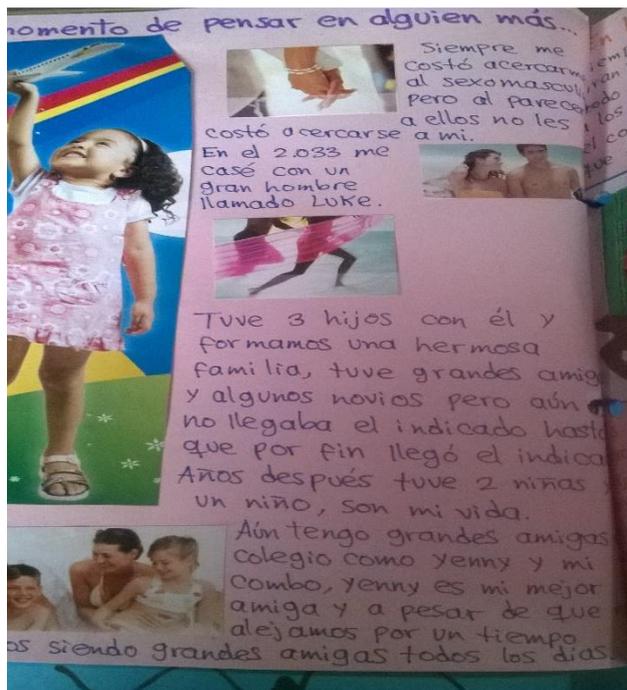
Familia



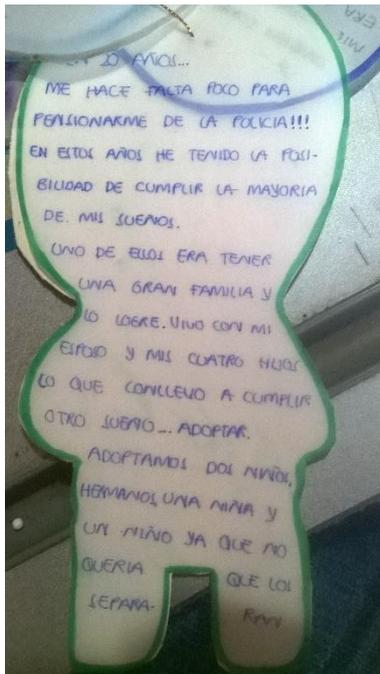
Chamorro, M. E. (2015) Familia (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) Proyecciones de la Familia (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) Conformación de la Familia (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



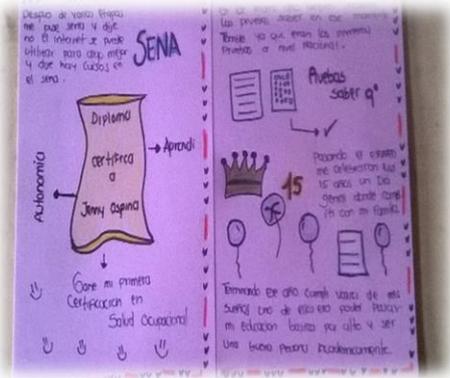
Chamorro, M. E, (2015) relación familia y profesión (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

Alrededor del tema de la familia, existe una contradicción entre lo que se muestra en sus proyectos de vida y la encuesta en la que se les preguntaba sobre ¿con quién desearían vivir en un futuro? Sólo el 1% respondió que con sus hijos y un 19% casada con hijos y sólo 1% casada. Sin embargo, en los proyectos de vida, el 95% de las estudiantes escribieron que estarían casadas y con hijos. Es importante resaltar que un 75% de las estudiantes deseaban tener mínimo dos hijos, algunas estudiantes ya le tenían nombre a sus hijos y a sus mascotas.

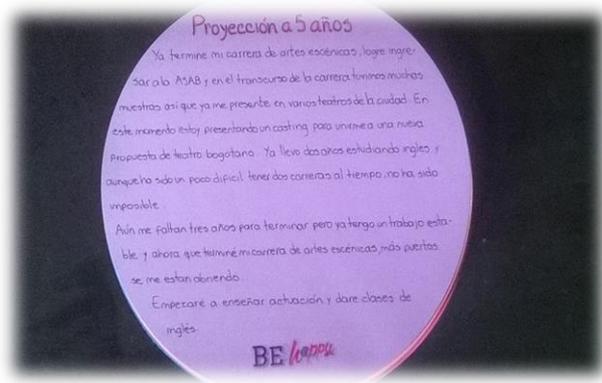
Frente al tema de familia se cotejan algunos comentarios por parte de las estudiantes: “yo considero que un colegio femenino enriquece más en el sentido de que es más como una familia, entonces nos sentimos más como nuestra casa como con nuestras hermanas como con nuestros padres, nos sentimos como más en familia” (M, estudiante), “las familias de todas las niñas, pues son familias, ósea con valores y todo, y pues acá la mayoría de las niñas son niñas juiciosas, niñas bien”

Frente a lo anterior se observa , tal como lo plantea Lobato (2006) que las estructuras sociales como la familia y los medios de comunicación, entre otros, influyen en la construcción de los estereotipos de género. Es casi evidente el tipo de familia tradicional al cual las estudiantes hacen referencia, y como se reproduce el imaginario que atribuye gran importancia a tener hijos. De ahí que sea pertinente lograr un verdadero empoderamiento de las estudiantes, para que generen una reflexión crítica sobre este tipo de estructuras sociales.

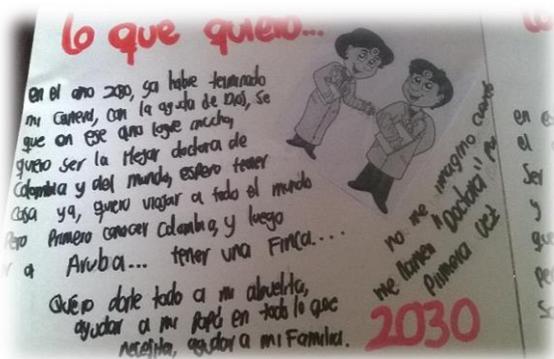
Profesiones



Chamorro, M. E, (2015) profesiones (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) Desarrollo académico (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) proyecto a 25 años (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

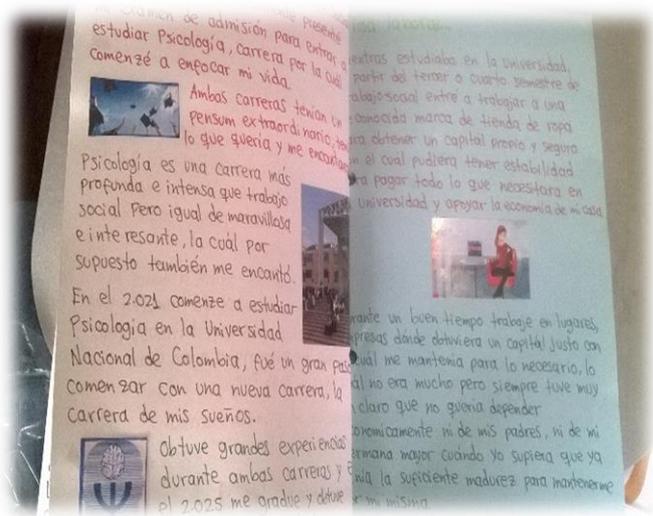
Desempeñarme en
mi ámbito como una gran
profesional, a un largo
de 10 años espero
haber viajado y tener
una estabilidad econo-
mica para tener
posteriormente una
familia, dar hijos y
ser feliz cada día
con todo lo que he
y habré logrado.

Chamorro, M. E, (2015) Relación Familia y profesión (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

Mis metas a largo plazo:

- ✓ Mi primera meta a largo plazo es ser general en la policía nacional.
- ✓ Mi segunda meta es especializarme como policía de infancia y adolescencia.
- ✓ Mi tercera meta a largo plazo es estar dentro del cuerpo técnico de investigación de la policía especialmente en casos de niños.
- ✓ Mi cuarta meta es comprarle a mi mamá una casa en tierra caliente.
- ✓ Mi quinta meta es ayudarla a mi hermana en sus estudios económicamente.
- ✓ Mi sexta meta es tener mi propio casa pero en tierra caliente, un carro, entre otros bienes.

Chamorro, M. E, (2015) Profesiones diferentes (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com



Chamorro, M. E, (2015) Profesiones y proyectos (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

Con referencia a las profesiones, en la encuesta realizada a las estudiantes (anexo 2) un 20% de estas se enfocaban en áreas de la salud, un 12% a las humanidades, siendo las licenciatura e Idiomas las más mencionadas, y un 10% a las artes. Es importante resaltar que son carreras que por lo general en la sociedad están ocupadas por mujeres.

Un aspecto relevante es que se evidenció que en los proyectos de vida un 9% de las estudiantes desean escoger la carrera de policía que tradicionalmente no es elegidas por la mujeres. Incluso, se muestra detalladamente cómo va hacer este proceso y en que se van a especializar en la policía. Este es un rol que por lo general no toman las mujeres, pero se ve como una institución que genera estabilidad laboral y por lo tanto económica. En este aspecto, se hace poco notorio los roles tradicionales de la mujer, ya que buscan una estabilidad tanto económica como laboral, con el objetivo de ayudar a su familia. Es evidente que a pesar de que la mujer logre tocar esferas públicas, la esfera privada y el cuidado familia sigue siendo un rol importante.

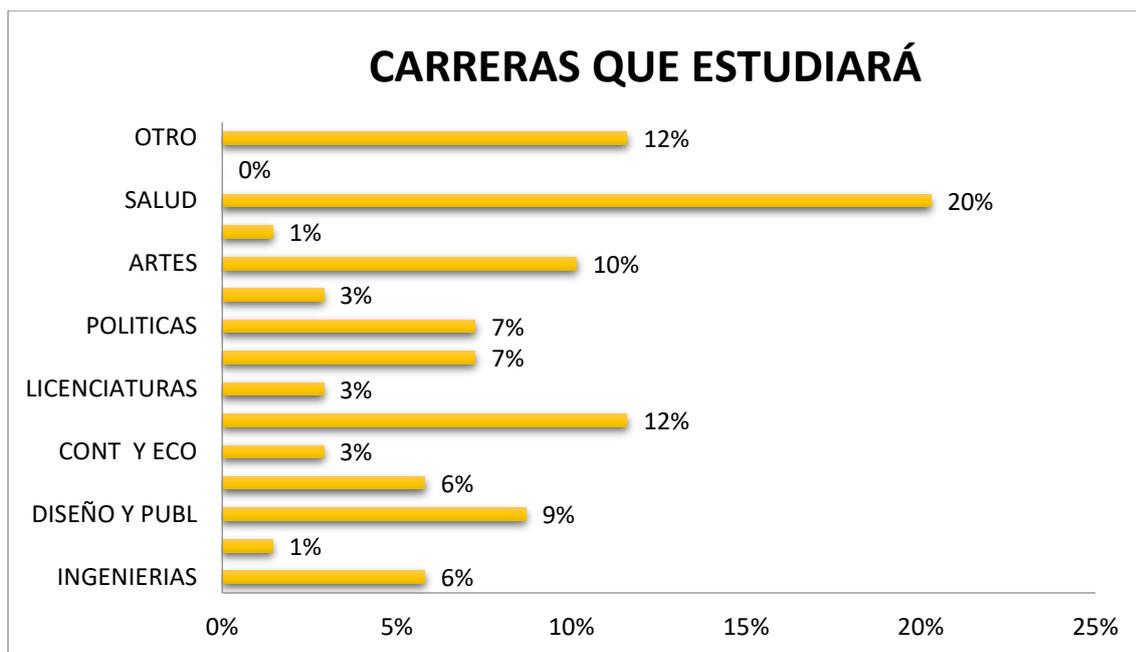
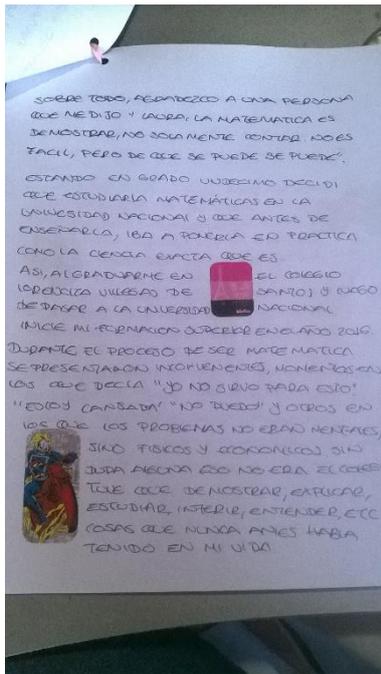


Figura 6. Expectativas de carreras a estudiar egresadas 2015. Creación propia

En los proyectos de vida se evidenció que, más allá del pre grado, el 49% manifestó interés en estudiar especializaciones o maestrías o hacer doble pregrado. Esto muestra como las sesiones para la elaboración de los proyectos de vida influyen en una continuidad académica. Puesto que, antes de empezar el grado undécimo, la gran mayoría de las estudiantes solo hablaban de estudiar un pregrado y posteriormente las estudiantes solo resaltan que el estudio es una forma efectiva de alcanzar sus metas personales.

Limitantes



Chamorro, M. E, (2015) Proyectos diferentes (proyectos de Vida). <FOTO>. Disponible con mahechasa@hotmail.com

En este aspecto es relevante resaltar como las mismas estudiantes encontraron algunas dificultades al momento de estudiar una carrera. Una estudiante que tiene la proyección de estudiar matemáticas, asegura que esa carrera es muy difícil, pero que quiere ejercerla. Otra estudiante afirmó que cuando se graduó de ingeniería industrial va a salir a recibir, al principio, un sueldo muy bajo por ser mujer.

7. Evaluación del proyecto

Objetivos y preguntas de evaluación

Terminada la intervención, es necesario realizar un proceso de autoevaluación sobre la forma en la que se implementaron las actividades para lograr una visión autocrítica sobre el trabajo realizado y realizar los ajustes necesarios para el cumplimiento de las actividades propuestas.

Asimismo, no solo basta con realizar un proyecto o la aplicación de una actividades propuestas en un marco lógico, sino también se debe realizar un proceso de evaluación que invite a reflexionar sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos. Esto, con la intención de corregir las posibles fallas o errores presentados, para así lograr generar un proyecto que pueda cambiar las realidades de las mujeres en Colombia, desde políticas educativas claras y aplicables en los colegios distritales.

1. Para realizar el proceso de evaluación, mencionado más arriba, se propusieron tres preguntas:¿Cuáles fueron los cambios en la percepción de género de las estudiantes del Lorencita?
2. ¿Cómo influyó el proyecto en las estudiantes del Lorencita frente a la concepción de la mujer en la sociedad?
3. ¿Cómo se transformaron los proyectos de vida de las estudiantes a partir de la concepción de género?

Metodología

Para el desarrollo de la evaluación se va a utilizar el enfoque mixto (cualitativo y Cuantitativo), donde se analicen las percepciones de los temas y las actividades realizadas en la intervención por parte de las beneficiarias del proyecto.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información sobre la intervención fueron los siguientes:

- Encuesta
- Entrevista a profundidad
- Grupo focal
- Análisis de documentos

Encuesta

Al inicio del proyecto se aplicó una encuesta a 69 estudiantes que indagaba sobre:

- Percepción de género.
- Roles de la mujer en la sociedad.
- Carreras después de graduarse del colegio.

Al final del proyecto se volvió aplicar la encuesta a 47 estudiantes.

Entrevista a profundidad

Con el instrumento de la entrevista es con el que se puede llegar a comprender de forma significativa los imaginarios que tienen las beneficiarias del proyecto de intervención.

Para elegir a las egresadas que iban a participar en las entrevistas a profundidad, se buscó que fueran lo más variado posible:e

- Estudiantes de universidad.
- Estudiantes de carreras que por lo general estudian los hombres o mujeres.

El objetivo era que no existiera ningún sesgo o tendencia en la participantes para tener una visión global de cómo se desarrolló el proyecto.

Grupo focal

Se realizaron dos grupos focales, con seis beneficiarias cada uno, para observar, a partir de la discusión, cuál fue el impacto del proyecto en los procesos educativos y formativos de las estudiantes, en el discurso sobre el concepto de género, en los imaginarios sobre los roles de la mujer en la sociedad y principalmente en el análisis de la manifestación de una transformación de la percepción sobre ellas mismas.

Para escoger a las egresadas que participaron en los grupos, se hizo una convocatoria abierta para todas las beneficiarias. El único criterio que se tenía era que tuvieran el tiempo para asistir a las reuniones. Con esto se logró tener una mayor diversidad de discursos.

Análisis de documentos

Por último, se analizaron algunos de los proyectos de vida realizados por las estudiantes. Este proceso se realizó con la intención de observar los discursos y los imaginarios que tenían las beneficiarias sobre su vida profesional y personal.

Hallazgos de la evaluación.

En esta parte es importante resaltar la particularidad de este grupo de estudiantes, en comparación de los grupos anteriores de egresadas del Lorencita Villegas de Santos, ya que en promedio y según lo afirmado por un el grupo de egresadas y por entrevistas virtuales, de las 69 que se graduaron en el año 2015, hasta el momento solo existen Siete egresadas que no están estudiando y tampoco lo tienen planeado para el segundo semestre del 2016, esto se contrapone al gran número de estudiantes de la promoción del 2016 de que están estudiando, ya sea en una universidad o instituto e inclusive en el Sena, esto demuestra que en este grupo particular si existió una contribución a el ingreso a la educación superior.

A continuación se analizarán cada uno de los hallazgos de la evaluación, a la luz del cumplimiento de los objetivos.

1. Concepción de género

Uno de los objetivos que le apuntaba el proyecto era los cambios en la concepción de género, enfocados a una transformación y un empoderamiento. Es importante resaltar que el luchar contra estructuras sociales estables y tradicionales fue uno de los mayores retos para el proyecto.

Los cambios de la percepción que se dan en la beneficiarias del proyecto están enfocados a analizar cuáles son los imaginarios que ellas tienen sobre los roles de la mujer, los comportamientos que esta debe tener, cómo se debe expresar, a qué se debe dedicar entre otros.

Para ello es importante resaltar que la educación tradicional del colegio con una fuerte influencia católica, ha generado en los docentes que llevan mayor tiempo en la institución un discurso tradicional sobre el “deber ser” de la mujer. Esto es notorio, a través del currículo oculto en las estudiantes, con frases como las siguientes expresadas por las estudiantes en las entrevistas: “una mujer debe ser reservada con sus cosas, no debe ser exhibicionista, debía ser reservada, muy puesta, no excederse al jugar, no es de niñas estar jugando o saltando, aunque para mí eso no lo define como mujer, si uno salta o no, pero para los profes sí” (M, egresada). Se observa claramente cuál es el discurso tradicional que se maneja en el colegio y como se está formando a las estudiantes, pero principalmente se cuestiona como las egresadas cuestionan ese tipo de afirmaciones.

Profundizando en el tema de una educación tradicional, las estudiantes afirman que algunos docentes llevan entre 10 a 20 años con las mismas guías, los mismos trabajos, la misma metodología. Al respecto:

son muy tradicionalistas, digamos los profesores más antiguos que han pasado por generaciones son tradicionalistas en muchas cosas, en la educación, aunque a veces quieren innovar un poco, (...) aunque en otras siguen muchos métodos de enseñanza no han cambiado, porque mis hermanas que estuvieron ahí, lo que yo vi es prácticamente lo mismo que vieron ellas en muchas materias y de la misma forma. (M, egresada)

Cabe anotar que el proyecto, a pesar de que pretende generar cambios en las estudiantes, no puede luchar contra la tradicionalidad del colegio LVS. El cual, se resiste al cambio y muestra poca flexibilidad, en términos pedagógicos, por parte de algunos docentes

y directivas. Esta situación hace evidente la influencia del currículo oculto y el poder tradicional que tiene los maestros, como actores para mantener el orden..

Se observa entonces una brecha entre dos discursos en el LVS. Un discurso tradicional sobre el “deber ser” de la mujer y un discurso que pretende transformar la tradición. Al respecto, algunas estudiantes afirman:

la profesora Zugel y la profesora Magda, siempre nos dijeron como una mujer debe sobresalir intelectualmente si, y debe como saber llevar las cosas, debe ser líder, si, y pues siempre nos mostraron esa otra cara, porque una mujer, yo lo veía así, la característica que debe tener, intelectualmente competente, si entonces debe incluso llevar a muchos hombres. (M, egresada).

Es claro que si se desea aportar a una transformación de los discursos tradicionales en la escuela se debe incluir a los docentes, ya que las diferencias generacionales mencionadas, solo dan muestra de cómo el no estar actualizado o no responder a nuevas realidades sociales, hacen que se mantenga una sociedades tradicional.

Es importante resaltar como el proyecto logra romper con algunos estereotipos establecidos, como el ser ama de casa, se puede observar en la figura 7 a continuación.

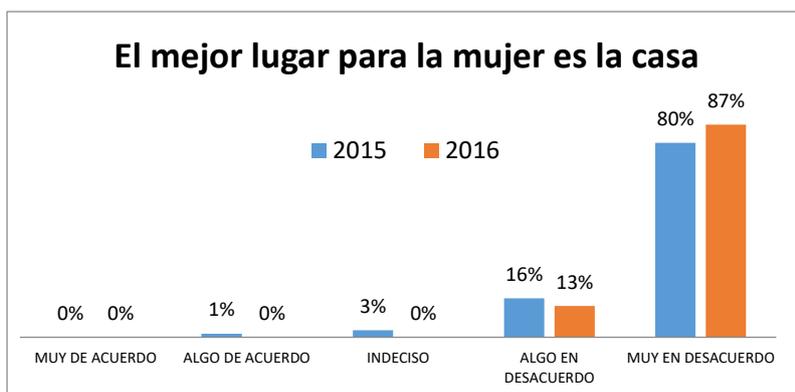


Figura 7. Percepción de la mujer en la sociedad. Creación propia

Frente a la afirmación: “El mejor lugar para la mujer es la casa”, que hace referencia a las acciones que más realizan las mujeres, pasa de 80 % en desacuerdo a una 87%. esto evidencia como se va logrando un pequeño empoderamiento y muestra como las estudiantes piensan en la posibilidad de otros estilos de vida, como por ejemplo, los procesos académicos. Se observa como el acceder a las esferas académicas, generan los cambios de

percepción de las estudiantes, y si a esto le sumamos generar espacios de reflexión sobre el género, se convertirán en ciudadanas más críticas de su realidad y de su entorno, por esto “es fundamental el supuesto de que tan pronto las mujeres conozcan el derecho y sus derechos y obligaciones, se convertirán en ciudadanas más funcionales (Schuler, 1997, p. 40)

Figura 7. Percepción de la mujer en la sociedad. Creación propia

Una de las actividades que las beneficiarias resaltaron fue el día del género:

...esta actividad nos hizo pensar en el concepto de equidad, porque ahí veíamos que una mujer tenía las capacidades de hacer exactamente lo que puede hacer un hombre si, veíamos el caso de científicas, si, y diversos casos y personalidades determinadas. Es mujer y sin embargo, y como muchos hombres pudo sobresalir en su campo” (M, egresada)

El reconocer el concepto de género por parte de las estudiantes, aunque de una forma básica, y relacionarlo con la equidad, contribuye a cambiar la perspectiva con la que observan su entorno, para comprender como se dan las relaciones entre hombres y mujeres en la sociedad. Aportando también, a un empoderamiento de la mujer. Entendiendo empoderamiento como “el proceso por el cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales” (Schuler, 1997. P. 31).

Lo anterior se evidencia a continuación: “si me hubiera quedado con una mentalidad de quinto o sexto, es una mentalidad más a la mujer que debe ser mamá, de hecho porque todas las niñas tiene ese ideal, porque cuando tú eres niña tiendes a jugar, con las muñecas, a la mamá, uno nunca hace de doctora o de ingeniera, uno no juega a ser ingeniera, entonces claramente cuando empezamos a ver temas de género uno se da cuenta, que una mujer no es simplemente eso, va más allá de eso, entonces sí, para mí sí tuvo bastante repercusión” (M, egresada). Se coteja que el solo hecho de conocer el concepto de género, se genera una conciencia que logra cuestionar los imaginarios de los roles tradicionales de mujer en la sociedad.

Además de lo anterior, el proyecto contribuyó que algunas estudiantes generaran un discurso de liderazgo femenino: “la mujer esta para dar una ejemplo y llevar a la sociedad, llevarla intelectualmente, no tanto moralmente, y crear una nueva sociedad, donde sea

equitativo, una mujer que lleve a una sociedad equitativa” (M, egresada), en lo anterior se puede observar cómo se logra procesos de emancipación a partir de una reflexión sobre su condición como mujer desde el género.

Este proyecto aportó a que exista un pequeño cambio en la forma de concepción de género de las egresadas del 2015. Sin embargo, siguen existiendo imaginarios tradicionales sobre lo que significa el género, como lo muestra la Tabla 8, donde aún existe un 10,4% de las egresadas que siguen concibiendo al género y a la diferencia biológica como un mismo elemento para clasificar a los hombres y las mujeres.

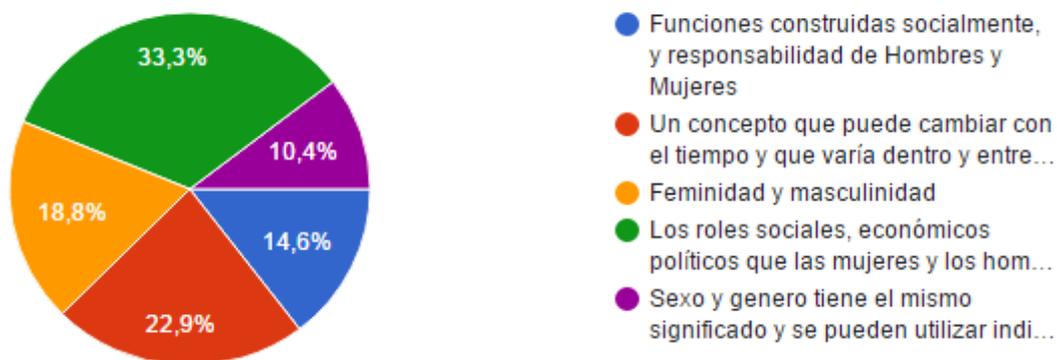


Figura 8. Definición de género, terminado el proyecto. Creación Propia

También, desde el proyecto, se promovió la formación de líderes mujeres: “las niñas de mi promoción todas pueden ser líderes, yo vi muchas líderes, aunque lógicamente unas más que otras, porque incluso en el bachillerato uno distingue esas personas que pueden llegar a ser más líderes, pero si hay muchas líderes en mi promoción y eso lo vimos en el día de género”. Se observa como entre las mismas estudiantes existe un auto-reconocimiento de emancipación del ser mujer cumpliendo el objetivo del PEI del colegio.

Es pertinente, en este apartado plantear que la escuela, como afirma Foz (1997), no tendrá como único objetivo la formación de buenas esposas y madres el criar buenas esposas, sino como lo mencionan las teorías la coeducación, el escenario educativo, debe ser la base fundamental para generar una equidad en la sociedad con respecto al género, y como lo menciona Subirats (1999), será también un escenario de transformación de la sociedad.

2. Influencia del proyecto en la toma de decisiones post-colegio.

Uno de las dificultades presentadas al iniciar el proyecto fue el poco conocimiento o acercamiento que se tenía sobre elección de una carrera por parte de las estudiantes, “Cuando yo estaba en 10° y 11°, tenía como mil carreras metidas en la cabeza, tenía psicología, había pensado hasta comunicación social, porque a mí me gusta escribir y eso, ingeniería industrial, también hasta geología, pero igual es que no, igual uno no sabe, ahora que me cambio a derecho” (M, egresada). Por ello, este era una de las primeras situaciones que la investigadora buscaba solucionar o por lo menos mermar.

Una de las causas de lo anterior es la falta de un proyecto de orientación claro y evidente en el colegio, ya que como se ha dejado claro desde hace varios años en la institución este trabajo no se ha realizado Sin embargo, es relevante resaltar como lo muestra la Figura 9 referente a la orientación vocacional que las estudiantes no observaron un proyecto o programa de orientación, pero al finalizar el presente proyecto de intervención el 78% las estudiantes reconocieron la existencia de actividades relacionadas con orientación vocacional.

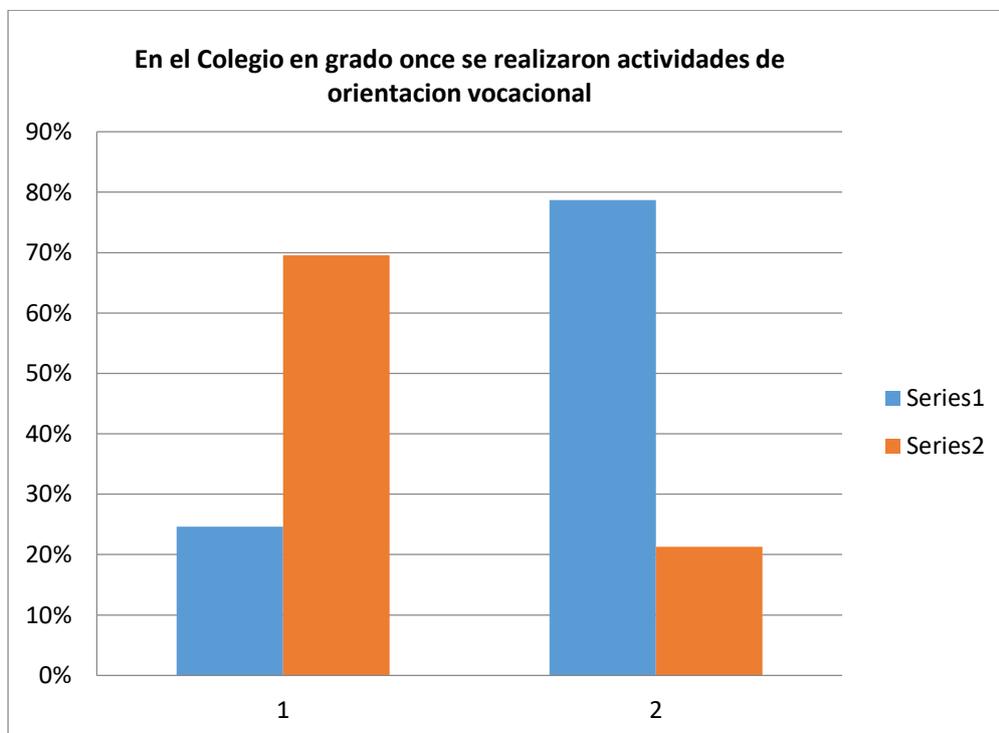


Figura 9. Presencia de orientación vocacional en el colegio. Creación propia

Una de las actividades que las estudiantes reconocieron como orientación vocacional, fue la visita a expo estudiantes realizada en Corferias. Al respecto, las beneficiarias afirmaron que se abrió la posibilidad de conocer nuevas carreras universitarias y técnicas. Aunque existió inconformidad por la época en la cual se realizó la actividad, puesto que, algunas de ellas ya habían escogido carrera. Otras beneficiarias les sucedió que ya estaban muy pronto a vencerse los plazos para la inscripción en las universidades.

En los grupos focales, algunas estudiantes explicaban que la actividad de visitar expo estudiantes ayudó a ver otras posibilidades de educación como la policía y las fuerzas armadas, pero que ya para el momento en el que se realizó, había escogido otra carrera.

Las actividades de orientación se vieron como un “respiro”, debido a que en el grado once las estudiantes aseguraron que todos los discursos y las actividades se enfocaron a la presentación de la prueba saber “Icfes”. En cambio, las actividades de orientación se enfocaron a mirar otro tema de once no relacionado con la prueba saber. Aunque como se evidencia se toma otro punto que ha sido un problema en el colegio con actividades fuera de lo “académico” y es la falta de tiempo cedido por el colegio para este tipo de actividades o proyectos.

Ahora bien, una limitante dentro del colegio relacionada con la orientación, fue la dificultad de trabajar con todos los docentes el mismo discurso de liderazgo que está en el PEI del LVS, pues, tal como como lo afirman las estudiantes:

El colegio está mal, no deben promover el liderazgo ciertos profesores en ciertas niñas, sino una institución, ya que el PEI es formar líderes para la vida y por la vida, o sea que todas las personas en la institución tienen que apropiarse de ello y cumplirlo, no solamente un profe, vio que esa niña es buena y solo se lo inculca a ella, no, el profesor se lo debe inculcar a todas las estudiantes porque todas las estudiantes hacen parte de la institución, y también tiene que inculcarlo las directivas y todo” (M, egresada)

Se debe analizar que el tema de liderazgo es un limitante también dentro del proyecto de orientación, puesto que si no se cumple lo básico que está en el PEI del colegio, es muy difícil tratar que los profesores se enfoquen en un proyecto transversal de orientación con enfoque de género.

Se confirma también que los docentes como actores dentro de la comunidad educativa influyen en la escogencia de las carreras universitarias de las estudiantes “si a lo largo de mi colegio, los docentes de sociales no me hubieran proyectado nada, ni nada, o de las que no hubiera tomado nada bueno. Obviamente siento que no estuviera enfocándome por ese campo, si me supieron llevar por esos caminos del alma” (M, egresada). Debido a esto, es necesario que los profesores del LVS, se involucren con el crear y mantener un proceso de orientación debido a que de forma inconsciente influyen en los procesos formativos de las estudiantes, y con un conocimiento más apropiado se podrían generar grandes resultados en las estudiantes.

Por consiguiente, es importante que a pesar de que el proyecto tenía como objetivo homologar estos discursos, no se logró realizar debido a que no hay un trabajo en equipo por parte de los docentes y esto dificulta que este proyecto se haya consolidado con una mayor rigurosidad. A esto también se le puede sumar la falta de apoyo por parte de las directivas del colegio, no solo en el proyecto, sino en el enfoque formativo, ya que en el académico es al único que se enfoca.

Por último, un elemento que siempre estuvo en contra del proyecto y el cual hizo que algunas actividades fueran muy cortas fue el tiempo, debido a que, como no fue posible que se abrieran espacios propios para el proyecto, las actividades se debían realizar en horas de la clase de ciencias sociales, generando confusión entre las estudiantes debido a que no evidenciaban la diferencia entre las actividades del proyecto de orientación con enfoque de género y las actividades propias de la clase.

3. Proyectos de vida con relación a género

En los proyectos de vida no existe una evidencia clara sobre los cambios de concepción tradicional de género, pues se hacen palpables los roles sociales y profesionales comúnmente asignados para las mujeres, como el matrimonio, el ser madre, el ser abuela, ser profesoras, enfermeras, entre otros. En este aspecto, es clara la influencia de las instituciones sociales, de forma tradicional.

Es importante resaltar que la tradicionalidad del colegio, sumada a la de los hogares donde estas estudiantes se forman, es un limitante para lograr grandes transformaciones en las formas de observar y desarrollarse en el mundo. Se evidencia conciencia de género y empoderamiento como mujer, pero hace falta una concientización por parte de las familias de

las estudiantes para cambiar el imaginario sobre los comportamientos de hombres y mujeres en la sociedad.

Es pertinente también resaltar una ambivalencia en los resultados, ya que en los proyectos de vida el 80 % de las estudiantes se visualizan viviendo en pareja y un 40% casadas, pero en la encuesta el 29 % desea vivir sola en la vida y sólo un 17% desea vivir con su pareja. Estos resultados se presentan, probablemente por falta de claridad sobre la realización de un proyecto de vida, o una mayor profundidad sobre el mismo.

Sin embargo, se resalta que respecto al proyecto de vida, se evidencia claridad sobre la familia, hijos, vida en pareja, ya que la gran mayoría de los proyectos de vida muestra que quieren vivir en pareja o tener hijos, pero cuando se realizan las entrevista individuales y grupos focales solo un 10% de estos, manifiestan el deseo de casarse y/o tener hijos, el resto de las beneficiarias lo ven como una posibilidad, mas no como la única opción. Esto se debe a un proceso de empoderamiento que se ha generado a través del proceso que se vivencia en la educación superior, que ayuda a mostrar otro panorama al cual estaban acostumbradas.

Es importante considerar que para algunas de las beneficiarias que fueron entrevistadas muestran como su proyecto de vida ha cambiado, ya que el no haber podido ingresar a la universidad que ellas esperaban, y/o el tener que ingresar a otra universidad ha generado cambios en sus formas de pensar, esto se debe aun así al poco conocimiento que se tenía de la carrera y de las universidades en las cuales se quería estudiar.

Es relevante resaltar que el proyecto genera nostalgia, ya que las beneficiarias tienen muchos ánimos de volver a abrir sus proyectos de vida en cinco años para ver si ellas han cumplido parte de sus metas. Aunque ya algunas estudiantes, afirman que esperan que si no hicieran lo que dice el proyecto de vida por lo menos hayan hecho algo mejor.

Un punto importante de resaltar es que casi un 80 % de las beneficiarias ingresaron a la educación superior. Las estudiantes afirman que una de las razones fue que a lo largo de décimo y undécimo, se les hablaba constantemente sobre la importancia continuar los estudios después del colegio, y que era de suma importancia el ingreso a la educación superior.

Por último, cabe anotar que las posiciones frente a la posibilidad del ingreso a la educación superior son diversas, a algunas les pareció fácil debido a la posibilidad económica de los padres, por lo tanto, accedieron universidades privadas. Las mayores dificultades se

presentaron en el grupo de las estudiantes que ingresaron a la educación pública ya que “acceder a cualquier universidad pública, implica que uno debe estudiar antes del examen, tener cierta preparación” (M, egresada), y como el objetivo era la Universidad nacional, algunas de ellas no lo lograron, por lo tanto tuvieron que ver otras opciones como la Universidad distrital, la Universidad pedagógica Nacional y el Sena. Pero seguían argumentando la importancia de prepararse para el ingreso a la educación superior.

Conclusiones

Es claro que estamos en una sociedad tradicionalmente religiosa y conservadora, con un matiz de machismo involucrado. Esto se observó claramente a partir de la información recolectada de las percepciones que tenían las estudiantes y los docentes frente a los roles de las mujeres y los hombres. En un microcosmos como es la escuela se ve reflejada claramente nuestra sociedad conservadora colombiana como esta influye en los proyectos de vida de cada una de las nuevas generaciones.

Ésta percepción repercutía en los proyectos de vida de las beneficiarias y en la carreras universitarias que estas elegían. Para lograr una transformación mayor a la realizada se debe involucrar, con mayor responsabilidad, a toda la comunidad educativa y no solo a un ciclo y algunos docentes.

A pesar de que se tuvo como objetivo introducir el concepto de género en el colegio y que este hiciera parte de los discursos del colegio, se identificaron dificultades debido a la brecha generacional, presente, en la mayoría del cuerpo docente y directivas. Aunque en un inicio se mostraron interesadas por el proyecto, luego se evidenció poco apoyo para el desarrollo del mismo. Se evidencia la resistencia al cambio, la falta de actualización académica por parte de la gran mayoría de cuerpo docente y directivas, donde prima una educación tradicional, porque todo lo que requiere innovar genera esfuerzo que no es recompensado, ya que el colegio funciona con buenos niveles académicos y disciplinares por ello la no importancia de cambiar.

A esto se le suma la influencia que tiene los docentes sobre las beneficiarias, ya que es un punto recurrente a lo largo de la intervención. Los discursos, los estereotipos, las motivaciones y las desmotivaciones que promovían los docentes contribuyeron de una u otra forma a que casi el 90 % de las egresadas del año 2015, estén estudiando en la educación superior. En este punto es de suma importancia capacita, actualizar e innovar por parte del

cuerpo docente para responder a las necesidades actuales de las nuevas generaciones y no quedarnos en modelos del pasado que responden a necesidades del pasado.

A pesar de que la formación de líderes está inmersa en el PEI del colegio, las beneficiarias no lo reconocen, pero desde la concepción de mujer, sí se evidencia. Ellas mismas manifiestan que las mujeres por sí mismas deben ser líderes, y que el colegio les aportó al reconocimiento como mujeres y a valorar la importancia de ser educada en un ambiente de niñas. Se debe tomar esto como punto de partida para una construcción del concepto de género, el proyecto alcanza sensibilizar a las estudiantes sobre el género pero se debe llegar más allá del mismo, ya que solo se utilizaba la palabra género desde un punto académico básico, dejando de lado toda la discusión académica sobre el mismo.

A pesar que en el LVS, los roles tradicionales de género están claramente marcados, existe un empoderamiento educativo por parte de las estudiantes, ya que muestran como el estudiar con esta tradicionalidad ayuda a tener una visión de la mujer, pero la empoderan en la medida que quieren cambiar lo que algunos profesores les decían que era lo único que ellas iban a lograr por ser mujeres. En otras palabras, intentar transformar lo que se les decía sobre lo que “debía ser una mujer”.

Las beneficiarias reafirman la importancia de enseñar en un colegio femenino el concepto de género, ya que les aporta para empoderarse como mujeres, y lograr la construcción de una sociedad más justa, reconociendo que sin la disciplina que emite el colegio esto no se va a lograr. Este empoderamiento por parte de las estudiantes se debe utilizar como herramienta para construcción de un liderazgo, que es el objetivo del LVS, el lograr que las estudiantes consivan el empoderamiento como una forma de transformación es el primer paso para transformar una sociedad, ya que desde lo cotidiano se cambiara a las nuevas generaciones.

Afirman también, la importancia de contar sus experiencias de vida a las estudiantes actuales, para que ellas como egresadas, les colaboren a dar otra perspectiva sobre como es el mundo en la educación superior y como no es una limitante ser mujer para estudiar lo que ellas desean. Ya que las historias de vida actuales de sus pares académicos ayudaran a tener algo real algo concreto que le paso o le sucedió a una “Lorenciana”, estas historias de vida ayudaran y reforzaran la identidad de género en la escuela y fuera de ella.

Se hace evidente la falencia de tener una orientadora en el colegio, ya que este proyecto con el liderazgo adecuado puede lograr transformaciones personales y sociales,

generando realmente un impacto en la sociedad. Es relevante anotar que el hecho que las directivas no se preocupen por llenar este vacío en el colegio da muestra la poca importancia por la vida de las egresadas, como se ha repetido en varias ocasiones solo una preocupación académica y disciplinar, y no un parte emocional, afectiva de las estudiantes.

Es importante resaltar como solo a partir de pequeñas actividades que se realizaron en el colegio, como la conmemoración del día de género, se logre en las estudiantes un cambio en la forma de ver el mundo.

Las beneficiarias del proyecto como todas las nuevas egresadas que tenga el LVS, son generadoras de una nueva sociedad. De ahí que sea pertinente generar en ellas empoderamiento como mujeres, no solo que se quede en el ámbito del ingreso a la educación superior, sino que se materialice también en los proyectos de vida y en el liderazgo que estas puedan promover en la sociedad. Se considera que con este pequeño semillero de trabajo se logró un cambio en el discurso, que puede repercutir en un cambio en la sociedad, que sólo el tiempo lo podrá confirmar, específicamente en el año 2020, donde este grupo de egresadas, regresen al colegio a abrir su cápsula de proyectos de vida.

Recomendaciones

Es importante recalcar la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa en el proyecto, ya que esta es la realmente beneficiaria del proyecto. Asimismo, se debe comprender la escuela como espacio de empoderamiento para las estudiantes, promoviendo escenarios académicos de discusión sobre el concepto de género, no solo quedarse en un proyecto de orientación enfocado a las estudiantes de educación Media, sino también ampliar a todas las estudiantes del LVS, para así lograr realmente un cambio en la sociedad.

Es importante lograr que el proyecto tenga un líder o un grupo de personas responsables para que se siga creciendo y hacerle los ajustes necesarios para establecerlo en el colegio como un proyecto transversal.

La actualización académica de los docentes y las directivas del colegio es importante, ya que esto contribuye a romper los estereotipos de roles de género tradicionales, es significativo que el colegio trabaje en este punto, mas siendo un colegio femenino.

Referencias

- Abad, M. L., Arias, A., Blanco, N., & Riera, M. C. (2002). Género y educación: la escuela coeducativa. Graó
- Apple, Michel, 1996, El conocimiento oficial, la educación democrática en una era conservadora. Paidós, Barcelona.
- Barrera Martínez, L. Á. (2011). Género y orientación vocacional en la educación media (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).
- Briones, G. (1990). Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. Trillas
- C. (2010). Calidad y equidad en el aula: una mirada desde el género.
- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R., & Sainz, H. (2001). El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo, Madrid, España, Fundación CIDEAL.
- Colegios Lorencita Villegas de Santos. 2015. Manual de convivencia. Bogotá, Colombia: Lorencita Villegas de Santos IED. A
- Colegios Lorencita Villegas de Santos. 2015. PEI. Bogotá, Colombia: Lorencita Villegas de Santos IED.B
- Colombia, Ministerio de Educación, Icfes 2013, “Análisis de las diferencias de género en el desempeño de estudiantes colombianos en matemáticas y lenguaje”. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-investigaciones/equidad>
- Colombia. IED Lorencita Villegas de Santos 2015.
- Donoso Vázquez, T. (2013). Propuestas para una orientación con perspectiva de género.
- Duque, J. P. (2010). Calidad del empleo e inequidades de género. Revista CS, (1), 60-98.
- Fernández, A. M. (2004). Hacerse mujeres, hacerse hombres: Dispositivos pedagógicos de género. Siglo del Hombre, Universidad Central. Departamento de Investigaciones.
- Fernández, M. V. ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y GÉNERO.
- Formas de hacer historia. Madrid: Alianza, 1993.
- Foz y Foz, Pilar, odn. Mujer y Educación en Colombia. Siglos XVI – XIX. Aportaciones del colegio de La Enseñanza, 1783 – 1900. Santafé de Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997.

- Vargas et al. () Historia, memoria, pedagogía. Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia. Vargas, Sebastián; Acosta Leal, Margoth; Sánchez Castillo, Ramiro. Corporación universitaria minuto de Dios.
- Instituto de la Mujer, (2005). Guía de orientación profesional. El futuro en tus manos. Haz tu elección profesional sin restricciones. Recuperado en línea el 11 de julio. España. Instituto de la Mujer de la Región de Murcia, consejería de la Presidencia. Autor.
- Jurjo, T. (1998). El currículum oculto. Editorial Morata. España.
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo: desarrollo humano y democracia.
- León, M., Valdés, T., Anderson, J., Sagot, M., Herrera, G., Puyana, Y.,...& Cabezas, A. (2007). Género, mujeres y saberes en América Latina.
- Lobato, E. (2006). Construyendo el género. La escuela como agente coeducador.
- Lomas, C. (1999). ¿Iguales o diferentes?: género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós Ibérica.
- Luna, L. G., & Villarreal, N. (1994). Historia, género y política.
- Martori, M. S. (1994). Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación.
- Medina, M. D. M. V. (2010). La igualdad de género en la escuela. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 3(3), 388-402.
- Menéndez, M. D. C. R., & Calvo, J. V. P. (2009). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 17.
- Menéndez, M. D. C. R., & Calvo, J. V. P. (2009). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 17.
- Mingo, A. (2006). ¿Quién mordió la manzana. Sexo, Origen Social y Desempeño en la Universidad. Centro de Estudios sobre la Universidad–Programa Universitario de Estudios de Género–Fondo de Cultura Económico, México.
- Ministerio de Educación Superior. (2012) Colombia: líder latinoamericano e información sobre el capital humano [en línea]: Boletín N° 20 abril 2012. Bogotá D.C. 2012.

Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin20.pdf

- Montoya Palacio, S. E. (2013). Las Escuelas Normales Superiores y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(1), 179-198.
- Ortegón, E., & Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* (Vol. 42). United Nations Publications.
- PEI, Lorencita Villegas de Santos. (Colombia) 2015.
- Piedrafita, M. G. (2014). Prácticas de género invisibles en la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, (441), 97-100.
- PNUD, (2014). Objetivos de desarrollo del milenio. Colombia 2014. Colombia. Objetivos de desarrollo del milenio. Colombia 2014 en <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/MDG%20Country%20Reports/Colombia/informeannualodm2014.pdf>,
- Rosado, C., & María, A. (2012). Género, orientación educativa y profesional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(22), 36-41.
- San Miguel, L. T. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa: iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general. *Tabanque: Revista pedagógica*, (23), 15-44.
- Santana, C. M. (2003). Análisis de la orientación y educación socio laboral desde una perspectiva de género: algunas consideraciones para la intervención. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 14(2), 97-104.
- Scott, J. W. (2009). *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Subirats, M. (1999). *Género y escuela. Iguales o diferentes*, 19-31.
- Rico de Alonso, A., Rodríguez, A., Alonso, J. C., Castillo, S., López, N., & Alméciga,
- Yuval-Davis, N. (2004). *Género y nación*. Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Zurita Marcus, Alejandro. *Identificación y Formulación de Proyectos. Una guía práctica basada en el Enfoque de Marco Lógico*. Acción contra el Hambre. Bogotá. Junio 2009. (versión digital)