

**El acceso de la mujer rural a la educación superior:
Un estudio de caso en la comunidad de la vereda el Verjón**

Por:

July Patricia Castiblanco Aldana

castiblancopatricia2018@gmail.com

Dra. Elsa Bonilla Piratova

Directora de Trabajo de Grado

Trabajo de Grado

Enviado como requisito parcial para optar por el grado de Maestría en Defensa de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales, en la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, 2019

Bogotá D.C., Colombia

2019

Dedicatoria

A Dios por haberme dado las herramientas salud, tiempo, recursos y paciencia para realizar mis estudios y así poder cumplir con esta meta. Por la oportunidad de haber estado en esta Universidad que admiro y valoro.

A mis padres por el apoyo incondicional, por sus lecciones, por los valores inculcados que me ayudan a esforzarme por ser mejor cada día. Especialmente a mi madre una Mujer de procedencia rural, cuyo amor al estudio se vio truncado por las escasas oportunidades del contexto en el que creció.

A los hombres presentes y ausentes en mi vida que forjaron mi carácter y me enseñaron y me enseñan tanto, hoy todavía.

Agradecimientos

Deseo expresar, en primer lugar, la más sincera gratitud al cuerpo académico y demás funcionarios de la Maestría en Defensa de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales, Programa de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, en particular a la Dra. Elsa Bonilla Piratova, quien dirigió la presente investigación y sin cuyas enseñanzas no habría sido posible llevarla a buen término. Del mismo modo, extendiendo mi gratitud a la Secretaría de Educación de Bogotá que, a través del Fondo de Formación Avanzada para Docentes y Directivos Docentes del Distrito, me brindó parte de los recursos económicos requeridos para emprender este nuevo posgrado. Agradezco, también, a las personas involucradas en el presente estudio, en especial a las mujeres de la vereda El Verjón, quienes comedidamente me ayudaron al compartirme parte de sus experiencias de vida y, de este modo, permitieron obtener los datos necesarios para realizar los análisis aquí contenidos.

Finalmente, estimo necesario reconocer y agradecer el papel que jugaron mis hermanas y mi hermano, además de primas y primos de estas nuevas generaciones, quienes poco a poco han logrado mayores niveles educativos, transformando con ello la calidad de vida propia y, a su vez, la de sus familias, convirtiéndose así en un aliciente para mantener el presente esfuerzo. Así mismo, doy gracias a “mi cómplice”, Martha Vargas; economista y docente Universitaria, con quien compartimos largas conversaciones y textos sobre el tema de investigación materia del presente trabajo.

A mis amigos y colegas que en diferentes momentos de la construcción de este documento me aportaron y leyeron realizando importantes aportes Stephany Campos Sarmiento, Licenciada en Psicología y pedagogía, Magíster en Educación y en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la FLACSO Argentina y parte del equipo de acompañamiento académico de

la Universidad El Bosque; María Cristina Otálora, comunicadora Social y directora del Departamento de Egresados de la Universidad ECCI sede Bogotá; Jair Rodríguez Cruz, Licenciado en Sociales y Magister en Ciencias Sociales para el Diseño de Políticas Públicas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Nancy Liliana Rodríguez Lingüista y Magister en Educación y Comunicación de la Universidad Nacional de Colombia Coordinadora de publicaciones de la Universidad Piloto de Colombia sede Bogotá.

A las lectoras y jurados de este trabajo de grado quienes hicieron aportes invaluable para fortalecer cada capítulo Dra. Iris Marín Ortiz, Magistrada Auxiliar en Corte Constitucional de Colombia; Dra. Ana María Jiménez, Defensora del Pueblo, Abogada y Magister en defensa de los derechos humanos; Dra. Liliana Rocío Chaparro Moreno abogada de la Universidad Nacional de Colombia, Master en derecho Público de la Universidad Complutense de Madrid, Magister en defensa de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario ante organismos, tribunales y cortes internacionales de la USTA y Doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia.

July Patricia Castiblanco Aldana

Bogotá D.C., 2019.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	9
Introducción	10
Capítulo I. Exordio	13
1.1 Estado del arte	13
1.2 Descripción del tema de estudio.....	29
1.3 Contexto institucional	36
1.3.1 Condiciones de la educación rural básica en Bogotá.	38
1.4 Formulación del problema	39
1.6 Pregunta de investigación.....	41
1.6.1 Subpreguntas de investigación	41
1.7 Objetivo general	42
1.7.1 Objetivos específicos.....	42
1.8 Justificación.....	43
1.9 Configuración jurídica del problema de investigación	45
Capítulo II. Apuesta Metodológica	67
2.1 Paradigma.....	67
2.2 Enfoque	70
2.3 Perspectiva	71
2.4 Finalidad.....	73
2.5 Temporalidad	74
2.6 Método	74
2.7 Fases de investigación.....	76
2.7.1 Fase 1. Formulación del problema de investigación	77
2.7.2 Fase 2. Elección y decisiones muestrales para la recolección de información.....	78
2.7.3 Fase 3. Obtención, análisis y organización de los datos cualitativos obtenidos.....	80
2.8 Forma de interpretación de datos	81
Capítulo III. Análisis de datos	83
3.1 Encuesta a estudiantes próximos a graduarse de bachiller.....	83
3.2 Análisis de las entrevistas a partir de los factores que contribuyen al ingreso o	
deserción de las personas a la educación superior	93
3.2.1 Análisis de entrevistas por factores	96
3.3. Espacios grupales para la saturación de categorías	112
Capítulo IV. Aportación Teórica.....	125
Capítulo V. Propuesta de Intervención.....	134
5.1 El empoderamiento femenino como un mecanismo de prevención de la reproducción de las violencias de género y el papel de la educación en la transformación de imaginarios de exclusión social	135

5.2 Del desarrollo normativo al cambio cultural.....	136
5.3 El Acceso a oportunidades y derechos en relación con el acceso a educación, específicamente a acceso a la educación superior.....	143
5.4 Las brechas de desarrollo urbano-rural-periurbano-frontera	145
5.5 Pertinencia y diversificación de la oferta de educación superior en las regiones	146
Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones	148
Recomendaciones para futuros estudios	176
Referencias.....	178

Índice de Tablas

Tabla 1. Distribución de Graduados del IED Verjón por año y género.	38
Tabla 2. Metodología de la investigación.	82
Tabla 3. Consolidado de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	85
Tabla 4. Indicadores 1 y 4 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	87
Tabla 5. Indicadores 6 – 9 y 18 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	88
Tabla 6. Indicadores 3 y 19 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	89
Tabla 7. Indicador 2 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	90
Tabla 8. Indicadores 11 y 12 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	90
Tabla 9. Indicadores 20 y 21 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	91
Tabla 10. Indicadores 22 y 23 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	91
Tabla 11. Indicador 17 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	92
Tabla 12. Consolidado del indicador de las preferencias por área de conocimiento de encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.	92

Índice de Figuras

Figura 1. América Latina: niñas, niños y adolescentes entre 15 y 17 años de edad según situación de pobreza, asistencia a algún establecimiento educacional, actividad y sexo, alrededor de 2013 (En porcentajes)	15
Figura 2. Distribución de matrícula en Educación Superior por Núcleo Básico de Conocimiento y por Sexo en el año 2016. (En porcentajes)	31
Figura 3. Perspectiva Estructural de acuerdo con la teoría de Jesús Ibáñez	73
Figura 4. Esquema de Investigación	81
Figura 5. Esquema de Investigación	116

Resumen

Este trabajo es un estudio de caso realizado durante los años 2016 a 2018¹ en el colegio de la vereda El Verjón, una zona que pertenece a Bogotá D.C., Colombia, y que por sus características rurales contrasta con el resto de la capital que es, a su vez, la mayor ciudad del país. Allí habitan mujeres que por tradición, ocupación o vínculo familiar son definidas como campesinas o de origen campesino lo que determina sus posibilidades de acceso a la educación superior, que en Colombia comprende los niveles técnico, tecnológico y profesional. Mediante métodos cualitativos, como entrevistas semiestructuradas, observación de campo e indagación documental, se busca comprender cómo se relacionan los elementos del género, ruralidad y acceso a educación superior para estas mujeres, ya que se estima que en la superación de los principales obstáculos impuestos por las condiciones estructurales, sociales o de imaginarios culturales implícitos en esta triple relación está una de las claves para el fortalecimiento de los derechos de la mujer en Colombia y, por ende, el trabajo concluye con una serie de recomendaciones y propuestas prácticas encaminadas en este sentido.

Palabras clave: acceso a educación superior, ruralidad, género, mujer campesina.

¹ Con ajustes a la consolidación del documento y complementación con análisis durante el 2019.

Abstract

This paper is a case study made during 2016-2018² at rural school from the village of El Verjón, an area that belongs to Bogotá DC, Colombia, and that due to its rural characteristics contrasts with the rest of the capital, the largest city of the country. This place is the women's home who by tradition, occupation or family bond are defined as peasants or of peasant origin, and this condition determines their possibilities of access to higher education, which in Colombia comprises the technical, technological and professional levels. This paper proposes to understand how are related the elements of *gender*, *rurality* and *access to higher education* through qualitative methods, such as semi-structured interviews, field observation and documentary research. Then examines how these three elements imply some of the main obstacles that women face imposed by the structural conditions, social forms or cultural imaginary and maybe that it's one of the keys to strengthening the rights of women in Colombia, and therefore the work concludes with a series of recommendations and practical proposals aimed at this.

Keywords: access to higher education, rurality, gender, rural women

² With adjustments to the consolidation of the document and complementation with analysis during 2019.

Introducción

En la siguiente investigación se presenta un estudio de caso realizado en la vereda El Verjón de Teusacá, ubicada en la localidad de Santafé, de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia. Esta Vereda, aunque pertenece a la capital colombiana, siendo ésta la ciudad más grande y poblada del país, aún conserva características rurales. Sus habitantes son principalmente campesinos dedicados a labores agropecuarias; sin embargo, allí viven personas que trabajan o estudian en la zona urbana, a la que se desplazan a diario. Al realizar un estudio de caso en un espacio geográfico con estas características, se buscó comprender las posibilidades de acceso a la educación superior que tienen las mujeres rurales o de origen rural, como las que se encuentran en esta Vereda, mediante un acercamiento cualitativo con perspectiva de género a su realidad. Además, se desarrolló una propuesta en la que se procuró abordar acciones viables que comprendan los principales obstáculos que enfrenta esta población y con miras a que en el futuro más mujeres de esta zona, y de otras zonas rurales del país, puedan realizar una carrera técnica, tecnológica o universitaria.

El tema planteado es complejo porque le atañen varios niveles de análisis y de comprensión, entre los que se encuentran: en primer lugar, las condiciones estructurales generales del País como la desigualdad social, la pobreza y la falta de oportunidades laborales y de capacitación que vive una buena parte de su población; en segundo lugar, la desigualdad del desarrollo entre el campo y la ciudad que se expresa en índices de pobreza, analfabetismo y tasa de matrícula de educación superior, con indicadores más desfavorables en las zonas rurales que en las urbanas y, en tercer lugar, la brecha de género que en Colombia sigue siendo un factor importante a considerar, al tener en cuenta que distintos tipos de violencia y discriminación de género continúan en un país donde la violencia doméstica y los

feminicidios son un grave problema en la historia del País, en especial, el conflicto armado ha afectado con especial rigor a las mujeres.

Ante este panorama se abordó el tema de las posibilidades de acceso a la educación superior, pues se estima que si se sortearan algunos de los principales obstáculos que viven las mujeres que habitan o proceden de estas zonas para que estudien una carrera técnica, tecnológica o profesional, esto les permitiría empoderarse y gozar de un ejercicio más efectivo de sus derechos. Por ejemplo, con las mujeres de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio El Verjón, se pudo apreciar la importancia que tiene para una joven graduada de bachillerato o para una mujer trabajadora comenzar a estudiar una carrera, bien sea en una institución pública o privada.

Se tuvo acceso a esta información ya que la autora del presente trabajo de investigación tuvo a su cargo la labor de orientación escolar en dicha Institución. La experiencia en este cargo permitió, por una parte, comprender los distintos aspectos del tema planteado y, por otra parte, fue fácil el proceso de contacto, acercamiento, diálogo y *rapport* con quienes se realizó el estudio.

El presente trabajo de grado se ha dividido en cinco capítulos. En el capítulo I, titulado Exordio, se describe el tema de investigación, se presenta la caracterización del contexto rural abordado, es decir un panorama general del IED Colegio el Verjón. En esta caracterización se detalló las dinámicas e imaginarios alrededor del origen geográfico, el género y la valoración subjetiva del acceso a la educación, así mismo, se realizó el planteamiento y la descripción del problema de investigación y sus objetivos. En el capítulo II, llamado Apuesta Metodológica, se determinaron las muestras poblacionales, instrumentos y variables de estudio que se utilizaron; con ello se evidenció cómo se obtuvieron los datos cualitativos en el trabajo de campo, que se analizaron posteriormente en el capítulo III. En el Capítulo IV, Aportaciones Teóricas, se abordaron las tensiones, debates y diversas posturas sobre las

categorías que determinaron el problema de investigación: *mujer, ruralidad y acceso a la educación superior*. En el capítulo IV, Propuesta de intervención, se realizó la comprensión de las relaciones establecidas entre los datos descritos en el anterior capítulo y presenta, de acuerdo a estas relaciones, una propuesta de intervención. El último capítulo, Conclusiones y Recomendaciones, se presentan el resultado de la disertación que discurre a lo largo de la investigación de acuerdo con el objetivo general y los objetivos específicos planteados; especialmente retomando los hallazgos más relevantes del estudio de campo desarrollado en el Verjón y la manera como estos por medio del grupo control (Integrada la Candelaria) y los espacios grupales para la saturación de categorías que se realizaron con estudiantes de educación superior permiten extrapolar reflexiones y análisis al sistema mismo de educación superior.

Capítulo I. Exordio

En este apartado se desarrollan las bases del planteamiento central del trabajo de grado, para lo cual, en primer lugar, se presenta una sección que corresponde al estado del arte sobre el tema elegido. En segundo lugar, se realiza un breve contexto geográfico de la vereda El Verjón y un contexto institucional del Colegio El Verjón (IED). En tercer lugar, se plantea y describe el problema de investigación y se reflexiona sobre su configuración jurídica al tomar como eje fundamental el Sistema de Derecho Internacional. Por último, se cierra con las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación.

1.1 Estado del arte

Al rastrear estudios publicados sobre las condiciones de acceso educativo para las mujeres³ se encontró que existen investigaciones de distintas disciplinas que emplean varios enfoques. Algunos de los trabajos más prominentes se realizaron en organismos multilaterales y, también, en el ámbito de la investigación académica. No obstante, al agregar el elemento de la ruralidad como criterio de búsqueda, en especial, el acceso a educación superior para las mujeres aparece un poco menos explorado, sobre todo, en el contexto de América Latina y Colombia.

La confluencia de los temas género y desigualdad entre la ciudad y el campo, como factores que inciden en la vida de las mujeres para poder iniciar estudios educación superior, plantean un tema a primera vista listo para ser abordado tanto en la región como en nuestro país. Entonces, el material bibliográfico seleccionado se priorizó por vigencia, pertinencia y país de publicación.

³ Para la construcción del presente estado del arte se seleccionaron algunos estudios de los últimos diez años asociados al acceso de la mujer a la educación superior, se consultaron bases de datos como Science Direct, Ebsco Host, Dialnet Redalyc, Scielo, y entidades asociadas a los estudios de la ruralidad, la educación y los derechos de las mujeres como CINEP, OEI, CLACSO, CEPAL, OXAFAM, FAO, ONU MUJERES y de manera general, se usaron bases de datos universitarias disponibles por medio de Google Scholar.

Céspedes y Robles (2016) en un documento preparado para la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) y UNICEF, aportan una visión sobre la situación de niñas y adolescentes pobres de las zonas rurales en la región, mediante un análisis cuantitativo frente al tema educativo, exponiendo que:

Una de cada cuatro adolescentes en América Latina que vive en áreas rurales y en situación de pobreza no asiste a la escuela y trabaja en quehaceres domésticos y de cuidado no remunerados. Si se considera el tiempo total de trabajo, remunerado y no remunerado, las adolescentes trabajan, en promedio, una mayor cantidad de horas a la semana que los varones. Ello refleja las barreras que ellas enfrentan para el uso pleno de su tiempo y para acceder a palancas fundamentales para su autonomía, como la educación y el trabajo remunerado (p. 57).

Desde esta perspectiva, para las autoras, las niñas y adolescentes en áreas rurales en situación de pobreza, no tienen plena autonomía para su formación o preparación para el mercado laboral. Ellas dedican más tiempo en realizar tareas domésticas no remuneradas en comparación con los varones, lo que representa una condición de desventaja y diferencia sexual del trabajo. Esta relación planteada por Céspedes y Robles (2016) se pone aún más en relieve cuando hacen una comparación con lo que ocurre con niñas, niños y adolescentes pobres de las áreas urbanas.

La revisión de la situación de actividad de niñas, niños y adolescentes entre 15 y 17 años puede aportar mayores luces sobre cómo se perfilan las trayectorias de mujeres y hombres durante la adolescencia y distribuyen sus tiempos y oportunidades [véase el gráfico 1.]. Una primera constatación es que mientras entre la mayoría de las y los adolescentes que viven en áreas urbanas y están en situación de pobreza su principal ocupación es estudiar de manera

exclusiva, en las áreas rurales menos de la mitad de este grupo tiene esta oportunidad (...) Esta situación da cuenta de la mayor presión que experimentan estas y estos adolescentes frente a su disponibilidad de tiempos y las barreras que enfrentan para ejercer su derecho a la educación. Los adolescentes varones que viven en zonas rurales y están en situación de la pobreza combinan en mayor grado el trabajo remunerado con los estudios, y a su vez, quienes no se encuentran estudiando, trabajan remuneradamente en una mayor proporción que sus pares en áreas urbanas (pp. 58-59).

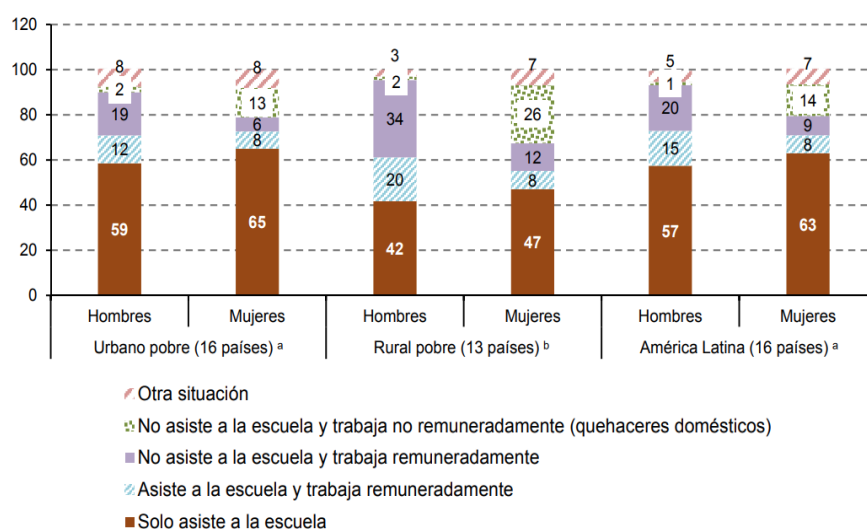


Figura 1. América Latina: niñas, niños y adolescentes entre 15 y 17 años de edad según situación de pobreza, asistencia a algún establecimiento educacional, actividad y sexo, alrededor de 2013 (En porcentajes)

Fuente. Céspedes y Robles, 2016, (p. 59).

En el análisis de Céspedes y Robles (2016) ya se entrevistó la categoría de *trayectorias de vida*, categoría que se usa para el estudio de las historias familiares, profesionales y laborales que, en este tema, se pueden observar con relación a las diferencias que afrontan hombres y mujeres, en función de factores biológicos y estructuras sociales. También, las autoras emplean la categoría: *uso del tiempo*, otro elemento central usado para el estudio de las inequidades de género.

Sobre este último aspecto, Villamizar (2011) presentó un estudio patrocinado por la División de Asuntos de Género de la CEPAL y el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación del Reino de España en el que, tras un agudo análisis estadístico, concluye para el caso colombiano:

(...) existe una profunda desigualdad en el uso y distribución del tiempo entre hombres y mujeres. Desigualdad que es constante, independientemente del tipo de hogar o de las características socio demográficas y económicas de las personas, lo cual permite concluir que ésta se origina en el hecho de haber nacido hombre o mujer en una sociedad que tiene roles claramente establecidos y una división sexual del trabajo, que obedecen a concepciones patriarcales y androcéntricas del mundo (p. 47).

Por lo tanto, de acuerdo con la disertación de la autora, la mujer ve limitadas sus opciones de ingreso al mercado laboral y a la generación de ingresos propios, a la vez que constituye un obstáculo para su capacitación educativa y desarrollo personal (Villamizar, 2011)

En otro documento de referencia preparado por CEPAL y Cooperación Española (2017) acerca de los distintos Planes de Igualdad de Género en América Latina y el Caribe, se observa sobre el tema educativo, a través de una revisión de los programas gubernamentales sobre cuestiones de género de varios países de la región, que:

(...) preocupación por mejorar la educación de la población en general, y de las mujeres en particular, abarca desde la erradicación del analfabetismo hasta una mayor incorporación de mujeres en las carreras científicas, pasando por modificaciones en el plan de estudios para que sume el enfoque de género (p. 39).

En estos Planes se propone programas de becas para las mujeres y flexibilidad en los tiempos y las condiciones, con el fin de favorecer a la mujer, quien está sujeta a las funciones de cuidado y maternidad. Estos planes se implementan en algunos de los países estudiados, pues la lógica que subyace a estas medidas considera que el abandono escolar está “vinculado especialmente a las tareas de cuidado y a la maternidad temprana, [lo que] constituye un obstáculo importante para el ejercicio del derecho a la educación de un gran número de niñas en la región, y en varios planes hay medidas en este sentido” (CEPAL – Coop. Española, 2017, p.40).

En cuanto al contexto particular de Colombia, vale la pena referir el documento: *Brechas de género y desigualdad: de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, preparado por ONU-Mujeres, UNFPA y PNUD (2017). Este documento muestra que en el país es mayor la incidencia de la pobreza, pobreza extrema, el desempleo y el empleo informal en las mujeres que en los hombres, aun cuando la tendencia es que las mujeres muestran mayores niveles de cobertura en educación básica primaria y media⁴ y, así mismo, los datos indican que las mujeres tienen menores tasas de analfabetismo y más años promedio de escolaridad que los hombres (Cf: ONU-Mujeres; UNFPA & PNUD, 2017, pp. 38 - 43).

En el informe (ONU-Mujeres; UNFPA & PNUD, 2017) se puede sintetizar en el caso colombiano,

Desde el punto de vista del análisis sobre desigualdad de género, resulta relevante el mayor capital en educación que tienen las mujeres y la falta de correspondencia o retorno entre estos niveles y la pobreza, los mayores niveles de desempleo y la mayor informalidad (p. 42).

Esto indica que,

⁴ Sólo en cobertura preescolar la tendencia es mayor en los hombres.

el mayor capital en educación que tienen las mujeres en razón de su mayor escolaridad, no tiene un retorno proporcional en otros ámbitos como el empleo, por ejemplo, en tanto se siguen observando mayores niveles de pobreza, niveles de desempleo e informalidad entre las mujeres. Así cuando comparan el número de años de escolaridad de las jefas de hogar se aprecia que este ha venido creciendo hasta prácticamente igualarse con el número de años de los jefes, sin existir correspondencia con los resultados en otros indicadores como el ingreso (ONU-Mujeres; UNFPA & PNUD, 2017, p. 152).

Esta tendencia prevalece aun desagregando los datos por niveles educativos, a saber: ningún nivel, primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, superior incompleta y superior completa; en todos éstos, los hombres obtienen un mayor salario mensual en promedio que las mujeres con el mismo nivel de escolaridad (ONU-Mujeres; UNFPA & PNUD, 2017, p. 138). ¿Cómo explicar esta tendencia? El informe aporta algunos elementos observados en los datos que pueden contribuir a comprender el problema desde varios puntos.

En primer lugar, destaca el hecho ya mencionado de la desigual distribución del tiempo entre mujeres y hombres con respecto a las funciones de cuidado:

La casi totalidad de las mujeres en Colombia, realizan actividades de cuidado en contraste con cerca de la mitad de los hombres que dedican algún tiempo a estas actividades: en promedio 57,7% de los hombres realizan actividades de cuidado frente al 87,7% de las mujeres. Esto significa un promedio de dedicación al trabajo no remunerado de 1 hora y 48 minutos en los hombres y de 4 horas con 34 minutos en las mujeres (ONU-Mujeres; UNFPA & PNUD, 2017, p. 154).

En segundo lugar, la desigualdad entre lo rural y urbano es otro factor que incide ya que “la proporción de pobreza multidimensional entre las mujeres de zonas rurales es 2.8 veces mayor que la proporción de pobreza de mujeres en zonas urbanas” (ONU-Mujeres; UNFPA & PNUD, 2017, p. 152). De esta manera, por una parte, la desigualdad de género y, por otra parte, la desigualdad entre lo urbano y lo rural, son aspectos que aumentan la situación de pobreza en las mujeres.

Así mismo, en tercer lugar, los departamentos con mayor proporción de pobreza por hogares tienen a su vez más mujeres pobres. En cuarto lugar, el informe añade que esta situación de pobreza se agrava en determinados contextos por otras condiciones que se intersectan con el sexo, por ejemplo, la condición de pertenecer a un grupo étnico o raizal.

Un elemento que el informe no menciona, pero necesario por citar, es el conflicto armado que ha desangrado al país y los distintos tipos de violencia que se traslapan, como el paramilitarismo, los crímenes de Estado, la guerrilla, el narcotráfico, la delincuencia organizada, etc.). En el conflicto armado la mujer ha sido particularmente victimizada y al ser víctima o refugiada interna (mal llamada *desplazada*) por la violencia contribuiría a la persistencia de peores condiciones socioeconómicas pese al nivel educativo.

En este orden de ideas el trabajo de Vargas Sánchez (2016) revisa los lineamientos para la educación rural propuestos en el marco del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*, de 2016, suscrito entre el Gobierno Nacional de Colombia, encabezado por el Sr. Juan Manuel Santos, y el grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Para Vargas Sánchez (2017) estos lineamientos están doblemente sustentados en la concepción constitucional de la educación como derecho fundamental y en el enfoque de desarrollo territorial de las regiones históricamente relegadas del país.

Sí las cosas, para el desarrollo de la educación rural en el postconflicto, el acuerdo de paz tiene presente varios criterios en los que aparece la mujer como sujeto de especial atención con respecto al tema de educación superior:

- La disponibilidad de becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención (...)
- La promoción de la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas (...)
- Incremento progresivo de los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad. Se tomarán medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales. (Acuerdo de paz, citado por Vargas Sánchez, 2017, p. 125).

Según los puntos citados de este Acuerdo, a la complejidad del contexto colombiano, sobre el triple vínculo que se ha planteado entre la educación, género y ruralidad, se pone en relieve conceptos equidad, igualdad e inclusión, en el tema de acceso de las mujeres colombianas de origen rural al sistema de educación superior. Otro documento que aporta a la discusión es el trabajo de Restrepo (2017), quien, desde línea de investigación Género, Desigualdades e Interseccionalidad, del doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, se pregunta sobre “cuáles han sido las diferentes formas de abordaje que han intentado delinear el concepto de equidad en educación superior, a la vez que aborda las dificultades y tensiones que ha tenido su interpretación y aplicación a los ámbitos académicos” (p.1). Este trabajo presenta las categorías más significativas de la equidad desde una perspectiva interdisciplinar, además desarrolla algunas tensiones que

surgen de su comprensión y aplicación en educación superior, planteando alternativas posibles, como la perspectiva interseccional.

Restrepo pone en cuestionamiento sí “la equidad plantea desafíos que van más allá de las cuotas de admisión, los programas de nivelación o hándicaps académicos, e incluso la exención en gastos de matrícula” (Restrepo 2017, p. 3), de esta manera distingue los términos de inclusión, igualdad formal o justicia retributiva. Presenta los debates sobre la legitimidad de la admisión especial desde determinados criterios, de manera que se lleven a cabo acciones afirmativas con determinantes como la raza u otros.

Expone los mecanismos de poder que se ejercen bajo la idea de capitalismo académico y muestra como esos indícan de inclusión y reconocimiento de la diversidad empiezan a cobrar relevancia en los rankings internacionales de calidad educativa como Scimago. Al respecto menciona: “De esta manera, pareciera que las cuestiones de ampliación de la cobertura terminan en una relación de oferta y demanda, donde el estudiante consume educación y la universidad la vende” (David citado por Restrepo, 2017, p. 5).

Restrepo comenta: “considerar el lugar de las personas en una estructura social como la educación, compromete sus privilegios y sus desventajas, así como el conjunto de factores que pueden impactar su experiencia de vida desde su identidad y trayectoria académica” (Museus & Griffin, 2011; Núñez, 2014; citados en Restrepo, 2017 p. 5).

Restrepo retoma las tensiones que presenta Patricia Hill Collins (2015) sobre las admisiones especiales en educación superior frente al sexismo, la clase social o la discapacidad; y plantea desde la *Interseccionalidad* y las de *justicia y política de la diferencia* planteadas por Iris Marion Young (2000) la necesidad de una investigación que estudie estas tensiones y sus representaciones desde diversos actores educativos.

También cita a Avtar Brah (2013) quien resalta la importancia de pensar *en y a través de* la Interseccionalidad y destaca que más allá de las cifras políticas, económicas y sociales la equidad, no sólo en educación, sino en los demás espacios, es una necesidad para el ejercicio pleno de derechos y libertades, en palabras del autor: “la equidad no es un asunto menor, ya que como argumenté anteriormente, dicha evaluación no sólo afecta los estándares, la rendición de cuentas o la legislación, sino las vidas humanas en sus derechos y libertades” (Restrepo, 2017, p. 9), por lo tanto, es una asunto de todos y todas en la medida que somos múltiples, no es una asunto de los *Otros* sino del *Nosotros* pues al,

Reconocernos como múltiples, es ver la equidad como algo que no está desligado de mi propia experiencia, y como algo que, en principio, de manera honesta y humilde, me permite ser sensible al modo en que las experiencias de las otras y los otros me ubican a mí mismo dentro de la equidad o fuera de ella (Restrepo, 2017, p. 9).

El autor concluye con una invitación a estudiar y visibilizar las exclusiones, discriminaciones, desventajas y privilegios, pues la mayoría de las veces son ignorados en enfoques de equidad meramente distributivos, estos solamente realizan un análisis de la multidimensionalidad de la opresión. Restrepo plantea que a cambio deben propiciarse diálogos interdisciplinarios que permitan sensibilizar los debates académicos en torno a cómo las múltiples alteridades impactan la educación superior desde cuestiones como el éxito, el fallo y reconocimiento de otros saberes.

En la línea de esta perspectiva, la investigación de Moreno (2018) estudia si las mujeres bogotanas, que son madres y profesionales, relegan el desarrollo de estudios de postgrado debido a las actividades asociadas al rol de género asignado a la maternidad. La autora se apoyó en los datos obtenidos a través de la Encuesta Multipropósito de Bogotá (EMB) 2014. Esta encuesta puso a su disposición información para apreciar el nivel educativo y la

maternidad en las mujeres, medido a través de los títulos y el número de hijos que informaron tener las participantes.

Así, Moreno pudo establecer una correlación entre uno y otro factor, enriqueciendo el desarrollo de su tesis con otros datos como el número de hijos, número de horas de cuidado y número de horas de cuidado de la pareja; también, analizó cifras de variables como el estado civil, el quintil de ingresos, nivel educativo y ocupación de la pareja y las condiciones económicas de la familia. Los datos se analizaron con modelos de regresión binarios simples y desde allí infirió que,

Los resultados sugieren que persiste la brecha de género relacionada a la crianza de los hijos, la cual refuerza la mayor participación femenina en estas actividades, asumiendo los costes del conflicto de roles en el hogar, lo cual afecta las decisiones de retorno educativo (Moreno, 2018, p. 140).

La investigadora sostuvo que, en la muestra considerada por la encuesta, un menor número de mujeres con hijos han podido realizar estudios de postgrado, en comparación con los hombres. En Bogotá existe una importante participación de las familias monoparentales de predominancia femenina que incide en la participación de las mujeres en el mercado laboral, la cual es más baja con respecto a los hombres con hijos. La encuesta mostró que un 16% se dedica de forma exclusiva a las actividades del hogar (frente a un 2.8% de los varones). Ello indica una mayor dependencia económica de las mujeres. Además, evidenció que las mujeres bogotanas participantes en el estudio destinan mayor tiempo al cuidado y al trabajo.

En los hombres las variables más relevantes fueron la menor destinación de tiempo al cuidado de los hijos, el trabajar y tener mayor intensidad horaria en esta actividad, obtener ingresos medios y mayor nivel de ingresos que su pareja. Entonces, Moreno (2018) realiza una clara radiografía de lo que en su estudio llama: *brechas de género*, explica un conflicto

de roles agravado, por lo que ella llama *las penalidades por maternidad*, que muestra cómo las concepciones tradicionales del cuidado afectan de forma intensiva a las mujeres en Colombia en el nivel de posgrado, al respecto refiere que,

Este es un país concebido como un régimen de bienestar informal-familiarista, caracterizado por una alta mercantilización de la protección social, en la cual la familia juega un papel central para la satisfacción de estas necesidades según su capacidad de ingreso (Moreno 2018, citando a Martínez, 2008, p. 160).

Para Moreno es importante seguir trabajando en pro de propuestas que promuevan mayor equidad o *acciones de repartición equitativa* del cuidado y de conciliación con las esferas laborales, por lo cual “es necesario implementar programas de apoyo económico para mujeres madres que reduzcan las restricciones que afectan el retorno educativo” (2018, p. 168) y vincula un análisis que visibiliza las inequidades sociales por género y su relación con formas de violencia ocultas. La autora menciona que al romper estos ciclos sistémicos de inequidad y al favorecer las trayectorias educativas inclusivas que promuevan el capital humano de las mujeres, lo que impactaría de manera positiva la construcción de las familias. Además, se desdibujaría en las nuevas generaciones esos roles asignados por la separación de géneros, por ejemplo, la idea de que el hombre no participa de las tareas domésticas, esta idea por años ha producido que, por cada hora destinada por los hombres a las tareas del hogar, las mujeres destinen cuatro en Colombia. Otro beneficio relevante de apoyar de manera inclusiva el retorno educativo de las mujeres, es que al acceder a educación universitaria las mujeres tienen mayor posibilidad de ahorrar, tener un capital social y permanecer en pareja (Bernal y Camacho, 2012; Hernández, 2010; Guerrero, 2014; Gómez y Ramírez, 2015 citados en Moreno, 2018).

En general, el acceso al sistema educativo ha mejorado las posibilidades de que la mujer acceda al mercado laboral y ha impactado en papel social de la mujer en la sociedad (Buchmann y Diprete, 2004; Forest et al., 1995; Vincent-Lancrin, 2008 citados en Moreno, 2018); también ha impactado la calidad de vida de sus familias en tanto el nacimiento del primer hijo o hija y la crianza de sus hijos (Domina y Roksa, 2012 citados en Moreno, 2018).

El ingreso de las mujeres a la educación superior demostró que ellas adquieren una sensación de dominio sobre su vida y desarrollo, en tanto las preferencias individuales, habilidades y perspectivas, flexibilidad, capital social y financiero (Hostetler et al. 2007; Carlson, Kacmar, Holliday y Grzywacz, et al., 2006 citados en Sossa, 2018). Los autores Vincent-Lancrin, 2008; Hostetler et al. 2007 resaltan el concepto de **equidad**, según el cual: “consiste en asegurar que todo el mundo tenga las condiciones adecuadas para lograr su potencial, permitiendo el desarrollo de trayectorias vitales desde la decisión y no desde la restricción ” (Vincent-Lancrin; Hostetler et al., citados en Sossa, 2018, p.168).

En esta investigación se comparte intereses como los propuestos por el trabajo de Moreno (2018), en la medida en que la autora busca indagar por el tipo de discriminación interseccional, estructural o sistémica, sin embargo, es notable que la encuesta de 2014 que utilizó, no consideró en su muestra a la población que vive en las zonas rurales de Bogotá, cosa que sucedió, por primera vez, hasta su edición de 2017, por lo que la autora no pudo agregar este elemento a su disertación. Este factor es de vital importancia para el caso colombiano, pues no sólo es un país con enormes desigualdades entre el género o la clase social, sino que además se suma las desigualdades entre las distintas regiones geográficas. Los factores asociados al ámbito rural afectan de manera directa las expectativas y las posibilidades que tienen las personas para ingresar a la educación superior, por lo tanto, ¿cómo afecta este elemento a las mujeres, además de las consideraciones de género hasta ahora vistas? Es una cuestión que se espera desarrollar en la presente investigación.

Otro aporte investigativo, desarrollado en el marco de los niveles de doctorado y de maestría de la Universidad Nacional de Colombia, proviene de la línea de investigación Feminista, de la Facultad de Antropología, se trata de un estudio que, aunque se centra en el desempeño académico y laboral de una sola profesión: la antropología, aporta un cruce analítico de las categorías de género, ética del cuidado y trabajos del cuidado. Se trata de la tesis *El efecto espejo: Sexo, género y cuidado en las trayectorias profesionales y las Jerarquías morales y laborales de la antropología en Colombia* de Zambrano y Duran (2017). Las investigadoras muestran trayectorias, condiciones laborales y de contratación dispares entre hombres y mujeres y factores que llevan a la postergación de la titulación en el caso de las mujeres, indagando por aspectos como *las obligaciones con la familia de origen, la parentela y la prole y el cuidado de sí*. Las autoras llevan a cabo, además, un interesante diseño metodológico, ya que la investigación de corte cualitativo utilizó la perspectiva biográfica, etnográfica e histórica por medio de 35 entrevistas (1 grupal y 34 en profundidad) que comparó 18 mujeres y 19 hombres. La muestra se distribuyó en tres periodos de graduación 1985-1991, 1992-2005, 2006-2010. También se consideraron aspectos como la procedencia geográfica, el origen socioeconómico, sexo, generación, edad, estado civil y campo y lugares de desempeño profesional.

El estudio argumentó que “las representaciones y prácticas de género en el campo profesional, de la ciencia y la técnica han incidido en las condiciones asimétricas de inserción, permanencia y ascenso laboral” (Zambrano y Durán, 2017, p. 91). El estudio resalta el surgimiento de los paquetes de leyes y políticas diferenciales que, a partir de la firma de la constitución de 1991 en Colombia, dieron origen a programas diferenciales en salud y educación para mujeres, comunidad LGBTI, población discapacitada, adultos mayores y otros generados por el enfoque poblacional.

Esta investigación aporta la categoría analítica *trabajo del cuidado* que aborda aquellos trabajos no remunerados, necesarios para el sostenimiento de la vida humana, están feminizados y subvalorados frente a otros que a su vez han sido masculinizados. Por ello, basadas en Arango 2010; Noyé 2015, Rubín 1986, Curiel y Flaquet 2005, explican que, al ser percibidas cierto tipo de labores de cuidado como parte de lo natural y asociado a lo femenino, no requieren remuneración. De esta manera, la intersección entre sexo, género y cuidado incide en las trayectorias vitales y laborales simultáneamente en la configuración del campo profesional. En este sentido consideran que,

Si bien algunas labores de cuidado se ejercen en el ámbito doméstico y no asalariado, otras hacen parte del mercado laboral y del ejercicio profesional. Mientras sus escalas más bajas se sitúan en el cuidado del cuerpo-como el aseo, la cocina, la limpieza y el sexo-, se consideran nobles las ligadas al cuidado de la mente-como la educación- o del alma- como la crianza y la asistencia social (Zambrano y Duran, 2017, p. 93).

Otro aspecto que se resalta en la investigación de las autoras es ver cómo se ha convencionalizado, ya sea por altruismo o afecto este tipo de trabajos del cuidado, la doble carga laboral para las mujeres quienes asumen estas labores, pero sin remuneración.

Citan a Tronto (2013) y a Arango (2010), quienes visibilizan las tensiones entre las éticas del cuidado y las éticas del mercado, la cual explican ellas está “regida por la productividad y la maximización del interés propio” (Zambrano y Duran, 2017 p. 93).

Finalmente, las autoras encontraron en su estudio que tanto las mujeres entrevistadas durante periodos de tiempo recientes, así como las de hace treinta años, tenían responsabilidades económicas, sostenimiento de terceras personas y debían aportar dinero a sus familias durante momentos de crisis financieras o dedicarse a la crianza de sus hijos, estas razones las motivaron constantemente a postergar sus estudios superiores. También

encontraron que varias mujeres, permanecieran o no en pareja, quedaban con carga económica parcial, y en caso de separación o divorcio, por lo general carga total, del cuidado de sus hijos, hecho que como muestran las investigadoras no se ajusta al modelo normativo de padre como “proveedor”.

La movilidad laboral o académica también mostraba diferencias en el caso de las mujeres *versus* los hombres entrevistados, quienes indicaban que en caso de tener que viajar dejarían a sus hijos o hijas con “la mamá”. El estudio demostró que mientras los hombres seleccionaban un poco más su empleo en términos de “cuidar su salud” o “no matarse”, las mujeres no privilegiaron el cuidado de sí en sus relatos. En el estudio quedaron patentes jerarquías cognitivas, técnicas y salariales marcadas por el género, para el caso de preparación y ejercicio de una profesión específica, lo que, a su vez, visibilizó cómo la mujer cuidadora en el ejercicio de una profesión enfrentan condiciones de precariedad laboral, menor escala salarial y poco o nulo derecho a cuidarse.

Los aportes conceptuales presentados en este apartado muestran varios elementos a considerar para esta investigación: primero, resalta la confluencia entre los temas del nivel educativo, la inserción laboral y condiciones como el ingreso económico y la clase social. Segundo, en gran parte de los trabajos la referencia al uso del tiempo como un aspecto en el que se hace manifiesta la desigualdad entre géneros. Tercero, también las categorías de trayectorias de vida o de interseccionalidad se consideran elementos centrales para la presente disertación teórica.

Metodológicamente, los estudios cualitativos revisados hacia el final de este estado del arte contribuyen en gran medida al planteamiento, diseño e implementación de la investigación. Finalmente, se considera que, al agregar el elemento de la ruralidad, es posible contribuir a la comprensión de la situación de la mujer en Colombia frente al acceso a la educación, en especial, a la educación superior.

1.2 Descripción del tema de estudio

De acuerdo con el censo de 2018, publicado con datos preliminares por el DANE (2019), en el País hay 45,5 millones de colombianos, de esta cantidad el 51,4% son mujeres y 48,6% son hombres. Del total de esta población, 77,8% viven en cabeceras municipales, 7,1% en centros poblados y 15,1% se ubican en áreas consideradas como rurales dispersas. También, en el 2017, los hogares colombianos en promedio estaban conformados por 3,2 miembros y se agrupan de la siguiente forma: hogares de parejas con hijos 33,7%; hogar extenso o compuesto 27,5%; hogar de una sola persona 15,8%; hogar de padre o madre y sus hijos 12,6%; hogar de parejas sin hijos 10,3%.

En el ámbito educativo, vale referir que para el año 2005, el DANE informaba que la tasa de analfabetismo en el país era de 8,4% (cifra que solo toma en cuenta a personas mayores de 10 años) siendo mayor la incidencia de la tasa de analfabetismo en hombres con 8,7%, mientras que en las mujeres era 8,2%. Para el año 2018, el DANE informa que la tasa de analfabetismo se redujo a 5,0%; y muestra que en hombres sigue siendo mayor con 5,0% con respecto a las mujeres que se ubica en 4,8%. De las 53.295 sedes educativas de educación preescolar, primaria, básica y media censadas en 2017, 17.346 estaban en zonas urbanas y 35.949 en zonas rurales. A nivel nacional se encontraban matriculados 10.020.294 estudiantes; el 9,9% en el nivel de preescolar, el 43,1% en básica primaria y el 47,1% en básica secundaria y media. En todos los niveles, desde preescolar hasta educación básica, secundaria y media, la tasa de matrícula es más alta en las mujeres (DANE, 2018, p. 1).

En cuanto a la educación superior, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), indica que la tasa de cobertura en el año 2017 es del 52,8% para personas entre 17 y 21 años, lo que equivale a 2.280.327 estudiantes. Para ese mismo año la suma total de estudiantes de todas

las edades y en todos los niveles de educación superior (técnica, tecnológica, de pregrado, especialización, maestría y doctorado) es de 2.446.314, donde el 52,92% son mujeres y el 47,08% son hombres. Así mismo, de acuerdo al SNIES, desde 2010 ha habido un incremento progresivo en la matrícula de las mujeres en educación superior con respecto a los hombres y según último reporte de 2017, en cada uno de los 32 departamentos del país los datos indican que es mayor la matrícula en educación superior para las mujeres (MEN, 2017, pp. 132-135).

Si las tasas de alfabetismo y las tasas de matrícula en educación preescolar, básica secundaria, media y en educación superior, conforme los indicadores oficiales, es más alta en las mujeres, ¿por qué es de especial interés el fortalecimiento de la participación de la mujer que vive en zonas rurales o procede de ellas en la educación y la construcción de políticas públicas orientadas en este sentido, en particular en lo referido a educación superior?

En primer lugar, estos datos deben ser revisados con moderación. En Colombia, las mujeres son mayoría dentro del total de la población, esto contribuye a que las cifras en educación para el sexo femenino parezcan más altas en proporción. En segundo lugar, según los datos del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), la participación de las mujeres en la tasa de deserción resulta mayor en comparación con los hombres, datos tomados en el periodo comprendido entre 1998 y 2018 en todo el país (MEN, 2019, p. 1). Así mismo, existe una tendencia diferenciada en la distribución por sexo en la matrícula de acuerdo con las áreas de conocimiento en educación superior entre mujeres y hombres. Para el sexo femenino predominan carreras asociadas al rol del cuidado y las interrelaciones personales, mientras que para el sexo masculino aparecen carreras en áreas donde se privilegia el rol kinestésico o la aplicación de conocimientos lógico-rationales, mecánicos o técnicos (ver figura 2.).

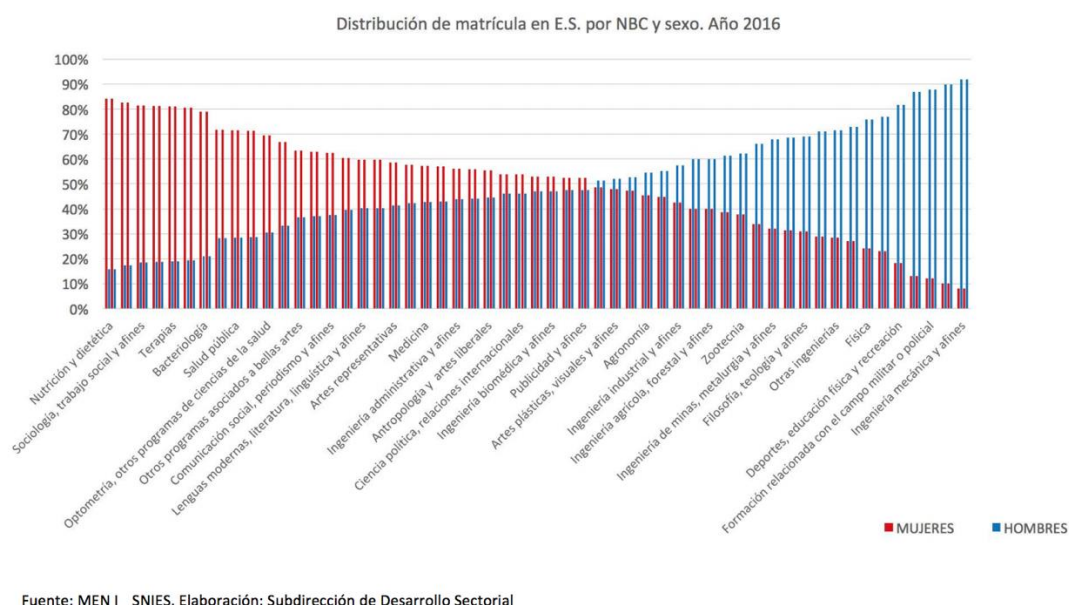


Figura 2. Distribución de matrícula en Educación Superior por Núcleo Básico de Conocimiento y por Sexo en el año 2016. (En porcentajes)

Fuente. MEN, 2016, (p. 25).

Así mismo, las áreas donde predominan las mujeres existen carreras que suelen ser menos valoradas y remuneradas, además otorgan menos prestigio con respecto a las carreras en las que predominan los hombres. A esto se le agregan asuntos relacionados como el incremento de los hogares de jefatura femenina, la baja participación de la mujer en cargos de dirección en educación superior y su posición frente a la brecha salarial para profesionales egresados.

En tercer lugar, deben tomarse en cuenta otros factores de inequidad y la violencia. Por ejemplo, por una parte, la distribución inequitativa del tiempo de trabajo doméstico y el tiempo de cuidado a personas dependientes, o, por otra parte, la probabilidad más alta de recibir violencia doméstica y de pareja, violencia patrimonial, violencia por el conflicto armado, abuso sexual o ser víctima de asesinato por su género (feminicidio) en el país. En la actualidad se llevan a cabo estudios que en las próximas décadas ilustrarán mejor la escala e intensidad de la inequidad y violencia hacia la mujer. Por ahora, algunas de las cifras

disponibles, como las arrojadas por la *Encuesta Nacional de Demografía y Salud* del año 2010, señalan que la violencia física, psicológica y sexual contra las mujeres en Colombia es alarmante. En dicha encuesta se obtuvo que el 85% de las mujeres encuestadas recibieron agresiones por parte de sus esposos o compañeros, refiriendo lesiones, secuelas físicas y psicológicas; de este porcentaje solo el 21% de las mujeres que fueron objeto de lesiones acudió a un médico o establecimiento de salud para recibir asistencia o tratamiento. Incluso, el 65% de las mujeres afirmaron que sus esposos o compañeros ejercían control sobre ellas, 37% de las mujeres alguna vez casadas o unidas reportaron haber sufrido agresiones físicas por parte de su esposo o compañero y 10% reportaron haber sido violadas. Por otra parte, aproximadamente, 1 de cada 5 mujeres dijo haber tenido que enfrentar situaciones de tocamientos y “manoseos” abusivos sin consentimiento y por extraños. No cabe duda que existe un fenómeno generalizado de violencia contra las mujeres en la vida intrafamiliar, así lo expresa Mesa de Género:

para el periodo 1999 a 2009, la gran mayoría de casos de violencia intrafamiliar son casos de violencia de pareja contra las mujeres (...). La violencia sexual y la violencia de pareja se ejercen fundamentalmente sobre las mujeres y no observan disminución. Las cifras del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forense (INMLCF) entre el 2010 y el 2012, evidencian que la violencia sexual y la violencia en el ámbito de pareja se ejercen principalmente sobre contra las mujeres (...) Feminicidios: De acuerdo con las cifras del INMLCF tomadas por el OAG de la ACPEM entre 2007 y 2011 583 mujeres murieron a manos de sus parejas o ex parejas (...) Violencia sexual: De acuerdo con las cifras del INMLCF tomadas por el OAG de la ACPEM entre 2007 y 2011 más de 84.000 mujeres fueron víctimas de violencia sexual (Mesa de género en Colombia, s.f, p. 1).

En cuarto lugar, si se considera a las mujeres que viven o proceden de zonas rurales, con respecto a las urbanas, los datos sociales y educativos son menos optimistas. La situación de las mujeres en la Colombia rural refleja la desigualdad estructural entre el campo y la ciudad en el país derivada de la historia de su desarrollo económico.

Las mujeres rurales cuentan con menor nivel educativo que las mujeres en zonas urbanas: Mientras que en el área urbana el 7,2% de las mujeres y el 7,5% de los hombres, de 3 años y más, no tienen ningún nivel educativo, en el área rural estos porcentajes ascienden a 19,2% para las mujeres y 20% para los hombres (DANE, 2018, *s. p.*).

Se ha determinado censalmente que las mujeres en zonas rurales poseen un menor grado de escolaridad, llegando a secundaria y a nivel profesional en menor grado que las mujeres a nivel urbano. Así, mientras que el 5.3% de mujeres en el área urbana terminan la secundaria, en los contextos rurales solo el 2.9% lo hacen, y mientras que el 8.8% de las mujeres del área urbana alcanzan un nivel profesional, solo 0.9% de mujeres del área rural acceden a estas oportunidades y culminan su estudio.

En el área urbana el porcentaje de mujeres analfabetas es de 8,2% y el de hombres es de 8,9% en el área rural estos porcentajes ascienden a 21,3% y 22,3% respectivamente. En el censo de 2005, el 49% de las mujeres rurales manifestaron haberse dedicado a los oficios del hogar mientras que en las urbes lo hizo el 30,1% (DANE, 2005, *s. p.*).

A esta situación se suma la pobreza de dichas comunidades y el acceso a servicios básicos.

Los índices de pobreza son mayores en las áreas rurales. De acuerdo con el DANE, a julio de 2010 y la Gran encuesta Integrada de Hogares, (marzo 2013)

, mientras que en las cabeceras municipales el porcentaje de hogares con al menos una necesidad básica insatisfecha (NBI) era de 19,6%, en la zona rural ascendía a 53,51%. Mientras que en las ciudades solo el 0,2% de los hogares no disponía de ningún servicio básico, en el mundo rural este porcentaje ascendía a 7,7% en 2008 (DANE, 2018, s. p.).

Durante la segunda mitad del siglo XX, el modelo de desarrollo del país, en el marco del ordenamiento económico mundial, privilegió el desarrollo urbano sobre el desarrollo rural, lo que ha coadyuvado a que se mantengan precarios desarrollos económicos, tecnológicos y productivos, una débil infraestructura de vías, energía y comunicaciones, y ha provocado una constante migración a las ciudades (Castellanos, 2009.).

Las metas económicas y políticas en las cuales los países buscan alinearse a la economía mundial no han sido en Colombia procesos evolucionados y paulatinos como los del proceso de industrialización europeo. Los cambios para nuestras poblaciones han sido más abruptas y repentinos. Peor aún, se promovió por años la idea de que el campo era atraso y opuesto al desarrollo, adjetivo que se le atribuyó a la ciudad, sin embargo, nunca se trazaron claramente las fronteras entre lo rural y lo urbano.

De modo que en Colombia por muchos años las banderas del desarrollo las llevaron las capitales, a pesar de que el aprovisionamiento de recursos naturales lo brindan los espacios rurales, sin este aprovisionamiento nunca hubiesen logrado su desarrollo industrial, es en el campo en donde están los insumos y recursos naturales: pesca, ganadería, agricultura, minería, etc. para el desarrollo. Esta diferencia tuvo un impacto en el sector educativo y marcó alimentaron un ciclo de pobreza y violencia que podría describirse así:

Hacia mediados del siglo XX, Colombia concentraba cerca de la mitad de la población en zonas rurales y en las últimas décadas del siglo XXI enfrentó una rápida dinámica de crecimiento de la población urbana, según Perffeti (2003) originada “entre otros factores por

el ajuste del sector agropecuario, el crecimiento de la pobreza en zonas rurales, la intensificación del conflicto armado y el desplazamiento forzoso de la población en estas regiones” (s.p.). Ese conflicto social y armado fue reflejándose en la educación traducido por años en baja escolaridad, persistencia del analfabetismo de su población, escasa oferta educativa para algunos niveles de la educación básica, especialmente preescolar, secundaria y media (Perffeti, 2003, s.p.).

Aún, con esa desigualdad y la inequidad económica que ha impactado la movilidad social y ha agudizado los conflictos sociales, se puede vislumbrar por medio de la educación una fuente de herramientas para la transformación social. Estudios de educación rural alrededor de las evaluaciones muestran que:

la educación básica primaria en las zonas rurales del país figura dentro de las que logran mayor calidad en América Latina y a su vez obtiene mejores resultados que su contraparte urbana. No obstante, estos resultados se desvanecen en el nivel de secundaria, lo que indica que a la escasa cobertura en este nivel se suman problemas de calidad educativa (Perffeti, 2003, p. 26).

De manera que los años de inversión social en educación primaria para las zonas rurales, no han sido en vano, pero no son suficientes, se requiere avanzar hacia la educación superior de calidad para estas poblaciones, pero como lo indica Castellanos (2009) “Si se trata de garantizar una educación de calidad necesariamente se tiene que visibilizar el marco complejo de esa realidad en donde lo histórico, lo social, lo económico y lo político se teje de múltiples formas, configurando escenarios particulares que le dan sentido, pertinencia y riqueza a lo que se denomina educación rural” (Castellanos, 2009 p.30). Así se requiere tener en cuenta las particularidades de los múltiples contextos, pues las características de la ruralidad son múltiples, así como múltiples son los factores que la atraviesan.

En Colombia no solamente se tienen contextos rurales y urbanos, también existen unas zonas con pequeños o medianos poblados en los que las familias que habitan sobre las vías y corredores no tienen una pertenencia a alguna de esas mencionadas categorías, siendo más bien habitantes de zona “periurbanas” o “marginales”, Al respecto Castellanos (2009) indica sobre estas poblaciones que

(...) siguen viviendo de la actividad agropecuaria, aunque algunos incursionan en la vida comercial y los que viven en las zonas urbanas marginales terminan vinculados a la economía de las ciudades, generalmente como asalariados o pequeños comerciantes (...) la población estudiantil de este “corredor” termina siendo más compleja y vulnerable que la misma población del campo o la población históricamente citadina (p. 41).

1.3 Contexto institucional

La Vereda El Verjón se encuentra localizada en las coordenadas 4°35'N y 74°01'W, a más de 3100 m.s.n.m., sobre la cordillera oriental de Los Andes, en un bioclima de páramo alto andino con temperaturas promedio de 10°C y alta pluviosidad todo el año. Está habitada por unas 550 familias en casas distribuidas a través de un paisaje rural y montañoso con suelos usados para la conservación, la agricultura y la ganadería poco tecnificadas, en donde predomina el tipo de propiedad minifundista. Administrativamente, esta zona pertenece a la localidad de Santa Fe, núm., 3 de Bogotá D.C. La carretera es despejada y el recorrido hasta allí en automóvil no toma más de treinta minutos desde el centro de la ciudad. Se debe ascender por los cerros orientales que dominan la ciudad en la vía que conduce al municipio de Choachí, Cundinamarca, que se encuentra a 24,5 km de la Capital.

El colegio El Verjón tiene 35 años de antigüedad y funciona en una sola sede que atiende a un promedio de 270 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Posee una infraestructura construida la mitad en ladrillo con muros

terminados y la otra mitad con materiales prefabricados. Así mismo, tiene servicio eléctrico, de agua potable y alcantarillado. Tiene el único espacio deportivo de la zona: una cancha de baloncesto. Para llegar al colegio existe una ruta escolar que trae a estudiantes y profesores desde veredas y barrios vecinos. La sede del colegio El Verjón lleva más de 15 años en proceso de construcción bajo la dirección de construcciones escolares y, por ahora, lograron un reforzamiento de los salones de primaria, mientras que para secundaria y media no existen aún baterías de baño permanentes, supliendo la necesidad sanitaria con baños portátiles. Ha recibido algunos materiales didácticos, informáticos y tecnológicos nuevos como *smart boards*, *tablets* y computadores. Dispone de conectividad a internet, aunque el servicio es intermitente y la cobertura de la señal de celular es de precaria a nula. La planta docente la componen veinte personas, este grupo lo componen la rectora, la orientadora, el asistente administrativo y los docentes de aula. No tiene coordinación académica y tampoco de convivencia. Además, trabajan cuatro personas de servicios generales de aseo y dos vigilantes.

Algunos de los riesgos en materia de convivencia, en este contexto, para la comunidad educativa son las violencias y maltratos intrafamiliar, por ejemplo, las violencias de pareja, violencia de los padres, madres y cuidadores hacia los niños, niñas y adolescentes. Se han registrado casos esporádicos de consumo de sustancias psicoactivas ilegales por parte de los estudiantes que vienen del barrio urbano de San Luís y de la vía La Calera, pero no parece ser una problemática continua como en otros colegios del distrito. Sin embargo, se presenta consumo de alcohol desde muy temprana edad.

Desde el año 2009 se han graduado diez promociones de bachilleres distribuidos por sexo de la siguiente manera (ver tabla 1):

Tabla 1. Distribución de Graduados del IED Verjón por año y género.

Graduados/año	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Mujeres	12	9	10	14	5	13	10	5	10	7
Hombres	12	9	3	8	4	8	9	6	7	5
Total graduandos	24	18	13	22	9	21	19	11	17	12

Fuente. Elaboración propia a partir de registros del libro oficial de grados del IED El Verjón.

1.3.1 Condiciones de la educación rural básica en Bogotá.

Bogotá posee una extensión territorial de 163.575 hectáreas. De éstas, 38.431 (23%) son suelo urbano, integrado por 19 de las 20 localidades. Además, hay 2.974 hectáreas consideradas como suelo de expansión donde la Ciudad podría crecer (equivale al 1,8 %). Las 121.474 hectáreas restantes, es decir, casi el 76%, son consideradas suelo rural y área de páramo protegido. En estas zonas habita la población del campo bogotano (Cruz, 2018).

En ocho de las localidades que tienen áreas rurales se ubican 28 colegios, con cupos en todos los grados para 14.408 estudiantes, a la fecha. Las instituciones educativas rurales se distribuyen entre Chapinero (2), Ciudad Bolívar (4), San Cristóbal (2), Santa Fe (1), Suba (2), Sumapaz (2), Usaquén (1) Usme (14), según los datos del Sistema de Información de Matrícula (SIMAT) (Cruz, 2018).

En el año 2017, la Secretaría de Educación Distrital elaboró el perfil del estudiante rural a través de 1.220 encuestas que fueron aplicadas a estudiantes de grados 5°, 9° y 11°, en 20 colegios rurales que tienen 36 sedes. Las encuestas también se aplicaron a 343 padres de familia y acudientes de estudiantes de estos grados, a 187 docentes, a 15 coordinadores de colegios y a 9 rectores. Los resultados permiten observar, por ejemplo, que en la ruralidad el 17% de estas familias vive en estrato 0; el 43,5% en estrato 1; el 33,3% en estrato 2 y el 4,9% en estrato 3. Así mismo, el 75% de las personas perfiladas está en nivel 1 en el SISBEN (Cruz, 2018). Esto puede dar una idea de las condiciones sociales en que viven los

estudiantes campesinos bogotanos y sus familias. Sin embargo, al revisar las cifras por localidades, la ubicación de la población en los estratos y en el nivel de SISBEN en el que está inscrito varía (Cruz, 2018, p.10). Ahora bien, cuando se les preguntó a los jefes de hogar el máximo nivel educativo alcanzado, se encontró que, por ejemplo, en Sumapaz, el 66% solo concluyó la primaria y el 27% alcanzó al bachillerato. En las localidades de Santa Fe y Usme sucede algo similar, cerca del 64% cursó hasta la primaria y el 33% y 27% respectivamente llegó a nivel de bachillerato (Cruz, 2018, p. 10).

Otra situación llamativa es que los jóvenes cada vez menos los que desean seguir viviendo en estas zonas rurales durante su adultez. En Sumapaz, el 54% de los jóvenes encuestados se visualiza viviendo en el campo cuando tenga la edad de sus padres, le sigue Santa Fe, con el 53% mientras que en Ciudad Bolívar es el 28%.

1.4 Formulación del problema

Si bien se han realizado investigaciones tanto en América Latina como en Colombia sobre la equidad en educación, las perspectivas que se han usado casi siempre comprenden análisis estadísticos que abordan indicadores como los índices de alfabetización, de matrícula y de cobertura en educación básica y media; y en menor medida, estudios sobre deserción escolar. Además, por una parte, el tema de acceso a educación superior sigue siendo observado desde la perspectiva de cobertura y, por otra parte, las categorías sociológicas de hombres y mujeres aparecen como una variable demográfica que apenas comienza a ser tomada en cuenta para elaborar programas de cuota de género en algunas universidades o instituciones de educación superior. Así mismo, la clasificación de la población en urbana / rural es funcional para señalar las graves asimetrías que vive el país en cuanto a sus indicadores de desarrollo, en que el campo colombiano aparece rezagado en múltiples aspectos como mortalidad infantil, cobertura de salud, educación, seguridad social, agua potable, alfabetización, entre otros.

Por lo anterior y de acuerdo con lo expuesto en la descripción del tema, se propone la siguiente pregunta de investigación:

1.6 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las dimensiones en términos axiológicos, antropológicos, sociológicos y pedagógicos que configuran una propuesta de intervención para el acceso de la mujer rural a la educación superior?

Para desplegar y desarrollar esta pregunta se proponen las siguientes subpreguntas:

1.6.1 Subpreguntas de investigación

- ¿Cuáles son las características y dinámicas particulares de las zonas rurales en relación con el desarrollo de sus comunidades y los imaginarios en torno al género y el acceso a la educación?
- ¿Qué evidencias, estadísticas y voces de los entrevistados en el estudio de campo corresponden con las dinámicas particulares identificadas e imaginarios alrededor del origen geográfico, el género y el acceso a la educación?
- ¿Qué características axiológicas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas determinan el acceso a la educación superior en la comunidad rural estudiada?
- ¿Qué elementos del estudio realizado deben ser tenidos en cuenta en la consolidación de una propuesta para el fortalecimiento del acceso de la mujer rural a la educación superior? ¿Cómo esto puede reflejarse en una propuesta para la comunidad educativa El Verjón?

1.7 Objetivo general

- Realizar una propuesta para el fortalecimiento del acceso de la mujer rural a la educación superior a partir del estudio de la comunidad de la vereda El Verjón, localidad Santafé, ciudad de Bogotá.

1.7.1 Objetivos específicos

- Caracterizar el contexto rural estudiado detallando específicamente las dinámicas e imaginarios alrededor del origen geográfico, el género y el acceso a la educación.
- Determinar las muestras poblacionales, instrumentos y variables de estudio que utilizarán para analizar las dinámicas e imaginarios alrededor del origen geográfico, el género y el acceso a la educación. A través del trabajo de campo se evidenciaron las relaciones, dinámicas e imaginarios que se entrecruzan en torno al origen geográfico, el género y el acceso a la educación.
- Analizar los componentes axiológicos, antropológicos, sociológicos y pedagógicos que configuran actualmente las barreras de acceso a la educación formal superior en la comunidad rural estudiada.
- Generar un modelo de intervención para la eliminación o mitigación de las barreras al acceso de la mujer rural a la educación superior.

1.8 Justificación

La condición de ser mujer y habitar o provenir de lo rural puede constituir un doble obstáculo para el acceso al sistema de educación superior en Colombia. El análisis propuesto en esta investigación espera estudiar la incidencia y posibilidad que generan estos dos factores determinantes en las trayectorias de vida de las personas estudiadas y cómo el llevar a cabo una carrera técnica, tecnológica o profesional incide directamente en sus expectativas, motivaciones y en las circunstancias materiales de vida.

Actualmente, en el mundo existe un compromiso por parte de organismos multilaterales, gobiernos, instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, así como de un número cada vez mayor de individuos, en pro de combatir la desigualdad de género y fomentar los derechos de la mujer. En medio de este empeño, sobresale el papel de la educación como mecanismo concreto para avanzar hacia la meta de que las mujeres alcancen más y mejores oportunidades y se encuentren menos vulnerables ante las distintas formas de discriminación y violencia de género.

En Colombia la desigualdad económica y social, la brecha entre los ámbitos urbano y rural y el conflicto armado interno que vive toda su población han significado, además, retos particulares para las mujeres del país que día a día se ven enfrentadas a una sociedad con prácticas propias de un sistema sexo-género patriarcal que inciden en su vida familiar, laboral y, en el caso que nos convoca, su trayectoria educativa. Si bien, algunos datos indican que la desigualdad entre sexos en niveles educativos de básica y media se ha venido superando, la educación superior, que sigue siendo un privilegio para pocos en el país, representa una circunstancia aún más difícil para la mujer, pues se le yuxtaponen roles como la maternidad, la asignación del papel de cuidado, el sustento familiar y un mayor uso de tiempo para labores domésticas con respecto a los hombres. Esto es especialmente evidente en las mujeres que viven o proceden de zonas rurales donde lo tradicional, la falta de acceso a mayor oferta

educativa y unos niveles de desarrollo más bajos que en las zonas urbanas, acentúan el problema.

Hasta ahora, el tema ha sido abordado desde perspectivas sociológicas que atienden, casi siempre, a las tasas de alfabetización y de titulación o deserción en los niveles de educación básica y media; sin incluir las variables de lo rural-urbano y sin explorar el acceso a la educación superior, ya que sería posible observar fenómenos interesantes como la diferencia de la matrícula y la permanencia entre sexos, o la diferencia con respecto a la elección de carreras en relación con la división sexual del trabajo.

De este modo, la presente investigación se ha propuesto ver las diferencias de género, en relación con la brecha entre lo rural y urbano y con respecto a las posibilidades, circunstancias y condiciones para que las mujeres puedan llevar a cabo estudios técnicos, tecnológicos y profesionales. Esto supone un aporte teórico para un tema de alta relevancia en el que hay todavía mucho por estudiar y que podría servir de insumo para la formulación de políticas públicas educativas, de género o de incluso o de desarrollo rural. Con este trabajo de grado se presentó un aporte metodológico ya que, desde un paradigma interpretativo, combinó la indagación de expectativas sobre la educación superior, mediante encuestas realizadas a jóvenes y entrevistas semiestructuradas a mujeres adultas sobre su trayectoria educativa.

Al usar las categorías de Mujer, Ruralidad y Acceso a la Educación Superior se busca aportar a la de-construcción de las culturas patriarcales y de otras realidades que promueven el incremento y la reproducción de las violencias de género en Colombia. Es necesario problematizar sobre las oportunidades y el acceso al sistema de educación superior para las mujeres que viven en el entorno rural o, que tiene origen rural pero que se trasladaron al entorno urbano; estas oportunidades –tal y como se sostiene en el presente trabajo– constituiría un mecanismo concreto relacionado con el empoderamiento y con el

reconocimiento y fortalecimiento de sus derechos humanos. No obstante, el acceso a la educación superior para las mujeres rurales o de origen rural es tan sólo uno de los mecanismos que podrían contrarrestar las distintas formas que toma la violencia de género y, por lo tanto, no puede ser entendido como una solución definitiva. Esta solución sería complementaria a un sin número de medidas construidas desde las mismas comunidades o que se llevan a cabo en el marco de los programas de gobierno o de la labor de organizaciones de la sociedad civil e, incluso, de instituciones internacionales que operan en el País. De todas maneras, se ha centrado la atención en el tema del acceso de las mujeres a la educación superior porque es necesario para el país avanzar en la consolidación de oportunidades reales.

1.9 Configuración jurídica del problema de investigación

Las fuentes jurídicas retomadas para este estudio corresponden principalmente, del Sistema Universal, del Americano e Interamericano, de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) y de las herramientas internas: nacionales y locales.

Al ser el objeto de estudio del presente trabajo de grado la discriminación estructural de una población, se conjugan tres perspectivas de la defensa de los Derechos Humanos. Se requiere tener en cuenta entonces los derechos de las mujeres, el derecho de la educación y los derechos campesinos y de otras personas que trabajan en zonas rurales. Lo anterior enmarcado a su vez en la defensa del derecho a la igualdad y a la no discriminación. Por ello a continuación se revisará de una manera detallada los instrumentos más relevantes que en tanto los tres temas mencionados anteriormente se retomaron.

La lucha por los derechos de la mujer ha tenido importantes hitos históricos que son el origen de la actual normativa internacional y nacional, la cual protege y promueve dichos derechos, entre los más destacados y recordados está el libro de Francois Poullain *De la*

igualdad de los sexos, publicado en 1673; la revolución Francesa, de 1789, momento en el que las mujeres reclamaron los derechos de ciudadanía que tenían los hombres; el movimiento sufragista de 1848 en Estados Unidos; el derecho al voto femenino que se obtuvo en Wyoming EE.UU en 1869; y el posterior logro sufragista en Nueva Zelanda que se dio en 1893.

Otros más recientes se dan con el reconocimiento y conmemoración del día nacional e internacional de la mujer en 1909 y 1910. A nivel internacional entre los instrumentos que actualmente aportan con mecanismos, herramientas y conceptos en la defensa de los derechos de las mujeres tenemos:

- La *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*⁵ que entra en vigor el 3 de septiembre de 1981.
- El *Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*⁶ que entra en vigor desde el 22 de diciembre 2000.
- La *Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer* que entra en vigor el 7 de julio de 1954.
- La *Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado*⁷.
- La *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*⁸, del 20 de diciembre de 1993.
- La *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*.

⁵ A.G. res. 34/180, 34 U.N. GAOR Supp. No. 46 p. 193, ONU Doc. A/34/46

⁶ G.A. res. 54/4, annex, 54 U.N. GAOR Supp. (No. 49) at 5, U.N. Doc. A/54/49 (Vol. I) (2000)

⁷ 193 U.N.T.S. 135

⁸ Resolución de la Asamblea General 48/104

- La *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*⁹, 33 I. L. M. 1534 (1994) que entra en vigor el 5 de marzo de 1995.
- El *Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*¹⁰, adoptada por la Asamblea General en su resolución A/54/4 de 6 de octubre de 1999.
- El *Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños, que Complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional*¹¹, del 2001.

Estas herramientas tuvieron como precedente respectivamente las convenciones interamericanas de nacionalidad, derechos civiles y políticos de la mujer que se gestaron desde 1934 y 1949. En su concepción explican como la eliminación de la violencia contra la mujer es condición indispensable para su desarrollo individual y social y su plena e igualitaria participación en todas las esferas de vida.

Para efectos de este trabajo es de especial importancia resaltar el deber del Estado de tomar en forma progresiva, medidas específicas, como programas para:

modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la

⁹ A/CONF.177/20 (1995) y A/CONF.177/20/Add.1 (1995)

¹⁰ G.A. res. 55/25, annex II, 55 U.N. GAOR Supp. (No. 49) at 60, U.N. Doc. A/45/49 (Vol. I)

¹¹ Convención Interamericana Sobre la Concesión de los Derechos Civiles a La Mujer, 1438 U.N.T.S. 51, entrada en vigor el 17 de marzo de 1949; Convención Interamericana Sobre la Concesión de los Derechos Políticos a La Mujer, 1438 U.N.T.S. 63, entrada en vigor el 17 de marzo de 1949; Convención Interamericana Sobre la Nacionalidad de La Mujer, O.A.S. Treaty Series No. 4, 38, entrada en vigor el 29 de agosto de 1934.

inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer (*Convención de Belem do Para*, año , Artículo 8 B.).

A nivel nacional, durante los últimos diez años, en el desarrollo normativo frente derechos sexuales y reproductivos ha mostrado un crecimiento, a partir del cual se emiten la Ley 1620 del 2013, la Directiva 001 del 2012, el Decreto 4798 del 2011, el Decreto 166 del 2010, la ley 1257 del 2008 y la Ley 1098 del 2006. Cada una de estas leyes y decretos han puesto un pilar, un respaldo sobre el cual las mujeres pueden conocer sus derechos y exigirlos.

A nivel escolar la Ley 1620/2013 *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para El Ejercicio de Los Derechos Humanos, La Educación para La Sexualidad y La Prevención y Mitigación de La Violencia Escolar*. Este sistema tiene como objetivo: articular acciones de diferentes instancias del Estado; garantizar la protección integral en los espacios educativos, fortalecer la educación para la paz y los DDHH; promover la convivencia pacífica; fomentar mecanismos de prevención, protección, detección y denuncia; fomentar estrategias para mitigar la violencia escolar; orientar estrategias de comunicación para la movilización social y contribuir a la prevención del embarazo y las ETS.

El Decreto 4798/2011, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008, "Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones", que promueve entre otras, la realización de acciones afirmativas para la equidad de género e implementar acciones afirmativas orientadas a la reducción de la desigualdad y las inequidades de género, en concordancia con la normatividad vigente y con el alcance dado a este tipo de acciones por la jurisprudencia de la Corte Constitucional.

De dicho Decreto se adoptan sus definiciones, principios (Artículo 5, Títulos II) y el compromiso por un trabajo encaminado hacia la cultura libre de sexismo, eliminación de estereotipos de género, comunicación no sexista, aportes de las mujeres a la cultura, el arte y el patrimonio y los siguientes componentes:

Educación con equidad;

Educación con equidad de género;

Educación no sexista;

Oportunidades educativas especiales para las mujeres con enfoque de derechos y de género; y acciones positivas para la dignificación y el mejoramiento profesional de las educadoras.

También está el Decreto 166/2010 "Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones". La Ley 1257/2008 por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres y su decreto reglamentario 4798/2011 del MEN "por la defensa, garantía prevención y protección de todas las formas de violencia de género, particularmente la violencia sexual ocurrida dentro del ámbito escolar"

Frente a este panorama legislativo, es una labor importante que las instituciones educativas realizan desde su cotidianidad en la prevención de violencias de género y en la no reproducción de imaginarios que alimenten dichas violencias.

Para ello, se requiere tener claridad sobre los diferentes tipos de violencias de género que se presenta en la ley 1257 de 2008, la cual establece como tipos de violencia contra las mujeres la violencia física, psicológica, sexual, patrimonial y feminicidio, así mismo, dentro de las modalidades que refiere Lagarde (2008) respecto con las violencias de género están las familiares, las laborales, las educativas, en la comunidad e institucional.

En contraste con ese desarrollo legal, la cultura de zonas rurales del país, inclusive de aquellas que se ubican en las ciudades, en este caso Bogotá, mantienen unos imaginarios,

roles tradicionales y estereotipos de género, que al estar tan fuertemente arraigados en los y las habitantes de estos territorios dificultan en muchas ocasiones el rechazo a los diversos tipos de violencia de género.

La visibilización de estas problemáticas por medio de las denuncias efectivas y las acciones afirmativas van desde el acceso a la justicia hasta la restitución de las víctimas y el acompañamiento psicosocial para la elaboración emocional de sucesos violentos o de relaciones que han afectado su desarrollo humano pleno presentes en las comunidades educativas.

Sin embargo, desde el trabajo cotidiano, las instituciones deben desarrollar estrategias de impacto en las comunidades, revisar las prácticas y discursos que han venido reproduciendo para transformarlos en pro del bienestar de sus integrantes, en este caso, buscando la erradicación de la violencias de género que enfrentan aún las abuelas, madres, tías, maestras, trabajadoras y niñas que en la ruralidad han vivido, viven y previniendo dicha problemática en las mujeres que vivirán las generaciones venideras.

Aunque existen en las diferentes convenciones y protocolos facultativos un sin número de artículos que explícitamente indican la importancia de un goce efectivo de derechos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión; para efectos de este trabajo, se eligió dar mayor fuerza a dos instrumentos internacionales y posteriormente retomar algunos aspectos del marco normativo de los derechos de las mujeres para explicar las características de la discriminación basada en género *versus* la discriminación por motivos de género.

Entonces, en temas de discriminación hacia la mujer, los instrumentos de mayor relevancia son la Convención Interamericana Contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia (2013) y la Convención Sobre La Eliminación de Todas Las Formas de Discriminación Contra La Mujer.

De este último se citan dos artículos, que para efectos del tema de estudio que nos convoca recobra una gran importancia, pues si bien en el Artículo 2 de esta Convención, se mencionan los deberes de protección del Estado hacia la mujer y sus obligaciones en materia de prevención y de cambio cultural que genera aspectos discriminatorios, en los artículos 10 y 14 en los que existen de manera aún más explícita importantes pilares en defensa de los derechos humanos de fuente internacional para el tema del acceso de la mujer rural y de procedencia rural a la educación superior.

Lo anterior porque son apartados normativos en los que se detallan responsabilidades de los Estados parte en tanto a la educación y a la mujer rural, así, en los Artículos 10 numerales a, b, c, d, e, f, g y h; y en su Artículo 14 que prioriza y visibiliza la necesidad de erradicar la discriminación de la mujer en la educación y en los ámbitos domésticos.

Entonces, es deber del Estado luchar en contra de las distintas formas de discriminación, ya que puede darse de manera directa o indirecta: por ejemplo, esta última se da cuando una norma aparentemente neutra tiene repercusión negativa en una o un grupo de personas.

También el Estado puede incurrir en respuestas legales o institucionales con impactos desproporcionados o ser el gestor de discriminación múltiple o agravada, la cual se da cuando una persona experimenta dos o más motivos al ser vulnerada.

Para ello es importante tener en cuenta los factores concomitantes a la discriminación, pues la discriminación puede darse por asociación, por denegación de ajustes razonables, como lo es en los casos de omisiones en la protección de derechos de personas en situación de discapacidad, o como en el caso del tema aquí estudiado; la discriminación puede ser estructural o sistémica.

Es así, que la discriminación estructural para las mujeres puede darse por estereotipos, prejuicios e imaginarios sociales, por ejemplo, la masificación de la idea en la sociedad que concibe los cuerpos de las mujeres como apropiables.

Por ejemplo, se considera que los actos de violencia sexual son actos de discriminación contra la mujer, actos que se alimentan de estereotipos y que generan intolerancia, pues al ser puestos en conocimiento de las autoridades, en múltiples ocasiones se da respuesta no desde la ley sino desde preconcepción de atributos o características poseídas o papeles ejecutados que son o deberían ser ejecutados, como: horarios de tránsito de las mujeres en la vía pública, vestimenta, comportamiento u otros.

Además de generar, permitir o favorecer la violencia sexual hacia las mujeres, las sociedades que han interiorizado en su relacionamiento estereotipos y tratos de discriminación hacia la mujer, se caracterizan por prácticas que refuerzan las posiciones de las mujeres como dependientes y subordinadas. De ahí que sean los estereotipos base de la discriminación

Es necesario recordar esa histórica discriminación hacia la mujer, la CEDAW, la Convención Belem Do Para y los Principios de Yogyakarta, se convierten en importantes instrumentos en la lucha en contra de la exclusión hacia la mujer, ya que puede generar no solo la muerte, sino tratos crueles, inhumanos o degradantes, al convertirse así en cadenas de impunidad que refuerzan los prejuicios sociales y se convierten en una acción sistemática de invisibilización

Si bien la CEDAW, Artículos 19 y 35, es el primer instrumento internacional que refiere al Estado como el responsable por acciones de terceros y reconoce la discriminación y violencia hacia la mujer como un problema cultural, su importancia principal radica en el hecho de que define la discriminación y habla de la indivisibilidad de los DDHH.

Otro importante instrumento internacional es la Declaración y Plataforma de Acción de Bergin que generan conciencia sobre la histórica discriminación de las mujeres.

En tanto las convenciones, tratados y documentos del Sistema Universal de Derechos Humanos (ONU) sobre el derecho a la educación se resalta el artículo 26 de la Declaración Universal de Los Derechos Humanos y la Observación General 13 sobre el derecho a la educación, respecto del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y los Artículos 13 y 14 la establece como una obligación jurídica concreta de los Estados parte, los cuales deben garantizar disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

A nivel internacional se cuenta con la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹² y con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que en reiteradas ocasiones expresan la importancia de “asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación y de “instituir la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social económica alguna”.

El Artículo 1º de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, celebrada en Paris, del 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960, explica la discriminación como la distinción con propósito de destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza. El Artículo 2 explica la que la palabra “enseñanza” para efectos de dicha convención, se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de ésta y las condiciones en que se da.

Otro instrumento útil en la defensa de la educación como derecho es el Artículo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Posteriormente,

¹² La Constitución de la UNESCO, aprobada en Londres el día 16 de noviembre de 1945 y modificada por la Conferencia General en sus reuniones 2a, 3a, 4a, 5a, 6a, 7a, 8a, 9a, 10a, 12a, 15a, 17a, 19a, 20a, 21a, 24a, 25a, 26a, 27a, 28a, 29a y 31ª.

en el año 2000, El Foro Mundial sobre la Educación y La Declaración del Milenio, ratifican que la educación es un derecho humano fundamental y fijan objetivos y programas para alcanzar las metas de la Educación para Todos, basados en los compromisos políticos de la comunidad internacional y encaminados a hacer realidad el derecho a la enseñanza básica para todos.

Seguidamente vale la pena resaltar la *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del Niños*, adoptada para proteger los derechos de la infancia.

Además de ser un derecho fundamental a nivel nacional, se le ha dado también un marco adicional en el restablecimiento derechos y reparación para el caso de las víctimas del conflicto armado en Colombia, desde el año 2011 se creó la Ley 1448 o Ley de Víctimas, en que se establecieron medidas de atención, asistencia y reparación a las víctimas. Sus derechos están contemplados en el Artículo 28, pero es en el Artículo 51 donde se da todo un tratamiento diferencial en materia de acceso a educación.

Finalmente en cuanto a los derechos campesinos, mujer y educación el 17 de diciembre de 2018, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Declaración Sobre Los Derechos de Los Campesinos y Otras Personas que Trabajan en Las Zonas Rurales*.

En este instrumento es relevante resaltar los siguientes artículos:

- *Artículo 1* que expresa la definición de campesino y lo asocia a una relación particular del ser humano con la tierra que trabaja y de la cual obtiene su sustento o alimento y el de su familia, ya sea por medio de la agricultura, ganadería, la pesca o artesanías relacionadas con la agricultura; ya sea que posean o no la tierra.
- *Artículo 2.1* aplicación con enfoque diferencial, en el cual reza que “Todos los campesinos, mujeres y hombres, tienen derechos iguales.”
- El *Artículo 3.1 y 3.2* desarrollo humano, conocimiento y defensa de sus propios derechos así: “Los campesinos tienen derecho a la integridad física y a no ser

acosados, desalojados, perseguidos, detenidos arbitrariamente y asesinados por defender sus derechos. 2. Los campesinos tienen derecho a vivir con dignidad”.

- *Artículo 3.3* eliminar fuentes de discriminación e inequidad. 3. Los campesinos tienen derecho a un nivel de vida adecuado que entraña el derecho a un nivel de ingresos adecuado para colmar sus necesidades básicas y las de su familia.

Así mismo, para el caso de las mujeres, la defensa específica de los derechos a la educación y a una vida libre de violencias y al ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, consagrados en los apartados 3.7 ,3.11: y 3,12; 8. “Los campesinos tienen derecho a la educación y la formación; 11. Las mujeres campesinas tienen derecho a ser protegidas de la violencia doméstica de índole física, sexual, verbal y psicológica. 12. Las mujeres campesinas tienen derecho a controlar su propio cuerpo y a rechazar el uso de su cuerpo con fines mercantiles.”

Artículo 3.9 salud física y mental “9. Los campesinos tienen derecho al más alto nivel posible de salud física y mental. Tienen derecho a acceder a los servicios de salud y medicina, incluso cuando vivan en zonas apartadas. También tienen derecho a utilizar y desarrollar la medicina tradicional.”

Para la población indígena el Decreto 2001 de 1988, Art. 2, las definió como:

los conjuntos de familias de ascendencia amerindia, que comparten sentimientos de identificación con su pasado aborígen y mantienen rasgos y valores propios de su cultura tradicional, formas de gobierno y control social internos que las diferencian de otras comunidades rurales.

No obstante, para el campesinado, en noviembre de 2015, la defensoría del pueblo empezó la divulgación de un documento titulado *Derechos de los Campesinos Colombianos*, éste define de manera indirecta al campesinado desde un enfoque diferencial así: “Los campesinos constituyen un grupo social específico en condición de vulnerabilidad por lo que la

protección de sus derechos humanos requiere de medidas especiales para asegurar que el Estado colombiano los respete, proteja y garantice” (Defensoría del Pueblo, 2015. p. 4). También existe en Colombia desde los años 2002 una Ley poco divulgada, la cual fue expedida el 16 de enero de dicho año y que dice tiene como objeto favorecer a las mujeres rurales “Ley 731 de 2002 *Por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales.*”. Sin embargo desde su existencia, desde el Gobierno de Andrés Pastrana Arango, es poco lo que se ha avanzado en la implementación de la misma y los recursos para dicho fondo están sujetos a donaciones externas y junto con una ´parte de recursos que debería destinar el gobierno nacional y sobre lo cual poco y nada se ha apropiado realmente en las comunidades.

Sin embargo su aporte principal es que por lo menos género en 2002 un punto de partida para la definición de mujer rural, lo cual en su artículo dos refiere así “**artículo 2o. De la mujer rural.** *Para los efectos de la presente ley, mujer rural es toda aquella que sin distingo de ninguna naturaleza e independientemente del lugar donde viva, su actividad productiva está relacionada directamente con lo rural, incluso si dicha actividad no es reconocida por los sistemas de información y medición del Estado o no es remunerada.*”

De esta manera se encuentra un punto de partida sobre el cual habrá mucho que trabajar , pues en la realidad se carecen de figuras jurídicas específicas que reconozca su identidad como campesinos o que defina con claridad la ruralidad en Colombia, el habitante de las zonas rurales, periurbanas y de frontera, queda desprovisto de herramientas legales que soporten la exigibilidad de sus derechos desde una acción afirmativa y lo deja en la misma condición que los habitantes de las zonas urbanas; mientras que sus condiciones reales de acceso a derechos y servicios dista muchísimo.

Tal como lo detalla el Primer Informe Sombra específico de reciente Mujeres Rurales

Y Campesinas en Colombia, presentado a la 72o sesión del Comité de la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer – CEDAW, el cual ratifica que la ley 731 de 2002 *“carece de un sistema de información de mujer rural que permita el seguimiento y la evaluación de su alcance para la construcción de medidas que respondan a las necesidades particulares de las mujeres rurales de manera integral y no aislada.”*

(Paipilla, Suarez y Martínez, 2019, pág. 12).

Eses mismo informe justamente señala las dificultades en analfabetismo, acceso a educación media y en general las barreras educativas a las que hoy todavía las mujeres de la ruralidad se enfrentan por el hecho de ser mujeres en sociedades con patrones patriarcales tan marcados que limitan su desarrollo productivo y autónomo vs el cuidado y atención de las tareas del hogar.

Por ello para este trabajo se rescata importantes hallazgos en los que Duque, Quintero y Quintero (2017) recalcan la importancia de las acciones afirmativas y diferenciales para el campesinado en Colombia:

La diversidad de la ruralidad colombiana y de sus habitantes esta concertada por sus relación común en torno o a la tierra y el territorio, territorio mismo que ha sido el foco de tensiones económicas de exploración y explotación de recursos naturales, como las fuentes hídricas, la minería y el crecimiento de los cultivos ilícitos, es decir la población rural está en medio de una serie de tensiones económicas, políticas y geopolíticas de las cuales salen afectados no solamente los territorios por factores de sostenibilidad social sino también los habitantes de estas zonas en torno a la sostenibilidad alimentaria y social. Es importante resaltar que las comunidades rurales conformadas por indígenas, negros y campesinos tienen una relación estrecha con el territorio ya que dependen de la biodiversidad, habitan, transforman y explotan los recursos

naturales, subsisten de estos y los hacen parte de su cultura, y desde su cosmogonía del mundo conforman un todo indisoluble con la misma; por tanto, deben ser mirados todos como sujetos de especial protección por parte del Estado (p. 196).

Un ejemplo de ello son proyectos económicos como las hidroeléctricas y los megaproyectos, las explotaciones de carbón a cielo abierto, las empresas extractivas de minerales como oro, las exploraciones de petróleo, entre otros. En el caso de las veredas del Verjón las tensiones económicas y ambientales entre la “defensa al paramo y al agua” detrás de las cuales hay realmente un interés por la “comercialización de agua de origen” *versus* las actividades tradicionales del cultivo de papá y porcicultura de las cuales se han sostenido las comunidades en las últimas décadas.

También esas tensiones sobre el uso del suelo afectan el desarrollo o no de los territorios, pues no permiten la consolidación de proyectos de infraestructura escolar o de salud, que por ejemplo en la zona del Verjón podría beneficiar a la comunidad y mejorar significativamente la calidad de la educación. Ahora bien, el uso del concepto de comunidad rural comprende un conjunto de diferentes realidades organizativas y culturales, el cual tiene los siguientes puntos en común: [...] posesión y acceso a un conocimiento tradicional sobre manejo de ecosistemas, relaciones especiales con su ambiente, que incluyen elementos culturales, espirituales, sociales, económicos y tecnológicos, además posiciones colectivas sobre propiedad, uso, custodia, administración, distribución y disfrute de los recursos y un sentido compartido de comunidad, adquirido a través de lazos históricos o de eventos circunstanciales” (Grain, 1996 citado en Duque, Quintero y Quintero, 2017, p. 194).

En este sentido quedan evidenciados dilemas relevantes entre los derechos ambientales, los DECS y la libertad de los pueblos a auto determinarse. Más aún, en terrenos en donde los títulos de propiedad no existen o tienen dificultades para des englobarse o comercializarse.

El derecho internacional de los derechos humanos (D.I.D.H) como sector normativo, reconoce y protege derechos humanos iguales e indivisibles. Dado lo anterior, es importante dar gran relevancia a los DESC, más aún en procesos de justicia transicional como los que se espera tener en Colombia, dado a que, por medio de la garantía y respeto, protección y verificación del cumplimiento de los DESC se avanza en justicia social y eliminación de desigualdades (Bonet, 2016, p. 45).

Los derechos económicos sociales y culturales, DESC, al estar regulados por el Derecho Internacional De Los Derechos Humanos DIDH, se articula dentro de un sistema normativo como el Derecho Internacional Público, por lo que tienen una regulación jurídica y una regulación política.

Sin embargo, es importante resaltar que autores como Bonet (2016) Ribotta (2015) y Abramovich (2004) basados en un análisis de la experiencia mundial, han demostrado las dificultades de la exigibilidad de los DESC en momentos de crisis global. Lo anterior mostrando las flexibilidades que los estados buscan en la reglamentación jurídica internacional de los DESC para acomodar sus obligaciones jurídicas internacionales. A nivel interno los Estados también llegan a relativizar la exigibilidad jurídica de los DESC y la efectividad de los foros internacionales dificultando la gobernanza global y la gestión de la crisis, dada la interacción de estos con otros sectores normativos internacionales. A ello se le suma que en la gestión de la crisis se afecta y relativiza la exigibilidad jurídica internacional de los DESC.

Así, planteamientos como los de Jaume Saura Estapa (citado en Bonet, 2016) acerca de la justiciabilidad desde la perspectiva del ordenamiento jurídico internacional se relaciona

directamente con el concepto de exigibilidad, específicamente, el de exigibilidad jurídica, es decir, la posibilidad de exigir o reclamar jurídicamente el cumplimiento de las obligaciones derivadas y de la posición de la sociedad civil. Desde allí, Bonet (2016) cita la declaración de Quito acerca de la exigibilidad y realización de los DESC en América latina y el caribe, del 24 de julio de 1998, en el cual su Artículo 19 y 23 mencionan que “la exigibilidad es un proceso social, político y legal”. De esta manera involucra a la ciudadanía en la tarea de participación activa, de exigibilidad individual y colectiva junto a la labor de los órganos de verificación de cumplimiento de las normas. En el Art. 23:

Los DESC son exigibles a través de diversas vías: la judicial, administrativa, política, legislativa”. Es decir, explica como la postulación de casos judiciales referidos a los DESC adquiere mayor sentido en la integración de éstas, en el campo político y social, a nivel nacional e internacional.

Así según Bonet (2016) y Abramovich & Courtis (2014), la exigibilidad tiene dos dimensiones, *la exigibilidad directa*: “Se refiere a todas aquellas acciones que promueven la mejora de condiciones para la realización de los DESC a la solución de una situación violatoria de los mismos” (Bonet, 2016 p. 14), por ejemplo, a través de iniciativas de incidencia política, políticas públicas, programas gubernamentales, cabildeo de iniciativas de ley o reforma de las ya existentes; demanda de aumento o reasignaciones presupuestales en material social o denuncia pública de la violación de los derechos.

La exigibilidad jurídica: sea escala estatal o internacional “es una garantía normativa (primaria) que en tanto que desde el prisma jurídico-formal es parte del derecho, resulta ser per se exigible respecto de quienes sean responsables de dar respuestas efectivas a tales compromisos” (Scheininn citado en Bonet, 2016, p. 14).

La exigibilidad jurisdiccional, la cual debe darse ante la falta de respeto a la garantía normativa preexistente, también se diferencia la forma directa o indirecta. En la primera se

tiene como sustento la invocación directa de un DESC y en la indirecta está implica la solicitud de tutela jurisdiccionales del DESC a partir de la invocación de un derecho distinto.

Además, es importante señalar que a nivel internacional existe un Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) encargado de velar por el cumplimiento del pacto internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales del 16 de diciembre de 1966; ellos han establecido para el disfrute de los DESC recursos jurídicos y otros “recursos efectivos”, entre los que se contemplan Comisiones Nacionales De Derechos Humanos y Defensores Del Pueblo.

Así mismo existen unos mecanismos de exigibilidad jurídica internacional por competencia *ratione materiae*, los cuales son La Corte Africana De Derechos Humanos y de Los Pueblos, la Corte Interamericana De Derechos Humanos.

De esta manera más restringida el tribunal europeo de derechos humanos (TEDH) debido al Convenio Europeo de la protección de los DD. HH y las libertades Fundamentales de noviembre de 1950.

El Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales CDESC, Artículos 3 y 10, así como el protocolo facultativo del Pacto Internacional de DESC de 10 de diciembre de 2008 en su Artículo 11, regula la competencia de los CDESC para iniciar un procedimiento de investigación.

Del mismo modo existe un protocolo por el que se establece un sistema de reclamaciones colectivas, del 09 de noviembre de 1995 o bien el Artículo D de la Carta Social Europea, revisada de 3 de mayo 1996.

Así que, por derecho a los tratados, por *pacta sunt servanda* se entiende que los Estados partes tienen la obligación de respetar las conclusiones de los comités en la medida que además los Estados han aceptado los procedimientos de denuncia; se establece a partir de allí, Las conclusiones de los comités, un diálogo con el Estado parte, respecto a las medidas que

haya adoptado para aplicar las recomendaciones y el caso permanece abierto hasta que se adopten las medidas satisfactorias.

El carácter vinculante o no vinculante de las observaciones de Comité De Derechos Humanos Art. 31 y 33 de la convención de Viena sobre el derecho de los tratados de 23 de mayo de 1969.

Teniendo todo este panorama acerca de El Pacto Internacional De Derechos Económicos Sociales Y Culturales, la importancia de los conceptos de exigibilidad y justiciabilidad se demuestra cómo sin lugar a duda es deber del Estado garantizar el goce y disfrute de los mismos, al igual que el de cualquier otro derecho humano (Bonet, 2016; Ribotta & Rossetti, 2015; Abramovic & Courtis, 2004).

A respecto de los dos DESC sobre los cuales se profundizará en este estudio se resaltan entonces el Artículo 3 de dicho pacto, referido a la igualdad entre hombres y mujeres, y el artículo 13 apartado a párrafos 2, 3 y 4, acerca de las obligaciones de los Estados respecto con el derecho a la educación.

Por lo tanto, este estudio vincula las estrechas relaciones entre la protección de uno y su vinculación con el otro, pues existe una vinculación indisoluble entre la violencia machista, la violencia estructural y el patriarcado, tal y como sostiene Rodríguez citado por Ribotta (2016):

Lo importante es rescatar que en el feminicidio o el femicidio (intimo o no) no estamos solo frente al asesinato de una mujer, ni siquiera de un grupo de mujeres, sino frente al asesinato de una mujer genérica, de un tipo de mujer, solo por el hecho de ser mujer, o por representarlo, de modo que el sujeto individual queda totalmente despersonalizado. De ahí, que como decimos, exista una vinculación indisoluble entre la violencia machista, la violencia estructural y el patriarcado. De hecho, siguiendo a Fregoso y Bejarano,

podemos definir estas situaciones en función de los siguientes parámetros. a) los asesinatos de mujeres y niñas se fundan en una estructura de poder basada en el género; b) se trata de violencia de género, tanto si proviene de un actor público como si procede de uno privado; c) se incluye tanto la violencia sistemática y generalizada como la que se produce a nivel interpersonal diariamente; d) es un tipo violencia sistémica que hunde sus raíces en las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales y , por lo tanto, en su ejercicio no se tiene en cuenta única y exclusivamente el género es un crimen contra la humanidad. Y es que, como señala Marcela Lagarde, hay condiciones estructurales (desigualdad y opresión) y culturales (machismo, misoginia y normalización de la violencia), que alimentan el caldo de cultivo en el que florece la violencia de género. En definitiva, allí donde exista cualquier forma de violencia de género (esto es, la perpetrada en las relaciones de pareja y expareja, la violencia de índole sexual, y la trata de seres humanos), ya sea por parte de agentes privados o públicos, allí donde se den casos de femicidios íntimo, cualquier iniciativa legislativa ha de venir acompañada de un esfuerzo titánico por eliminar la desigualdad y la discriminación contra las mujeres

(...) la formula Gender Mainstreaming funciona, en última instancia, como un mecanismo de gestión de las políticas de igualdad que continúan desvinculando la desigualdad social de las mujeres y la desigualdad de poder. Y así, cuando la exclusión de las mujeres se define como un problema de discriminación, de falta de acceso a los recursos y oportunidades, y no como un problema de opresión y dominación sistémica, se individualiza el problema, y se trata a las mujeres como víctimas aisladas y no como ejemplos del fracaso

de un modelo. Además, la discriminación se analiza comparando la situación de mujeres y hombres, por lo que el estándar de normalidad sigue siendo la situación que disfruta el varón y es que lo que no hay que olvidar es que una política aparentemente neutral puede reproducir o incluso reforzar los estereotipos de género, y que la discriminación no se produce sólo en el espacio público, sino también en el privado, donde funcionan con notable éxito las estructuras de dominación sexual (pp. 366-367).

La exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación, el acceso permanencia y graduación de la mujer rural, específicamente, es entonces la posibilidad de romper de raíz los ciclos de violencia que desde los sistémico se originan en las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales y, de paso, visibilizar las fallas, no solo del modelo actual de educación superior en Colombia sino de las políticas de desarrollo rural que definitivamente al fracasar vulneran aún más a los ya violentados, a los más excluidos y a los que “alimentan el caldo de cultivo en el que florece la violencia de género” como lo menciono ya Lagarde.

Entonces, es la educación la herramienta adecuada para forjar en las mujeres rurales autonomía y fortalecimiento de una toma decisiones libre e informada. La educación es tomada en los instrumentos internacionales de derechos humanos como una herramienta crucial para, en el marco de la educación en y para los derechos humanos, el logro de los fines asociados a cada una de las declaraciones y tratados internacionales de protección y promoción de los derechos. Así, en prácticamente todos ellos se enuncia que la educación debe orientarse hacia el respeto de los derechos y libertades previstos en el instrumento, promoción de los valores democráticos, de justicia y de paz y el desarrollo de la autonomía personal.

El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador) que en su Artículo 13, inc. 2, resalta la educación como herramienta para el desarrollo personal y social.

Scioscioli (2014) llama la atención de cómo la educación, en los instrumentos internacionales de derechos humanos, no solamente es el fin sino también el medio, así:

en muchos casos los objetivos terminan fusionándose con la explicitación de contenidos más o menos precisos para el tipo y calidad de educación requerida para el cumplimiento de las obligaciones previstas en el instrumento. – y no sólo de aquellas que se vinculan con el derecho a la educación estrictamente, sino también de las otras obligaciones que atañen a aspectos de salud, integridad física, formación ciudadana, libertad de conciencia y culto, entre otras (p. 12)

Scioscioli concluye, entre otras cosas, en su análisis que el derecho a la educación es realmente garantizado en la medida que se brinde una educación de calidad, lo cual exige alcanzar los objetivos vinculados con el respeto de la dignidad de la persona, los derechos humanos, la interculturalidad, la diversidad y los valores democráticos. Es decir, no puede dentro de ningún nivel de educación, básica, secundaria o educación superior existir discriminación por aquello que en derechos humanos se ha catalogado como categorías sospechosas, es decir género, edad, nacionalidad, raza, religión, entre otras.

Esta educación debe ser suficiente para permitir al individuo su desarrollo integral, autónomo y preparar a las personas para ser sujetos no solamente económicos (productividad), sino también sujetos políticos (participación en su comunidad).

Sin duda, la mayor enumeración sobre los caracteres de la enseñanza se encuentra en el artículo 13 inc. 2, párrafo c y e, del PIDESC y que, como se analiza más abajo en detalle, señala la importancia del acceso de todos y todas a la educación superior.

Así, desde esta perspectiva de derechos, los Estados en particular están obligados a realizar acciones concretas y a destinar recursos apropiados de sus presupuestos nacionales para poder realizar este derecho.

La primera Relatora Especial de la ONU sobre derecho a la educación Katarina Tomasevsky (2001, 2003, 2004) al respecto ha desarrollado el concepto de las “4A”, referidas en A: availability (asequibilidad/disponibilidad), accessibility (accesibilidad), acceptability (aceptabilidad), adaptability (adaptabilidad). Todo ello se traduce en instituciones con infraestructura adecuada en las cuales no existe la discriminación, cercanas a las comunidades, no solo por su localización sino también por las tecnologías que implementan con programas pedagógicos pertinentes y contextualizados, flexible ante las transformaciones de las sociedades y comunidades, y estatal en su mayor parte, dejando al Estado como garante principal de dicho derecho sin desvincular el rol de los padres y madres de familia así como de sociedad.

Capítulo II. Apuesta Metodológica

Descubrir consiste en ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie ha pensado.

Albert Szent-Györgyi

A continuación, se propone definir la metodología de investigación, para ello se presenta el paradigma científico, el enfoque, la perspectiva, la finalidad, la temporalidad, el alcance, el método y las herramientas usadas en la investigación. Se ha de resaltar que cada una de estas partes tiene su discusión epistemológica que será expuesta en las próximas líneas siguiendo una lógica deductiva, lo cual no significa que en el proceso concreto de tejer el trabajo investigativo este desarrollo metodológico haya seguido un curso lineal y progresivo, entendiendo que la investigación es un proceso de tensión y contradicción que obliga muchas veces a volver sobre los pasos ya dados para poder seguir adelante.

2.1 Paradigma

La discusión sobre el significado del concepto de paradigma científico es amplia y un autor muy referido, porque es quien le dio el uso moderno al término, es Thomas Kuhn en su libro de *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Marín-Gallego (2017) relata que cuando Kuhn publicó por primera vez su texto, el término resultó ambiguo para una parte de sus lectores, por lo que tuvo que hacer una nota aclaratoria que fue agregada en ediciones posteriores. En esa nota el epistemólogo estadounidense, citado por Marín-Gallego (1997), precisó que usó la palabra en al menos dos sentidos, en primer lugar, para referirse a “toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada” (p. 75) y, en segundo lugar, como una forma en que se “denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como

modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal” (Marín-Gallego, 2017, pp. 75-76). Si se toma esto como referencia, está claro que el presente trabajo comparte también una especie de modelo para hacer ciencia, un arquetipo, con una comunidad determinada que la adoptó como forma de ver la realidad social, entonces, la cuestión fundamental consiste en saber de cuál se trata.

Para responder a esta inquietud se puede acudir a la tipología de la investigación científica de Jürgen Habermas (1995), expuesta en *Conocimiento e interés*. Allí, este autor alemán, habla de al menos tres tipos de ciencia que responde a tres tipos de intereses, a saber: las ciencias empírico – analíticas, las histórico – hermenéuticas y las crítico – sociales. Siendo la primera guiada por un interés cognitivo técnico, que busca la explicación en la forma de la relación de causa y efecto, la segunda por el interés práctico, que se interesa sobre todo por las relaciones intersubjetivas y, la tercera, por un interés emancipatorio, que busca la reflexión y liberación de las relaciones de poder (Habermas, 1995, pp. 33-49).

Ahora bien, está claro que, en el presente trabajo, que conjuga el problema de los ejes sexo-género, ruralidad-urbanidad y acceso a educación superior en Colombia hay, hasta cierto punto, un propósito por develar relaciones causales y dar explicaciones con datos, varios de ellos cuantitativos, que gocen de cierta objetividad. En el lado contrario, es claro también que hay un sentir político que busca controvertir las relaciones de poder que se entrecruzan a lo largo de esos ejes propuestos, sobre todo en lo que respecta al sexo-género frente al acceso de la mujer a la educación superior. Sin embargo, la porción de la realidad que aquí se estudia no responde a una lógica lineal unívoca susceptible de ser captada a nivel nomotético, por lo que no puede ubicarse esta investigación en el tipo de ciencias empírico - analíticas, que para Habermas son, por ejemplo, las ciencias naturales. Por otro lado, considerando que la búsqueda de una transformación social requiere de una crítica sólida que se apoye en una apropiación de la realidad comprendida mediante el establecimiento de una

relación horizontal entre sujetos, en el marco de unas vivencias compartidas, como podría darse en el caso de una Investigación Acción Participativa (IAP), cosa que no ocurrió en la presente labor investigativa, tampoco es posible ubicar esta tesis en las ciencias crítico – sociales.

Entonces, siguiendo la lógica de tipología de Habermas, la presente investigación tiene un paradigma **histórico – hermenéutico**, pues se fundamenta en la interpretación de textos (orales o escritos), a través del lenguaje, que brindan los sujetos de investigación o las indagaciones documentales y esto

abre o nos alumbra la realidad bajo la guía de un interés por el mantenimiento y la ampliación de la intersubjetividad de un entendimiento posible, enderezado a orientar la acción. La comprensión del sentido endereza, por su propia estructura, a un consenso posible entre los agentes en el marco de la auto comprensión recibida (Habermas, 1995, p. 41).

De este modo, ¿a qué se refiere la presente investigación cuando pretende o tiene la intención de ampliar una intersubjetividad? ¿Es ese entendimiento posible? o ¿será la proyección del propio ego de la investigadora que redacta este trabajo al investigar? Husserl enfrentado a tal cuestión, de acuerdo con Cristóbal Balbotín (2015)

Decide recurrir como exigencia metodológica, a la epoye por medio de la que se hace abstracción de todas las efectuaciones constituidas de la intencionalidad referida, en este caso, de modo mediato o inmediato a una subjetividad extraña. Debido a que la intencionalidad de la conciencia, incluso cuando está dirigida al otro o extraño, ocurre en la exclusiva propiedad de un ego, es entonces en ella, en la intencionalidad en tanto mención de una conciencia lanzada como un rayo a la exterioridad, donde deben quedar develados los resortes sintéticos que hacen posible la constitución del otro en

la subjetividad trascendental. Así, la constitución del otro pasa por un emplazamiento de la conciencia como faro dador de sentido y, en particular, del sentido del otro (p. 252).

La asunción husseriana de la *epoye*, o *epojé*, como requisito metodológico es lo que, fenomenológicamente, permite traer en abstracto los datos de los testimonios que en la presente tesis se estudian, al acercarse a la comunidad de El Verjón, sin afirmar o negar sus premisas o verdades y, así, suspendiendo estos juicios, se garantiza que sean los sujetos quienes hablen. Esta interpretación permite la construcción de la realidad social, para de ella resaltar como hallazgo o descubrimiento la conexión que se establece entre ser mujer en el campo colombiano y su posibilidad de estudiar en el nivel de educación superior.

2.2 Enfoque

Si bien algunos autores utilizan indistintamente los términos *paradigma* y *enfoque*, es bueno señalar que Kuhn no distinguió entre “paradigmas cuantitativos o cualitativos”, como algunos se han expresado posteriormente, sino que su concepto de *paradigma científico* estaba en función del estudio sobre cómo se constituía una ciencia normal, cualquiera que fuera, por ejemplo, física o sociología, luego de una revolución científica, hasta que ésta cambiaba mediante otra revolución científica. Por esta razón, en la presente investigación no se emplean los términos de *paradigma* y *enfoque* como sinónimos. El enfoque, se puede definir, en palabras de Sosa-Rodríguez (2003) como “la elección de cierta clase de procedimientos, técnicas e instrumentos para la observación de hechos y la recolección de datos y de cierta forma de tratamiento de estos” (p. 31). En la presente investigación el enfoque empleado es el **cualitativo** porque se da relevancia a los puntos de vista de los actores involucrados: estudiantes, egresados y otras mujeres de la comunidad educativa estudiada del Colegio El Verjón; razón por la cual se trabaja desde un diseño emergente y con

estrategias flexibles y será justamente desde la visibilización de estas realidades, que se busca un desarrollo de conocimiento que se constituya en aportes iniciales para la transformaciones de estas realidades asociadas al acceso de la mujer a la educación superior en el contexto del país y su capital. Para Sosa-Rodríguez (2003) el enfoque cualitativo

Se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis. Desde esta concepción se cuestiona que el comportamiento de las personas esté regido por leyes generales y caracterizadas por regularidades subyacentes. Los esfuerzos del investigador se centran más en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto, que en lo que es generalizable. Se pretende así desarrollar un conocimiento ideográfico y se acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística (p.32).

2.3 Perspectiva

Visto todo esto, está claro que el trabajo aquí propuesto requiere adoptar una perspectiva de estudio del fenómeno social que se ha definido, para esto se apoya en las ideas de Jesús Ibáñez (1998) quien define que para el caso de la investigación social hay tres perspectivas; la primera que se refiere al estudio de los elementos, la segunda que se refiere al estudio de las relaciones entre estos elementos y la tercera al estudio de las relaciones entre relaciones; a las cuales el autor español nombró como perspectiva distributiva, perspectiva estructural y perspectiva dialéctica, respectivamente (Ibáñez, 1998, p. 199). Si bien, resulta interesante identificar y catalogar algunos datos la presente investigación para referirse a su magnitud o distribución, como, por ejemplo, la tasa de matrícula diferenciada por sexo en distintos niveles educativos en Colombia, la investigación busca ir más allá e identificar conexiones que tiene esto con condiciones difíciles de medir o que responden a complejidades distintas y mayores como la desigualdad de oportunidades entre el campo y la ciudad. Esto de por sí ya ubica la presente tesis en la perspectiva estructural, pero ¿por qué no

adoptar la perspectiva dialéctica? Este interrogante resulta difícil de contestar, ya que como se advertirá en la parte del análisis de la información, los sentires, emociones y valoraciones que aportan los sujetos sobre el tema tratado sí son resaltados como hallazgos, pero no se quiso perder de vista las acciones objetivas de las instituciones y, en general, del contexto económico o social que determina el acceso a la educación superior para una mujer en el campo. Hay cierta correspondencia entre esta última perspectiva, es decir: la perspectiva dialéctica, definida por Ibáñez y las ciencias crítico – sociales de Habermas sobre las que más arriba se disertó; en concreto porque Ibáñez también identifica a la Investigación Acción Participativa (IAP) como una forma de adoptar esta perspectiva en el nivel del quehacer científico, y como ya se aclaró, no fue este el camino que se siguió en el trabajo de campo de la presente investigación.

Aclarado este punto, hay que volver sobre la perspectiva estructural. Al respecto, Ibáñez (1998) expone que en esta perspectiva “las informaciones se producen mediante juegos del lenguaje de tipo «conversación»: un juego de información abierto, pues el que responde puede cuestionar la pregunta y hacer otras preguntas: cada interlocución abre espacio a los otros interlocutores” (p. 201). De acuerdo con esta perspectiva la información se produce de manera dirigida, aunque goza de momentos imprevistos o contingentes, el diseño de investigación es flexible, si bien tiene que haber diseño previo; la relación entre el investigador y el sujeto es de interacción y transitoriamente se integran y una de sus técnicas más empleadas es la etnográfica.

Si se quiere comprender de mejor manera la perspectiva estructural de la investigación social hay que seguir la misma teoría de Ibáñez (1998, p. 199), y especificarla de acuerdo con el nivel tecnológico (¿con qué se hace?), al nivel metodológico (¿cómo se investiga?) y al nivel epistemológico (¿para qué o quién se investiga?), para lo cual se presenta el siguiente esquema:

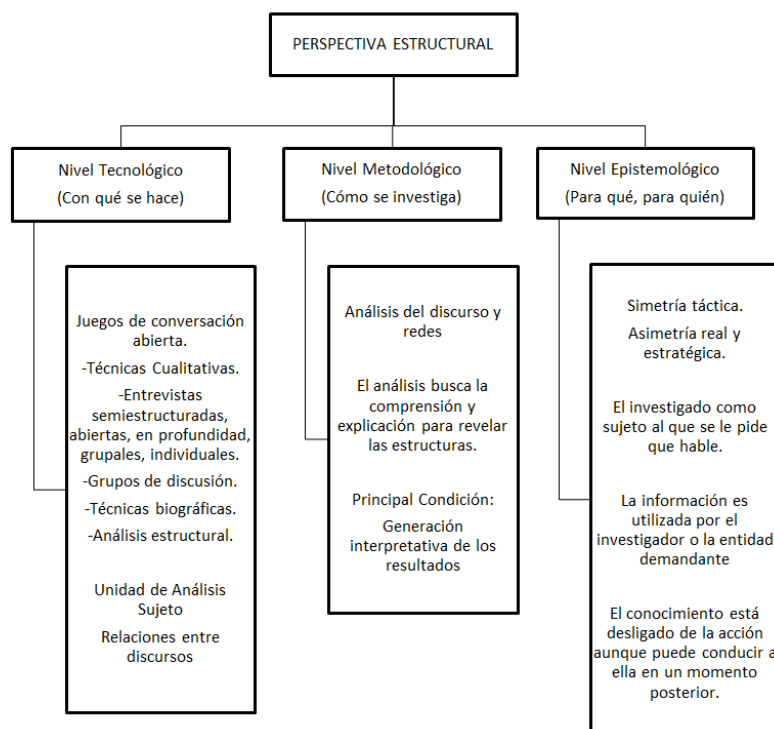


Figura 3. Perspectiva Estructural de acuerdo con la teoría de Jesús Ibáñez

Fuente. Tomado de Departamento de Sociología II. Técnicas de investigación social. Universidad de Alicante.

2.4 Finalidad

La finalidad de la investigación es **básica**, no aplicada. El propósito es obtener un conocimiento y agregarlo a los conocimientos previos sobre el tema. Si bien, al final del trabajo existe una propuesta que podría ser aprovechada como insumo en un ejercicio llevado a la realidad, esto puede ser, tanto en una comunidad por parte de sus miembros o por una institución como parte de una política pública o un programa. La propuesta resulta un

propósito enriquecedor aunque no es el central, pues la investigación aborda la relación entre la mujer en el campo y sus circunstancias y posibilidades de acceso a la educación superior, para definir en primer lugar las problemáticas u obstáculos que afrontan y las estrategias de solución propias y estructurales.

2.5 Temporalidad

En la presente investigación se busca ver la situación, en un momento concreto, de algunos estudiantes, egresados y mujeres rurales de la comunidad educativa del colegio distrital El Verjón de Bogotá, con respecto del tema de acceso a la educación superior, contado desde el momento en que se hizo la investigación y no mediante un seguimiento de un proceso cambiante, o mediante herramientas prospectivas, a lo largo de periodos de mayor duración. La tesis es, por lo tanto, una **investigación transversal o sincrónica**. Según Del Río-Sandornil (2013) este tipo de investigación es

Aquella que se basa en las observaciones recogidas de una muestra específica en un único período determinado en el tiempo. En ella se hace un corte perpendicular, por así decirlo, de una situación o momento dado y se estudia su estructura (p. 302).

2.6 Método

La presente investigación usa el **método etnográfico**. La *etnografía* apareció como herramienta de la antropología cultural: una forma de investigación desarrollada por teóricos y exploradores, a finales del siglo diecinueve, que se interesaron por la cultura y que querían descubrir cómo era el mundo “no occidental”. Hoy en día, su objetivo podría ser entendido como el registro y la comprensión del conocimiento cultural y la indagación de patrones de interacción. Rodríguez, Gil y García (1999) definen la etnografía como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta (p.44). El

énfasis está puesto en la cultura en sí misma y allí se pretende construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de una unidad social específica. Este método tiene algunos requerimientos básicos: la observación directa como técnica principal; el investigador debe estar un tiempo suficiente en el escenario a estudiar; el volumen de información a recoger debe ser grande; la contextualización del fenómeno a estudiar es fundamental. Tal como lo expresan Flórez y Tobón (2004):

Es de gran importancia que el investigador sea un extraño a la escena, pero que al mismo tiempo esté mezclado en ella de forma práctica. Tiene que estar en posición de hacer cosas, estar sometido a las mismas condiciones y prácticas o situaciones que otros miembros (p. 143).

Entre las técnicas sugeridas están la entrevista no estructurada, la observación participante y el diario de campo. Resulta relevante señalar como característica principal de este método que se admite, dentro del marco de la investigación, las experiencias subjetivas del investigador y de los participantes. Esto se fundamenta en la posibilidad de alcanzar con este método una mayor profundidad en la comprensión de los fenómenos. Tal y como explican Goetz y LeCompte (1988), Los etnógrafos acostumbran a estudiar los fenómenos tal como ocurren naturalmente, en lugar de manipularlos o disponerlos anticipadamente bajo condiciones controladas (p. 35). Cabe hacer una especial referencia en este método a Elsie Rockwell, quien se ha consagrado en el mundo académico como una etnógrafa de los procesos cotidianos en el mundo educativo. Rockwell (2011) refiere que la etnografía, como práctica marginal proveniente de la antropología, ha encontrado un lugar dentro de la investigación educativa en América Latina y señala algunas características esenciales, a saber: a) su carácter descriptivo sobre la base de la conservación de las relaciones particulares del contexto en que se hace el estudio; b) la permanencia durante un tiempo suficiente del

etnógrafo en la localidad estudiada, lo que le permite interacciones cotidianas con los habitantes; c) la atención a los significados para lograr interpretarlos durante el proceso continuo de interacción entre el investigador y los sujetos; d) la construcción de conocimiento a partir del proceso de investigación, más allá de que describe situaciones particulares. De esta forma, Rockwell refiere a una etnografía educativa que no es una disciplina independiente ni un área de investigación. Desde mi punto de vista, es un método de investigación educativa de tipo cualitativo que tiene su propia perspectiva o enfoque del objeto de estudio y de la realidad a investigar (p. 17).

2.7 Fases de investigación

Los diseños propuestos por los autores especialistas en investigación cualitativa pueden variar en su estructura, por ejemplo, para Ruiz Olabuénaga e Ispinoza (1989 citado en Abero, et al, 2015. p. 103) se plantean cinco fases del proceso: definición del problema de investigación, diseño de trabajo, recolección de datos, análisis de datos, validación e informe de investigación, Mientras que para Morse (1994, citado en Abero, et al, 2015, p. 103) se proponen seis: Fase 1. De reflexión: planteo del tema, preguntas guía e identificación del enfoque paradigmático. Fase 2. De planeamiento: selección del contexto y la estrategia metodológica, organización del investigador y escritura del proyecto. Fase 3. De entrada, selección de los informantes calificados y de los casos a estudiar, concreción de entrevistas y observaciones. Fase 4. De recogida productiva y análisis preliminar. Fase 5. De salida de campo y análisis intenso. Fase 6: De escritura.

Para efectos de esta investigación se tomaron puntualmente las propuestas por Vallés (2007 citado en Abero, et al, 2015. p. 103).

2.7.1 Fase 1. Formulación del problema de investigación

La construcción de esta parte de la investigación se dio a partir de la lectura de elementos teóricos o de la propia experiencia de la investigadora, estando presente como Orientadora escolar de las instituciones presentes en este estudio, en la primera institución permaneció entre septiembre del año 2013 y octubre del año 2016, en la segunda a partir del 28 de octubre 2016 hasta el 28 de noviembre 2018 (actual sitio de trabajo).

En el ejercicio como orientadora escolar del primer contexto, notó una significativa recurrencia de situaciones de violencia hacia la mujer, tanto estudiantes, como madres de familia, así como trabajadoras de la vereda y un bajo –nulo acceso de las mismas a educación superior. En el segundo contexto escolar las riñas entre estudiantes mujeres a la salida del colegio, el incremento de casos de embarazo adolescente, la alta repitencia y extraedad de estudiantes provenientes de otras zonas del país, particularmente de comunidades rurales e indígenas, se configuraban como obstáculos en las trayectorias educativas de las jóvenes.

Generar en torno al fenómeno a estudiar la pregunta de investigación, transitó del problema a la solución, así que mientras inicialmente se pensaba en el estudio de los derechos sexuales y reproductivos o en el fortalecimiento del plan o programa de educación sexual institucional con perspectiva de género, se evidenció la necesidad de anclar el estudio no en un problema sino en un hacia dónde transitar, un sueño, que las jóvenes puedan cumplir sus sueños, mejorar su autoestima, autonomía personal, tomas de decisiones y, en general, un proyecto de vida con sentido de contribución a otros por medio de sus habilidades y potencialidades, las cuales una vez descubiertas son desarrolladas.

Definir y focalizar el problema de investigación, en una metodología cualitativa según Abero (et al, 2015) cumple una función relevante: ilumina y ayuda a focalizar en los aspectos específicos del problema hacia los cuales se orientará la indagación.

De este modo, se inició la identificación de nuevas preguntas referidas que guiaron la investigación, en lo que refiere a los métodos de abordaje de la realidad social.

2.7.2 Fase 2. Elección y decisiones muestrales para la recolección de información

La definición del procedimiento de la recolección de la información, es decir, de la selección de casos, así como el número de entrevistas a realizar, se definió durante el proceso. Es decir, a la vez que se estructuraban los marcos referenciales, se analizaban estudios previos sobre el tema, se revisaban propuestas de organizaciones centradas en el fomento de la educación y la defensa de los derechos de las mujeres, se ratificaba la importancia de casos significativos en cada uno de los contextos, se centró el estudio en el contexto rural y se mantuvo el contexto urbano como grupo control, por esto las entrevistas se aplicaron únicamente a las mujeres de diferentes generaciones de la vereda el Verjón, quienes tenían alguna relación directa con el contexto estudiado, es decir, con el colegio rural el Verjón. Por otro lado, se generó un instrumento que se aplicó de manera homogénea a hombres y mujeres a punto de culminar su educación media procurando revisar así las intenciones, barreras e imaginarios actuales acerca del acceso a la educación superior. Como grupo control para revisar el contraste rural-urbano se eligieron estudiantes de último grado de la Institución Educativa Distrital La Candelaria en el centro histórico de la ciudad. (ver Anexo. 1).

Finalmente, dado el bajo acceso a la educación superior que se encontró en los dos contextos estudiados, se generaron *espacios grupales* con estudiantes que ya culminaron el ciclo profesional en una institución de educación superior situada en Bogotá en la cual se contó con la percepción y complementación de historias de vida y trayectoria que ya habían logrado culminar el ciclo de educación superior identificando y comparando las barreras y mecanismos por medio de los cuales superaron dichas barreras económicas, familiares,

sociales y de carácter personal. Lo cual permitió y aportó en la saturación de las categorías estudiadas,

Durante el estudio se procuró cuidadosamente no generar efecto saturación Abero (et al, 2015 p. 47) el que indica el momento límite en el cual no emerge nueva información relevante.

Por ello teniendo en cuenta que en algunos momentos del estudio la información se satura cuando los nuevos entrevistados no realizan aportes diferentes ni sustantivos a los ya existentes. Se decidió obviar dos entrevistas de mujeres rurales del Verjón una de ellas con acceso a un programa técnico a la primera infancia y la otra de igual edad que, aunque no logro niveles de educación superior, se destaca como líder comunitaria en la vereda. La información de campo se recolectó en el mes de mayo 2018 dando espacio suficiente a la revisión de documentación previa que permitiera definir los aspectos claves a indagar al reducir al mínimo la cantidad de preguntas a incluir en cada uno de los instrumentos y al analizar temas claves ya enunciados por la literatura e investigaciones previas. La época del año seleccionada para realizar el trabajo de campo procuró no interferir con las actividades escolares de inicio, culminación de año o con periodos de vacaciones que en calendario A corresponden a los meses de enero, diciembre, junio, y las semanas de receso de abril y octubre.

Las observaciones intencionadas se realizaron de manera constante durante la permanencia de la investigadora en las dos instituciones iniciando en mayo del 2016, momento en el cual ya se contaba con la formulación del problema de investigación.

2.7.3 Fase 3. Obtención, análisis y organización de los datos cualitativos obtenidos

En esta fase de la investigación se decidieron y construyeron las técnicas e instrumentos de recolección de información: entrevistas, observación participante, grupos de discusión, análisis de documentos provenientes de la política pública distrital y nacional, así como de organismos dedicados a la defensa de los derechos humanos de las mujeres, la educación y de los sujetos que habitan la ruralidad.

Se realizó lectura y análisis de documentos acerca de etnografía, estudios de campo, fenomenología, etnometodología y teoría fundamentada, y la triangulación como estrategia.

Así mismo se realizó la recolección y lectura de más de cien relatos e historias de vida de personas que lograron acceder y culminar la educación superior y que aportaron narraciones orales y escritas ante el tema propuesto “acceso a la educación superior en Colombia”.

Luego de la recolección de datos, se llevó a cabo el procesamiento de la información, lo que dio inicio a la fase de análisis preliminar, que continuaría con un análisis en profundidad. Finalmente, se construyó el Informe Final de la investigación en concordancia con las estrategias metodológicas usadas y con las diferentes maneras de procesar la información.

El uso de la teoría fundamentada permitió a la investigadora hacer una revisión y crítica constante retrospectiva evaluando las posibilidades y reconociendo los posibles sesgos que pudiese tener la investigación, así como la apertura a la crítica constructiva frente a sus postulados y tema de estudio.

Por ello la necesidad de acudir a la riqueza de fuentes directas y desde el trabajo de campo hacer una recolección de información tan amplia que permitiese por medio de historias de vida, etnografía, estudio de caso y fenomenología saturar las categorías propuestas.

La teoría fundamentada ha sido reconocida por sus importantes aportes a la comprensión de los fenómenos sociales comunitarios partiendo de los datos y no de supuestos a priori.

La teoría fundamentada es versátil y permitió que desde la realidad observada y registrada por la investigadora y los participantes en el estudio, a través de la inducción se realizara una explicación de manera inductiva, análisis y teorización de los datos obtenidos. A su vez la revisión crítica de la Observación y las entrevistas a profundidad fueron guiando la generación de nuevos memos operacionales y teóricos.

2.8 Forma de interpretación de datos

La presente investigación opta por la **triangulación** de datos cualitativos para construir la interpretación de la realidad en ellos contenida, en este caso, para lograr la identificación de obstáculos para el acceso a la educación superior de las mujeres sujeto de estudio. El estudio fue afinando así por medio de la recolección de información y el análisis tres categorías que se entrecruzan en la problemática estudiada así:

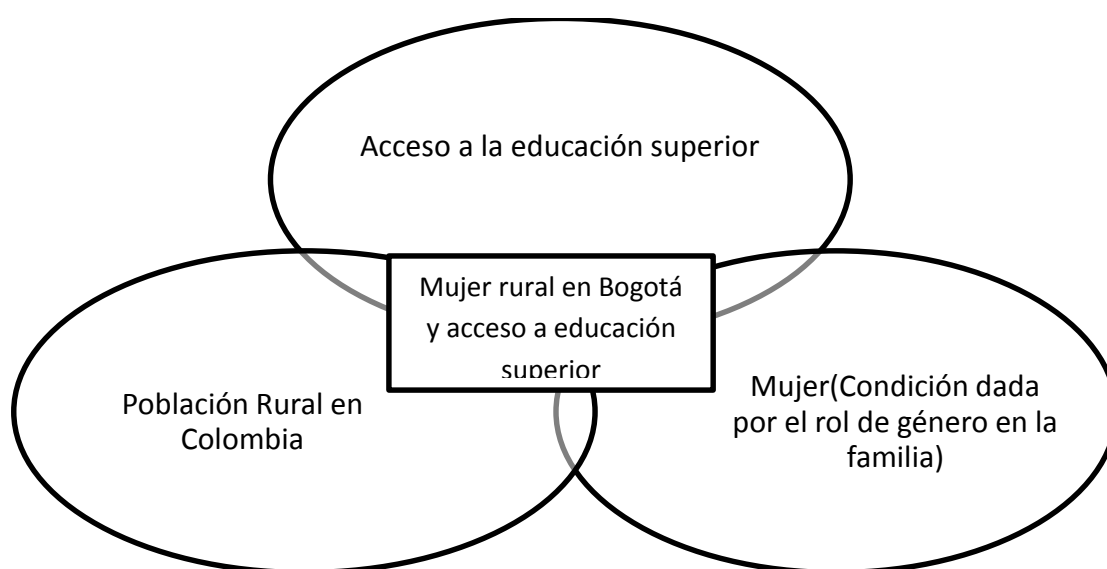


Figura 4. Esquema de Investigación

Fuente. Elaboración propia.

Para finalizar este capítulo se propone una tabla que resume la metodología completa del trabajo de investigación, (ver tabla 2.).

Tabla 2. Metodología de la investigación.

Paradigma	Histórico-hermenéutico
Enfoque	Cualitativo
Perspectiva	Estructural
Finalidad	Básica no aplicada
Temporalidad	Sincrónica
Método	Etnográfico
Fases	I. Formulación, II. Elección muestral, III. Obtención de datos y análisis.
Herramientas	Encuesta, entrevista, grupo focal, observación de campo y revisión documental (ver Anexo 2. Detalles metodológicos)
Duración	3 años, iniciando en mayo 2016 y finalizando en mayo 2019. (Ajustes al documento final sep. –octubre 2019)
Sujetos	Mujeres jóvenes mujeres entre 16 y 25 años y adultas entre 25 y 55 años del contexto educativo estudiado.
	Jóvenes hombres y mujeres entre 16 y 25 años del contexto educativo urbano tomado como grupo control -contraste.
	Jóvenes hombre y mujeres entre 20 y 40 años que lograron acceder y culminar su proceso de educación superior y que participaron voluntariamente del estudio aportando sus historias de vida y análisis de “las barreras y condiciones de acceso a la educación superior formal del contexto educativo en Bogotá” como parte de la saturación de categorías.
Interpretación	Triangulación de datos

Fuente. Elaboración propia

Capítulo III. Análisis de datos

A lo largo de este tercer apartado el lector encontrará la aplicación de las herramientas y procedimientos usados en la investigación, así como la exposición general de los datos obtenidos que arrojaron. En primera instancia, se revisan los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de grado décimo y undécimo del colegio El Verjón comparados con los resultados que produjo el mismo instrumento en el Colegio Integrado La Candelaria. En un segundo momento, el capítulo expone los apartados más importantes de las entrevistas semiestructuradas realizadas a mujeres adultas que viven y trabajan en El Verjón o que, aunque vienen de esa zona ahora viven o trabajan en la zona urbana de la ciudad. Finalmente, se exponen los resultados del grupo focal realizado con la participación de estudiantes universitarios y de postrados de una institución de Bogotá en la cual se identificaron mujeres de origen rural que habían logrado ingresar a la educación superior.

3.1 Encuesta a estudiantes próximos a graduarse de bachiller

El estudio encuestó 23 estudiantes del IED Colegio El Verjón y 44 del Colegio Integrado La Candelaria (grupo control). Para un total de sesenta y siete estudiantes encuestados. El perfil sociodemográfico de la muestra tomada en el IED Colegio El Verjón se puede caracterizar así: once (11) que manifiestan ser femenino, (11) que manifiestan ser masculino y uno (1) de identidad de género trans.

De los 23 estudiantes de El Verjón encuestados, 13 son estudiantes cursan grado décimo 10° y trece 13 cursan grado once 11°. El 46% de los estudiantes de grado 10° del IED Verjón tienen 15 años y otros 46% tiene entre 16 y 17 años, apenas un 8% tiene 19 años. En cambio, los estudiantes de grado 11° tienen en su mayoría (70%) 16 años y apenas un 30% tienen 18 años o más. Un 65% de los estudiantes del IED Verjón espera terminar su

bachillerato entre los 16 y 18 años.

De los 23 estudiantes del IED el Verjón, 22 manifiestan haber vivido algún tiempo a la mayor parte de su vida en sectores rurales. 31% han vivido en el sector rural de uno a cinco años. Y 22.7% ha vivido en sectores rurales de 6 a diez años. 4,55 % han vivido en sectores rurales de diez a quince años y apenas 9.09 % han vivido en la zona rural de once a quince años o más de quince años.

Complementariamente, un 26, 09% ha vivido en zonas urbanas también alguna parte de su vida por lo menos un año o de 1 a 5 años y otro 26,09% nunca ha vivido en zonas urbanas.

El perfil sociodemográfico de la muestra toma del **IED Integrada la Candelaria** (grupo control) se puede caracterizar así: veinticuatro (24) que manifiestan ser femenino, veinte (20) que manifiestan ser masculino y cero (0) de identidad de género trans.

De los cuarenta y cuatro (44) estudiantes IED la Candelaria encuestados (25) estudiantes cursan grado decimo 10° (participaron 12 estudiantes de 101 y 13 estudiantes de 102) y trece (19) cursan grado once 11° (participaron 13 estudiantes de 1101 y 6 de 1102) Más de treinta y uno por ciento 31.8% de los estudiantes Candelaria tienen 17 años, solo en grado 10° la edad que mayor predomina 32% es justamente esa (17 años), mientras que en grado 11° 50% tiene 16 años.

Un 18% tiene 18 años o más, muy similar al IED el Verjón en dónde el 17% es mayor de edad. Un 75% de los estudiantes del IED Candelaria encuestados espera terminar su bachillerato entre los 16 y 18%. de los 44 estudiantes del IED Integrada la Candelaria solo dieciséis por ciento 16% manifestaron haber vivido la mayor parte de su vida en sectores rurales y cincuenta y cinco por ciento 55% han vivido en el sector urbano más de 16 años en contraste con 44.19% del colegio integrado la Candelaria que manifiestan nunca haber vivido en sectores rurales.

Complementariamente un 23, 26% ha vivido en zonas rurales también alguna parte de su vida de ese veintitrés por ciento un año, 9,30% ha vivido en zonas rurales de 1 a 5 años. De las dos caracterizaciones de la muestra realizada es importante resaltar que la mayor parte de la población del IED Integrado Candelaria tiene predominancia urbana y que el IED el Verjón tiene predominancia aún de población de origen rural.

Aunque en las dos instituciones se logra evidenciar una gran movilidad de estudiantes de una zona a otra, es decir, estudiantes que han habitado lo urbano por situaciones familiares, económicas o de orden público en algunos periodos de tiempo de su vida viven por fuera de Bogotá. Por ejemplo, los estudiantes de la **Candelaria** (grupo control) refirieron periodos de su vida habitando zonas como Cali, valle del Cauca, Anzoátegui-Venezuela, La Mesa, Mitú Vaupés, Pitalito Huila, Soacha Cundinamarca, Toled-Norte de Santander. Los estudiantes que provienen o han vivido fuera de Bogotá la mayor parte o algún periodo de su vida del Colegio Integrado la Candelaria equivalen a un 15.90% de la muestra, y la diversidad de regiones de procedencia es mayor respecto al Colegio **IED el Verjón** de los cuales el 13% tienen la referencia de vivir en otras ciudades o lugares diferentes a Bogotá sea en zona rural o urbana en donde refieren solo tres lugares, Anolaima, Armenia y Tabio.

Tabla 3. Consolidado de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.

	COLEGIO EL VERJÓN 23		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA 44	
	mujer 11	hombre 11	mujer 24	hombre 20
1. ¿Tiene actualmente a cargo el cuidado de algún adulto mayor?	13%	4%	11,36%	4,55%
2. ¿Tiene actualmente a su cuidado algún menor de 18 años?	4%	0%	25,00%	0,00%
3. ¿Ha trabajado o trabaja actualmente?	13%	26%	15,91%	13,64%
4. ¿Tiene a su cargo responsabilidades domésticas?	39%	17%	27,27%	22,73%
5. ¿Alguien en su familia cuenta con un título técnico, tecnológico o universitario?	30%	35%	36,36%	22,73%
6. ¿Tiene usted interés en alcanzar una profesión con título técnico, tecnológico o universitario?	48%	52%	52,27%	40,91%

	COLEGIO EL VERJÓN 23		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA 44	
7. ¿Tiene motivación de parte de su familia para alcanzar una profesión con título técnico, tecnológico o universitario?	43%	52%	52,27%	38,64%
8. ¿Tiene motivación de parte de sus docentes alcanzar una profesión con título técnico, tecnológico o universitario?	35%	43%	43,18%	34,09%
9. ¿Tiene o tendría apoyo económico de parte de su familia para alcanzar una profesión con título técnico, tecnológico o universitario?	35%	43%	34,09%	20,45%
10. ¿Ha recibido alguna guía vocacional que le ayude a pensar en una profesión de acuerdo con sus intereses, capacidades o talentos?	26%	13%	34,09%	22,73%
11. ¿Algún miembro de su hogar o su pareja se han opuesto a que usted estudie cierta profesión que es de su interés?	0%	4%	15,91%	4,55%
12. ¿Algún miembro de su hogar o su pareja le han motivado a que estudie determinada profesión?	35%	35%	43,18%	18,18%
13. ¿Su familia cuenta con recursos económicos para pagar matrícula, pensión y/o manutención para darle a usted una carrera?	17%	22%	11,36%	9,09%
14. ¿Desde su lugar de vivienda considera usted que es de fácil acceso algún centro de educación técnica, tecnológica o profesional?	39%	35%	31,82%	22,73%
15. ¿Los centros educativos que están a su alcance ofertan la carrera o programa de su interés?	22%	9%	29,55%	25,00%
16. ¿Los centros educativos que están a su alcance ofertan variedad de programas?	35%	22%	38,64%	25,00%
17. ¿Alguna vez inició un proceso de admisión a alguna carrera técnica, tecnológica o profesional?	17%	26%	6,82%	27,27%
18. ¿Al graduarse de bachillerato considera usted que contará con tiempo para continuar estudios de educación superior?	43%	48%	47,73%	36,36%
19. ¿Ha conformado ya pareja (matrimonio, unión libre)?	4%	13%	6,82%	9,09%
20. ¿Tiene hijos?	0%	0%	4,55%	0,00%
21. Se encuentra en embarazo usted o su pareja.	0%	0%	4,55%	0,00%
22. ¿Tiene alguna enfermedad o condición física que considere usted le incapacite temporal o permanentemente para estudiar?	0%	0%	2,27%	0,00%
23. ¿Considera que ser mujer impide o hace más difícil realizar una carrera técnica, tecnológica o universitaria?	0%	0%	2,27%	0,00%

Fuente. Elaboración propia.

En la Tabla 3, se presentan los resultados en porcentajes de los hombres vs las mujeres que en cada contexto (urbano vs rural), respondieron de manera afirmativa frente a las preguntas “¿Tiene actualmente a cargo el cuidado de algún adulto mayor?, ¿Tiene actualmente a su cuidado algún menor de 18 años?, ¿Ha trabajado o trabaja actualmente?., ¿Tiene a su cargo responsabilidades domésticas?, ¿Alguien en su familia cuenta con un título técnico, tecnológico o universitario?., ¿Tiene usted interés en alcanzar una profesión con título técnico, tecnológico o universitario?

Se evidencio de manera fáctica las características de la mujer de procedencia rural que en la consulta teórica y el estado del arte se advertía, respecto a mayor tiempo de dedicación a labores del hogar y actividades del ámbito privado, el 13% de las estudiantes mujeres del Colegio el Verjón respondió de manera afirmativa a esta pregunta, que en relación con los hombre de su misma comunidad es apenas del 4%. En la zona urbana, Colegio Integrado la Candelaria (grupo control) 11, 36 % de las estudiantes mujeres frente al 4, 55% de los hombres de esa misma institución deben cuidar de algún adulto mayor.

Sin embargo los datos estadísticos aquí reflejados no son suficiente evidencia para demostrar que en igualdad de circunstancias (la existencia de adultos mayores o menores de 18 años) los hombres asumen menos ese rol (lo cual sí fue visible en la recolección cualitativa de información). En otras palabras, de los porcentajes aquí registrados, no puede deducirse que esa carga en apariencia mayor obedezca a una injusta distribución de roles por el género y no por la misma existencia de dichas personas. Para afirmar dicha inequidad en el rol de cuidado se requeriría de un estudio estadístico más específico que profundice en dicho tema.

Las responsabilidades domésticas se indagaron por medio de la pregunta “¿Tiene a su cargo responsabilidades domésticas?” la población que punto más alto fue nuevamente las estudiantes mujeres de la comunidad rural, quienes en un 39% respondieron de manera afirmativa *versus* un 17% de hombre con esta clase de responsabilidades en la misma zona y, nuevamente se evidencia una diferencia muy marcada en los estudiantes de la zona urbana en donde el porcentaje de mujeres es más bajo a las de comunidad rural, pero más alto en relación con los hombre de su misma comunidad así:

Tabla 4. Indicadores 1 y 4 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.

Pregunta	COLEGIO EL VERJÓN (23 estudiantes encuestados)		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (44 estudiantes encuestados)	
	mujer 11	hombre 11	mujer 24	hombre 20
Pregunta 1. ¿Tiene actualmente a cargo el cuidado de algún adulto mayor?	13%	4%	11,36%	4,55%
Pregunta 4. ¿Tiene a su cargo responsabilidades domésticas?	39%	17%	27,27%	22,73%

Fuente. Elaboración propia.

En contraste con esas situaciones y actividades que podrían llegar a ser una dificultad para su acceso o permanencia en la educación media y superior de parte de las mujeres de las dos comunidades estudiadas, se evidencia una percepción más positivas en las mujeres de la comunidad rural el Verjón frente a la posibilidad de acercarse a un centro educativo *de educación técnica, tecnológica o profesional* así: *¿Desde su lugar de vivienda considera usted que es de fácil acceso algún centro de educación técnica, tecnológica o profesional?*

Teniendo como resultado un 39%, frente a la percepción de los hombres del mismo colegio que en un 35% consideran esto como posible y particularmente los estudiantes de la zona urbana, quienes estudian su bachillerato en una localidad con mayor disponibilidad de centros de educación superior, es decir los estudiantes del colegio Integrado la Candelaria están en menor porcentaje la cercanía de un centro de educación superior de carácter, técnico, tecnológico o profesional.

En tanto a la motivación del entorno por parte del estudiante, su familia y docentes, los índices son altos en los cuatro tipos de poblaciones estudiadas: mujeres del colegio rural, hombres del colegio rural, mujeres del colegio urbano y hombres del colegio urbano; pero con una particular tendencia de mayor motivación de acceso a educación superior en los hombres del colegio rural frente a una motivación más alta en mujeres del colegio de la zona urbana así:

Tabla 5. Indicadores 6 – 9 y 18 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.

Pregunta	COLEGIO EL VERJÓN (23 estudiantes encuestados)		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (44 estudiantes encuestados)	
	mujer 11	hombre 11	mujer 24	hombre 20
6. ¿Tiene usted interés en alcanzar una profesión con título técnico, tecnológico o universitario?	48%	52%	52,27%	40,91%
7. ¿Tiene motivación de parte de su familia para alcanzar una profesión con título técnico, tecnológico o universitario?	43%	52%	52,27%	38,64%
8. ¿Tiene motivación de parte de sus docentes alcanzar una profesión con título técnico, tecnológico o universitario?	35%	43%	43,18%	34,09%

9. ¿Tiene o tendría apoyo económico de parte de su familia para alcanzar una profesión con título técnico, tecnológico o universitario?	35%	43%	34,09%	20,45%
18. ¿Al graduarse de bachillerato considera usted que contará con tiempo para continuar estudios de educación superior?	43%	48%	47,73%	36,36%

Fuente. Elaboración propia.

Sin embargo, aunque hay mayor motivación en los hombres de la zona rural para el acceso a educación superior, hay dos factores que podrían llegar a convertirse en barreras que dificulten o impidan la materialización de dicha intención de acceso, lo cual tiene que ver con la adquisición de actividades económicas y responsabilidades que implican gastos y priorización de la vinculación laboral desde temprana edad, así:

Tabla 6. Indicadores 3 y 19 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.

Pregunta	COLEGIO EL VERJÓN (23 estudiantes encuestados)		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (44 estudiantes encuestados)	
	mujer 11	hombre 11	Mujer 24	Hombre 20
3. ¿Ha trabajado o trabaja actualmente?	13%	26%	15,91%	13,64%
19. ¿Ha conformado ya pareja (matrimonio, unión libre)?	4%	13%	6,82%	9,09%

Fuente: elaboración propia.

En el caso de las mujeres de la zona urbana del Colegio Integrada la Candelaria se encontró un alto porcentaje de estudiantes que tienen a su cargo menores de dieciocho años a su cuidado, el porcentaje es mayor incluso que el de las mujeres de la zona rural, pero particularmente desigual frente a los hombres de las dos comunidades educativas estudiadas en donde ningún estudiante hombre reportó tener a su cargo menores de dieciocho años. Lo anterior, por lo general, está asociado al cuidado de hermanos menores sobrinos que aún se asocia directamente al rol y estereotipo de cuidado asociado a las mujeres.

Así:

Tabla 7. Indicador 2 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.

Pregunta	COLEGIO EL VERJÓN (23 estudiantes encuestados)		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (44 estudiantes encuestados)	
	mujer 11	hombre 11	mujer 24	hombre 20
2. ¿Tiene actualmente a su cuidado algún menor de 18 años?	4%	0%	25,00%	0,00%

Fuente. Elaboración propia.

También en las mujeres del colegio de la zona urbana estudiada hay mayor oposición y coerción frente a la elección vocacional del programa según sus interese *versus* los intereses de su familia, así:

Tabla 8. Indicadores 11 y 12 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.

Pregunta	COLEGIO EL VERJÓN (23 estudiantes encuestados)		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (44 estudiantes encuestados)	
	mujer 11	hombre 11	mujer 24	hombre 20
11. ¿Algún miembro de su hogar o su pareja se han opuesto a que usted estudie cierta profesión que es de su interés?	0%	4%	15,91%	4,55%
12. ¿Algún miembro de su hogar o su pareja le han motivado a que estudie determinada profesión?	35%	35%	43,18%	18,18%

Fuente. Elaboración propia.

También, en la comunidad del colegio en la zona urbana estudiada, se evidenciaron mayores índices de maternidad y paternidad temprana vinculada al establecimiento educativo, en tanto hijos ya nacidos y embarazos. Puede verse de manera positiva al entender que, aunque estas mujeres están en estado de gestación o han dado a luz a un hijo o hija durante su edad escolar, continúan vinculadas al sistema educativo. Esta situación tendría que revisarse más en detalle frente a la continuidad escolar en zona rural de mujeres que estando en educación media puedan quedar en estado de embarazo y desistan o posterguen sus estudios así:

Tabla 9. Indicadores 20 y 21 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.

Pregunta	COLEGIO EL VERJÓN (23 estudiantes encuestados)		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (44 estudiantes encuestados)	
	mujer 11	hombre 11	mujer 24	hombre 20
20. ¿Tiene hijos?	0%	0%	4,55%	0,00%
21. ¿Se encuentra en embarazo usted o su pareja?	0%	0%	4,55%	0,00%

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, otro alto porcentaje que están más presente en las mujeres estudiantes del Colegio Integrado la Candelaria, es la percepción de dos factores que pueden llegar a ser una barrera social de su acceso y permanecía a la educación superior: un diagnóstico de discapacidad física o intelectual y la discriminación o inequidad por el hecho de ser mujer:

Tabla 10. Indicadores 22 y 23 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.

Pregunta	COLEGIO EL VERJÓN (23 estudiantes encuestados)		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (44 estudiantes encuestados)	
	mujer 11	hombre 11	mujer 24	hombre 20
22. ¿Tiene alguna enfermedad o condición física que considere usted le incapacite temporal o permanentemente para estudiar?	0%	0%	2,27%	0,00%
23. ¿Considera que ser mujer impide o hace más difícil realizar una carrera técnica, tecnológica o universitaria?	0%	0%	2,27%	0,00%

Fuente. Elaboración propia.

Un indicador final que evidencia disparidad en el acceso de hombres *versus* mujeres de las dos comunidades educativas estudiadas es la acción concreta de iniciar procesos de admisión a algún programa técnico, tecnológico o profesional, lo cual es mucho más alto en hombres del sector urbano, seguido por hombres del sector rural y en mejor porcentaje mujeres del sector rural, estando en último lugar las mujeres de la zona urbana que iniciaron ya proceso de admisión a educación superior, así:

Tabla 11. Indicador 17 de la encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED.

Pregunta	COLEGIO EL VERJÓN (23 estudiantes encuestados)		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA (44 estudiantes encuestados)	
	mujer 11	hombre 11	mujer 24	hombre 20
17. ¿Alguna vez inició un proceso de admisión a alguna carrera técnica, tecnológica o profesional?	17%	26%	6,82%	27,27%

Fuente. Elaboración propia.

Interés vocacional de los estudiantes de las dos comunidades participantes estudiadas.

A continuación, se presenta la tabla de consolidación de resultados de orientación de intereses vocacionales que presentan los hombres y mujeres estudiantes de las dos comunidades educativas estudiadas.

Tabla 12. Consolidado del indicador de las preferencias por área de conocimiento de encuesta exploratoria de los factores de ingreso a educación superior aplicada a estudiantes de 10° y 11° de El Verjón y La Candelaria IED

	COLEGIO EL VERJÓN		COLEGIO INTEGRADA LA CANDELARIA	
	mujer 11	hombre 11	mujer 24	hombre 20
H – Humanísticas y Sociales	17%	0%	15,91%	6,82%
A - Artísticas	0%	4%	11,36%	2,27%
S – Medicina y Cs. de la Salud	22%	13%	2,27%	0,00%
I – Ingeniería y Computación	0%	13%	6,82%	11,36%
D - Defensa y Seguridad	0%	0%	6,82%	0,00%
E - Ciencias Exactas y Agrarias	9%	0%	2,27%	2,27%
GASTRONOMÍA Y TURISMO	0%	9%	4,55%	2,27%
DEPORTES	0%	4%	2,27%	2,27%
OTROS	0%	4%	0,00%	2,27%

Fuente. Elaboración propia.

Las mujeres del sector rural estudiantes del Colegio el Verjón tienen mayor inclinación

vocacional por carreras asociadas a la Medicina y Ciencias de la Salud (22%), las Humanísticas y Sociales (17%) y por las Ciencias Exactas y Agrarias (9%).

Por su parte los estudiantes hombres de la zona rural tienen mayor interés vocacional en programas asociados a las Ingenierías y Ciencias de la computación (13%), la Gastronomía y Turismo (9%), los Deportes (4%) y, en igual medida otros programas asociados particularmente con la aviación o el transporte de pasajeros en medios aéreos (4%). Las mujeres de la zona urbana de la comunidad educativa estudiada mostraron mayor interés vocacional por programas asociados al arte (11,36%), Administrativos y contables (9.09 %) y la defensa y seguridad como opción vocacional (6.82%).

3.2 Análisis de las entrevistas a partir de los factores que contribuyen al ingreso o deserción de las personas a la educación superior

Las entrevistas semiestructuradas se enfocaron en las trayectorias de vida y educativas de las mujeres de la comunidad rural el Verjón que lograron acceder a educación superior *versus* aquellas que no accedieron. En el estudio participaron mujeres generaciones distintas y con diferentes rangos de edad (55, 31, 29, 28 y 22 años respectivamente), tres de ellas se desempeñan actualmente en el colegio el Verjón como trabajadoras de servicios generales, aunque accedieron a educación básica primaria tuvieron retos enormes para culminar el bachillerato y por lo mismo no han accedido aun a educación superior.

Las otras dos entrevistadas también estudiaron o egresaron del Colegio Distrital Rural el Verjón y lograron acceder a educación superior, una de ellas adelanta estudios como abogada y la otra como administradora de empresas.

Todas las mujeres seleccionadas en el estudio habitan en la Vereda y sus familias tienen arraigo en dicha zona desde hace más de dos generaciones.

Al cierre de este estudio se logró tener contacto con otras tres jóvenes egresadas del

Colegio Distrital El Verjón que accedieron a educación superior, las cuales se encontró compartían en parte las barreras de acceso a la educación mencionadas en este estudio, sus estrategias de afrontamiento frente a dichas barreras fueron principalmente el traslado temporal de su lugar de vivienda (es decir cambiar de barrio o de ciudad para poder acceder a educación superior), por ello y por el lugar que habitaban (Vereda el Hato, Barrio San Luis, Municipio de la Calera) durante su estudio en el colegio no fueron tenidas en cuenta, de manera formal en esta investigación.

Las voces de las entrevistadas fueron grabadas y transcritas, los otros apartes de sus respuestas y las fotografías del proceso de entrevista pueden ser consultados en los anexos de este trabajo de grado.

Entrevista 1. Sra. Mercedes: Doña Mercedes 55 años, trabajadora de servicios generales del colegio IED Verjón, lleva 50 años viviendo en la vereda. Ella manifestó que en su juventud fue a vivir en casas de familia en la zona urbana para poder trabajar y estudiar. Es un sujeto investigativo de gran relevancia y aporte ya que como se evidenciara en el análisis de las entrevistas es uno de los hitos históricos de la vereda en tanto acceso de la mujer a la educación siendo una de las primera y casi que única de su generación con interés de culminar el bachillerato y avanzar en estudios posteriores al mismo.

Su historia de vida está marcada por una serie de dificultades y roles asociados a los estereotipos de ser mujer en la ruralidad, como la crianza, la vida restringida al ámbito privado y contrasta con las luchas individuales por la mujer que en medio de sus deberes y obligaciones quiere asumir otros roles. La señora Mercedes logró así un trabajo fuera de casa, manejo de dinero y propiedad y la idea de la educación como algo relevante permitió que sus dos hijas mujeres hoy en día sean profesionales y se desempeñen laboralmente fuera de la Vereda.

Entrevista 2 Sra. Amanda: 29 años, trabajadora de servicios generales del colegio IED Verjón, lleva 29 años viviendo en la vereda. Hija de un hogar numeroso, tuvo que luchar con las vicisitudes de lo que implica mantener vivo el sueño de continuar estudiando en medio de un contexto en donde las opciones laborales son restringidas y asociadas a las labores de cuidado, aseo y cocina. Hoy, además de trabajar en servicios generales en el único colegio de la Vereda está a cargo de la crianza de su hija de 9 años.

Entrevista 3 Sra. Sandra: 28 años, trabajadora de servicios generales del colegio IED Verjón, lleva 16 años viviendo en la vereda. Proveniente de un contexto urbano, llega a habitar la ruralidad por situaciones económicas y familiares que le trajeron hasta aquí la tierra de su madre, una tierra donde se crece con la idea de que en el campo por lo menos la comida nunca falta porque sale de la tierra. Ella tiene aspiraciones y sueños muchos más grandes que hoy se encuentran nublados debido a que hasta ahora está llegando a la vereda la posibilidad de que los adultos se alfabeticen y culminen su bachillerato. Sus sueños no cumplidos son el motor de su impulso y motivación que transmite a sus hijas por medio de la idea de que sigan estudiando. Sandra es además es el reflejo de ese relevante componente individual que implica el acceso a la educación superior, el cual tienen que ver con sobreponerse a sí misma como barrera y a superar ideas como *“yo no nací pa’ estudiar”*, *“eso no es pa’ mí”*, *“yo soy muy bruta pa’ éso”* o *“la pereza me puede más”*.

Entrevista 4 Sra. Vicky: El ejemplo de uno de esos casos excepcionales que logra oportunidades privilegiadas y se encuentran con la motivación por estudiar, apoyo familiar y todos los demás componentes de apoyo institucional que facilitan el ingreso y permanencia en la educación superior. Hoy con 31 años es estudiante de 2do semestre de derecho en la Universidad Republicana. Vivió en Tenjo y Guasca, Cundinamarca y a los seis años se traslada a vivir al Verjón en el terreno que por décadas ha sido de su familia.

Entrevista 5 Sra. Katherine: 22 años, trabajadora del establecimiento de comercio más influyente de la Vereda, el Piqueteadero de Don Miguel, su padre, quien es además un líder comunitario y un referente de la zona, lleva 22 años viviendo en la vereda.

3.2.1 Análisis de entrevistas por factores

Los relatos suministrados pueden categorizarse en factores que inciden en la posibilidad de que accedan a educación superior. Por ende, a continuación, se propone una forma de visibilizar fragmentos de las voces de las entrevistadas por medio de una agrupación de los mismos propuesta por la investigadora frente al análisis de los relatos en función de los siguientes factores: personal, apoyo familiar, económico, vocacional, laboral, desplazamiento zonal y sistema de educación superior en Colombia.

Varios de los aspectos aquí evidenciados han sido ratificados en documentos como el de la CIDH (2011) en donde se menciona la persistencia de barreras que requieren ser abordadas por los Estados miembros de la OEA en el ámbito de la educación. La CIDH explica como algunas barreras de tipo estructural afectan tanto a niñas como niños, tales como la pobreza, la infraestructura inadecuada de las escuelas, la ubicación geográfica de los centros educativos, la falta de transporte adecuado, la falta de incorporación de la educación intercultural, los costos tanto de libros escolares y textos, entre otros. Sin embargo, estos desafíos afectan a las niñas de forma diferenciada. Por ejemplo, la falta de sanitarios adecuados para las niñas (una de las situaciones a propósito críticas en el Colegio Distrital Rural el Verjón, en dónde como se ha mencionado en los diarios de campo el contrato de los baños portátiles, tipo evento masivo lleva más de diez años por concesión) comenzando el periodo de la pubertad influye en el ausentismo de éstas y la lejanía de los centros educativos las expone a riesgos respecto de su integridad personal. Asimismo, las niñas y las mujeres enfrentan otras barreras como la falta de voluntad de las familias de brindar educación a las

hijas, las responsabilidades familiares asignadas a las niñas y adolescentes (también se visibilizara a continuación en los apartes de las entrevistas), los estereotipos en los currículos escolares que perpetúan la discriminación contra las mujeres y no incorporan educación intercultural, el embarazo adolescente, la violencia contra las mujeres y las niñas, entre otros. *“Asimismo, las niñas y mujeres que habitan en zonas rurales, las indígenas y/o afrodescendientes están en una situación de particular riesgo a violaciones de sus derechos humanos. Estos grupos asimismo concentran los mayores índices de analfabetismo en la región.”(CIDH, 2011. Pág 14)*

3.2.1.1 Factor Personal

Frente a esto la CIDH (2011), llama fuertemente la atención recordando que en el Consenso de Quito adoptado en el 2007, los Estados de América Latina y el Caribe reconocieron el acceso desigual de las mujeres a los recursos en la región como obstáculo para la promoción y protección de todos sus derechos humanos, “por lo que la eliminación y reducción de las desigualdades políticas, económicas, sociales y culturales deben figurar entre los principales objetivos de todas las propuestas de desarrollo”, y recomendaron varias medidas en relación a esta meta. Lo cual indica que en tanto la mujer se desarrolle y empodere como tal y como sujeto de su comunidad esto contribuirá a su vez al crecimiento de su familia, región e incluso de la economía nacional, al aportar a la superación de la pobreza y la pobreza extrema de cada país. *“También en el Consenso de Brasilia adoptado en el 2010, los Estados asimismo reconocieron el problema de la “feminización de la pobreza”, la contribución de las mujeres a la economía en su dimensión productiva y reproductiva, y como la autonomía económica de las mujeres es el resultado de una articulación entre la independencia económica, sus derechos sexuales y reproductivos, una vida libre de violencia y la paridad en la política, y se comprometieron a adoptar una serie de medidas en esta esfera. El empoderar a las mujeres, en particular a las mujeres pobres, por medio de*

políticas sociales y económicas que les garanticen un acceso pleno y en igualdad de condiciones a una enseñanza y capacitación de calidad en todos los niveles, y a la formación profesional y empresarial” (en CIDH, 2011 pág. 98 y 99)

El Comité CEDAW ha definido el concepto de la igualdad de género como la *“habilidad de “todos los seres humanos, sin importar su sexo, de ser libres de desarrollar sus competencias personales, perseguir sus carreras profesionales y tomar decisiones sin las limitaciones establecidas por estereotipos, roles rígidos de género, y prejuicios”*⁵⁴. Los Estados están obligados a perseguir este objetivo mediante una política inmediata, comprehensiva y multisectorial con miras a la eliminación de la discriminación contra la mujer” (CEDAW, 2010 citado en CIDH, 2011 pág. 9) aquí es importante resaltar entonces lo referente al desarrollo de sus competencias personales, aspecto que en ocasiones queda sin un doliente específico en lo que se refiere a políticas públicas así que son las mismas mujeres quien ante la necesidad de avanzar terminan tomando decisiones que les limitan o que determinan positiva o negativamente su propio desarrollo.

ENTREVISTA 1 Mercedes *“en la veredera he pasado 30 años, los primeros 30, me fui como a los 15 años a estudiar y a cambiar de vida, y que no sé, y después ya que tuve mi hogar y me organicé volví aquí a la vereda” “Cuando ya estuve con mi niña, si todo eso yo dije, no pues mi niña tiene que salir muy jovencitas de bachillerato y ya la universidad sea como sea”*

“A qué edad tuvo sus hijos señora Mercedes. A los 30 años. **Y ¿a qué edad se fue de la casa?** De aquí del campo, de la casa donde vivía, como a los 22 años. **Y por qué se fue de la casa** Ya problemas porque uno quiere crecer y empieza a ganar su plata, y antes le pedía ayuda de ellos y yo me di cuenta de que había egoísmo de que uno se superará entonces me fui para donde una tía porque yo no tenía cómo pagar arriendo. Ósea me fui porque no tenía como la claridad de un dónde me iba a quedar porque varios amigos y no pagan arriendo y salen adelante y yo tenía miedo de eso de pagar arriendo una que dice me metí a alguno de así, entonces estaba como complicada como amarrarle fui para donde una tía. Entonces el susto, no sé, como de qué, se metiera alguna persona a donde uno (a la habitación) que uno de empezar a hablar y que no sé qué, y lo quiera abusar a uno o algo.”

“pero entonces cometí el error de haberme ido para donde mi tía en el 20 de julio y allá no me prestaron, así como digamos tampoco apoyo. Sí me veían estudiando eso las primas se ponían bravas “ahí mire la sola letras” “mis letras” “mis no sé qué” me decían que porque hacía tareas.”

“Una pregunta ya cuando se ennovio con el señor Pacho ya porque no siguió en el SENA

A él por machista como no estudio tampoco, en él todo lo de computadores y yo estaba haciendo el curso de sistemas porque estaba todo eso ya, y yo no que yo quiero seguir que yo quiero seguir, yo quiero seguir y no sé qué, Y ahí vuelve a la casa donde estaba viviendo en la décima con segunda, y eso se conecta al televisor y estaba haciendo el curso ahí. Pero la estabilidad de él, no tenía estabilidad, viajaba por allá pa’ un lado y otro y entonces no me siguió dejando ir a los cursos, Y eso de que yo no tenía como esa seguridad que se llama eso de poder decir que no. Pero no me dejó, es, no le dejó para el transporte, o le prohibía.

Mi propia...eso no ve que decía eso y me hacía dar pereza eso no vaya por allá de eso no hay ahí no sé qué. Y yo de idiota si le hice caso. **Pero aparte de hacerle comentarios le hacía algo más para obstaculizarle que fuera.** Pues que salía viajar por otros lados entonces, que yo fuera por él con él, que él como me iba a dejar sola por ahí y que no sé cuánto, entonces que camine, Entonces ya cuando quede embarazada de la mayor, entonces yo dije “No yo quiero hacer algún curso o algo”, entonces dijo si quiere haga un curso de estilista. Y me metí hacer el curso de estilista, y tampoco lo terminé. **¿Por qué?** Porque quede en embarazo, y ya, ya no podía ir a la escuela, en el Restrepo era la escuela. **¿Y la pagaba él?** Eran \$80000 mensuales. **Ósea para estudiar algo de computadores no, pero si quiere haga un curso de estilista, ese sí solo pago... y eso ¿era machismo?** Pues en ciertas cosas Sí, sí, que así, así que hay que hacer es. Y yo llevándole la cuerda a todo.”

ENTREVISTA 2 Amanda “Y en esa época sumercé tenía a cargo responsabilidades, Pues le ayudaba a mi mami, le ayudaba a lavar la losa, le ayudaba a arreglar la casa, todos ayudábamos, mis hermanos también, mi hermano el que me seguía a mi pues hacíamos tareas, hacíamos oficio y ya después pues nos íbamos adonde mi papi a ayudar. **¿Y si les alcanzaba el tiempo?** Pues en esa época no sé, no era tan exigente como ahora, no había tanta tarea, le enseñaban a uno como lo más importante, ósea uno llegaba aquí al colegio y no perdía el tiempo, llegaba era a estudiar, no daban que horas libres, no.

“ desde que soy mamá He aprendido que hay que valorar las cosas con mucho sacrificio me tocó

ENTREVISTA 3 Sandra “y cuál fue la razón principal por la que no seguiste porque ya yo crecí yo creo que me descarrile un poquito. O sea que ya me metí a estudiar amigos y amigas y pues como yo nunca disfruté nada entonces yo ya empecé fue a la noche con los amigos y bailar y pues a bailar, entonces dejé el colegio le dio mal genio que yo no siguiera O sea no me pusiera juiciosa, sino que éste. Entonces ya llamaron a mi mamá que mi mamá vive aquí en Bogotá y le dijeron que ya estaban aburrida conmigo de que yo no hacía caso y todo eso Entonces yo tenía 17 años cuando yo me vine para acá entonces mis hermanas le decían que no que ya no quería estar más conmigo porque yo no hacía caso”

...trabajar pequeña de muy jovencita llover estudiar Disfrutar mi juventud pero pues Dios me dio mis dos hijas estudian porque pues que no quieren que sean como el que no sabe leer y escribir bien”

...aparte de estudiar quiero hacer mi empresa, o ayudarle a mi papá que crezca el negocio mi papá

ENTREVISTA 5 Katherine “Donde viviste la mayor parte de tu vida. Casa y colegio. Ósea salía del colegio y ahí venía para aquí y esa era mi trayectoria, casa y estudio, casa y estudio”

“Tú como mujer cual crees que sea el mayor obstáculo para estudiar Si tengo pareja Sí pero no yo digo que como mujer es más bien como el apoyo y la forma en que le hablen a uno ya estamos viviendo No él me apoya antes me ha dicho que porque no he comenzado a ser el profesional él no ha terminado el bachillerato y casualmente el Sí y él casualmente ahorita en el colegio Yo estaba para el curso del bachillerato y él no sabía Y anoche mi primo le dijo y el de una me mira yo le dije que claro yo que él se iba a ir a presentar porque él quiere terminar su estudio del ver que yo estoy estudiando y me da como porque yo no puedo no sé si quiere terminar su bachillerato y quiere estudiar ingeniería industrial.

Aparte de seguir estudiando cuáles son tus sueños. Bueno, Yo sí, quiero estudiar y trabajar, no quiero sea pues sí se pueden las dos cosas sé que va a ser duro, pero es como más moderado para no endeudarse uno. pues le dan miedo de porque tiene que contar con más gente, dónde va a poner el negocio entonces queremos es agrandar el negocio no pienso en poner otro o decirle como yo ya sé que lo que cocinó usted entonces voy a hacer mi empresa no, siempre hemos crecido como familia entonces es hacer mi empresa o sí empezar a trabajar y estudiar el tiempo y si se me da la licenciatura Pues sería muy chévere no sé me gusta. Mis compañeras pues estudian ellas y yo soy la que les ayudó a hacer los trabajos de la universidad.”

3.2.1.2 Factor Apoyo Familiar

Frente a esto la CIDH en el año 2011 advirtió como “Otra barrera que limita a las niñas y adolescentes disfrutar de su derecho a la educación constituye la deserción escolar y el ausentismo. En este sentido, el embarazo adolescente es de principal preocupación, especialmente cuando el propio entorno escolar, sea a través de leyes, reglamentos o prácticas prohíbe que las adolescentes embarazadas continúen sus estudios. Asimismo, el nivel de asignación de responsabilidades familiares a las niñas, particularmente en las zonas rurales,

afectará su desempeño en la escuela. En otros casos, el acoso sexual y la violencia contra las niñas y adolescentes en las escuelas y la falta de protección frente a estos actos, constituyen otros factores que alejan a las niñas del entorno escolar y por tanto del disfrute de su derecho a la educación.” (pág. 15) Si bien entre las entrevistadas no se evidencio de manera tan marcada situaciones de embarazo adolescente, se conocen de otros casos en la vereda por lo cual varias niñas estudiantes del Colegio Distrital rural el Verjón tuvieron que postergar o abandonar sus estudios quedando apenas con grados séptimo u octavo de bachillerato, dado a que en las familias el hablar o permitir el acceso a métodos de planificación familiar antes de los dieciocho años se considera una práctica no tan beneficiosa para ellas y para la comunidad. Frente a eso ya el colegio ha venido procurando acciones de garantía y restablecimiento de derechos de manera conjunta con entidades gubernamentales como la casa de igualdad de oportunidades para la mujer y secretaria de salud.

ENTREVISTA 1 Mercedes “Vivía, con mi papá mi mamá y todos mis hermanos, somos cinco, juntos de acá propios de la Vereda, y mis abuelos también de acá ellos le dejaron a mi mamá, de generación, en generación, cinco generaciones... Ellos se dedicaban a cultivar pará, a sembrar nibias, chuguas, cubios, pero era como muy poquito y era, cuando ellos sacaban la cosecha era barato, barato, ni regalado”

“mi mamita si ella sabía leer y escribir, ella hizo hasta quinto, estudio hasta quinto en un internado de Monserrate, mi papá sino. **Entonces si sumercé tenía alguna tarea que no entendiera quien les explicaba.** Mi mamá y mi abuelito que le enseñó harto a ella”

“Y si hasta octavo porque no venís decimos ya fue por la noche y eso de que llegáramos a trabajar o les damos algo para mi mamá y eso si quieren hacer alguna cosa pues miren a ver cómo hacen Entonces no nos colaboran mi papá ni mamá no nos colaboraban”

“Ya cuando estuve con mis niñas yo dije, no mis niñas tienen que salir muy jovencitas del bachillerato ya la Universidad, sea como sea. Entonces ya fue cuando me vine me vine para acá Porque nació el niño, nació con una discapacidad. **Qué discapacidad tiene Él.** Síndrome de Down y autismo, no el no entiende nada de eso porque él no sé, lo delimitamos o eso, entonces él ni se viste solo, ni se arregla solo a, entonces me le dedique a las niñas que salieran adelante, que estudiaran y eso. Y yo dije no a pesar de este complejo de la niña yo y todo eso, mis niñas no tienen que pagar eso, mis niñas tienen que salir adelante y que salgan bien. **Las dos mayores fueron las que sí fueron a la Universidad.** Como sería el complejo mío que yo hice salir a Milena la mayor, de 13 años salir del bachillerato, sí que salieron rápido y que no dejar un día de estudio de ellas para que no le cogiera pereza cómo le había cogido yo, y que entre más edad más pereza le da uno, pienso Yo”

“eso cuando me vine para acá para arriba las niñas ya iban para cuarto de primaria, y él me dijo, ahí, eso para que va a ponerlas a estudiar más, eso ya saben escribir su nombre, déjelas así, le dije yo si no quiere ayudar a nada pues no ayude, y yo me eche esa responsabilidad”

“no, él (Pacho su pareja), yo le decía vaya que a usted le queda tiempo, vaya acompañelas a la universidad, a conseguir un buen empleo o a donde les toca el examen del empleo o exámenes de... no iba, les tocaba a ellas ir a titubear, yo les decía más o menos que bus coger, y ellas irse”

ENTREVISTA 2 Amanda “Somos cinco hermanos, yo soy la mayor, después sigue mi hermano Ferney, después Lorena, Tatiana, y Karen que es la chiquita.”

ENTREVISTA 3 Sandra “ya con mi papi mis tíos y mi abuelita la mamá por parte porque no sé mi mamá cuando nacimos mi hermano y yo ella nos dejó con mis abuelitos y ella casi no la conocí cuando era pequeño pues ella dice que fue porque tenía muchos problemas con mi papá y que mi papá le pegaba y le daba mala vida”

“yo pues iba al colegio me tocaba y en la casa, desde pequeños nos tocaba cocinar, hacer oficio. Mi hermano tiene... Yo le llevo dos años, a mi hermano y esas responsabilidades ¿Desde qué edad las tuviste? desde los 5 años ya me tocaba lavar cocinar porque pues mi abuelita era de las personas que ella decía que nosotras las mujeres éramos para estar en la casa haciendo oficio yo no tenía, así como que me han apoyo para el estudio”

“Yo tengo dos hermanas mayores por parte de mi papá y ella es prácticamente eran lo que ya me enseñaban y para las que hacían (risa) porque en ese tiempo allá si toca pagar el estudio”

“estudiar tu hermano también tenía responsabilidades en la casa Sí pero no tanto como nosotras las mujeres que tenía que hacer el Pues el aseo y así cosas de la casa, pero nosotros nos tocaba más, y mi abuelita no nos dejaba salir a jugar nos tocaba ir a mi casa”

“eras buena estudiante que ya por ahí me ayuda a mis hermanas ya Cómo murió mi abuelita ya mis hermanas y mis tías me cogiera y mi abuelita y prácticamente en mis hermanas fueron como mi mamá”

“ahora entre los dos hacernos el oficio la casa y las cosas de la niña”

“yo la verdad que a mí lo que me faltó más apoyo, porque la verdad de los que las hicieron como mamá y papá son mis hermanos, porque mi papá, pues mi papá como mi mamá lo dejó, mi papá se entregó, mi papá no hacía sino tomar, mi papá ya murió Hace 4 años, él se entregó mucho al alcohol y mami pues cómo se fue, entonces Prácticamente las riendas de nosotros por mis hermanas”

ENTREVISTA 4 Vicky “yo Siempre en zona rural ya trabajando. Bueno mi familia está bueno compuesta por mi mami mi papá hasta los 5 años porque él falleció, entonces antes Vivía mi papá mi mamá y mis hermanas (y 5 hermanos) mi mami cuando mi papi se murió quedó sola con cinco niños”

“Hace 2 años yo vivía con mi mami... la maternidad de Luciana se alcanzó a cruzar con tu estudio...en el nació Luciana y como 3 meses y en algún momento se complica embarazo un poco más complicado, porque él no la quería tenerla, pero digamos que sí tengo como muy claro .Eso de que pues tú naces para dar vida y no para quitarla”

ENTREVISTA 5 Katherine “crecí con mis tres hermanos y mis dos papás, ya que con el tiempo mis hermanos mayores se consiguieron sus hogares, pero siempre hemos sido unidos, en estos momentos estoy con mi papa, mi mamá y mi segundo hermano “si ellos siempre ha hecho lo imposible para que todos salgamos adelante, por ejemplo mi hermano mayor cuando el creció él quería ser sacerdote, en la familia hay dos sacerdotes, entonces mis papas lo apoyaron ... pero mi papa ‘y mi mamá nunca nos han negado el estudio ósea, no.. ellos mis hermanos todos terminaron su bachillerato en Choachí, ósea en el pueblo” “mi papa hizo hasta quinto nomás y mi mamá también hasta cuarto o quinto, en la familia ninguno había estudiado más, ya ahorita mis primos si ya ellos ya, tenemos una abogada, una administradora, una contadora publica, dos profesores, una terminando la tesis de ciencias sociales, ya ellos son todos de Bogotá, ellos todos nacieron por acá pero mis tías por los esposos se fueron para Bogotá y ya ellos (los primos) si estudiaron allá en Bogotá” “primero hago las tareas y ahí si ya ayudar o los fines de semana, pero era porque uno quería no porque ellos me obligaran” “pues acá gracias a Dios el negocio ha sido la familia, entonces mi papa ya gracias a Dios pues tiene su piqueteadero y ahí de todos tenemos ayudamos y de ahí ya todos tienen su entrada de dinero, ya por lo menos cundo yo empecé a estudiar mi mamá me dijo coja lo de las cuajadas para ayudar con sus transportes, pero digamos yo reparto es dinero y doy también aquí para la casa”

“Entonces ese año ayude fue acá en la casa, o sea trabaje acá en la casa, entonces ese año me la pasa a ver a donde mi abuelito, él ya falleció, pero yo me la pasaba era allá, le ayudaba, porque el Casi ya no se pueda mover o cualquier cosa, entonces yo así oficio y me iba para donde mi abuelito. Llegaba a mi mamá y mi papá y me recogía pasar a ver allá donde él.”

3.2.1.3 Factor Vocacional

En este factor la toma de decisiones se ve entrecruzado con aspectos del apoyo familiar y la oferta de oportunidades y posibilidades específicas que se abren en la zona o región que habitan, así que cuando no las encuentran terminan movilizándose hacia otras zonas en las cuales puedan encontrar otras alternativas a su proyecto de vida. Sin embargo tal como lo advierte la CIDH en 2011 *“Como resultado, el acceso de las mujeres a mayores oportunidades educativas y a capacitación no se está traduciendo en una trayectoria laboral libre de discriminación reflejada en un acceso igualitario al empleo, en promociones y en puestos de dirección y de mayor jerarquía, y en una igual remuneración en el empleo por igual valor. En ciertas áreas, el marco normativo también es aún carente, como en licencias de paternidad y parentales, y en la disposición de guarderías y salas cunas. La gran mayoría de los esfuerzos estatales están exclusivamente orientados hacia las madres; tendencia que refuerza el problema de la división sexual del trabajo y fomenta la sobrecarga de labores de las mujeres al interior de sus familias. Las mujeres todavía enfrentan un conjunto de obstáculos definidos a su inserción laboral, como la división sexual del trabajo, la demanda del cuidado, y la segregación ocupacional, entre otros.”*(CIDH, 2011, Pág .12)

ENTREVISTA 1 Mercedes *“Cuando yo tenía 6 años ya nos colocaron a estudiar, por allá como a una dos horas de Agua Dulce, como a unas dos horas de la escuela, porque aquí no había colegio, no había nada, hasta ahora estaban haciendo la carretera y hasta ahora estaban haciendo este colegio ósea lo estaban haciendo, esto lo hicieron como para guardar la gente que estaba haciendo la carretera y después, el señor le cedió este colegio, le cedió una fanegada al colegio para que hubiera escuela y ya me pase para acá, tenía ya unos que , ocho años cuando me pase para aquí a estudiar, ya hubo profesores...estudie aquí como hasta los doce años ”*

“Llegábamos y entonces, vaya amarre primero y ahí viene a hacer las tareas, vaya haga tal cosa y ahí viene a hacer las tareas... y ¿ya hicieron las tareas?... Por ahí nos poníamos a jugar y llegaba ella... jummm que paso con las tareas”

“Pero deje como unos tres años sin estudiar, porque acá ya no había más y mi mamá pues no me iba a traer a Bogotá”

“Ya hasta que tuvimos como uso de razón Hasta los 14 años 15 años no que yo quiero estudiar qué... mi mamá le vendió un lote a unos señores de Bogotá que trabajan en el concejo de Bogotá y la esposa de ellos dijo que si queríamos estudiar y yo dije pues claro nosotros por acá queremos Estudiar porque sólo sacar papá y todo

Entonces ya dijo Pues si quieren estudiar Vámonos pa' Bogotá Dígale a su mamá que no le ayudamos y hablaron con ella. Entonces nos fuimos para Bogotá y Entonces nosotros para colaborarle sí que nos diera la comida y todo eso pues primero tenemos que hacer el oficio"

"La señora que le digo me matricularon en Santa Gema de Galgani a que queda en quedaba en la 39 con 15 y allá había niños pequeñitos y yo ya con 20 años Y usted cuántos años tiene 20 y nosotros ummm."

"O sea que sumercé empezó el sexto más o menos de 20 años y terminó el octavo más o menos de cuantos. Como de 24 años sería. Nunca perdió años 11 pero ya por la noche ya no me entraba el estudio ni con inyección yo no sé la física química la pasada por la noche no Yo no entendía nada el profesor."

"En la Salle porque Yo viví hay al lado de la Salle la carrera segunda con calle décima hay duren 7 años con esa familia y entonces ya que yo quería trabajar o meterme al SENA o superarme pues ya no tenía el apoyo de la mamá ni de nadie y pues que miren a ver cómo hacen y ya después fue que el colegio quedó ahí en Los Ángeles que quedaba y en la cuarta con calle décima y 11 y ahí fue para terminar décimo y 11."

"Si usted hubiera podido seguir estudiando si hoy por ejemplo le dijeran Bueno ahí tal posibilidad para seguir estudiando cena una carrera o una profesión que le gustaría estudiar. Me gusta estaría bueno ciencias políticas como archivo o ciencias de la información bibliotecólogo sí o abogada, eso sí me encanta."

"En ese entonces qué carrera era así como la que le llamaba la atención

En ese entonces me llamaba la atención eso que uno no tenía claro cómo de qué era cada profesión no tenía claro y pues no me explicaba nadie. Aun cuando ya tuve las hijas Yo no sabía que poner las estudiar y ellas también estaban ignorantes de eso. No, No sabía por ejemplo qué extensión tenía abogacía y por ejemplo que había laboral y eso, penal Y eso Y así y entonces uno creía que el abogado era solamente defender a los presos que sí nada más de juzgado ni nada más. Y entonces no tenía uno claro."

"De otra gente de pronto no de la Vereda sino de otra época su Merced alguna vez conoce alguna mujer que si hubiera estado en la universidad si sumercé hubiera dicho hui tan chévere: Mire esa señora que estudio. No, si no hubiera sido chévere ver qué gente que quería salir adelante, y salga adelante. La intención mía era salir adelante, pero no tenía como, o sea cuando yo estaba viendo allá les decía a veces que me ayudarán a meterme al SENA, y no hubo poder humano que me ayudarán. Entonces yo misma averigüé y me metí al SENA a Secretariado General entonces las compañeras y todas son ellas y progresar, pero yo ahí fue cuando me encontré con Pacho. **Ósea que cuánto alcanzó a hacer de SENA.** Y ya iba casi a terminar, pero ahí, estaba en taquigrafía mecanografía y todo eso, y ya empecé a fallar porque este señor no me perdí a patada para nada, eso me seguía, me perseguía para todos lados ya no me dejaba, tanta carreta que me echaba."

ENTREVISTA 2 Amanda "salimos del colegio hacíamos tareas y nos íbamos para donde mi papi está trabajando Y si les alcanza el tiempo de ayudar en la casa con el tiempo de hacer tareas" **"y todos aquí en el Verjón, en Choachí o que otra opción de colegio había.** El del Verjón bajo, en ese tiempo estábamos era con los Pinos y con Camilo Torres, el rector venía de los Pinos, y abajo ya era independiente, no tocaba pagar sino los uniformes, las sudaderas, los cuadernos, lápices, colores, las maletas, solo nos daban refrigerio, yo creo que la mejor experiencia fue haber estudiado aquí (Colegio Verjón Alto) mi primaria, porque el bachillerato ya, lo estude en Choachí, lo validé ¿Por qué?, pues porque en ese tiempo abajo en el colegio el Verjón Bajo, tenían muy mala referencia, entonces mis primos que estudiamos acá salimos al tiempo, nos mandaron para Choachí. Porque mucha droga y que no sé qué, entonces... pues eso era lo que decían... y todos los que nos salimos de quinto nos fuimos a Choachí" "porque en ese tiempo eran guías, entonces era para matemáticas su guía, español su guía, entonces, no las alcanzamos a terminar y todo el mundo perdió segundo"

"Y entonces De cuántos años terminó primaria más o menos Cómo de 14 **Y ahí mismo empezaste el bachiller** No, dure un año en la casa porque donde yo iba validar recibían como desde los 13 o 14 en adelante, **y porque validar** pues para estudiar todos los días en Choachí me quedaba difícil porque que no ese tiempo no alcanzaba así para transportes todos los días y para allá lo del colegio entonces nos fuimos a validar con un primo, **Y que horario tenía el instituto de validación** de 8 a 2 solo los sábados. **Y entre semana qué hacían** pues en ese tiempo fue cuando nació mi última hermana y ayudaba a cuidarla, ya después fue cuando entre a trabajar aquí al colegio cuando don Hernando tenía la cooperativa, **De qué edad** tenía 16 años. Y terminaste el bachillerato, si validando".

“cuando tenía la edad, quería estudiar medioambiente o cosas que tenían que ver con los animales”” cuando trabajaba en Monserrate la persona a la que le ayudaba, me decía que estudiara, que una carrera, así” “pues es que en el colegio no daban tanta información de carreras y eso, así como ahora que el SENA y eso, no pues porque en ese tiempo no habían tantas oportunidades como hay ahora”

ENTREVISTA 3 Sandra *“Yo estudié, pero tercero de primaria lo perdí y no tenía el apoyo de que enseñan las cosas. Entonces yo perdí y mi abuelita Como yo perdí el año, mi abuelita me sacó estudiar y me dijo que ya no estudiaba más, lloré, y dure como un año en la casa encerrada, hice Jardín, todo jardín, transición, primero, segundo, y tercero... empecé a estudiar desde los 5 años como cuando yo tenía 7 u 8 años me saco estudiar y me dejo ahí en la casa haciendo oficio. “a los 9 o 10 años tenía que repetir tercero hice tercero cuarto quinto sexto séptimo y octavo porque el noveno no lo terminé”*

“Sí claro seguir estudiando lo hubieras hecho sí claro profesionalista yo quería ser enfermera”

“pues la verdad si trabajo es duro y yo quisiera Cómo mejorar mi calidad de vida, como se dice, sí, pero pues nos dicen que si salen hartas personas empieza SENA con técnico para salir afuera del bachillerato con un técnico”

ENTREVISTA 4 Vicky *“a los 7 años ingresé a jardín preescolar, primerito fue duro, me dio durísimo primero porque yo me fui a ser primero y bueno que está ahí de preescolar y todo pues como los primeros años y tiene el Verjón fue un poco difícil, Porque había diferencias, en el campo en la zona urbana, fue duro para mí porque si vas a meter tu sabes, como el bullying en primero”*

“Más o menos que Juan Carlos mi esposo y mi hermano hicieron administración de empresas en Bogotá por eso yo trabajé un año y ahí ya hice mis pasantías en una empresa y ese año que estudie en el SENA era una modalidad presencial”

ENTREVISTA 5 Katherine *“desde los cinco años estoy estudiando, fui buena estudiante. Todo comenzó fue porque yo era muy perezosa entonces la que me ayudaba era mi hermana, pero ya después ella se casó y ya no estaba mi hermana entonces mis hermanos mis hermanas me enseñaron válgase por sí solo, y así me enseñaron a valerme por si sola y ya por medio de una enciclopedia que mi papa compro que es la hora que todavía existe aquí en la casa” “cuando comencé a elegir carrera ya mie hermana me dijo estudie contabilidad, pero en el colegio también me dijeron ¿Qué va estudiar? Y pues me dijeron eso es bueno que porque a usted le gustan los números, ya después he empecé a estudiar contabilidad pero me he dado de cuenta que lo que quiero hacer es una licenciatura en matemáticas” “ya después empecé a mirar en internet, que vale tanto, o digamos la nacional, yo presente el examen tres veces y dos veces los pase, pero era a final de año que ya es cuando hacen los grupos y yo quedaba en los últimos grupos entonces ya no alcanzaba a la carrera” “el examen de la nacional, ya no hay que poner ahí carrera” “nunca pensé en el SENA, pensé en la universidad, ya a empezar mi formación, yo tenía miedo de empezar a una empresa era a trabajar, digamos en el SENA tu estudias y te mandan a empresa, a mí me daba era como pereza eso, yo decía, no yo quiero estudiar, pero por cosas de la vida, lo que paso es que en el instituto donde estudie era un convenio con el SENA, pero entonces me mandaron para empresa, pero que me ayudado también ahorita también a mí” “después de que Salí del colegio yo quería entrar rápidamente a una universidad pero entonces mi hermana decía, piense bien que va estudiar, yo le decía que no que contabilidad porque ya se me había metido en la cabeza, pero yo no pensaba sino era si mi papá y mi mamá tenía la plata”*

“entonces yo ese año me inscribí al SENA, y creo que no pase no pase. Entonces ese año lo que hice fue escribir del SENA pero no Mi motivación de escribir en otro lado, o pasar papeles porque era que lo que yo quería ir a contabilidad. Yo no pensaba en nada más sino en estudiar una carrera que fuera contable.”

“ya es año pasó, el siguiente dije: Bueno no doy espera, ósea ya quiero estudiar, pero no pensé si mi papá y mi mamá tenía la plata, sino me inscribí de una vez al Politécnico internacional, Y no es que sea muchas horas de estudio, tiene 4 sedes, pero yo estudie en la sede del Norte en la 73.”

“entonces me madrugué a ir y mi primo me dejó ahí cerca y ya esa hora Pues como ya institutos ya las fotocopadoras están abiertas, entonces ahí saqué las fotocopias menos las fotos, y fui, y fui y dije que para lo de la inscripción que había porque era un convenio con el SENA y dijeron si sus documentos. me dijeron cómo se llama usted y ahí me hicieron una carpeta. y dijo bienvenida INESCO, hice el auxiliar de contabilidad y finanzas, había una como de comercio exterior, había como 3 carreras, pero INESCO da infinidad de carreras,

pero sólo había en el convenio con estas tres carreras. Este técnico fue para mí intensivo diría yo porque, yo entré en febrero (2017) y ya ahí en mayo ya terminamos. Es que a mí me daba miedo porque yo hice el técnico y ahí las empresas en donde tocaba estar Pues yo decía no más bien el vino el técnico Y ahí sí voy a lo de la empresa.”

3.2.1.4 Factor Economía

La CIDH (2011)^T explica que tanto el sistema interamericano como el sistema internacional de derechos humanos han identificado una serie de obligaciones pertinentes al derecho a la no discriminación y a la igualdad ante la ley de las mujeres en su acceso y control de los recursos económicos en los términos definidos en este informe ²¹.en el cual han resaltado varios componentes del alcance de los derechos de las mujeres en el ámbito económico, no sólo en tratados y declaraciones, pero también en documentos de consenso respaldados por la comunidad internacional. Estos pronunciamientos siendo examinados en su conjunto establecen: “a) un vínculo estrecho entre la eliminación de la pobreza, y la protección y el ejercicio de todos los derechos de las mujeres; b) obligaciones de los Estados de garantía de la no discriminación entre los cónyuges en un matrimonio, y en uniones de hecho en la administración de bienes y propiedades, y su protección asimismo en la disolución de la pareja; c) obligaciones de los Estados hacia las mujeres de garantía en el acceso a la propiedad, tierras, vivienda, créditos, y otros bienes bancarios, tanto dentro como fuera del matrimonio; y d) obligaciones de los Estados de garantizar el acceso al trabajo por parte de las mujeres, como una fuente vital de recursos y medio para preservar la autonomía económica, y sus derechos económicos en otros ámbitos relacionados como la seguridad social. ; la distribución y el control y disposición de estos recursos al interior de la familia y fuera del hogar entre las mujeres y los hombres; y en obstáculos para obtener los medios de obtener estos recursos, siendo la situación particularmente grave en el ámbito laboral.” Por lo que es indiscutible desde la comprensión de la CIDH como estas formas de discriminación son variables que contribuyen a la situación de pobreza de las mujeres, a vulneraciones de su autonomía tanto productiva como reproductiva, y a la desprotección general de sus derechos

humanos. Esto mismo se evidencia en las narraciones y relatos de las mujeres entrevistadas e el Verjón sobre las cuales tal como lo expresan los documentos de la CIDH *“El acceso, control y distribución de la tierra y de otros bienes también aún está condicionado por las reglas, normas y costumbres que se encuentran insertas en diversas instituciones de la sociedad: la familia, el parentesco, la comunidad, los mercados, y el poder público.”* La CIDH ha encontrado que factores sociales y culturales refuerzan los estereotipos de género obstaculizando el acceso y control por parte de las mujeres de una diversidad de recursos. *“Asimismo y como fue discutido anteriormente, la división sexual del trabajo es un factor determinante en las desigualdades que enfrentan las mujeres por su sexo para incursionar en las esferas laborales, económicas, sociales y políticas; espacios con incidencia directa en el ejercicio de sus derechos económicos, sociales y culturales. Asimismo, el acceso y control de recursos por parte de las mujeres contribuye a la autonomía y empoderamiento de las mujeres, conceptos que permiten comprender mejor el derecho que tienen las mujeres de obtener ingresos propios, de controlarlos y de negociar con las demás personas, incluyendo sus parejas, empleadores, autoridades, y otras personas con las que interactúan, sobre su destino”.* La CIDH asimismo reitera que el acceso y control de recursos es esencial para el goce pleno de otros derechos fundamentales de las mujeres como el derecho a la igualdad y a la no discriminación, y contribuye al goce de las mujeres de su derecho a vivir una vida libre de violencia. (CIDH, 2011. Pág. 16) reflejo de dicha interrelación se evidencia en los fragmentos y relatos seleccionados y presentados a continuación:

ENTREVISTA 1 Mercedes *“bueno ya como vio que fue comprado eso , y el cómo se la pasaba por allá politiqueando y con las reuniones de la vereda, y no sé qué de la verada, ya cuando hubo un altercado, que le iba a cascar a las hijas y entonces la chica ya le contesto mal, porque él , se lo buscaba, entonces hay fue que empezó el problema, que yo por su lado y yo por el mío, y por ejemplo para ir a ver el ganado, y empezó a vender el ganado y pues yo no vendía sino lo necesario, si se necesitaba una urgencia para las niñas, entonces yo lo vendía, y se me fue creciendo el ganado y al se le fue mermando ” “él ya se iba ir un día, de lo mismo de lo toma trago que era y todo, entonces yo lo eche, y el llamo a una hermana, él ya iba con su maleta por ahí por la carretera, y llamo a la hermana, seguro para decirle que, si podía irse para allá y ella le dijo, no, como va a ser de bobo, si eso donde viven eso le corresponde la mitad a usted.*

Pero este terreno se lo dejo su mamá (no había acuerdo prenupcial) si, pero lo mismo, de los animales, de todo le corresponde la mitad a él y él ya fue cundo empezó con eso de su politiquería y empezaron a mermar los animales, eso los dejaba comer cosas mal y ellos se atragantaban y se morían y eso empezaron a mermar y a mermar” “eso yo cuando logré que lo metieran de celadora acá, eso yo amarraba las vacas, ordeñaba, iba hacia los quesos, vendía los quesos y de eso mismo yo me financiaba para el transporte de las niñas de la universidad y él no les daba ni pa’... de vez en cuando les daba por ahí mil pesos o algo. Y entonces por ahí vino por ahí una hermana y le dijo que como así que el sin trabajar y que yo ganando allá en el colegio y lo de acá de la leche, entonces ya yo lo deje que el cogiera lo de la leche y lo de los quesos” “**pues que menos mal sumercé tenía con que respaldar la deuda ¡esa se a dejo su mamá!** No esa me la dejaron mis papás la mitad y la mitad la pague yo”

ENTREVISTA 2 Amanda “¿en esa época sus papas de que Vivian? Cultivaban papá, mi papá, porque mi mami en la casa.” “¿el terreno es de ellos era de ellos?, no él tomaba, en arriendo para trabajar. **¿Y lo que sacaban del cultivo alcanzaba para sostener tantos hijos?**, pues en ese tiempo, a mí me parece que en ese tiempo, alcanzaba, ósea teníamos lo necesario, rendían como más las cosas que ahora”

ENTREVISTA 3 Sandra “Entonces ya mi abuelita murió Entonces ya allá (en Palmira) no quisiste quedarme más. Para otra vez a estudiar me tocó vivir con mis tías ya me toca ponerme a trabajar porque pues no tenía lo económico para darme Entonces yo trabajaba lo que me saliera” “mi mami tiene una Tierrita ahí y ella me dejo hacer casa, y yo vivo independiente con mis dos niñas y ósea ahí no toca pagar arriendo, de servicios, pues solamente la luz”

ENTREVISTA 4 Vicky “fue cuando murió mi papi, esperamos 2 años y mi mami que se encargó de la casa porque ya trabajaba lavando, digamos colaborándole a mi tía, pero la plata no alcanzaba... ya los mayorcitos estaban en Choachí le tocaban para transporte difícil, entonces con mi padrastro tomaron la decisión de trabajar entonces esa fue entonces en Guasca durante 9 meses y ya empezó en Guasca duramos como 5 años trabajó en campo agrícola”. “Para la Universidad Nacional, porque no teníamos digamos como tal el presupuesto para la universidad, porque eran muy caras y para las públicas me pedían puntajes del ICFES”

ENTREVISTA 5 Katherine “digamos ella (la hermana) desde que tuvo el negocio le dejaban vender una cuajada o dos cuajadas y le daban para el transporte y para tomarse digamos una gaseosa, entonces ella no se tomaba esa gaseosa, ella llevo al punto que tocaba era inyectarla, porque tenía que comprar otros implementos y no había plata, entonces ella no le dijo nada a mi papa porque sabía que mi papa no tenía plata, así que ella decidió salirse y dijo que no le gusto, pero no fue por eso, fue por falta de dinero” “mi mama digamos ella tenía aquí la caseta, porque no había la casa, entonces vendían digamos carne asada con arepa y mi papá digamos el hacía casas, porque por aquí no habían casa, el construyo esta casa”

“tenía yo sí me ganaba \$10000 era para gastar menos en mis cosas Qué cosas de uno. Entonces ella me dijo, piensa primero con mi papá y mi mamá y tienen plata. Porque mis hermanos se casarón, ya cada uno tiene su familia y ellos están pues, para sus hijos.”

“en el poli estudié contabilidad y finanzas, pero era de 7 de la mañana a 10 de la mañana, estudié el primer semestre me fue muy bien, tuve buenas notas, pero me salí porque mi papá se endeudo con el banco, para pagar sólo era un semestre yo no tenía Cómo ayudar, porque yo no tenía un trabajo, yo les ayudaba era de ellos acá, entonces le dije a mi papi y no me había gustado la carrera, y ya con el tiempo Yo le fui ayudando a pagar la deuda. Porque la deuda en vez de bajar crecía más. Ese era trimestre, Ósea que en medio año hice dos trimestres, salió como por \$5000000 ósea dos y medio y dos y medio.” “Entonces ya mi hermana no sabía nada de eso, sólo que mi papá se sentía sin plata, decía que qué pasaba, Y yo le dije a mi hermana, Lo que pasó fue esto pero yo me salí de estudiar, Entonces dijo Es mejor contar primero con lo de ellos porque si ve mi papá se endeudo. Entonces ya me salí medio ya lo quise fue lo mismo trabajar acá y yo le iba ayudando. Pero si digamos mi mamá me dejaba lo de las cuajadas Entonces yo sacaba para mi mamá para mí y le daba mi papá. Pero nunca le dije a mi papá que era para la deuda sino le decía tomé Yo le ayudo o le decía Tome, y como una ayuda, y él decía Qué bueno.”

“**y quiere seguir estudiando.** Sí quiero, pero ahorita no lo he hecho es porque el contrato el dinero que me ingresa es para transportes, para ayudas de la casa porque yo ya no es que me lo hayan pedido, sino que ya uno es responsable de sus cosas, Entonces mi papá mi mamá aquí me dan mi cena y yo no el mercado ni nada de eso. Entonces yo les doy es como en forma de agradecimiento, y a veces yo siempre llevo mi almuerzo y Quién hace el almuerzo es mi mamá. En el trabajo si me ha tocado un poquito más duro yo salgo de aquí a las 5:30 y llego a las 6:30 o 7:30 de la noche, salgo de noche llego de noche. Entonces no me queda tiempo de

hacer almuerzo y llega uno cansado. Y ya en el trabajo pues son más responsabilidades ya no soy una aprendiz tengo más responsabilidad.”

3.2.1.5 Factor Laboral

En el Verjón la búsqueda y acceso a oportunidades laborales está relacionada y fuertemente determinada por la tradición familiar y la distribución de cargas de las labores asociadas al hogar. Al respecto la CIDH ha advertido que existe consenso internacional en que la educación de las niñas y las adolescentes tiene un efecto multiplicador, tanto para ellas como para la sociedad. Como otros derechos humanos, el derecho a la educación le impone a los Estados miembros de la OEA la obligación de respetar, proteger y cumplir con las características interrelacionadas del derecho, es decir, la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad... En este escenario, es de gran preocupación para la CIDH la situación de desigualdad “fáctica y jurídica” que afecta a las mujeres, así como a otros sectores tradicionalmente discriminados (CIDH, 2011 pág.20) *“Aunque la pobreza afecta a todas las personas, su impacto es diferente para las mujeres, dada su situación de discriminación social y la existencia de cargas adicionales, tales como las funciones familiares, lo cual limita sus posibilidades de acceder a los recursos económicos necesarios para su subsistencia, y la de sus familias. Asimismo, las desigualdades y limitaciones en el acceso y control de recursos económicos por parte de las mujeres contribuyen a su baja participación en esferas vitales para sus derechos humanos”*. Muchas de las mujeres entrevistadas en el Verjón tuvieron dificultades para conciliar los tiempos de sus tareas domésticas y de crianza junto con las de su empleo remunerado y posterior a ello con el manejo autónomo y para sí mismas de las ganancias obtenidas en sus empleos fuera del hogar, vale decir que sus tareas domésticas no eran retribuidas económicamente.

ENTREVISTA 1 Mercedes *“ayudar a coger (cultivos agrícolas, musgo, plantas y cosas que sus padres bajaban a Bogotá para vender... Ya así que teníamos medio alienticos entonces ayudar a lavar cada uno que su propia ropa, ir a ver los animales mientras que mi papá y mi mamá estaban cogiendo el musgo y eso” “después*

de los 6 años ayudar a cultivar y ya que me tocaba hacer el arroz o ayudar a cocinar ya desde los 10 años, ordeñar sino ordeñábamos, yo hasta hace poquito empecé a ordeñar, no nos obligaban, dos hermanas mayores, ellas sí”

“pero casi la estabas tú para y todo Ya no me quedaba tiempo Casi de estudiar para hacer tareas porque toca hacer el oficio y ya no había apoyo entrar al SENA o algo porque no quedaba el tiempo. Entonces ya eso era complicado toca cuidarla mientras de ellas y ya no le gustaba que saliéramos que porque no había con quién dejar las niñas ni que no sé qué que no sé cuántas ya casi no nos va a dar permiso.”

“Oye no sabe la suerte porque eso cuando yo fuese su novia y yo entré a trabajar pues al edificio el tiempo en la carrera séptima con Jiménez en el segundo piso con unos abogados y me pagaban \$3000 nada más, Pero yo dije Ya con esto yo puedo hacer, pero entonces cometí el error de haberme ido para donde mi tía en el 20 de julio y allá no me prestaron, así como digamos tampoco apoyo.”

“y en ese tiempo no haberme puesto a estudiar, me habían dejado de bibliotecóloga acá, yo llevaba la biblioteca de acá, tenía los libros organizados, por materias, por curso, por todo”

ENTREVISTA 2 Amanda *“Y no pensaste en seguir estudiando después del bachillerato, sí, pero pues en ese tiempo, no sé qué paso, mis papas no, no, me daban apoyo, y después pues me puse a trabajar y perdí el interés, ya luego me fui de la casa, quede embarazada a los 18, termine el colegio a los 16, ya en ese tiempo fue cuando trabajé, trabajaba en Monserrate y ya después fue cuando quede embarazada, ya por ahí trabajaba en casas”*

ENTREVISTA 3 Sandra *“Entonces yo me puse a trabajar ya yo trabajaba en el día y en la noche estudiaba mi hermana me dijo que me pusiera validar y terminar el estudio yo estudiaba de noche” Entonces ya mi abuelita murió Entonces ya allá (en Palmira) no quisiste quedarme más. Para otra vez a estudiar me tocó vivir con mis tías ya me toca ponerme a trabajar porque pues no tenía lo económico para darme Entonces yo trabajaba lo que me saliera” “sumercé todavía está muy joven seguir estudiando Sí profe este año por medio de un convenio con secretaría, me inscribir y el miércoles empiezo, miércoles y jueves 2 de la tarde a 7 de la noche, arreglamos con la jefe y con mis compañeras y nos van a colaborar para que estudie, mi esposo también va a estudiar, empezar a estudiar, y yo también, a mí me toca empezar a hacer desde Noveno porque no lo termine”*

ENTREVISTA 4 Vicky *“día levantarme a las 3 la jornada de la mañana las 3 de la tarde mi mami no se forme la cuidada y yo estaba con ella y vamos en la tarde yo hacía tareas y todo y con ella y siempre traté de estar con ella no más que no se viera como tan afectada ya cuando entré a trabajar sigo un poquito más complicado entrar a las 8:00 a las 5 de la tarde trabajan en la calle 100 con 19 una cosa pena yo salí a las 5”*

ENTREVISTA 5 Katherine *“Entonces ya me salí medio ya lo quise fue lo mismo trabajar acá y yo le iba ayudando.” “No sé pereza o porque yo decía que pronto yo iba ya y lo que aprendí a pronto me iba a pegar duro contra el mundo Me decían haga una contabilización más grande entonces pues ya era una empresa.*

Pero entonces yo firmé contrato con Panamericana como en abril Y ellos pues pagaban sí como SENA ellos me pagaban si lo de mis transportes y mi técnico yo salí de INESCO saliéndose un 10 de junio. Y a Panamericana entre el doce (12) o sea Salí un viernes y entre el lunes a trabajar.

De ahí pues hice mis 6 meses, de aprendizaje, en agosto de ese año nos graduaron, era demasiada gente Entonces eso estaba también encargada la alcaldía, Entonces eso era demasiado eran como unos 2000 3000 muchachos de todas las localidades, en entonces ya me gradué en agosto Terminé mis prácticas en diciembre. En diciembre Panamericana me dice que por favor les ayudes meses, entonces un contrato por tres meses y yo bueno. Ahí salía como en febrero, no había aprendices no había nada entonces me dijeron este mes más, yo bueno. Ya en abril me dicen que hasta aquí fue yo bueno.

Y una compañera con la que Yo trabajé estaba embarazada, Entonces yo salí en abril y ella tuvo la bebé, Entonces me dijeron que sí trabajaba con niños por 6 meses, hasta noviembre entre el primero de junio del año pasado.”

3.2.1.6 Factor zonas regiones

Varios Estados americanos han reconocido estos problemas y la importancia de abordar las necesidades particulares de estos grupos. Asimismo han identificado que las grandes diferencias en

logros educativos en la educación entre el área urbana y rural tienen diversas causas, entre ellas mayor oferta en áreas urbanas y limitado acceso en áreas rurales por la dispersión de la población. Otras causas incluyen los patrones culturales que en el caso de las niñas se traduce en una deserción

“Doña Mechitas y de la generación con la que sumercé creció o de pronto hizo sus primeros años de escuela que aprendió a leer y escribir su Merced sabe o conoce alguno que pudiera seguir estudiando O hacer más del bachillerato, Quién fue el que llevó como más alto en estudio. Yo, Porque El resto se casaba con los mismos de por acá. Y a ordeñar y a trabajar y echar azadón y hágale que ayudar a los niños. Seguí seguían, así como esa rutina, nos Corral. ¿Ósea ustedes fueron los que tuvieron más más más estudio y entre sus hermanos? ¿Eran hombres todos? No eran mujeres yo iba a ser la menor, Pero llegó otra, entonces ella también pues estudiábamos porque como no pagaba un arriendo ni nada. Ella...ella sí estudió por ahí hasta décimo o no Bueno no más. A... su Merced le ganó, O sea fue la que hizo más.”

escolar o mayor ausentismo debido a que adquieren compromisos familiares a una más temprana edad que en el área urbana.(CIDH, 2011 Pág 78)

ENTREVISTA 1 Mercedes “y cómo era la vereda cuando sumercé era chiquita, eso primeros años. Pues había más poquita población, se nos dificultaba para ir a Bogotá porque no había carretera, era en caballos, mi papa y mi mamá vendían leña o carbón o papa se iban por caballos a Bogotá, era bonito porque era todo seguro. En el camino no había peligro, en Bogotá dejaban los caballos por ahí en cualquier lado y tampoco había peligro, bajábamos hasta la plaza España, que decían que allá había una plaza, la pasaron para Corabastos y allá hacíamos mercado, mi mamá hacia mercado y estábamos más chiquiticos cuando eso”

“ósea hicieron esa primera casa para lo de la carretera, pero como había quedado grande bonito, el señor dijo que, para un colegio, que para que empezara a quedar aquí un colegio... Agua si siempre hemos tenido, pero luz no, tocaba era estudiar ósea, solo de día, hasta las 12:00... Y en las casas no alumbrábamos con velas o con unos veluchos que decía mi mamá, eso utilizábamos, o con frascos de petróleo”

“Bajaban, como antes se celebrará en día de la cruz, de la cruz de mayo, entonces bajaban para hacer la cruz o y cómo antes hacían las coronas de lama, de musgo, las coronas, entonces bajaban musgo porque esas se hacían con musgo”

“Con un tío que estaba la familia en Sopó, en una Vereda de Sopó y fuimos a visitarlos y todo eso y Se juntaron los primos y mi hermana se fue con él Y pues tuvieron hijos y todo eso y pues yo creo volando sola por ahí se casaron y todo eso.”

ENTREVISTA 2 Amanda “Y cómo era esta zona cuando tu creciste. Pues cuando yo era chiquita me la pasaba en la casa, casino salía, y ya después fue cuando entre al colegio. **A qué edad.** A los seis me recibieron para primero porque yo no hice jardín ni transición, no ponían tanto problema. **¿Pero había niños que entraban antes a estudiar?** Si antes. **¿Entonces porque no te pusieron antes?** no pues en la casa mi mamá me enseñaba a leer y escribir, y era para entrar a tiempo con mi hermano porque en ese tiempo no había ruta, y nosotros pues nos íbamos solos con los demás que Vivían por ese lado” **“para tus hermanas que, si estudiaron, que están en el SENA ¿fue fácil, ese proceso de inscribirse, de ir a las clases?”**. Pues inscribirse, si fue fácil, pero desplazarse no, tenían que madrugar mucho y eso a veces la colectiva por aquí para que pasara a esa hora es muy difícil, tenían que pedirle el favor a los carros que salían temprano para Bogotá, a ver si hacían el favor y las llevaban, complicado. **¿Y para hacer tareas, trabajos, investigaciones?** Para hacer tareas pues no, salían de estudiar, y métanse en internet, antes de regresar en a la casa. **Y ¿quién les generaba como ese apoyo económico para los transportes y los gastos?** Pues mi papi les colaboraba, igualmente ellas ya empezaron a trabajar y también se colaboraban para eso.

ENTREVISTA 3 Sandra “ mi mamá no nada ni primaria porque en los tiempos de antes embarazo fue a los 14 años, (de mi hermano mayor) con el papá de mis hermanos toda la vida la ella no estudio, ni a mi hermano lo pusieron a estudiar, ella (refiriéndose a la mamá) sabe leer y escribir y la pareja de ella sabía leer y escribir, el papá de mis hermanos no sé, y mi papá si, él sí **porque él se creó la ciudad** logran estudiar en bachiller, ellas (las hermanas) hicieron como yo trabajaron y cuando estuve en una ciudad y ya también trabajaban en el día y en la noche” “Sí pero aquí ya había estado en las escuelas por lo menos 2 o bien no pude ni siquiera primaria aprender a leer o escribir porque mi abuelita no la deja estudiar la mamá de mi mamá porque **en ese tiempo era machista que las mujeres eran de la casa, no tenían que trabajar**”

“en INESCO tú ibas todos los días. Sí eran todos los días. Era en la 45 con 13. Me tardaba de aquella una hora porque yo me voy a las 11:30 pero ya había SITP, ya subía. Hasta las 12:45 ahí en la décima entonces cogía el b18 todavía funciona. Pero fines de semana no, Porque es que aquí no hay una zona que sea como Bogotá muchos habitantes, y uno no lo necesita para todos los días, Entonces lo quitaron fue por eso, pero así fue mi trayecto, entonces estudiaba de 1 a 6.”

ENTREVISTA 5 Katherine “El lugar donde nací, siempre ha sido aquí en la vereda, naturaleza, animales, y con el hogar, ósea la familia, siempre mía”

“ya ellos aquí todo el estudio era o Bogotá o Choachí, aquí no, no había, ya conmigo era porque ya estaba la escuela entonces ya ahí la escuela me quedaba a cinco minutos, y luego el Bachillerato pues ya estaba ruta para el Verjón y yo hice mi bachillerato acá”

*“Me iba las 5:30 cogí aquí la buseta, ahí en la décima con séptima, conecta Ahí está Transmilenio entonces de ahí me iba a las 6 o 10 para las 6:00 y ahí con Transmilenio que me llevaba a la estación del Museo Nacional y ahí a las 6:00 cada 10 minutos salí a un bus una ruta. Entonces ya las 6:30 cogía la ruta del Norte y de ahí llegaba a las 7 en punto. **Cuánto te demoras en ese viaje.** Hora y media para llegar. Para llegar a estudiar y de regreso Hacia lo mismo cogía otra vez el del Norte, hasta Estación Museo Nacional, y ya de ahí cogía cualquiera, porque de ahí ya no tenía afán entonces esperaba una vacío o cualquiera. Idea y la usan otra vez para arriba.”*

3.2.1.7 Factor Sistema De Educación Nacional

La CIDH ha ratificado como en efecto en algunas ocasiones el mismo sistema educativo llega a ser una barrera para el acceso y garantía de la educación como un derecho, en el caso de los países que pertenecen al sistema de la OEA han evidenciado como *“La persistencia de una educación que reproduce imágenes estereotipadas sobre el rol de las mujeres en la sociedad frente a los hombres constituye una fuente de reproducción de la discriminación. Asimismo, la forma de transmisión de la educación, a través de una educación sexista basada en “currículos ocultos”, hace que las percepciones personales del personal docente, con poca formación en derechos humanos o sobre igualdad de género, transmitan y perpetúen la reproducción de estereotipos de género discriminatorios. “CIDH (2011, pág. 14)*

Aunque esta recolección inicial no evidencia tan fuertemente dichos estereotipos si se identificaron aspectos del funcionamiento del sistema que en su momento llegaron a ser excluyentes y que hoy en día por medio o de las políticas públicas se han ido transformando.

ENTREVISTA 1 Mercedes *“Esos, colegios eran privado o eran públicos. El siempre en el Santa Gema Galgani También tocaba pagar la matrícula, sino que el esposo de la señora donde yo vivía y eso que me dieran beca para que no sea para pagar.”*

“La mayor, estudio negocios internacionales y la otra está en ciencias de archivo está en la javeriana y se pasó negocios internacionales y volvió otra vez a empezar”

“cuando ya terminaron en Choachí, entonces pida permiso, para ver que estudiaban, tenía que pedir permiso para irlos a matricular y les hice presentar examen en la nacional, no pasaron, le hice presentar en el Colegio mayor de Cundinamarca para abogacía o algo, y no pasaron, en la Universidad Distrital, tampoco pasaron, no entonces yo dije, y esto qué pasa, mandémoslas para el SENA, las hice presentar en el SENA paso la segunda, pero la mayor ya no, entonces ya que estaba segura de que ella iba a hacer un curso en el SENA, pues ya con la otra me queda más suave para la Universidad y averigüe por aquí, como era que ni el ICETEX ni préstamos o algo, entonces, no que habían unas cooperativas que prestaban plata, por ejemplo FINCOMERCIO, y entonces, averigüe, cual me salía mejor, entonces en Fincomercio me prestaron, pero entonces ya tocaba entonces al nombre de la niña y yo la fiadora y siempre ha sido así, y la ”

“no y que yo dije mis niñas no se pueden quedar sin estudio, y no y no y no, y lúchele por aquí y por allá, y preciso que la del SENA fue preciso la más lactancia, y la china pues está atrasada, pues porque ha sido desjuiciada”

ENTREVISTA 2 Amanda *“no era como tan exigente como no había tantas tareas y pues lo más importante llegar a estudiar a qué horas libres como ahora mi colegio de primaria”*

ENTREVISTA 4 Vicky *“mi prima creo que estudio administración, otro primo estudio de contabilidad o algo ambiental y también fue por medio del SENA o simplemente porque ya pasó directamente a la universidad y la misma empresa”*

ENTREVISTA 5 Katherine *“mi hermana también hizo el bachillerato, pero por dinero, ósea por falta de dinero, ella inicio un técnico en auxiliar contable pero le faltó algo, lago le faltó no sé y no lo pudo terminar, después estudio enfermería y en enfermería pues a la vez que estudian piden como kits, bueno para seguir trabajando y estudiar a la vez, pero luego ya a m papa y mi mamá no le alcanzaba entonces, se consiguió su esposo que ahorita tiene y ella ayuda aquí en la casa, y tiene ya su casa, ella hace sus quesos, sus cuajadas y aquí mi papa le deja vender... si ella iba y venía todos día (en Bogotá), ya es que así hace la mayoría de gente, van y vienen porque no es lejos es a diez minutos de Bogotá, entonces uno siempre iba y venía”*

“y de tu promoción 2013 o amigos de acá mismo de la Vereda familiares, alguno que haya accedido educación superior que tú conozcas. No he hablado con ninguno no sé, sé que uno de nosotros si ingreso a la Universidad Distrital pero no sé porque se salió, se fue a presentar el servicio y ya ahorita él tiene su mujer, pero él fue de todos él fue el que entró a la Universidad Distrital.”

3.3. Espacios grupales para la saturación de categorías

Una vez realizado el abordaje teórico acerca del acceso a la educación superior, se realizó un trabajo de campo que incluyó la metodología de grupos focales, los cuales estuvieron integrados por estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad ECCI, sede Bogotá. Por medio de los espacios académicos presenciales, se interactuó con más de 300 estudiantes, entre los 20 y 40 años, que han accedido a educación superior. A continuación, se detallan los grupos, sus características y fechas y metodologías de abordaje.

Metodología 1. Se realizó un agrupamiento libre de los estudiantes de acuerdo con los intereses de transformación de alguna realidad; la cual, durante cuatro semanas, ellos estudiaron, analizaron y generaron ejercicios como METAPLAN, a fin de priorizar e identificar dichas problemáticas; además, se realizó un análisis causa efecto para visibilizar una propuesta de solución.

Programa/ Espacio académico:	Especializaciones en Salud y Seguridad en el Trabajo, Gerencia de Mantenimiento, Producción y Logística Internacional. Electiva Liderazgo transformacional. Enero 18- 2018
Fecha de curso:	Enero 24 -2018
Fecha de abordaje:	
Grupo: Horario	Estudiantes de último semestre de pregrado que cursan nueve créditos de alguna especialización como opción de grado. 6:00 p.m. a 10:00 p.m.
Número total de estudiantes	31 personas
Número de estudiantes hombres:	24 personas
Número de estudiantes mujeres:	7 personas

Metodología 2. Los estudiantes tuvieron como asignación académica la construcción de un relato que narrara su trayectoria académica, la de su mamá o abuela. En este relato debían identificar posibles barreras que hubieran superado o sorteado como parte del acceso a la educación superior. Algunas de las actividades fueron:

- Redacte un texto inédito, de una hoja y escrita a mano, los obstáculos que usted considere existen en Colombia para acceder a educación superior desde su perspectiva e historia de vida personal y familiar.
- En grupo, analice los factores identificados en los relatos individuales y vincúlelos desde un análisis crítico por medio de una espina de pescado, árbol de problema o matriz causa efecto.
- Establezca relaciones sobre la problemática propuesta y la incidencia de la globalización en la política nacional e internacional.

Finalmente, en la socialización en clase, los estudiantes de manera grupal realizaron unos árboles de problemas, espinas de pescado y análisis de causas y consecuencias de la problemática estudiada.

Programa o Espacio académico:	Especialización en Producción y Logística Internacional.
Fecha de curso:	Perspectiva Científica y Tecnológica.
Fecha de abordaje:	Agosto 06,10,13 y 15 2018
Grupo:	1BN
Horario:	6:00 p. m. a 10:00 p. m.
Número de estudiantes hombres:	27
Número de estudiantes mujeres:	19
Número de estudiantes mujeres:	8

Programa o Espacio académico:	Especialización en Producción y Logística Perspectiva Ética y Social.
Fecha de curso:	15,22,29 de agosto y 05 septiembre 2018
Fecha de abordaje:	
Grupo:	2AN
Horario:	6:00 p. m. a 10:00 p. m.
Número de total de estudiantes:	11
Número de estudiantes hombres:	6
Número de estudiantes mujeres:	5

Metodología 3. Se solicitó a los estudiantes que indagarán con algunas mujeres de su grupo familiar o laboral: “¿cuáles eran sus sueños más grandes? ¿Qué actividades está realizando para cumplir estas metas?” Alrededor de la socialización y el análisis de este ejercicio, se indagó con estas mujeres su trayectoria de acceso a educación superior, su proceso de formación y la toma de decisión para acceder y mantenerse en educación posgradual; de igual forma se indagó por las barreras o motivaciones que consideraban tendrían ante la decisión de continuar en niveles aún más avanzados de estudio.

Programa/ Espacio académico:	Especialización en Gerencia de la Salud y Seguridad en el Trabajo. Teoría y Comportamiento Organizacional.
Fecha de curso:	Agosto 2018
Fecha de abordaje:	
Grupo:	2FN
Horario:	Viernes 6:00 p. m. a 10:00 p. m.
Número total de estudiantes:	12
Número de estudiantes hombres:	6
Número de estudiantes mujeres:	6

Metodología 4. Se desarrolló el METAPLAN para la priorización e identificación de problemáticas, y el análisis causa efecto para la visibilización de la propuesta de Solución. El tema propuesto fue dificultad principal de acceso a la educación superior en Colombia.

Programa o espacio académico: Fecha de curso: Fecha de abordaje:	Especialización en Gerencia de la Salud y Seguridad en el Trabajo. Teoría y Comportamiento Organizacional. Octubre 2018
Grupo: Horario:	Martes 1BN 6:00 p. m. a 10:00 p. m.
Número total de estudiantes:	28
Número de estudiantes hombres:	10
Número de estudiantes mujeres:	18

Programa o espacio académico: Fecha de curso: Fecha de abordaje:	Especialización en Gerencia de la Salud y Seguridad en el Trabajo. Teoría y Comportamiento Organizacional. Octubre 2018
Grupo: Horario:	Jueves 1AN 6:00 p. m. a 10:00 p. m.
Número total de estudiantes:	26 personas
Número de estudiantes hombres:	7 personas
Número de estudiantes mujeres:	19 personas

Programa o espacio académico: Fecha de curso: Fecha de abordaje:	Especialización en Gerencia de la Salud y Seguridad en el Trabajo. Teoría y Comportamiento Organizacional. Octubre 2018
Grupo: Horario:	Sábado 1FN 1.00 p. m. a 5.00 p. m.
Número total de estudiantes:	31 personas
Número de estudiantes hombres:	14 personas
Número de estudiantes mujeres:	16

A partir del ejercicio realizado con los *espacios grupales para saturación de categorías* y los resultados que se obtuvieron, se resaltan los hallazgos principales sobre los factores de no acceso a la educación superior o deserción, éstos se condensan en el siguiente gráfico.

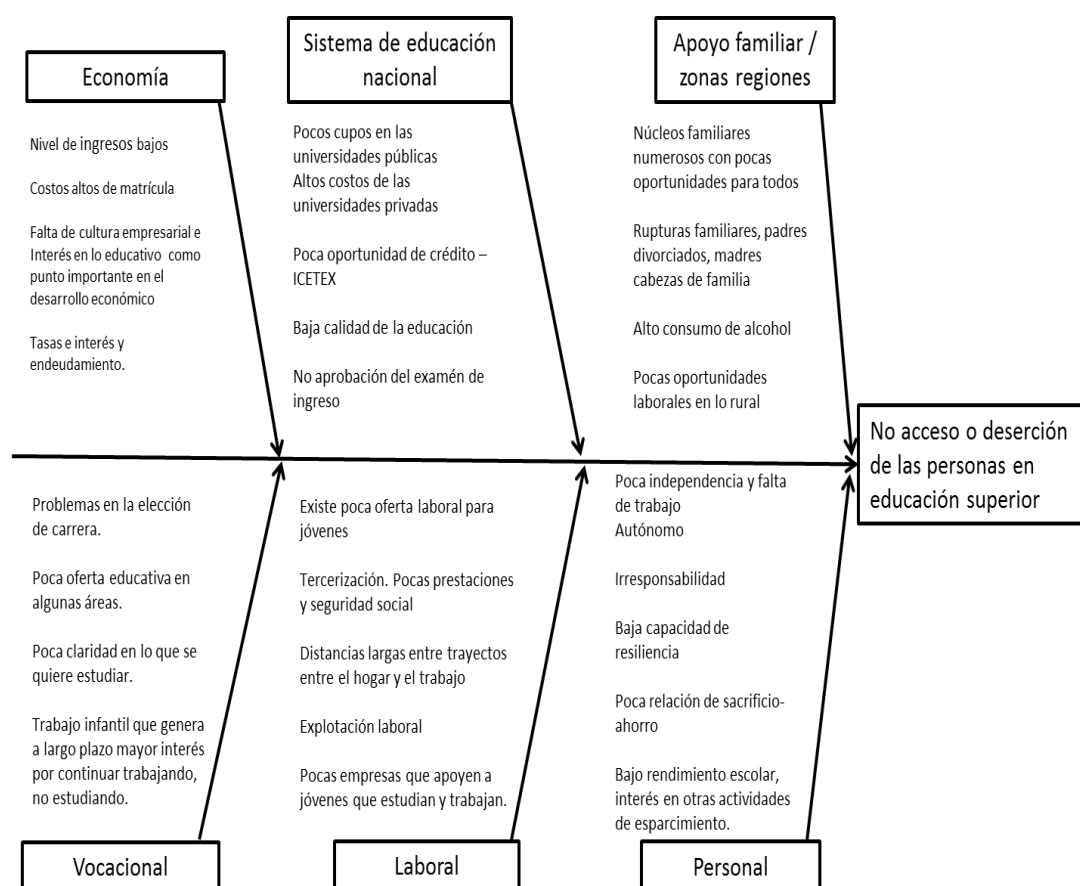


Figura 5. Esquema de Investigación

Fuente. Elaboración propia

Sobre los aspectos relacionados con la **economía** se determinaron como variables relevantes: el nivel de ingresos familiar; los costos en educación superior, teniendo en cuenta que el nivel de ingresos de un joven colombiano o su familia dista mucho de los costos de matrícula universitaria que se establece en el país; se evidenció, por ejemplo, que los jóvenes no logran fomentar de manera suficiente una cultura de emprendimiento y empresarismo en pro del acceso a la educación superior, en cambio, quienes lo realizan centran finalmente su atención en la percepción de ingresos, en el corto y mediano plazo, sin lograr forjar un proyecto de vida asociado a la academia.

En otros casos, los intereses vocacionales que les fomenta el mercado están asociados a los videojuegos o el fútbol, éste último predomina más en personas de género masculino, ellos ven una posibilidad vocacional que posteriormente no logran culminar porque encuentran oportunidades limitadas a corto plazo. Así mismo, en el tema de intereses vocacionales y elección de futuras profesiones, se evidenció, en los jóvenes que hicieron parte del estudio, que ellos refirieron poco acompañamiento de los padres, por lo tanto, la influencia para su desarrollo personal y vocacional estuvo más incidido por su grupo de pares o por la demanda laboral de que iba requiriendo el sector económico, en el cual lograban vincularse como parte de la búsqueda de su sustento cotidiano.

Entre las experiencias y las vivencias de los jóvenes que relataron sus historias de vida se encontró que, en algunos, ante las bajas calificaciones y el bajo rendimiento académico por no tener un acompañamiento positivo en su escolaridad, disminuía su motivación y esto, a su vez, se convertía en un ciclo que afectaba su rendimiento.

Una pequeña porción de participantes refirió que entre los obstáculos para desempeñar su trayectoria académica estuvo la necesidad de prestar el servicio militar o la necesidad de empezar a trabajar a temprana edad, lo cual les obligaba a optar por la culminación de la educación media en jornada nocturna.

En los factores **económicos**, los participantes refirieron que muchos de ellos pasaron largos periodos de tiempo entre el inicio y la continuación de la educación superior. Aún existe en el país poca oferta laboral para jóvenes y las que hay tienen una gran inestabilidad laboral y precarias condiciones, al ser contratos por prestación de servicios con bajas garantías. Empresas con distancias y trayectos o tiempos que dificultan el acceso y o desplazamiento del estudiante. En algunas empresas se da explotación laboral de los jóvenes, por medio de empleos que demanda de ellos mucho tiempo a cambio de muy bajos ingresos

(trabajos operativos como construcción, vigilancia, bodegaje, cadi de golf, mensajería, *call center*), empleos que su vez requieren organización del tiempo por medio de turnos rotativos que son muy extensos o de poca flexibilidad de horarios –tiempo.

Los jóvenes refirieron que no solamente se dan pocas condiciones para permitir estudiar y trabajar, sino que aquellos que lo logran encuentran posteriormente que no todas las empresas garantizan ascensos laborales para quienes estudian. Esto porque no todas las empresas entienden que detrás del desarrollo personal del trabajador, también se desarrolla y se vuelve más competitiva la organización

En contraposición a ello, algunos jóvenes logran ubicarse en empresas que dan auxilios educativos o incentivos para estudiar, de hecho, en algunas empresas se motiva al trabajador a estudiar por medio de un plan de carrera, y otras empresas los reciben como pasantes y les permiten continuar trabajando. En algunas empresas existe motivación de parte de jefes y compañeros de trabajo para estudiar y les promueven en los cargos una vez han obtenido el título profesional o cuando continúan estudiando.

Entre los factores: **vocacional**, se manifestaron, por parte de los participantes en el estudio, situaciones como la poca o nula oferta educativa que se relacionara con sus intereses y, que, a su vez, estuviera al alcance de su presupuesto o posibilidades en la región en la cual vivían. También manifestaron las brechas en la cadena formativa, es decir, estudiantes que pasaban largos periodos de tiempo haciendo la transición entre educación media y educación superior.

Otro factor que llamo la atención se relaciona con la dificultad que tuvieron los estudiantes cuyos colegios adoptaron unas especialidades en educación media que no estaban acorde a sus intereses y que les obligaban a tomarlas para poder graduarse de once.

Algunos estudiantes refirieron poca claridad en el norte de la vida (sentido/sueños), dado a su inmadurez asociada al egreso del bachillerato a temprana edad y vinculación a trabajo también a temprana edad.

Los participantes refirieron que el país carece de opciones vocacionales para artes y deportes, y que en su época no fue tan sencillo identificar programas de educación superior asociados a estos gustos e interés. A pesar de tener el apoyo de sus padres por su edad temprana, estas carreras tenían poca proyección laboral y bajos ingresos o inestabilidad. Al estudiar este factor nuevamente mencionaron como una variable que obstaculizaba sus intereses el haber prestado servicio militar y haberse graduado de instituciones nocturnas o de validación como parte de su opción de culminación del bachillerato.

Entre las características **personales**, es decir aquellas propias de la personalidad y carácter del joven, se evidencia que, si bien hay factores asociados al éxito propios de la etapa de vida en la cual se encuentran, resultan ser un obstáculo y el joven o la joven viven un “auto sabotaje” a sus sueños, planes y proyectos.

Así, entre las características que los llevan al logro de sus sueños, identificaron la persistencia, motivación al logro, capacidad de resiliencia, especialmente, en las situaciones que demandaban de ellos enfrentar duelos, pérdidas y rupturas amorosas, capacidad de proyectarse, postergar el placer y la recompensa inmediata; al pensar a largo plazo y practicar el sacrificio y el ahorro.

Entre las situaciones que obstaculizaban su trayectoria educativa y que se relacionaban con situaciones individuales y emocionales identificaron: irresponsabilidad, bajo rendimiento académico, excesivo gusto o dedicación a la “Rumba” y el consumo de alcohol y otras sustancias.

Entre las situaciones personales que identificaron como barrera en el acceso o continuación de sus carreras o programas universitarios destacaron el embarazo durante la carrera universitaria, maternidad y paternidad temprana, en algunos casos por desconocimiento o no uso de los métodos de planificación familiar, por mal uso del tiempo libre o por escaso dialogo familiar, así como por carencias emocionales asociadas, por ejemplo, a la ausencia del padre; lo cual desembocaba en embarazos planeados pero sin la suficiente conciencia e información de lo que ello implicaría.

Otros factores relevantes en el acceso o no a la educación superior, desde las características de cada individuo y su carácter o personalidad, fueron aquellos asociados a la toma de decisiones, jóvenes altamente influenciables, la baja motivación escolar, el bajo rendimiento académico en la universidad y el miedo a enfrentar nuevos retos y contextos.

En tanto a las características en el actual Sistema de Educación Nacional, los jóvenes identificaron y mencionaron escasos cupos en la Universidad Pública; dificultades en el acceso al SENA, por ejemplo, en aquellos casos que, por alguna situación, tuvieron sanciones temporales o permanentes del SENA; dificultades en la capacidad de asumir los costos de transporte o gastos cotidianos de los jóvenes que implican las dinámicas universitarias, las cuales no están asociados únicamente a los altos costos de las universidades privadas sino, además, a los materiales e insumos que requieren para cumplir con sus tareas y trabajos.

También, manifestaron que, en algunos casos, en el proceso de articulación de la educación media con la superior, tuvieron que aceptar por parte de sus instituciones educativas cursos técnicos del SENA poco útiles y, que, a la vez, en dicha articulación existía una gran carencia en la cadena formativa posible para artes y deportes.

Esa desarticulación la vivieron no solo en el proceso de tránsito de la educación media a la superior, sino también en el proceso de homologación, aunque se esperaba que los

beneficiara en trayectorias educativas más pertinentes, en cambio, se convirtió en obstáculo pues no veían retribuido de manera equitativa el tiempo dedicado a programas técnicos y tecnológicos. Además, ellos afirmaron que, aunque existen convenios entre algunas instituciones para fomentar el tránsito de una institución a otras, se presentan fallas administrativas que hacen de estos trámites una mala experiencia, muchos aspirantes que desean continuar el ciclo propedéutico, desisten ante la tramitología y desatención de sus casos.

También se evidenció por medio de los *espacios grupales para saturación de categorías*, que sigue existiendo en el país el ingreso de estudiantes a programas no deseados, debido a que ciertas carreras que requieren ambientes educativos específicos (medicina, biología marina, etc.), son carreras que los costos de matrícula y sostenimiento en el programa son muy altos en Colombia. En otros casos, en cambio, aquellos que insistentemente procuraron acceder a estos programas en instituciones públicas, se vieron enfrentando a la no aprobación del examen de ingreso.

Ante esta situación, se abrió un debate sobre los fondos de fomento y acceso a la educación superior que ofrecen las entidades estatales por medio del ICETEX, ante lo cual, los estudiantes refirieron que dichas becas o créditos condonables requieren presentación de documentos de codeudores, la capacidad económica familiar no soporta este tipo de deudas, o en ocasiones cuando logran acceder por medio de cooperativas u otras entidades bancarias deben hacerlo semestre a semestre, situación que los hace responsables luego de diversos créditos a la vez.

Entre las barreras de acceso y permanencia, los estudiantes mencionaron cómo allegados o familiares tuvieron que enfrentar problemas de administración de las universidades o establecimiento técnico, en las que se habían inscrito y al ser de baja calidad,

tuvieron que enfrenar cierre del establecimiento, que posteriormente les afectó como usuarios y familiares.

Los estudiantes relataron que en ocasiones sus contactos personales que conocieron en cursos cortos anteriormente desarrollados, experiencias laborales, contactos familiares o antiguos compañeros de estudio, fueron determinantes en el momento de encontrar opciones de programa o de institución de educación superior, ya que eran ellos quienes les aconsejaban acorde a una buena experiencia personal o de algún conocido.

Finalmente, en la permanencia resultó ser determinante la flexibilidad y experiencia laboral que permiten modalidades como las de los ciclos propedéuticos y los programas y proyectos de seguimiento y acompañamiento que se establecen las instituciones desde Bienestar Universitario.

En tanto los factores asociados al **apoyo familiar**, se encontraron como aspectos relevantes que, en casos especiales determinan el ingreso o permanencia de los estudiantes en la educación superior condiciones como: la tenencia o no de vivienda propia, los núcleos familiares numerosos, la cultura de trabajo y emprendimiento que tienen las familias y transmiten a cada uno de sus miembros. Otro aspecto, es la posibilidad de encontrar una fuente de ingresos trabajando en los negocios familiares, cuando la familia es extensa tiene posibilidades de integrar al joven estudiante a sus emprendimientos, pequeñas o medianas empresas. Así mismo, se dan casos en adultos jóvenes que conformaron pareja, con o sin hijos, donde resulta influyente la motivación por parte del conyugue.

Para algunos estudiantes es un aspecto a favor tener familiares en el exterior, lo cual se convierte en una posibilidad de revisar programas e instituciones fuera del país o proyectar allí estancias cortas que permiten su internacionalización para seminarios, temas específicos o perfeccionamiento de una segunda lengua.

Entre situaciones familiares que llegan a obstaculizar el ingreso o permanencia en educación superior, los jóvenes aludieron las rupturas familiares o crisis económicas familiares, a raíz de las cuales, algunos jóvenes tuvieron que empezar a trabajar tan pronto terminaron el colegio para apoyar a la familia.

En lo relacionado a la **ZONA** o **REGIÓN** de la cual provenían, manifestaron inequidades debido a la diferencia de condiciones entre lo rural y lo urbano, explicando que en lo rural existen pocas oportunidades laborales y amplias distancias para desplazarse de un lugar a otro; además, dichos trayectos y desplazamientos se realizan con muchas vicisitudes. También, evidenciaron que varios de ellos provenientes de algunos municipios o regiones, por ejemplo, de pueblos de Cundinamarca o de las costas de Colombia, tenían de cierta forma una cultura de alto consumo de alcohol.

También manifestaron el choque cultural que implicaba llegar a una tierra donde todo es nuevo y contrastaba con aquello que habían dejado atrás cuando salieron de sus pueblos, ya fuera huyendo de la pobreza o a causa del conflicto armado colombiano, las guerrillas, los problemas de orden público y el reclutamiento.

Ante estas situaciones es responsabilidad de las universidades mantener programas de bienestar y de apoyo académico que, en cumplimiento de las *teorías de la retención de estudiantes*, promuevan y estudien la compatibilidad de los jóvenes con el programa que eligen por medio de una adecuada orientación vocacional y de motivaciones para avanzar en la culminación de sus estudios.

Desde la teoría de la integración, promover en el aula metodologías de trabajo en equipo, grupos científicos, culturales y deportivos, seguimiento a las ausencias, buen trato que permitan a los estudiantes gozar de un ambiente de estudio estimulante.

Y desde las teorías de soporte, mantener a lo largo de la carrera, no solo al ingreso del estudiante, los cursos de orientación, de nivelación, de educación sexual, el seguimiento al estudiante, la oferta de tutorías, los apoyos de psicología, apoyos financieros, las bolsas de empleo, ampliar y diversificar las opciones de crédito para estudio y, en general, brindar en sus trámites una atención con calidad y eficiencia que mejore continuamente y haga sentir al estudiante en un ambiente digno y agradable.

Capítulo IV. Aportación Teórica

Para la construcción de este documento se tuvieron en cuenta inicialmente tres categorías:

- a) Mujer rural y de procedencia rural
- b) Mujer y educación
- c) Mujer y acceso a la educación superior

Estas categorías se determinaron teniendo en cuenta el objeto de estudio de este trabajo de grado, el cual parte de la hipótesis de que la defensa de los derechos de las mujeres se relaciona directamente con la creación de mundos posibles en los que los factores que generan mayor vulnerabilidad sean disminuidos.

Así, por medio de las categorías, se reafirma que las violencias hacia la mujer de tipo psicológico, físico, sexual, económico u otro, se dan mayoritariamente en contextos con un fuerte arraigo de culturas patriarcales y de inequidad de oportunidades en educación, empleo, acceso a los servicios y a la justicia.

Sin embargo, dada la amplitud del tema y teniendo en cuenta el enfoque en el tema específico del derecho a la educación, se buscó profundizar en esas tres categorías para afinar a su vez la parte contextual del estudio a realizar.

Lo anterior teniendo en cuenta que, si la literatura disponible y los estudios muestran que históricamente la mujer ha estado en una posición de inequidad en el acceso a oportunidades, el origen de la misma, en de contextos rurales, le pone muchas veces en una brecha social aún mayor. Porque en países latinoamericanos y particularmente en Colombia la condición de vida de las zonas urbanas dista mucho de las zonas periurbanas, rurales y de frontera.

Por ello la necesidad de hacer una búsqueda específica alrededor de la categoría de “*mujer rural y de procedencia rural*”. Justamente, las dinámicas de la ruralidad y la

situación social económica y política del país ha generado que un gran porcentaje de las personas que habitaban la ruralidad se ha desplazado forzosamente ya sea por violencia, pobreza u orden público o ha migrado a las ciudades en busca de nuevas y mejores oportunidades.

En la siguiente categoría “**Mujer y educación**” se quiso hacer un rastreo que resulta en una gran dicotomía, pues si bien el acceso de la mujer a la educación ha sido un avance en la garantía de derechos, también en este proceso histórico se evidencian inequidades, segregación y exclusión social. El acceso de la mujer a la educación superior, así como los proceso de atención a la diversidad y los proceso de inclusión de otros “grupos poblacionales” como los grupos étnicos, afro descendientes, en situación de discapacidad, entre otros, ha sido una historia de avances y retrocesos en los que se ha demostrado el poder transformador de la educación pero también el papel que muchas veces los dispositivos de educación generan en la reproducción de discursos y prácticas de poder, reproduciendo dinámicas, estereotipos, prejuicios e imaginarios que en lugar de generar en la mujer mayores posibilidades, se convierten en otro espacio de vulneración de derechos.

Finalmente, la categoría “**Mujer y acceso a la educación superior**” indaga en el reto social de avanzar hacia la amplitud de un acceso a oportunidades y posibilidades que aún son lejanas para muchas mujeres de procedencia rural. El acceso a educación superior es una necesidad en las sociedades de hoy para poder acceder a mejores y mayores oportunidades de empleo y de movilidad social; permite en muchos casos experiencias de internacionalización, proyección social y brinda mayores elementos para la movilización del sujeto y de las comunidades por sus derechos, en las sociedades de hoy el acceso a educación superior no es un lujo, sino una necesidad.

Pero la realidad es que en la población colombiana aún hay barreras para el acceso a dicha titulación y aquellas mujeres que logran acceder a la educación superior enfrentan otras dificultades para su permanencia y graduación. Por eso, esa categoría indaga no solo en la problemática sino en qué planes, programas y políticas diferenciales han permitido en el mundo el acceso diferencial a educación superior, y qué retos y perspectiva generaron aquellas experiencias.

Una vez revisadas dichas categorías, se generó la necesidad de profundizar mucho más en el efecto que el acceso a la educación superior podría generar en la transformación de la vida de la mujer, sus hogares y comunidades por lo que se introdujo una última categoría que permitiera pasar de la problematización a la búsqueda de alternativas fue así como surgió la categoría de *“Empoderamiento de la mujer”*.

Una vez estudiada de manera completa la problemática y analizada la realidad a partir de la recolección de información, se hizo necesaria una discusión enfocada en la comprensión y búsqueda de posibilidades, pero, sobre todo, una lectura a raíz del ejercicio de los derechos humanos como una posibilidad de transformación de realidades y avance hacia la vida digna de las comunidades.

Para este ejercicio desde las categorías estudiadas en el estado del arte y el marco teórico se tuvo el reto de explicar de una manera más amplia el sentido de lo que implicaban las vulneraciones del derecho a la educación y su entrecruzamiento con los derechos de las mujeres.

Fue así como en esta ocasión se recurrió al enfoque psicosocial, al enfoque de género desde la perspectiva de enfoque diferencial que propone Chaparro ¹³ (en Carvajal, Camelo y otros diecisiete, 2018), a las pedagogías críticas y a la filosofía de los derechos humanos.

¹³ propone que se entienda que los enfoques diferenciales son un método o herramienta de análisis que permite observar las diferencias y los modos en los que se han constituido condiciones de discriminación histórica en

En ese trasegar, la investigación pudo al fin decantar todos los conceptos y el análisis. Es así que se logró comprender la interacción entre lo individual y lo construido socialmente, gracias al enfoque psicosocial que explica cómo lo que se cree que es puramente individual, tiene que ver también con el aspecto de las relaciones, es decir, que lo psicológico tiene su base en una construcción social, y lo social se relaciona estrechamente con lo individual-psicológico; sin que esto sea la suma de personas, el conjunto en sí, sino que tiene que ver con los acuerdos sociales de cómo funciona como sociedad.

Por ello, la importancia de estudiar los derechos de las mujeres y el derecho a la educación, particularmente a la educación superior como una manera de garantía y restablecimiento de derecho de mujeres que han sufrido la discriminación estructural y múltiple.

Pues, en la medida en que las normas son producto del consenso sobre cómo vamos a vivir como sociedad, la mejor manera de dar sentido a las normas de erradicación de todas las formas de violencia y discriminación hacia la mujer es visibilizar esas realidades puntuales que en determinados contextos han reproducido los ciclos de violencia. Pero esas dinámicas han sido producto de la relación entre padres y madres con sus hijos e hijas, de docentes y estudiantes, de vecinos, amigos, es decir, las maneras de relacionarnos con el otro es lo que han determinado, no solamente la construcción de nuestras subjetividades sino también de la experiencia misma como seres humanos en una comunidad.

De manera que por medio del enfoque psicosocial y el enfoque de género, la conexión de la problemática ruralidad-mujer y educación cobra sentido, pero es desde las pedagogías críticas y la filosofía de los derechos humanos que se logrará, entonces, trazar nuevos caminos y alternativas de transformación de realidades.

contra de determinados grupos basándose en sus rasgos de carácter inmutable, los cuales causan violaciones particulares a sus derechos - ya sea directamente o por sus impactos -, y limitan la posibilidad de un desarrollo pleno de sus derechos humanos basado en el respeto al principio de igualdad y no discriminación (pág.162).

Y es que principalmente en la medida que la subjetividad se construye en relación con los otros y el entorno, los imaginarios acerca de qué ha sido ser mujer rural hasta hoy en Colombia, implica una construcción de la misma en función de los roles que cumple como hija, esposa o madre.

Así ha sido por lo menos hasta ahora. De ahí la importancia de dialogar en esta altura del análisis con una investigación reciente que realizó la Universidad de la Salle y el CLACSO acerca de la familia rural en Colombia (Páez, Gutiérrez, Del Valle y Ramírez 2016), pues ellos, al igual que esta investigación, entienden que, en esa construcción de roles de género, que se da al interior de las familias en donde se gestan las raíces de la violencia, ellos en su publicación lo expresan así:

Una violencia que tiene sus raíces en una perspectiva de género, en lo que significa ser hombre o mujer en cada contexto, en una tensión entre derechos y ejercicio del poder; y un conflicto que, si bien forma parte de la condición social del ser humano, depende en gran medida de la tenencia de la tierra y de las posibilidades económicas (s.p.)

Entonces, si esa lógica de control y dominio se dan en lo macro, se reproducen en lo meso y dialogan con lo micro sistémico y lo individual, y en todos los niveles dañan la confianza y el tejido social.

Generar la conciencia en las comunidades de esas lógicas de guerra, control y dominio, implica analizar en todas las escalas cómo se han venido causando daños sobre el territorio, sobre el tejido social de las comunidades y sobre el cuerpo (de hombres, mujeres, niños, niñas y demás) para emancipar y transformar esas lógicas que alteran la convivencia pacífica de los pueblos.

Es necesario actuar transformando lo individual, impactando lo familiar y comunitario y brindando herramientas para la incidencia en políticas públicas.

Por este motivo la educación tiene una gran labor y un gran aporte hacia la transformación de imaginarios y prácticas. Entonces, es la educación la llamada a transformarse y a convertirse en una pedagogía crítica, en una posibilidad, en una fuente de nuevas formas de relacionarnos entre seres humanos. De igual forma es la llamada a construir ambientes de diálogo, de confianza, de reconstrucción, de familiaridad.

Es una necesidad que debe partir de la educación integral, en procura de transformar el ambiente educativo mismo y las relaciones de poder entre los miembros de la comunidad educativa, hasta el acercamiento de las familias para visibilizar, de manera conjunta, esa serie de prácticas violentas que están tan arraigadas en la lógica tradicional y dañan no solo a quien es agredido sino también al agresor.

Como se mencionó anteriormente, estos son ejercicios de revisión de roles que deben hacerse con cada comunidad por separado, pues si bien en esta investigación así como en la de la *Familia rural en Colombia* (Páez, Gutiérrez, Del Valle y Ramírez, 2016), se encontraron aspectos de la cultura patriarcal fuertemente arraigados, en la mayoría de comunidades rurales, como la idea de que la mujer debe ocupar y liderar únicamente en el ámbito privado, la crianza de sus hijos, el cuidado de su esposo, de ancianos o personas enfermas o con alguna discapacidad; en cambio, el hombre se dedica al trabajo, por lo general, físico y cumple el rol del proveedor de hogar; no es el único aspecto a revisar pues la ruralidad en cada parte de Colombia será tan diversa y característica como sus culturas y cosmovisiones de acuerdo con la zona de la cual proceden.

Es decir, no es lo mismo, la construcción de imaginarios acerca de lo que implica “convertirse en mujer” o “convertirse en hombre” en las zonas cundiboyacenses, o en llanos orientales, o en el Vaupés o en la parte alta de la Guajira o en las comunidades de las selvas de las amazónicas. De hecho, en cada una de las culturas ancestrales que hacen hoy presencia

en nuestro país los ritos de iniciación y transición de la infancia, la adolescencia y la adultez son muy diferentes.

Por, ejemplo se tiene ya una concepción acerca de las particularidades de las familias raizales, palenqueras, indígenas, en los distintos pueblos; se tiene una diferenciación para los pueblos room. Así pues es particular notar que, si bien estas diversidades se han venido reconociendo por los enfoques diferenciales, en este enfoque diferencial no se tiene aún tan claro el asunto de los grupos campesinos, de las comunidades campesinas, es decir todos aquellos grupos que habitan la ruralidad pero que no tienen ninguna de las pertenencias étnicas antes mencionadas, sin embargo, su relación con la tierra y con el territorio es también particular.

No obstante, en todas las anteriores comunidades mencionadas, la búsqueda de sentido por el ser adquiere sustento en la relación con los otros y con el entorno. Por ello, para transformar esas dinámicas y ciclo de violencias habrá que transformar los imaginarios acerca del ser mujer, pero también las relaciones y las interacciones desde el control y el dominio.

Puede resultar reiterativo, pero es allí donde se encuentran las conexiones del contexto individual, familiar y económico de las dos comunidades estudiadas. Así:

En el contexto individual, tanto la comunidad educativa del Colegio El Verjón como el de Candelaria, se caracteriza por la presencia de mujeres llamadas a la sujeción, obediencia, miedo, dependencia económica y emocional. En el Verjón, la consecuencia o síntoma mayor es la baja autoestima de las mujeres, mientras que en el Colegio Integrada Candelaria es la violencia entre ellas. Las carencias emocionales de las mujeres en los dos contextos afectan además de su autoestima, la toma de decisiones asociada a la reproducción de los conflictos que vivieron en su infancia, reproduciendo la elección de parejas con tendencias adictivas, por ejemplo, en la vereda el Verjón al alcohol y en la Candelaria a los psicoactivos ilegales. Son mujeres que por lo general mantiene oculto justificado el conflicto con sus parejas, sin

importar la gravedad de los hechos, pueden llegar incluso a ocultar el abuso sexual de sus hijas por parte de sus parejas o presionar el desistimiento de las hijas ante casos ya denunciados en contra de sus padrastros o familiares.

En ninguno de los dos contextos aun es tan aceptada la construcción de identidades diferentes a las cisgénero. Sin embargo, es algo más comúnmente visto en el Colegio Integrada La Candelaria, en donde en los últimos dos años solo se ha contado con la presencia de una estudiante que expresa abiertamente su identidad sexual como lesbiana.

En el nivel individual, se evidencian también bajos niveles educativos, altos índices de analfabetismo, dedicación exclusiva o en gran parte a las labores del hogar.

En el contexto familiar, la reproducción de violencias, imaginarios patriarcales y objetivación del cuerpo de las mujeres se hace presente, en El Verjón por medio del alto índice de trabajo doméstico, dedicación exclusiva por parte de varias madres de familia, y trabajo infantil parentalizado en algunas de las estudiantes, altísima ocurrencia de violencia doméstica, intrafamiliar y violencia sexual.

En el caso del Colegio Integrada La Candelaria, esta objetivación del cuerpo de la mujer se expresa en mayor medida en los frecuentes casos de explotación sexual y vinculación de la mujer a situaciones delictivas. En el contexto económico, el dominio y control de los territorios se dan: en el Verjón por las luchas de los terrenos cultivables y de los no cultivables, páramo, al ser fuente hídrica. En la Candelaria, en la medida que son circuitos turísticos patrimoniales asociados al narcoturismo y turismo sexual, aunque estos dos últimos no se den tan abiertamente.

Todo lo anterior genera un rompimiento del tejido social y una baja participación en reuniones como las escuelas de padres de familia, por lo que las intervenciones se dan con mayor frecuencia por medio de citaciones caso a caso de las familias, citaciones motivadas

por situaciones puntuales de alta complejidad que afectan el estado emocional, convivencial, académico o de salud de los estudiantes.

Integrar un enfoque preventivo de las violencias entonces, supone de entrada el trabajo en las habilidades socioemocionales y el sentido de vida: proyectos de vida, proyectos de mejoramiento personal, orientación vocacional con las estudiantes de las dos comunidades educativas, constituye también un reto a la transformación de las relaciones familiares y la formación de las dos anteriores y el grupo de docentes directivos docentes y comunidad educativo para la incidencia en políticas públicas.

De manera que como se ha visto a lo largo de este capítulo el empoderamiento de las mujeres de las dos comunidades educativas estudiadas requiere una transformación social que atraviesa lo individual, escolar, familiar, comunitario. Esto implica la plena consciencia de la pedagogía con una intención transformadora y liberadora; por lo tanto, requiere de un enfoque psicosocial para la comprensión de esta compleja interrelación de variables y que explica por qué los resultados e impactos se verán en el mediano y largo plazo.

Capítulo V. Propuesta de Intervención

Hacia *Un Modelo de Transformación de La Educación Superior en Colombia*, el estudio realizado, la discusión teórica y los trabajos de campo, llaman la atención frente a los siguientes retos y temas de discusión que se abren:

1. El funcionamiento del sistema de educación superior y las barreras que este implica para comunidades como las del Verjón.
2. La inequidad social que se ha generado en el campo colombiano durante la historia y el conflicto rural que genera la inequidad en la distribución de tierras a la que se suma conflicto armado, etnias y campesinado desatendido a pesar de los múltiples procesos y acuerdos.
3. Los estereotipos de género excluyentes que aún se mantienen en las zonas rurales del país, donde son mucho más marcados y conciben a la mujer dentro de la esfera del ámbito privado exclusivamente, es decir la limitan a labores del hogar y el cuidado de otros en la sociedad. **Por lo cual se hace aún más necesario fortalecer los esfuerzos para garantizar los derechos de las mujeres y los derechos del acceso a la educación como derecho humano**

Aunque se han creado en el país becas y programas de acceso a educación superior, se requieren más esfuerzos para garantizar el acceso de la mujer y, especialmente, la mujer de zonas rurales. Así mismo, las estrategias deben promover garantías para la permanencia y graduación de la población que accede.

5.1 El empoderamiento femenino como un mecanismo de prevención de la reproducción de las violencias de género y el papel de la educación en la transformación de imaginarios de exclusión social

Las instituciones educativas de áreas rurales de la ciudad o ubicadas en zonas periurbanas, tienen actualmente unas necesidades de formación que transformen imaginarios que históricamente han reproducido las violencias de género en sus diferentes tipos y modalidades: físicas, psicológicas, sexuales, patrimoniales, feminicidio, en las modalidades de familiar, laboral, educativa en la comunidad e institucional.

Desde los proyectos de educación sexual de las instituciones distritales de la ciudad se ha venido trabajando en el fortalecimiento de la autoestima y otros auto esquemas en los y las estudiantes, se ha trabajado de la mano con el sector salud en la prevención de embarazo no deseado en adolescentes, se han difundido los diferentes métodos de planificación y de prevención de enfermedades de transmisión sexual.

Recientemente se han incrementado en sector educativo los espacios de reflexión sobre la importancia de la formación del Ser y sus capacidades, y no sólo del Saber y las competencias, en busca de que los jóvenes sean partícipes y protagonistas de esos procesos formativos.

Esto ha contribuido a que los temas de sexualidad trasciendan la genitalidad y que, incluso, los asociados directamente a las relaciones genitales se traten cada vez con menos tabú.

En este trasegar, uno de los retos constantes ha sido reconciliar los intereses de la familia, la comunidad y los entornos en los cuales los jóvenes se desarrollan, para generar reflexiones de doble vía que produzcan impactos en la cultura y contribuyan al abandono de discursos y prácticas que generan violencia hacia las mujeres.

El trabajo realizado por el sector educación se ha venido articulando con entidades de otros sectores como salud, cultura, integración social, recreación, demás por lo que es el momento oportuno para que, desde la escuela, sus logros y aprendizajes tanto de las experiencias exitosas como de aquellas que no lo fueron, se trasciendan los límites de lo escolar y se impacte con compromiso y responsabilidad social e histórica.

5.2 Del desarrollo normativo al cambio cultural

Son ineludibles las responsabilidades que tiene Colombia como Estado parte de los Organismos internacionales de derechos Humanos y sobre lo cual debe capacitar específicamente a todos los funcionarios públicos, especialmente a los que inciden en Comunidades como las del Verjón en tanto servicios de educación y otros de garantía y restablecimiento de derechos para trazar planes de acción anuales que permitan implementar y avanzar en acciones concretas para la puesta en marcha de las obligaciones contraídas por medio de las *Recomendación general número 34 sobre los derechos de las mujeres rurales*, emitidas por el *Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer*. Naciones Unidas el 07 de marzo de 2016 CEDAW (2016) y las *Observaciones finales sobre el noveno informe periódico de Colombia* generadas por este mismo comité el 14 de marzo del 2019. CEDAW (2019). Documentos aun pobremente socializados con las comunidades y principales interesados en que estas condiciones de educación, que tienen impacto multidimensional y macroeconómico, mejoren¹⁴.

¹⁴ Estos documentos le recuerdan específicamente a los estados partes, entre otras cosas: *Los Estados partes deberían proteger el derecho de las niñas y las mujeres rurales a la educación y velar por que: a) Exista educación de alta calidad, accesible y asequible para todas las mujeres y las niñas rurales, incluidas aquellas con discapacidad, mejorando la infraestructura educativa en las zonas rurales, aumentando el número de docentes cualificados, incluidas mujeres, y garantizando que la enseñanza primaria sea obligatoria y gratuita y que la educación se imparta en los idiomas locales y de una manera apropiada desde el punto de vista cultural; b) Se imparta formación sistemática al personal docente a todos los niveles del sistema educativo sobre los derechos de las niñas y las mujeres rurales y sobre la necesidad de luchar contra los estereotipos basados en el sexo, el género,*

El reto será entonces alcanzar no sólo a los y las directivos y docentes, estudiantes, sino a sus familias y vecinos, siendo conscientes de las particularidades y connotaciones que tienen los contextos rurales y periurbanos.

Para el fomento de las transformaciones de las relaciones madres y padres, en el proceso de la crianza y la incidencia de los docentes en los espacios formativos, se proponen

la etnia o de otra índole que limitan sus oportunidades educativas. Deberían revisarse los planes de estudios para eliminar los estereotipos discriminatorios sobre el papel y las responsabilidades del hombre y la mujer en la familia y en la sociedad; c) Se sensibilice para cambiar las actitudes negativas en las zonas rurales hacia la educación de las niñas y se ofrezcan incentivos para ayudar a las niñas rurales y a sus padres a compensar los costos directos e indirectos de la educación, por ejemplo mediante becas y ayudas económicas, préstamos y transferencias de efectivo y transporte; d) Se establezcan programas, tanto dentro como fuera del sistema escolar, para reducir la participación de las niñas rurales en trabajos asistenciales no remunerados, que constituyen un obstáculo para la asistencia escolar, y proteger a las niñas rurales de la explotación laboral, el matrimonio infantil y/o forzado y la violencia por razón de género, incluida la violencia y el abuso sexuales; e) La protección de las instituciones educativas sea una prioridad para las fuerzas de seguridad, cuando las alumnas y las profesoras sufran ataques de opositores a la educación de las niñas; f) Se aliente a las mujeres y las niñas rurales a elegir esferas de estudio y carreras no tradicionales, como matemáticas, informática, ciencias naturales y agrícolas y tecnología, por ejemplo a través de programas de asesoramiento académico y profesional que también puedan aplicarse a actividades microempresariales en el hogar o la comunidad; g) No se expulse a las niñas embarazadas de las escuelas rurales durante el embarazo y se les permita volver a la escuela tras el parto, y se faciliten guarderías y salas de lactancia, así como asesoramiento sobre cuidado infantil y lactancia; h) Las escuelas de las zonas rurales dispongan de instalaciones de agua adecuadas y letrinas separadas, seguras y resguardadas para niñas y ofrezcan educación sobre la higiene y recursos para la higiene menstrual, prestando especial atención a las niñas con discapacidad; i) Se ofrezcan programas de alfabetización de adultos para mujeres en las zonas rurales; j) La formación en el empleo se adapte y se oriente a las necesidades profesionales de las mujeres rurales, y estas disfruten de igualdad de acceso a la educación técnica y profesional y la formación profesional, por ejemplo sobre prácticas agrícolas sostenibles, salud animal y mejora de la cría. 44. Además de la educación y la formación, el artículo 14, párrafo 2 d), también establece que las mujeres rurales podrán beneficiarse de los servicios comunitarios y de divulgación, que desempeñan un importante papel en la educación para agricultores, la productividad agrícola y el empoderamiento económico de la mujer. Esos servicios no suelen responder eficazmente a las prioridades, capacidades y necesidades de las mujeres rurales ni promueven de forma suficiente su acceso a los conocimientos técnicos. 45. Los Estados partes deberían mejorar el diseño y la prestación de servicios de divulgación agrícola y asesoramiento rural de alta calidad, reconociendo a las mujeres como agricultoras y clientes. Estos servicios deberían garantizar que el personal masculino y femenino de servicios de divulgación agrícola y asesoramiento rural esté especializado en diseño e impartición de programas con perspectiva de género y reciba formación periódica sobre derechos de la mujer, igualdad de género, análisis de género y programación con perspectiva de género. Los Estados partes deberían adoptar, aplicar y supervisar y evaluar periódicamente políticas y programas de divulgación agrícola y asesoramiento rural con perspectiva de género. 46. Los Estados partes deberían promover la representación de las mujeres rurales en los servicios de divulgación agrícola, contratando a un mayor número de mujeres como divulgadoras y asesoras, y garantizar que las políticas organizativas apoyen los derechos, necesidades y aspiraciones de las mujeres. Los Estados partes deberían asimismo aumentar la proporción de contenido educativo impartido a través de servicios de divulgación que sea relevante para las mujeres rurales empleando más científicas en la investigación agrícola. 47. Los Estados partes deberían promover específicamente el acceso de las mujeres rurales a los conocimientos técnicos sobre técnicas de cosecha, conservación, almacenamiento, transformación, envasado, comercialización y emprendimiento. (CEDAW, 2016 Pág. 15, 16 y 17)

dos *decálogos de relación*. Estos pretenden ser un mapa de ruta en los que por medio de una incidencia consiente y dirigida de la escuela, el sector salud y las diferentes instituciones, que hacen trabajo con comunidad se trasformen paulatinamente esas lógicas de relación y se rompan desde el buen trato los ciclos de violencia y exclusión.

Decálogo para padres madres y cuidadores	Decálogo para maestros
1. Los castigos humillantes y el maltrato físico o verbal lastiman mi autoestima y me quitan el poder de creer en mí. Enséñame con amor y paciencia y háblame porque así aprendo a resolver que los conflictos se resuelven hablando. 2. Exprésame afecto y cariño con abrazos y besos, pero enséñame y adviérteme acerca de las zonas de mi cuerpo que nadie más puede tocar, si alguien en algún momento tata de hacerme daño, créeme y apóyame para poder denunciar de inmediato. 3. En esta casa todos ensucian y todos limpian, dame ejemplo viendo a papá y a mamá realizar tareas del hogar por igual para que la casa permanezca organizada y bonita y todos podamos comer felices. 4. No es mi deber tender la cama de mi hermano o levantar su desorden, hijo e hijas podemos tener una distribución equitativa de las labores del hogar. 5. Motívame y apóyame para estudiar, procura darme espacio suficiente durante el día para mis tareas y actividades escolares, haz que aprender sea para mí una experiencia maravillosa. 6. Además de las asignaturas escolares busquemos juntos espacios para explorar en mis talentos y habilidades deportivas, culturales y artísticas, todos los deportes son aptos para todas las personas sin importar su género. 7. A medida que voy creciendo permíteme interactuar en otros espacios diferentes a la casa y la escuela, conocer nuevos lugares, personas y experiencias enriquecerá mi formación y me brindará mayor seguridad y autoconfianza. 8. Hablemos con respeto acerca de la elección de pareja, el ejercicio de la sexualidad y la maternidad o paternidad, no me impongas tus ideas, pero adviérteme con sinceridad de los riesgos a mi salud física y emocional que puede tener una toma de decisiones errada. 9. No me impongas una profesión, ocupación u oficio, no hay nada mejor que descubrir tu pasión y explotar mis dones y talentos en pro de mi comunidad. 10. No olvides que dentro de mí hay herramientas poderosas de liderazgo, seguro cosecharemos juntos los éxitos y triunfos que me ira trayendo la vida, pero entiéndeme también cuando en el camino tropiece o tenga que enfrentar fracaso, son parte de mi aprendizaje.	1. Mi buen o mal comportamiento no está asociado con mi género, todos tenemos un temperamento e historia de vida que nos hace únicos y particulares. 2. Mis habilidades y talentos, así como mi ritmo de aprendizaje tampoco está asociado con mi género y puede ir variando a medida que crezco. 3. Además de las asignaturas que debo aprender, permíteme hacer parte de espacios en donde fortalezca el reconocimiento y control de mis emociones, enséñame lo valiosa/o que soy y permíteme sentirme útil. 4. Cuando tenga un disgusto con algún compañero, compañera o docente, ayúdame a solucionar el conflicto de buena manera, si me enseñas seré capaz de ponerme en el lugar del otro y comunicarme de manera asertiva. 5. No permitas nunca que mis compañeros se burlen de mí por mis características físicas, mis creencias, mi condición social o económica, mi raza o ninguna otra razón, si sucede toma las medidas necesarias para que todos podamos aprender de esa situación y no se repita. 6. Si notas cambios en mi comportamiento o me vez llegar a la escuela con golpes o indicios de maltrato, denuncia y alerta las autoridades competentes sobre esas situaciones que afectan mi bienestar. 7. En caso de que yo o mi pareja queden en embarazo mientras estoy estudiando, no me juzgues, en cambio, motívame a culminar mis estudios. 8. Recuerda siempre que para mí eres un referente de construcción de identidad, te admiro y eres mi ejemplo, cuida la manera como te expresas y como procedes. 9. Cuando me enseñas de manera divertida y comprometida, generas en mí mayor gusto por aprender, cuando me tratas bien me das motivos para querer seguir viniendo a estudiar. 10. Nunca dejes de innovar, ni de luchar por una educación de calidad, sabes que tu rol en la sociedad es poderoso.

Así mismo, pensando en la medición y monitoreo del empoderamiento femenino que se genera a través del acceso, permanencia y culminación de estudios de educación superior por parte de la mujer rural y de procedencia rural, se propone la herramienta *Empoderómetro*, en el cual se sintetizan las características de más de seis estudios sobre el empoderamiento femenino, (ver Anexo 12). Estos estudios se cruzan con las variables analizadas con la información recolectada en el trabajo de campo. La herramienta por lo tanto mide manera positiva competencias y no situaciones de riesgo. Por lo que como herramientas adicionales de impacto en los contextos y las relaciones, se generaran decálogos para padres, madres, hermanos y docentes que buscan la transformación de patrones culturales y la promoción y el fomento del buen trato.

Finalmente, al anterior estudio de factores de empoderamiento se le suma el aporte al desarrollo el capital humano que desarrolló la OMS y que la reciente resolución 4886 del 07 de noviembre de 2018, por la cual se adopta la política nacional de salud mental. Numeral 8.1.3.3 *Educación en habilidades psicosociales para la vida*.

De manera que se revisó una escala que incluyen factores básicos del desarrollo personal, el entorno e imaginarios de la familia y la comunidad hasta culminar en aspectos macro estructurales de participación e incidencia en el sistema económico y político. Las competencias para medir con respecto al empoderamiento según los estudios anteriormente plateados son:

Habilidades básicas personales	1 Autoconocimiento:	1. Reconozco mi propia personalidad. Características, fortalezas, debilidades, aspiraciones, expectativas. 2. Soy capaz de construir sentido sobre sí misma, los demás y los otros. 3. Sé lo que quiero en la vida e identifico mis recursos personales para lograrlo.
	2 Empatía:	4. Soy capaz de ponerme en el lugar de otra persona y desde esa posición, comprender sus sentimientos para responder de forma solidaria de acuerdo con las circunstancias.
	3 Comunicación efectiva o asertiva:	5. Tengo la habilidad de expresarme en los diferentes contextos relacionales y sociales afirmando mi ser y estableciendo límites en las relaciones sociales.
	4 Relaciones interpersonales:	6. Poseo la competencia de interactuar positivamente con las demás personas. 7. Puedo establecer y conservar relaciones interpersonales significativas y soy capaz de terminar aquellas que bloquean mi crecimiento personal.
	5 Toma de decisiones:	8. Tengo la capacidad de evaluar diferentes posibilidades, teniendo en cuenta necesidades, valores y posibles consecuencias, tanto en mi propia vida como en la de otras personas.
	6 Solución de problemas y conflictos:	9. Poseo destreza para manejar los conflictos de forma creativa y flexible 10. Identifico los conflictos con la posibilidad de hallar en ellos oportunidades de cambio, crecimiento personal y social.
	7 Pensamiento Creativo:	11. Cuando me enfrento a un desafío o reto utilizo mi potencial para buscar respuestas innovadoras.
	8 Pensamiento Crítico:	12. Veo la realidad desde diferentes perspectivas usando la razón, los sentimientos y las emociones.
	9 Manejo de emociones y sentimientos:	13. Reconozco y gestiono mis emociones y sentimientos al interactuar con diferentes personas y en diferentes contextos.
	10 Manejo de la tensión y el estrés:	14. Identifico mis fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana. 15. Sé reconocer las distintas manifestaciones de mis tensiones y encuentro vías para eliminarlas o contrarrestarlas positivamente.
Identidad	11 Fortalecimiento de la cultura propia	16. Reconozco mi cultura y valoro sus prácticas culturales en razón de la diversidad regional y local
	12 Cosmovisiones	17. Soy capaz interactuar con otros visones del mundo en el marco del respeto mutuo y el diálogo.
	13 Valores	18. En la interacción con otros, tengo claro un marco de proceder en el cual no sacrifico mis principios y valores.
	14 Rituales y creencias	19. Práctico con libertad los rituales propios acordes con mis creencias y respeto de los otros.
Oportunidades y equidad	15. Entorno familiar	20. Comprendo que las labores de aseo del hogar y la alimentación de las familias no son tareas exclusivas de las mujeres, sino que las labores cotidianas deben ser compartidas por todos aquellos que comparten un entorno doméstico. 21. Soy consciente que mi honor y respeto no está condicionado por el cumplimiento de roles asociados al cuidado de otros (hermanos, niños, niñas o adultos mayores, enfermos). 22. Mi familia valora como algo importante la posibilidad de que yo estudie y alcance altos niveles de escolaridad. 23. Entiendo que el desarrollo pleno de una mujer puede tener otros caminos posibles no sujetos de manera exclusiva al matrimonio o conformación de pareja y la maternidad. 24. En caso de quedar en embarazo, mi familia y comunidad me apoyarían para continuar estudiando. 25. Mi familia no interfirió en el cumplimiento de mis tareas y trabajos, por lo contrario, organizábamos el tiempo para que yo pudiera asistir a clases y cumplir con mis deberes académicos. 26. Si en algún momento debiera divorciarme o separarme para salir de una relación que me daña o no me aporta en mi crecimiento personal lo haría sin miedo a perder mi “honorabilidad”

Preparación para el liderazgo e incidencia en su entorno	16 Educación	27. Accedí a educación preescolar y básica primaria, adquiriendo habilidades para mi vida futura. 28. Accedí a educación media. 29. Elegí libremente el programa que adelantaría después de culminar el bachillerato 30. Accedí a la educación superior (técnica, tecnológica, profesional). 31. Curso actualmente un programa posgradual o planeo realizarlo en el futuro. 32. Busco constantemente oportunidades de desarrollo personal por medio de cursos programas de educación formal o informal.
	17 Participación en el sistema económico	33. Tengo un ingreso económico no condicionado por mis padres, familiares o pareja sentimental. 34. Tengo una actividad económica autónoma. 35. Poseo actualmente algún activo propio (propiedad privada). 36. Tengo autonomía o poder de decisión sobre la compra, venta o transferencia de activos (de pequeño, mediano o gran valor). 37. Tengo autonomía en la posibilidad de acceder o decir acerca de mis créditos. 38. Tengo control sobre el uso de mis ingresos. 39. Puedo decidir o regular mi carga laboral y mis tiempos de ocio. 40. Mi actividad laboral me brinda oportunidades o flexibilidad para continuar mi formación académica y personal.
	18 Liderazgo	41. Pertenezco actualmente algún grupo o comunidad no doméstica. 42. Soy capaz de trabajar en equipo. 43. Me preparo constantemente para descubrir nuevas habilidades, potenciar las que tengo y ponerlas al servicio de otros. 44. Tengo la capacidad de hablar en público.
	19 Motivación	45. He desarrollado a lo largo del tiempo disciplina e interés para trabajar por mi futuro y mejoramiento personal constante.
	20 Red de apoyo	46. Tengo actualmente una buena relación y comunicación con mis seres queridos, hemos dejado atrás los rencores y episodios dolorosos del pasado por lo que sé que puedo contar con ellos cuando los necesite.
	21 Financiamiento	47. Me mantengo al tanto de los paquetes de gratuidad, becas, subsidios y préstamos del ICETEX u otras entidades para acceder a educación a lo largo de la vida, convocatorias de emprendimiento y motivo a otros a aprovechar dichas posibilidades.
	22 Grupos de mujeres	48. Asisto o estoy a cargo de algún grupo de desarrollo personal, en el que tengo la posibilidad constante de fortalecer mi autoestima, monitorear mis metas a corto, mediano y largo plazo y desarrollar cualidades de liderazgo.
	23 Programas productivos	49. Me he vinculado a programas de emprendimiento, empleabilidad, motivación al mérito.
	24 Políticas públicas	50. Conozco y difundo las políticas en contra del castigo físico y humillante, la equidad en derechos y su universalidad, y la educación pública inclusiva, defendiendo los derechos de las mujeres a una vida libre de cualquier tipo de violencias y discriminaciones.

Se busca entonces alrededor de las capacidades y competencias de esta herramienta y de los decálogos contruidos generar una serie de articulaciones de las propuestas institucionales e interinstitucionales que hacen incidencia en los contextos escolares para transitar hacia transformaciones en la educación integral contextualizada, en busca de transformaciones sociales que rompan los ciclos de violencia hacia la mujer.

Sosa menciona que al romper estos ciclos sistémicos de inequidad favoreciendo trayectorias educativas inclusivas que promuevan el capital humano de las mujeres se potenciarían además de manera positiva la construcción de las familias, pues se desdibujaría en las nuevas generaciones esos roles asignados por la separación de géneros, los cuales visibiliza en su estudio como la idea de que el hombre no participa de las tareas domésticas.

5.3 El Acceso a oportunidades y derechos en relación con el acceso a educación, específicamente a acceso a la educación superior

Al acceder a educación universitaria las mujeres tienen mayor posibilidad de ahorrar, tener un capital social y permanecer en pareja (Bernal y Camacho, 2012; Hernández, 2010; Guerrero, 2014; Gómez y Ramírez, 2015 citados en Sosa 2018).

En general, el acceso al sistema educativo ha mejorado las posibilidades de que la mujer acceda al mercado laboral y ha impactado en papel que desempeña la mujer en la sociedad (Buchmann y Diprete, 2004,2006; Forest et al., 1995; Vincent-Lancrin, 2008 citados en Sosa 2018). También ha impactado la calidad de vida de sus familias en tanto el primer nacimiento y la crianza de sus hijos (Domina y Roksa, 2012 citados en Sosa 2018).

El ingreso a la educación superior provocó en las mujeres la adquisición de una sensación de dominio sobre su vida y desarrollo, en tanto las preferencias individuales habilidades y perspectivas, flexibilidad, capital social y financiero (Hostetler et al. 2007; Carlson, Kacmar, Holliday y Grzywacz, et al., 2006 citados en Sosa 2018).

Las jerarquías cognitivas, técnicas, y salariales marcadas por el género, en este caso, en la preparación y ejercicio de una profesión específica, visibilizó como la mujer cuidadora en el ejercicio de una profesión enfrentan condiciones de precariedad laboral, menor escala salarial y poco o nulo derecho a cuidarse.

Identificación de obstáculos para el acceso a la educación superior para mujeres sujeto de estudio	Identificación de mecanismos para el acceso a la educación superior para mujeres sujeto de estudio
• Falta de educación primaria o secundaria, como requisito previo para acceder a educación superior. • Falta de interés o No compatible con las expectativas de vida. • Falta de información, guía o inducción vocacional. • Oposición explícita del padre, madre, familiares, pareja u otro. • Percepción negativa sobre las capacidades propias de aprendizaje o de estudio. • Mitos o prejuicios negativos hacia la persona y/o mujer universitaria o profesional. • Falta de proximidad a un centro de educación superior o universitario. • Falta de oferta de educación superior (poca variedad de carreras profesionales, no se encontraba disponible la carrera específica que le gustaba). • No superó los requisitos o exámenes de admisión. • Se sintió discriminada por ser mujer en el proceso de ingreso a una institución educativa o carrera en particular. • Falta de recursos económicos familiares para suplir costos de matrícula, pensión o manutención durante el periodo de estudio. • Los recursos económicos familiares se destinaron a darle estudios superiores a un miembro masculino de la familia, por ejemplo, a un hermano. • Falta de tiempo por razones laborales, familiares, actividades religiosas, artísticas o deportivas. • Maternidad temprana. • Matrimonio o adopción del papel de ama de casa. • Responsabilidades o cargas extras (cuidado de familiares enfermos, crianza de hermanos etc.). • Enfermedades o incapacidad temporal o permanente. • Otras circunstancias endógenas, por ejemplo: itinerancia o migración interna o externa por razones laborales o de vivienda. • Otras circunstancias exógenas, por ejemplo: cierre de centros de educación superior, paros o protestas estudiantiles, desplazamiento forzado por grupos armados o desastres naturales.	• Recibió siendo niña o completó siendo ya adulta, educación primaria o básica. • Desarrolló interés o vocación, o éste le fue suscitado por un miembro de la familia o persona cercana. • Recibió información o guía vocacional oportuna por parte de una persona capacitada, institución u organización. • No encontró oposición o, incluso, fue motivada por padres, madre, familiares o pareja. • Buena percepción sobre talentos o habilidades propias para el estudio y tuvo el deseo de desarrollarlas. • Admiración o respeto por personas y/o mujeres universitarias o profesionales o tuvo un modelo a seguir. • Tuvo un centro de educación superior o universidad cercana o con facilidad para desplazarse hasta allí. • Tuvo a su disposición una variada oferta de carreras técnicas, tecnológicas o profesionales. • Completó la documentación y se preparó y superó las pruebas de admisión. • Ser mujer no tuvo incidencia o, incluso, favoreció su admisión. • Tuvo a su disposición recursos económicos para suplir costos de matrícula, pensión o manutención (apoyo económico familiar, de pareja, trabajo y estudió u obtuvo una beca total o parcial por parte de la institución de educación superior, programa de gobierno u otro). • Tuvo disponibilidad de tiempo para estudiar • No quedó embarazo, abortó, dio en adopción o tuvo paternidad compartida u otro para cuidado-crianza. • No se casó o el matrimonio no entró en conflicto. • Tuvo la posibilidad de desplazarse lejos del hogar o residencia para completar los estudios. • Optó por la educación a distancia o por la educación virtual.

5.4 Las brechas de desarrollo urbano-rural-periurbano-frontera

En la medida que se busca indagar por el tipo de discriminación interseccional, estructural o sistémica, dicho análisis tiene de fondo no solo el acceso de la mujer rural y de procedencia rural a la educación superior, sino como estas carencias y barreras en la garantía de tales derechos afectan directa o indirectamente el goce efectivo de otros derechos. Esto genera contextos y realidades que hacen más propenso al sujeto de estudio a diferentes tipos de violencia como la patrimonial. El sueño de comunidades sin violencia de género, sin reproducción de patrones machistas y patriarcales y de reparaciones psicosociales efectivas en las mujeres víctimas de violencia de género, se hará cada vez menos lejano en la medida que se aporte desde lo investigativo y lo institucional.

Ya ha sido bastante difundido el hecho de que la gran inversión a la guerra puede dar mayor fruto si se destinara ese presupuesto o uno por lo menos cercano a la educación y los programas sociales.

Reto 1. Conocer, difundir y apropiarse de las herramientas legales para la defensa de los derechos de la mujer.

Reto 2. Continuar trabajando para cerrar las brechas educativas entre lo urbano-rural-periurbano-frontera

Reto 3. Empoderar a la población de los sectores rurales por medio del desarrollo económico y el mejoramiento del acceso a la educación superior de calidad.

Reto 4. Educación contextualizada, sí, pero diversificando la oferta para promover el desarrollo humano de los habitantes rurales.

Reto 5. Soñemos con la paz, sí, pero con reparación integral de las mujeres, aún más para aquellas que habitan la ruralidad.

Todo lo aquí expuesto requiere un compromiso de todos los agentes educadores posibles en los procesos formativos con el fin de articular su acción con las dinámicas de vida

de las comunidades hacia la prevención y erradicación de las violencias de género por medio de la poderosa arma: La Educación.

5.5 Pertinencia y diversificación de la oferta de educación superior en las regiones

En muchos programas de educación regional se ha dado un impulso al agro y la minería, en consonancia con los planes de desarrollo económico del país, esto es importante porque la oferta educativa busca estar alineada con las oportunidades de empleo que se deben generar posteriormente a las fases formativas, así mismo, se ha dado impulso a la educación técnica y tecnológica, la cual ha generado en los estudiantes un tránsito hacia la adquisición de hábitos de estudio, fortalecimiento de la autonomía y el manejo del tiempo cuando estudian y trabajan, situaciones que les permite una adaptación al cambio del ciclo de educación básica y media al de educación superior.

Sin embargo, queda una gran tarea que requiere dar un salto de la educación técnica y tecnológica a la formación de habitantes de la ruralidad en educación universitaria, con una oferta tan amplia como sus sueños. Una educación que les permita no solo cursar programas asociados al agro, la minería y la industria, sino también la formación humanística y de desarrollo de ciencia y tecnología.

Esta oferta de programas deberá pensar también en procesos de aprendizajes significativos de educación indígena y afrocolombiana, característica de muchos de los habitantes de la ruralidad, (ver Anexo 11).

Finalmente, se requiere un amplio análisis y prospectiva sobre el uso medio de comunicación para poner a la vanguardia de las innovaciones educativas a los habitantes de estas zonas, quienes generalmente tienen la radio y la televisión, medios a través de los cuales han tenido en ciertos momentos históricos acceso a la educación, pero en cuanto a la informática y la

web 2.0 así como el acceso a las Tics, tienen aún muchas dificultades de conectividad y las velocidades de la red no siempre permiten el aprovechamiento de beneficios como los de la educación virtual.

Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones

Aunque este trabajo de grado retomo como estudio de caso principal a la comunidad de la Vereda el Verjón, se incluyó también en la aplicación de encuestas a la comunidad del Colegio Integrada la Candelaria para que como grupo control este permitiera hacer aún más evidentes los aspectos propios de los jóvenes y jovencitas de la Vereda en tanto los factores que llegan a ser determinantes en el ingreso o no a instituciones formales de educación Superior.

Además, como ya se ha explicado en otros apartados de este documento, se realizaron ejercicios grupales para la saturación de categorías, con estudiantes (de otro contexto educativo), los cuales están en proceso de culminar sus carreras como profesionales o ya las han finalizado y lograron acceder al ciclo pos gradual. Dicha recolección de información de campo analizada a la luz de los marcos de comprensión que se establecieron para este estudio permitieron evidenciar como muchos de estos aspectos deben fortalecerse en general para que los estudiantes del distrito accedan y culminen el ciclo de educación superior.

Por ello, este apartado resaltaré tanto lo encontrado en la comunidad el Verjón como lo que se puede extrapolar desde esos mismos factores de análisis para repensar el Sistema de educación nacional en lo que tiene que ver específicamente con acceso a la educación superior. Lo anterior pretende entonces llegar a ser un aporte para seguir construyendo y deconstruyendo el derecho a la educación, los derechos de las mujeres y los derechos de las personas que habitan la ruralidad y la manera como estos se encuentran en diferentes interjecciones.

6.1 Para la comunidad el Verjón y frente al acceso a la educación superior de las mujeres de dicho contexto

Las entrevistas con las mujeres de la Vereda el Verjón permitieron evidenciar cinco importantes frentes de trabajo, desde los cuales se debe potenciar el acceso a la educación superior para esta comunidad específica, Así:

Factor personal.

Gran parte de las historias, relatos y vivencias de un ser humano en su entorno construyen la identidad y subjetividad del mismo. Y estos relatos se reproducen y resuenan construyendo alimentando identidades colectivas y significados acerca del ser en relación a otros.

Habitar la ruralidad y ser foco de las maneras de comprender el ser mujer en las zonas rurales de Bogotá, dejan en evidencia la presencia de prejuicios, estereotipos y roles asociados a cada género que aún subsisten y limitan el desarrollo integral de las personas en comunidades como la zona del Verjón tomada para este estudio de caso.

La continuidad o ruptura de dichas formas de hacer, pensar, sentir atraviesan al ser mismo, se ponen en tensión cotidianamente con cada decisión la tradición versus la transformación.

Así que como se resaltará a continuación cada mujer que acceda o se abstenga de acceder a educación superior o sí quiera de soñar con hacerlo en la disrupción o reproducción misma de imaginarios acerca de lo que puede o no lograr una mujer que nace, crece y se arraiga en la Vereda el Verjón, cómo ejemplo de lo que pasa y sucede en muchas otras veredas y lugares de Colombia.

En los relatos de vida rescatados de la Vereda y en cada entrevista fue importante resaltar las evidencias de características personales como la iniciativa, emprendimiento, la búsqueda de independencia y autonomía, así como la capacidad de romper esquemas y estereotipos sociales de la época o del territorio que habitaban.

Es interesante que las mujeres entrevistadas vinculan la expresión “ganas de salir adelante” o “ganas de aprender” con palabras como avanzar, sacrificio, auto superación, confianza en sus capacidades y denotan así mismo la importancia de entender “el estudio si es para mí”, “Yo sí puedo”¹⁵

Sin embargo, en contraste con estos factores personales que promueven y permiten el avance en el nivel educativo, se encuentra evidencia de baja autoestima en las mujeres del Verjón participantes del estudio. La voluntad por el auto sacrificio en razón de los sueños y necesidades de otros se convierte en un modelo loable y deseable en la mujer abnegada y virtuosa que en la medida que se hace responsable de otros va relegando sus sueños, intereses, actividades y necesidades.

Así mismo, se evidencia en las mujeres entrevistadas la asunción de un rol de maternidad que las absorbe y las lleva a postergar sus metas personales. Ello asociado especialmente a la no distribución equitativa de las labores del hogar.

En las mujeres del Verjón, así como de otras zonas rurales y urbanas de Colombia, se mantiene un sentido de *colaboración en las labores del hogar* que es muy fuerte y se combina con el aprendizaje cultural de una participación restringida al ámbito doméstico. Lo cual desencadena una baja exploración en sus talentos e intereses.

¹⁵ De ahí la importancia de programas como “Yo puedo ser”, la apuesta de esta administración para la orientación vocacional transversal.

En la ruralidad Colombiana, tal como se ve en la vereda el Verjón, los espacios de preescolar, de buen uso del tiempo libre¹⁶, acompañamiento de tareas, actividades extra-clase, son más limitados. Los programas de arte, cultura y deporte que se abren desde el Colegio Distrital rural que allí está localizado son muy puntuales y no cuentan con presupuesto para una adecuada atención a los estudiantes, sus familias y por lo mismo no se tiene la oportunidad de generar apertura a otras personas de la comunidad. Desplazarse a los cascos urbanos es costoso, pero la apertura programas específicos allí requiere también un gran esfuerzo presupuestal dada la baja cobertura.

De manera un poco particular pero igualmente relevante se evidencia como se presenta deserción escolar por inestabilidad emocional y la búsqueda del placer-recompensa a largo plazo. Esto se hace evidente en abandono temprano del hogar o la elección de pareja motivada más salir su la casa de sus padres, o el inicio de la vida sexual que por la decisión de emprender un camino junto con una persona a la cual se ama, se admira, se conoce y se disfruta.

Dicha inestabilidad emocional no solo se evidencia en la elección de parejas sino también en la fluctuante trayectoria educativa que se emprende en la que se inician y abandonan los estudios de manera constante, en los diferentes ciclos, pero por razones no necesariamente asociadas con el entorno que habitan (la ruralidad) sino con propias carencias emocionales, afectivas o de carácter para mantenerse en las decisiones tomadas.

Ante una dificultad emocional, de salud, familiar, económica se requiere de un gran porcentaje de carácter y actitud más que de la solución de todos estos factores del entorno; es decir la voluntad misma de acceder a la educación superior, de luchar por sus sueños, por su desarrollo personal llega a ser tan o más importante que las características de su entorno, por

¹⁶ La cancha del fútbol del Colegio el Verjón es en tierra y barro; fue hecha por los mismos estudiantes. Niñas y niños sentían pasión por el fútbol pues no es tan fácil allí acceder a mayor oferta deportiva.

ello la necesidad de fortalecer a la mujer misma en su ser, en su identidad, en su emocionalidad, autoestima, autopercepción. Los decálogos de relación para padres, madres, maestros y maestras de la mano con la propuesta del Empoderómetro son apenas un bosquejo de todo un proceso que debe ser potenciado desde diferentes entidades, programas proyectos al interior de la familia, en las comunidades educativas y en los demás espacios comunitarios.

La mujer rural debe empezar a verse a sí misma como valiosa para ser reconocida y empoderada por los otros como tal.

Se requerirían otros estudios para comprender de manera más detallada ¿qué implica ser mujer en la ruralidad? ¿Qué significa para las mujeres del Verjón el ser mujer? ¿Qué imaginarios construyen los hombres del Verjón acerca del ser mujer en dicha comunidad? Así mismo se requerirían estudios acerca del desarrollo emocional y social de esta comunidad y de cómo sus relatos, historia y tradiciones inciden en la construcción de subjetividad de las nuevas generaciones.

Factor apoyo familiar.

En esta categoría, por medio del trabajo de campo en la Vereda, se lograron evidenciar características de las familias que por su arraigo y tiempo en la zona podrían ser consideradas netamente como familias rurales. Se evidenciaron características particulares, como el hecho de ser familias numerosas, de cuatro o cinco hermanos (esto se ve en las familias de Mercedes, Amanda/ Sandra/ Vicky/ Katherine).

Conformaciones familiares extensas y parejas que aceptan hijos o hijas extramatrimoniales aunque los mismos continúen viviendo aparte y no necesariamente se conformen como familias recompuestas.

Las dinámicas familiares de las generaciones de hace treinta años o más tenían en las zonas rurales una organización en torno a la siembra y cosecha así como del cuidado de los

animales, pero en la actualidad se ven afectadas por los cambios en la tradición agrícola y el arraigo con el territorio, lo cual a su vez es generado por diversos factores cómo las malas condiciones laborales en el sector agrícola, baja rentabilidad y sostenibilidad de la actividad campesina como actividad económica. De manera que se evidencia un ciclo en doble vía que conecta el aumento de las migraciones del campo a la ciudad con los cambios en los roles de los miembros de las familias.

Es decir, el padre agricultor y la madre ama de casa que atienden a sus hijos y permanecen con ellos varias horas del día en el hogar, vinculándoles a su vez a las actividades domésticas, de cultivo y crianza de animales empieza a ser remplazado por un modelo de familia en el cual el padre se desplaza varios días u horas para conseguir un sustento mientras que la madre queda como jefa de hogar con una doble tarea de sostenimiento económico y crianza.

También existen en la actualidad modelos familiares en los que los dos progenitores salen de casa a intentar obtener el sustento de la familia y los hijos e hijas bajo su propio cargo y cuidado realizan las actividades del hogar. O familias extensas en las que los menores de edad son supervisados ocasionalmente por algún familiar o vecino de la zona mientras sus padres están trabajando.

Estos cambios en los tiempos y espacios que se comparten como familia incide en los vínculos y conocimiento de los padres, madres y sus hijos e hijas lo cual minimiza no solo el tiempo de acompañamiento de tareas escolares sino también la importancia que se le da al estudio y el fomento a el crecimiento académico de los miembros de la familia.

Por ejemplo, como parte de la información recolectada en el trabajo de campo en la Vereda el Verjón, los relatos evidencian como los bajos niveles educativos de los padres, dificultan el acompañamiento escolar de los mismos a sus hijos. Los padres, madres y cuidadores, inicialmente logran acompañar tareas de nivel primaria, pero a medida que suben

los niveles, el acompañamiento baja y no hay suficientes recursos bibliográficos y tecnológicos para avanzar en la comprensión de temas de mayor complejidad.

Los relatos permitieron evidenciar que, así como en las generaciones anteriores, las familias creían que con los procesos de alfabetización básica era suficiente, (permitiendo exclusivamente que sus hijas aprendieran a leer y a escribir), muchos hogares campesinos siguen dando hoy poca relevancia al acceso a la educación superior.

El asunto de que los hijos/hijas culminen el bachillerato resulta siendo responsabilidad de la madre o queda sujeto al interés, disponibilidad de tiempo y recursos de la misma. La vinculación parental de los padres (varones) a los asuntos escolares podría y requeriría una mejora significativa. El trabajo de campo realizado en la comunidad el Verjón pone en evidencia como en esta se asocia la obtención de un título como bachilleres a la posibilidad de obtener su propia subsistencia básica, empleándose en algo operativo. Lo cual no siempre es posible.

En la vereda el Verjón se logra evidenciar también la poca orientación que tienen algunas familias acerca de temas de diversidad, discapacidad, mujer, género, y grupos LGBTI, los cuales siguen siendo temas difíciles en muchas Veredas y comunidades con similares características (por ejemplo, el caso de la familia de Mercedes en donde uno de los miembros, su hijo, tiene una discapacidad cognitiva y ha sido difícil lograr la atención educativa y terapéutica que el joven que requiere) (también se han dado otros casos en la Vereda en los que personas han tenido que abandonar la zona por rechazo y por amenazas en contra de su vida o las de sus familiares a razón de una orientación sexual diversa)

En veredas como la del Verjón no es común que los bebés tengan espacio para gatear, pues sus cuidadores prefieren cuidarlos de la exposición a las bajas temperaturas que se concentran en el piso, de modo que por el contrario los envuelven en muchas cobijas. Luego, esa baja estimulación inicial retrasa su vez el resto de los procesos y restringe la adquisición

del lenguaje. En las voces de las mujeres entrevistadas y el trabajo de campo en la comunidad rural el Verjón se encontró poca continuidad en el proceso escolar, alta repitencia, bajo desarrollo de dispositivos básicos de aprendizaje atención, memoria, lateralidad, asociados a la restricción de la primera infancia en aprestamiento escolar.

En la comunidad tomada para el estudio (El Verjón), así como en la del grupo control (Colegio Integrada La Candelaria) es reiterativo y común que los hijos e hijas de familias campesinas y de origen rural, sean estas indígenas, afro o de otras características tengan situaciones de extra edad.

En el colegio el Verjón, por ejemplo, muchos niños en el contexto escolar parecían tener dificultades en el aprendizaje, dadas las escasas competencias de lenguaje oral (porque se cree que el adulto habla y los niños / niñas callan y obedecen). También el lenguaje escrito era poco fomentado y no se contaba en la mayoría de las casas de la Vereda, con por lo menos un material impreso, un texto; varias casas no tenían ni siquiera un directorio telefónico, los textos de la biblioteca escolar eran antiguos y tenían un gran deterioro dadas las precarias condiciones de la infraestructura escolar.

Los niños y niñas del Verjón crecen siendo personas muy tímidas, obedientes y respetuosas, pero a la vez muy cohibidas de expresar lo que piensan, lo que sienten, de desarrollar una posición propia acerca de varios temas, de tener un criterio personal. Crecen sintiendo lo que ellos/ ellas y lo de ellos/ ellas no son tan importante. Que se pueden dejar en el último lugar.

El colegio el Verjón no contaba hasta hace dos años con programas de inclusión y/o flexibilización como “Volver a la escuela” “suma de sueños” o “Aceleración del aprendizaje”, dada la baja cobertura y apertura de grupos, atención, programas para zonas con baja densidad de población.

De manera un poco más aislada pero no menos importante, se ve la incidencia del conflicto familiar y las rupturas de parejas en el desarrollo de los proyectos de vida personal de sus miembros.

En ese orden de ideas se evidencia entre las entrevistas ausencia de roles parentales y como otros familiares o ellas mismas terminan asumiendo ese rol parental, de cuidado y aporte económico.

Las entrevistadas refieren como hasta ahora se están formando en la Vereda las primeras generaciones de profesionales.

Aunque no todas las entrevistadas recibieron suficiente apoyo de sus grupos familiares y tienen una fuerte vinculación con sus seres queridos a quienes procuran apoyar en lo económico y a quienes les brindan gran parte de su atención y recursos obtenidos, ya sea por medio de un trabajo estable o por medio de ingresos alternativos que perciben por medio de la transformación de materias primas como quesos, cuajadas u otros productos agrícolas.

Factor vocacional.

En tanto el factor vocacional, se evidencia en los apartes de las entrevistas realizadas a mujeres de la comunidad el Verjón, un inicio tardío del preescolar, por carencia de lugares que oferten dicho servicio.

Es común que, así como en el Verjón, las veredas de Colombia posean poca infraestructura escolar y de salud, ello fue visible tanto en el trabajo de campo como en la revisión teórica.

En ese caso, la infraestructura del colegio Verjón alto, es un claro ejemplo de que la infraestructura escolar que existe tiene unas condiciones muy precarias.

A nivel vocacional, hay un entrecruzamiento con los conflictos familiares que generan cambios de vivienda, razón por la cual, los procesos escolares se ven así interrumpidos y no se logran dar de manera secuencial en algunas ocasiones.

En esta categoría de análisis se evidencia que el inicio temprano del trabajo, en actividades operativas para suplir necesidades económicas, se convierte en un factor distractor y de deserción del bachillerato. Los jóvenes salen del campo en busca de oportunidades de estudio y trabajo, pues las posibilidades de desarrollo de un proyecto de vida en la Vereda son restringidas y homogéneas: se da el cultivo de papa, la elaboración y venta de queso o la crianza de cerdos.

Otro tema que llama la atención es lo relacionado al “Ambiente educativo y la convivencia escolar” como factor de continuidad, promoción y culminación del proceso escolar en el Distrito. En el cual una de las entrevistadas relata que ella y sus familias temían acudir al único colegio público de la vereda por los rumores e historias acerca del consumo de psicoactivas y comportamientos violentos que se generaban con estudiantes de otras zonas. Se da también el posible hostigamiento o temor al hostigamiento de estudiantes urbanos a los rurales.

Algunas de las entrevistadas manifestaron cómo tuvieron que superar la vergüenza de la extra-edad y reconocer poca capacidad de comprensión y adaptación al modelo educativo tradicional.

La educación, flexible, nocturna y el SENA como alternativa de las clases sociales menos favorecidas es una oportunidad que las personas de la zona rural han venido aprovechando ampliamente, sin embargo, no siempre reciben títulos legales o formación de la mejor calidad, por ello, es importante velar por regulación de precios, legalidad y calidad de estos establecimientos. Muchos de estos centros no preparan para la universidad o si lo hacen generan un cobro adicional. Se evidencia como una barrera el hecho de que la apertura de

cursos SENA dependa de una cantidad mínima de estudiantes que en veredas pequeñas no es fácil de reunir.

Una parte de las falencias y barreras de acceso a educación superior relacionadas con los factores vocacionales en interrelación con el sistema mismo de educación superior está relacionado con la oferta, pues la demanda de instituciones se sigue supliendo en el país partir del surgimiento de fundaciones de educación superior y esfuerzos privados de bajo costo que absorben la oferta; así mismo la demanda de estudiantes que no logran ingresar a educación superior pública y que no tienen dinero para universidades privadas no logra ser suplida ni siquiera por universidades de bajo costo.

Surgen por otro lado se evidencia en las entrevistadas, falta de orientación profesional y poco conocimiento de los programas, requisitos y trámites de educación superior, técnica, tecnológica y universitaria. Lo cual genera necesidad de fortalecer la orientación vocacional en tanto la capacidad de atención y abordaje institucional, se requiere tener más personal destinado para fines de orientación en cada colegio, pues los entornos escolares distritales manejan situaciones convivenciales que generan una gran demanda de tiempo y gestión, lo que limita el tiempo y esfuerzo dedicado a este fin específico de la orientación escolar.

En la mayoría de los colegios distritales el orientador o la orientadora escolar pasa muchos de sus días y jornadas laborales, en atención de situaciones convivenciales, familiares, y emocionales de los estudiantes y que son de alta complejidad. Por lo que no queda suficiente tiempo para la orientación vocacional.

Finalmente teniendo en cuenta que en el trabajo de campo surgieron comentarios relacionados con la maternidad como interrupción de los planes y proyectos académicos, será otro frente de trabajo abordar en el proceso de orientación de trayectorias de vida sin que esto se convierta en un tema tradicionalmente orientado a las adolescentes mujeres. Es decir si bien el embarazo adolescente es una situación que puede limitar o dificultar a la mujer a

acceder a educación superior, tanto para mujeres como para hombres la maternidad y paternidad temprana generan efectos en torno a la decisión y posibilidades de continuar o no en educación superior.

Factor económico

Esta categoría evidencia la baja formación educativa y empoderamiento femenino de las mujeres que habitan en la ruralidad en situaciones asociadas a la violencia patrimonial, específicamente en la vereda estudiada.

Las bajas condiciones educativas de la población entrevistada sumada a las situaciones de inequidad que genera el agro en estas zonas, está asociada a los bajos ingresos, los cuales cubren necesidades básicas únicamente. Es decir, los bajos ingresos, ponen en riesgo la satisfacción de necesidades básicas, afectando directamente los derechos fundamentales (vida, salud) de los jóvenes rurales que con sacrificio deciden estudiar. Razón por la cual, muchos de ellos terminan abandonando sus estudios y la idea de ingresar a la educación superior por falta de medios económicos para los asumir los costos educativos y de mantenimiento diario.

Se evidencia también en las entrevistadas, la necesidad constante de tener que elegir entre trabajar o estudiar, pues no alcanza el dinero y tiempo para las dos cosas.

En las entrevistadas se muestra como la pérdida del familiar que generaba el aporte económico principal, impacta a su vez el cumplimiento de planes familiares y metas individuales de los miembros de la familia.

Las entrevistadas manifiestan no posibilidades de ingreso a educación superior privada por bajos ingresos. Seguidamente, muestran cómo la opción de endeudamiento familiar o personal termina siendo la alternativa para cubrir los gastos de educación superior. Pero a su

vez, esas deudas familiares posteriormente ponen en riesgo nuevamente la posibilidad de cubrir necesidades básicas.

Así que, en el momento de generar emprendimiento y búsqueda de recursos extra, los mismos terminan siendo destinado para gastos familiares cotidianos y deudas dado al alto sentido de responsabilidad y necesidad de aportar económicamente en el hogar que tienen las entrevistadas.

El trabajo de campo evidencia así factores estructurales de la política social y del diseño mismo del sistema educativo, que generan que la posibilidad de estudiar siga siendo un sueño pendiente que se aleja cada vez más, tanto para los hombres como para las mujeres rurales del país, en donde largas jornadas laborales sumadas a largos desplazamientos para llegar desde sus veredas a los lugares de trabajo les deja poco tiempo y recursos para sobreponerse a sus condiciones y mantenerse vinculado al sistema educativo.

Factor laboral.

Esta categoría evidenció, cómo los espacios laborales iniciales de las mujeres entrevistadas es por lo general el mismo ambiente doméstico. En el cual “la ayuda” en las labores del hogar y emprendimientos familiares, generan dificultades para conciliar horarios de trabajo con los objetivos de estudio.

Lo anterior obstaculiza, limita y dificulta la exploración de habilidades y potencialidades, las cuales al pasar los años terminan por no ser aprovechadas, al privilegiar la actividad laboral y la percepción de ingresos, por encima del desarrollo personal y académico.

Las mujeres que se motivan a trabajar por fuera del agro manifiestan que la mayoría de los casos empiezan a trabajar de manera formal, para poder costear los estudios. Pero también mostraban cómo, posteriormente, debían dejar los estudios y empezar o continuar trabajando.

En este sentido, se resalta la importancia de flexibilizar horarios y dar apoyo para poder costear los estudios. Revisar alternativas ante las extensas jornadas para asumir roles como madres, hijas, estudiantes y trabajadoras.

Aunque se resalta en las voces de las entrevistadas el contrato de aprendizaje como afianzamiento de lo aprendido y transitar hacia la vida laboral, hay que anotar que las entrevistas también evidenciaron cómo estos trabajos iniciales son de bajos ingresos y poca estabilidad.

Factor Geográfico (Zona – Región).

Esta categoría evidenció características relevantes que han interferido en el avance educativo de la vereda entre las que se resaltan: poca población, vías, infraestructura institucional, economías en función de proveer recursos y materias primas para economía urbanas.

A su vez, las entrevistas mostraron cómo esto genera posibilidades de vida restringidas en los diferentes ámbitos así:

- Se elige pareja de la misma comunidad pues hay poca interacción con otras zonas o círculos sociales.
- El espacio de desarrollo de la mujer sigue restringido al hogar, casa.
- Largos desplazamientos a pies para ir a estudiar.
- Embarazos tempranos.
- Percepción de que estudiar más es para gente de ciudad.
- Machismo, expresado en la limitación de los espacios de desarrollo que según los discursos sociales e imaginarios “debe ocupar la mujer”.

A nivel macro estructural es importante resaltar que existe un problema geopolítico, que sí bien no fue el foco principal de este estudio, tiene incidencia importante en otra serie

situaciones asociadas a la garantía y restablecimiento de derechos de los habitantes de la Vereda El Verjón. La cual mantiene actualmente falta de claridades jurídicas sobre el tema de tierras, dado a que está en el límite entre las zonas de reserva campesina y los de protección especial al ser un páramo, a esto se le suma un problema adicional: es un páramo lo suficientemente grande para generar agua, pero lo suficientemente pequeño para ser desconocido, pues cuando se piensa en paramos en Bogotá se piensa en Sumapaz.

Los habitantes del Verjón, así como los habitantes de muchas otras zonas de Bogotá, no son negritudes ni grupo étnico, y con la expansión de las zonas construidas de la ciudad cada vez son menos “campesinos” de acuerdo con el imaginario social del campesino de ruana y sombrero. Las costumbres de sus jóvenes y adolescentes han cambiado, la identidad cultural de las generaciones nuevas cada vez se identifica menos con el campesinado o los orígenes campesinos de sus padres y abuelos. La actividad de sembrar está cada vez más difícil por el costo de los insumos y el bajo precio al que pagan los productos agrícolas, productos que luego erosionan su particular relación con la tierra y el medioambiente y que es un elemento necesario para poder exigir sus derechos desde una identidad diferencial.

Y en el caso de las comunidades campesinas, en nuestro ordenamiento jurídico no cuentan con beneficios especiales dado que se entiende que forman parte del conglomerado nacional en las mismas condiciones que los colombianos pobladores urbanos; por tanto, no se incluyen dentro de las minorías étnicas, a pesar de que [...] los campesinos y sus familias, son actores inmersos en unos contextos tanto ecológicos como sociales, sujetos tanto a fuerzas naturales como de la sociedad y a intercambios ecológicos con la naturaleza y que son capaces de generar y transmitir conocimiento, de acumular experiencias, de inventar, innovar, experimentar y hacer cultura. El campesinado no ha logrado que el Estado reconozca su importancia como grupo social, a lo que se ha

sumado la victimización histórica a la que ha sido condenado por la violencia, esto es, existe una falta de reconocimiento, una falla de valoración del sujeto particular para dar paso a sus derechos y constitución de ciudadanía (Toledo, 1991, p. 80).

El campesinado en Bogotá está desapareciendo, ya nadie quiere ser campesino ni asociado a esa idea de campesino porque es vinculado con un imaginario social de atraso y/o pobreza.

Por ello, cada día son más los jóvenes como los de la vereda El Verjón que salen de sus territorios o que sueñan con otra vida diferente a la de sus abuelos o sus padres.

Mientras tanto se siguen expidiendo convenciones internacionales y documentos internos de protección a los derechos campesinos, que poco garantizan al acceso a la salud, educación, recreación y seguridad social; no se piensa en el sujeto campesino como un sujeto de derechos, se piensa en la medida que siembra la semilla, cultiva la tierra y vende sus productos.

Los derechos campesinos como vivencia en pro de sus comunidades aún no existen, existen son los derechos de los demás habitantes a seguirse alimentando de productos orgánicos con una estilizada etiqueta de “producto de origen”. Existen derechos que ven al campesino como un árbol de frutas o como una planta, un trozo de carne fresca, un queso o una cuajada que nos alimenta, una comida exótica o un territorio inhóspito al cual recurrir para una linda fotografía, pero la realidad es que la calidad de vida de los habitantes de las zonas donde algún día se cultivó se pescó, o se crió ganado, poco importan en este país.

Factor sistema de educación nacional.

El surgimiento de la universidad conserva en sí un gen de exclusión y discriminación en el cual la mujer no tenía un papel protagónico, sino que era más bien una excepción.

Estudios sobre el medioevo muestran un fuerte contraste entre las clases sociales generadas a raíz del sistema feudal, época en la cual la mujer tenía opciones restringidas según la capacidad económica de la cual ostentaba, como noble, monja, campesina o monja. Gran parte de ello, debido a la herencia del modelo grecorromano que incidió en la sociedad feudal dando como resultado un sistema fuertemente patriarcal. En lo que refiere a la mujer campesina, sus tareas correspondían a las domesticas, la crianza de los hijos, el cuidado del ganado y la ayuda a su marido.

A las niñas de bajos recursos las educaban en costura, tareas del huerto, o labores del negocio familiar, en caso de que este existiera.

A pesar de ello, se generaron excepciones en la historia que permitieron que algunas mujeres de la época relacionadas con comunidades religiosas o cargos nobles pudiesen estudiar, algunas aprendieron a leer y escribir en griego o latín, ejemplo de ello fueron Hirldegarda de Bigen o Gertrudis de Helfta, la comunidad de las Beginas, y algunas mujeres que a escondidas se camuflaban entre las universidades de Polonia, Cracovia, Salerno, Bolonia y Montpellier y aprendían medicina u oftalmología. Soto (2010), refiere que:

Cuando en el siglo XII se produce el renacimiento urbano y comercial, la ciudad se organiza en gremios y cada gremio ejerce, en las nuevas relaciones ciudadinas, un oficio; uno de estos oficios es el de enseñar y aprender, tan noble como el de mercader, artesano, cantero, constructor de catedrales, navegantes, carnicero, panadero... Las relaciones serviles comienzan a tambalearse, y el oficio determina la estructura de la ciudad. Por eso, la Universidad es un fenómeno urbano, no rural; comenzamos a asistir a la urbanización del campo, dejando de lado la ruralización de la ciudad propia del esclavismo y del feudalismo (p.).

En el caso colombiano, la llegada de la universidad es también un hito ligado a las órdenes de carácter religioso, en donde las primeras facultades y programas en los que tuvo injerencia la

mujer son precisamente licenciaturas y carreras asociadas al cuidado del otro. Por otro lado, la gratuidad en la educación no siempre estuvo disponible para todos los niveles educativos. Aún, el acceso a educación superior sigue implicando costos y está a cargo de instituciones en su mayoría de carácter privado. Los pocos establecimientos de carácter público no poseen la suficiente disponibilidad de cupos, por ende, muchos de los estudiantes que se postulan al SENA, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco de Paula Santander; Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, no acceden.

Más aún cuando los estudiantes provenientes del sistema educativo distrital en zonas rurales tienen una desventaja en contenidos, conceptos, comprensión, habilidades y dispositivos básicos de aprendizaje. Razón por la cual, para fortalecer el acceso a educación superior pública y privadas, requiere fortalecer en general el sistema de educación en la ruralidad, con infraestructura de óptima calidad, con incentivos que contribuyan al mejoramiento docente¹⁷ y a las condiciones de alimentación, transporte, metodologías de enseñanza innovadoras, con la reducción de horas libres.

Las alternativas de crédito privado y subsidiado siguen generando endeudamiento y, aunque para muchas familias resulta ser una solución, para muchos otra termina siendo una gran herida para sus finanzas y familiares.

La perseverancia de los padres resulta siendo el ingrediente principal para que el sueño de algunos jóvenes se materialice, pero muchos de ellos han perdido ya el apoyo de sus familias. Ya sea porque sus padres están ausentes, son negligentes o porque no han tenido las herramientas económicas, emocionales, formativas para orientar a sus hijos en la elección vocacional y o la realización de esos sueños.

¹⁷ El magisterio a nivel distrital solamente hasta el año 2015 empezó a contar con una normativa específica de salud y de seguridad en el trabajo, muchos de los derechos laborales que desde la OIT se han luchado con su conformación en el año 79 y agremiando a más de 89 países, hoy se vulneran por el ente de contratación laboral de los maestros afectando con esto la calidad de la educación.

El SENA sigue y seguirá siendo la esperanza de muchos jóvenes y jovencitas que con esfuerzo luchan por sus sueños, pero el manejo político de la entidad y el nombramiento discrecional de directivos con poco interés en la educación sigue poniendo en riesgo el futuro y desarrollo de la misma.

Algunas mujeres y hombres que han iniciado sus programas técnicos y tecnológicos no culminaron por falta de recursos para transportarse, para los materiales y ante las dificultades para enfocar sus metas y sueños en el ámbito académico, por lo tanto, terminan resignados a crecer únicamente en las dimensiones familiares y comunitarias que ya conocen.

Hoy, en un mundo globalizado y lleno de tecnología, acceder a educación superior en la vereda el Verjón continúa siendo un sueño difícil de alcanzar.

Las movilizaciones recientes por la defensa al derecho a la educación superior, lideradas por estudiantes de todo el país y por el gremio de los docentes en defensa de la Universidad pública han visibilizado las fallas en el sistema de financiación actual de la educación superior en Colombia, lo cual está regulado en la Ley 30 de 1992 art 82 y 83, que regula la financiación de acuerdo con el IPC. El problema es que dicha manera de organizar el sistema no tuvo en cuenta el crecimiento de las Universidades ni de la nómina de docentes que aumentan títulos y publicaciones.

A las Universidades privadas les permiten incrementar los costos educativos por encima del IPC. Pero en la actualidad no hay una relación directa entre inflación y costo de vida, y a esto se le siguen sumando dificultades como el atraso en el país en infraestructura educativa.

El desfinanciamiento estructural acumulado suma más de 15 billones de pesos. Actualmente treinta y siete (37) universidades públicas están al borde de la quiebra.

El rezago viene desde que se tenía como prioridad del presupuesto nacional la seguridad. En 2017, por primera vez, el presupuesto de educación superó el de defensa.

En 2019, el presupuesto aumentaría de 37 billones de pesos a 41.1, pero se requeriría un presupuesto de 80 billones de pesos para equiparar el país al rango de la OCDE.

Otra cara de la moneda en esta problemática es el fenómeno de la educación superior privada vista como negocio. En este sistema se han presentado por ejemplo estafas a estudiantes de personas que cursan programas sin registro de funcionamiento, malversación y errado manejo de dinero de ciencia y tecnología. Presuntas fachadas para lavar dinero. La respuesta del Gobierno de Colombia para fortalecer acceso fue el programa Ser Pilo, sin embargo, el mismo género concentración de pagos de apoyo a educación superior en las universidades privadas.

7.2 Frente a la respuesta institucional y las dinámicas estatales

Si bien es relevante distinguir entre la obligación de ofrecer educación básica, educación secundaria y educación superior, este documento refleja la importancia que tiene para el avance social de las comunidades, como el Verjón, que sus pobladores tengan cada vez oportunidades más amplias en el tema de acceso a educación superior.

También se evidencio como esto impacta específicamente la vida de las mujeres, trayendo sobre ellas mayor autonomía y fortalecimiento de su identidad y sentido de vida. Generando trayectorias educativas más enriquecidas que posteriormente les permita aportar en sus comunidades desde lugares diferentes a los domésticos. Y mejorando sus herramientas para la participación en espacios comunitarios y de participación política.

A pesar de que se han creado en el país becas y programas de acceso a educación superior, se requieren aún más esfuerzos para garantizar el acceso de la mujer y,

especialmente, la mujer de zonas rurales. Así mismo, las estrategias deben promover garantías para la permanencia y graduación de la población que accede.

Teniendo en cuenta los aspectos visibilizados a lo largo de este documento como lo son, los menores niveles educativos de muchas mujeres colombianas reflejados en mayor índice de analfabetismo, el bajo porcentaje de mujeres rurales que culminan secundaria y la asombrosa cifra de 0.9 mujeres rurales que acceden y culminan sus estudios profesionales. Es importante resaltar cómo ese bajo acceso de oportunidades educativas limita cada vez más a las mujeres a la dedicación exclusiva a las labores del hogar, lugar en donde el foco de violencia física y psicológica asciende al 85%, de manera que en lugar de ser este un espacio donde la mujer se sienta segura protegida y plena, en ocasiones es donde más expuesta a la violencia queda.

En lo rural es aún mayor esta situación, debido a que las culturas patriarcales arraigadas a través de la historia refuerzan imaginarios estereotipos y prejuicios sobre lo social, lo económico y lo político.

El no acceso de la mujer rural o de procedencia rural continuará alimentando el ciclo de inequidades, segregación y exclusión social. La reproducción de discursos y prácticas de poder que en otros espacios vulneran sus derechos.

Por el contrario, el fomento y consolidación de planes y programas con política diferencial para el acceso y permanencia de la mujer a educación superior de calidad reforzarán los principios de igualdad, al permitir que la mujer acceda a mejores y mayores oportunidades de empleo, lo que hace posible la movilidad social de la misma y su proyección social a nivel nacional e internacional.

Para ello, una acción de específica relevancia será, por ejemplo, darle mayor fuerza al monitoreo del ingreso de mujeres y de personas de origen rural a la educación superior, es decir, que en las cifras que MEN solicita a las IES se incluyan éstas como variables de

medición de calidad y de proyección social. Esto permitirá visibilizar el resultado efectivo que los planes, programas y políticas sobre mujer rural y acceso a educación superior se generen en el país.

La garantía del derecho a la educación en Colombia, específicamente del acceso a educación superior requiere un cambio paradigmático, una transformación en la que hace necesario hacer una gran diferencia entre el enfoque basado en caridad y el enfoque basado en derechos humanos; de manera que el enfoque basado en caridad se centra en la satisfacción de necesidades y las personas son vista como *beneficiarios* u *objetos de caridad*.

Mientras que en el enfoque basado en derechos humanos las personas son sujetos de derechos y en lugar de satisfacer necesidades se requiere entonces satisfacer derechos humanos, y recurrir a múltiples mecanismos internos y externos del sistema gubernamental e internacional para respetar, garantizar y proteger los derechos. Para ello el análisis mismo de las desigualdades llega a ser clave, en tanto se pueden visibilizar las prácticas discriminatorias para corregirlas.

Y es desde este enfoque de derechos justamente que nacen los enfoques diferenciales, entendiendo la palabra enfoque como aquella mirada que permite mirar las diversidades, es decir, de fijarse al detalle de esas valiosas características inmutables que nos hacen quienes somos.

Esas diversidades que el Estado y la sociedad deben respetar, garantizar y proteger, permiten la construcción de tejido social. En este caso, se ha revisado específicamente el entrecruzamiento de la variable género, con la diversidad que genera la procedencia de un contexto rural, enfocando especialmente la mirada en la doble condición mujer rural. Lo anterior, por las particularidades que esto genera en el contexto colombiano. Un contexto en el que los imaginarios en torno al campo como atraso y a la mujer como un ser más

vulnerable, han venido alimentado inequidades y estas inequidades se convierten en el “caldo de cultivo” perfecto para todo tipo de violencias.

En este documento se aprecia, a través de las entrevistas y del trabajo de campo, cómo la mujer de procedencia rural tiene que enfrentar tantas vicisitudes para acceder a la educación como un derecho y cómo todavía el acceso a niveles técnicos, tecnológicos o profesionales continúan siendo una meta por alcanzar a partir del sacrificio, el esfuerzo individual bajo el riesgo de desestabilizar la economía de su núcleo familiar y cambiar un derecho por otro. Es decir, en muchas familias colombiana y, particularmente, de los sectores estudiados, acceder a educación superior implica vulnerar sus derechos a la sana alimentación, el descanso, el trabajo decente y el derecho mismo a la familia.

Consecuentemente, es tan valioso cada esfuerzo que se haga cada día, cada plan de desarrollo y cada programa que rompa barreras y estereotipos que por años han impedido el acceso de la mujer rural a la educación superior. Ya que la máxima del Estado debe ser la no violación de los derechos, no solo los derechos fundamentales y el derecho a la igualdad o no discriminación, sino realmente aquellos derechos económicos sociales y culturales que tienen exigibilidad en su cumplimiento.

Recordando específicamente que entre las recomendaciones más recientes la CEDAW (2019) hace énfasis en la importancia de que Colombia “*Redoble sus esfuerzos, por conducto del Ministerio de Educación, para aumentar la inclusión y la permanencia de las niñas en la escuela, en particular en los niveles superiores, prestando especial atención a las mujeres y niñas indígenas y afrocolombianas, las mujeres y niñas con discapacidad y las mujeres y niñas afectadas por el conflicto armado;*” (pág. 17) y que “*Diseñe estrategias específicas para aumentar las tasas de matriculación de mujeres y niñas en áreas no tradicionales de la formación profesional, como las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.*” (pág. 18) y respecto a mujeres rurales solicita al estado que “*Refuerce la aplicación de la*

política pública integral en pro de las mujeres rurales y garantice que esa política reciba una financiación suficiente y un seguimiento adecuado; y que Considere la posibilidad de incorporar los principios contenidos en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales en los instrumentos jurídicos y de políticas relativos a las mujeres rurales.” (pág. 13 y 14)

Por muchos años se dieron interpretaciones erradas a la obligatoriedad de cumplimiento de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC), lo cual es realmente un error, pues se pensó que si no se garantizaban no era tan grave, o que era prioritaria la garantía de los derechos fundamentales, sobre todo en un país con economías emergentes, dónde el presupuesto del erario no es suficiente para cubrir todas sus necesidades. Frente a este panorama se está cayendo en un círculo vicioso, pues la no garantía de los DECS en los puntos sobre el acceso a oportunidades de educación y trabajo decente, amplía los cinturones de miseria y pobreza extrema, los problemas de salud pública y, en general, una baja calidad de vida que posteriormente sale más costoso subsanar.

Es más rentable para un Estado como el colombiano fortalecer el acceso a la educación en todos sus niveles y para todas sus poblaciones, que invertir posteriormente en la atención de víctimas de la violencia en todas sus manifestaciones. Porque las inequidades que genera la no garantía del derecho a la educación, no solo reproduce inequidades estructurales, sino imaginarios, roles y estereotipos que alimentan las violencias en el ámbito privado y en el público.

La garantía del derecho a la educación se conecta directamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 8: “trabajo decente para todos y desarrollo económico”, pues si una persona no logra acceder al derecho de la educación en niveles de primaria, básica y superior, (sea esta última de carácter técnico, tecnológico o universitario), tampoco tendrá la posibilidad de acceder con libertad a una diversidad de oferta laboral. Un trabajo que le

permita suplir sus necesidades básicas como alimentación, salud, descanso, actividad sexual; y en el tema de seguridad: vivienda, empleo, bienes materiales y acceso a la propiedad privada. Si las necesidades básicas son insatisfechas, difícilmente podrá alcanzar la satisfacción de necesidades de otro nivel, como las necesidades sociales: desarrollo afectivo, asociación, aceptación, afecto e intimidad; las de autoestima: reconocimiento, confianza, respeto, éxito; y por último las de autorrealización: desarrollo potencial.

Es indispensable entonces defender los derechos humanos reconociendo la esencia misma de la humanidad del ser, sus necesidades y desarrollo personal como algo valioso y digno de defensa. Son las desventajas de sistemas de dominación económicos, sociales y culturales los que rompen con esas posibilidades de desarrollo humano reproduciendo ciclos de violencia, exclusión, rechazo, discriminación, segregación.

Pero ¿cómo pueden entonces los enfoques diferenciales aportar a la construcción de políticas públicas?, ¿cómo lograrlo? Si en casos como el de Bogotá, en lugar de generar garantía y protección de derechos, por muchos años los sistemas de participación políticas generaron división de las comunidades y lucha por los recursos, en tanto que la representatividad mayor o menor de cierto grupo en algún espacio de participación ciudadana como Cabildos, Consejos de planeación local, juntas de acción comunal y otros, generaban que los grupos poblacionales se segmentaran o rivalizaran en la exigibilidad de sus derechos; sin embargo, a la hora de solicitar programas y presentar propuestas que visibilizaran sus necesidades, naturalmente todos coincidían en solicitar salud, educación, empleo y vivienda.

Todo lo anterior demuestra que los enfoques diferenciales no son el objeto, sino el modelo, o más bien el método de análisis, a partir del cual se pueden estudiar las diversidades o diferencias que se convierten en desventajas, para modificar estas últimas. Es decir, su papel principal tiene que ver con develar los sistemas de dominación.

Ya se han develado algunos sistemas de dominación los cuales la teoría explica ampliamente, entre ellos está, por ejemplo:

El patriarcado: asociado a la diversidad corporal, la orientación sexual y la identidad de género.

El adulto centrismo: asociado al criterio etario.

El racismo: asociado a lo racial y lo étnico.

El capacitismo: asociado a la diversidad funcional y las distintas capacidades.

Este tipo de exclusión por discriminación, donde según la taxonomía unos tienen privilegios y otros no pueden acceder a ellos por sus características inmutables, no controlables y que hacen parte de su identidad, configuran unas estructuras de inequidad que en ocasiones se entrecruzan, alejando mucho más el acceso a ciertos mínimos. En este caso, para efectos del estudio, se encontraron mujeres que por el hecho de ser mujeres y venir de una zona rural de Colombia, se ven en mayores dificultades y vicisitudes para acceder a un servicio que, de por sí, en la estructura social llega al *ranking* de los “privilegios”.

Convenciones como *la Belem do Para* y la CEDAW surgieron a raíz de una discriminación histórica para garantizar una vida libre de violencias, es un grito y un referente de NO DISCRIMINACIÓN, que se dio porque históricamente ha habido androcentrismo. Así mismo, en experiencias como la lucha por los derechos de las personas en situación de discapacidad se ha logrado herramientas legales que obligan la eliminación de barreras o los ajustes razonables, el diseño universal de espacios físicos, laborales y de aprendizaje.

Así mismo, en materia de igualdad, se puede resaltar los avances documentales que el Ministerio de Educación Nacional, en cabeza del Viceministerio de Educación Superior, ha desarrollado para visibilizar dicha necesidad de atender la diversidad en la educación superior. Ellos han venido trabajando desde el 2014 en la socialización de los lineamientos de

Educación Inclusiva, con los cuales se busca incentivar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en la definición de acciones y estrategias para el fortalecimiento del enfoque diferencial en el acceso, permanencia y condiciones de calidad de las IES a las poblaciones de especial protección constitucional en el país, como lo son: población víctima, población con discapacidad, grupos étnicos – indígenas, comunidades negras, Rom y población de frontera. Sin embargo, este esfuerzo deja por fuera todas aquellas inequidades y aspectos estructurales que el sistema mismo de Educación Superior en Colombia ha generado. Todo lo anterior plantea una serie de situaciones complejas en donde las políticas educativas se entremezclan con la profunda reflexión y la necesidad entender al otro, ¿cómo y por qué piensa y siente así?

Teniendo en cuenta triada pensar, sentir, actuar, que es relevante para esta investigación, se genera entonces una apuesta metodológica que permita comprender el contexto y los sujetos que allí habitan con la idea presente, de que la noble causa de la educación y su masificación es una manera de silenciar las armas, de garantizar una paz estable y duradera, de lograr un mejor país por medio de caminos que permitan vivenciar incluso en las comunidades más apartadas, las garantías reales de los derechos sociales, económicos y culturales.

Ser pedagogos de paz en contextos rurales o urbanos se trata de generar diálogos para que la vida sea una posibilidad llena de opciones, donde los jóvenes puedan soñar, creer en sus sueños y trabajar para hacerlos realidad.

Pero no siempre las perspectivas de la escuela y de los docentes son la respuesta, y dado que la problemática estudiada está e impacta lo social y lo comunitario, se tendrá que recoger esas diversas perspectivas y comprender esa realidad multiforme.

La pregunta será por el reconocimiento de vidas y de realidades Otra, pero a su vez, el camino de reflexión para superar el miedo y la exclusión.

Luego de revisiones documentales y teóricas, se hace relevante manifestar que las mujeres de las zonas rurales, como la que fue objeto de estudio de este trabajo de grado sí aspiran a alcanzar niveles de formación en educación superior y que para ello se requiere un esfuerzo personal, familiar y comunitario que les permita superar esas barreras, propias y de su entorno, que les han dificultado y ver lejana la posibilidad de lograr sus sueños. La otra parte de la respuesta por supuesto requiere de la inversión social del Estado, no solo para promover el acceso diferencial de las mujeres que habitan la ruralidad, sino para fortalecer su identidad misma (como mujeres y como habitantes de la ruralidad) y la posibilidad de creer que con todo y sus historias de vida y las de sus comunidades acceder a educación superior **SI ES POSIBLE.**

Recomendaciones para futuros estudios

Este documento deja como memoria el contraste social que aún se vivencia entre campo- ciudad, por medio de las historias de vida, entrevistas y encuestas aplicadas a estudiantes y egresadas de la Vereda El Verjón. El registro se analizó desde los elementos que brinda la historia del desarrollo rural y urbano en Colombia y la historia de la educación rural.

Entonces, el primer *zoom* del estudio se enfoca en lo educativo, por lo tanto muestra las barreras de acceso a educación superior, en seguida se muestra, por una parte, los avances en calidad de vida y el impacto que ha tenido el acceso de la mujer a la educación, pero, por otra parte, las brechas y dificultades que aún se mantienen en lo que tiene que ver con educación superior puntualmente. Información que se analiza desde el sistema mismo y la historia de la educación superior en Colombia.

Finalmente, se evidencia cómo desde la defensa del derecho a la educación y la defensa de los derechos de la mujer, quien ha tenido un papel protagónico, que la ha llevado a empoderarse de sí misma, y encontrar en estas luchas la posibilidad de avanzar y hacer renacer sus sueños para convertirse en sí misma en una fuente de posibilidades.

El empoderamiento de la mujer, por medio de la educación, es en doble vía, pues una mujer empoderada defiende sus derechos y el derecho mismo de la educación la empodera y le permite el goce efectivo de sus demás derechos, de esta forma cambia la visión de sí misma, de su relación con los otros, con el entorno y con la historia.

Sería de gran relevancia dar continuidad a este estudio ya que se requiere analizar a mayor profundidad la presunta correlación del no acceso o continuidad en el sistema educativo con las violencias de género.

Los estados del arte y las lecturas sobre ruralidad, educación superior, derechos a la educación, derechos de las mujeres, empezaron a ser profundizados con la historia de la educación superior en Colombia y el empoderamiento de la mujer. Es importante resaltar que la mujer no solamente es una víctima de violencias, sino más bien, un ejemplo de lucha de reivindicación de derechos, de resiliencia, de tejido social, de liderazgo en el posconflicto, de prosperidad social en los campos y en sus familias.

Al realizar este estudio la visión de la investigadora sobre la mujer paso de la necesidad de ser cuidada y protegida desde la acción afirmativa a ser resignificada y fortalecida en su identidad como mujer y como habitante de la ruralidad y defendida como defensora de derechos humanos.

Finalmente, es necesario darle altura a sus luchas, darle valor a sus sueños, generar caminos y posibilidades que impulsen su aguerrido y profundo deseo de transformación social, por medio de la cual se revise su estructura, se equilibre el acceso a oportunidades, se ajusten los desniveles económicos, se despeje el camino de piedras en el que se han convertido las trayectorias educativas de la mujer rural debido a los estereotipos e imaginarios acerca del hecho de ser mujer en medio de las familias y comunidades campesinas. De esta manera, los sueños de las mujeres rurales podrán desarrollarse y hacerse realidad.

Referencias

Abramovich, V., y Courtis, C. (2002). Los derechos sociales como derechos exigibles.

Madrid: Editorial Trotta.

Asamblea General de la ONU (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

Asamblea General. Washington D. C: ONU.

Asamblea General de la ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH). Washington D. C: ONU.

Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (1991). Constitución Política. Bogotá.

Colombia. Corte Constitucional (1992). Sentencia de Tutela T-406, Bogotá.

. Corte Constitucional (1995). Sentencia de Tutela T-007, Bogotá.

. Corte Constitucional (2003). Sentencia de Constitucionalidad C-741, Bogotá.

. Corte Constitucional (2004). Sentencia de Constitucionalidad C-623, Bogotá.

. Corte Constitucional (2007). Sentencia de Tutela T-016, Bogotá.

. Corte Constitucional (2008). Sentencias de Constitucionalidad C-436, Bogotá.

. Corte Constitucional (2009). Sentencia de Tutela T-291, Bogotá.

. Corte Constitucional (2009). Sentencia de Tutela T-414, Bogotá.

. Corte Constitucional (2011). Auto 275, Bogotá.

. Corte Constitucional (2013). Sentencia T-164 de 2013, Bogotá.

. Corte Constitucional (2015). Sentencia de Tutela T-740, Bogotá.

Amnistía Internacional (2014). Infancia y Derechos Humanos [en línea]. Recuperado de

<http://www.amnesty.org/es/children>

- Abero, Bernardo, Capocasali, Mantejo, Soriano, (2015) Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento. CLACSO. Montevideo. Uruguay. Camus Ediciones. ISBN: 978-9974-8449-2-6.
- Balbotín, Cristóbal. (2015). *El problema de la constitución de la intersubjetividad en el pensamiento de Husserl*. Alpha no.41 Osorno dic. 2015, Pp. 251-268. [Artículo en línea] Consultado en febrero de 2019 de https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n41/art_17.pdf
- Bowen, D. S., & Miller, A. L. (2018). Education, leadership, and conservation: Empowering young Q'eqchi'women in Guatemala. *International Journal of Educational Development*, 59, 28-34. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059317300998>
- Bushra, A., & Wajiha, N. (2015). Assessing the socio-economic determinants of women empowerment in Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 3-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815016754>
- Castañeda Rodríguez, V., & Díaz-Bautista, Ó. (2017). *El Consenso de Washington: algunas implicaciones para América Latina*. *Apuntes del Cenes*, 36 (63), 15-41.
- Castellanos, Á. I. (2009). Pedagogía para aprendizajes productivos. Proyectos pedagógicos productivos y desarrollo territorial. Bogotá- Colombia: ECOE Ediciones.
- Carvajal Martínez, Camelo, y otros diecisiete (2018) *Tendencias actuales de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario en Colombia*, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2018. 347 páginas; cuadros, gráficos e ilustraciones Incluye referencias bibliográficas ISBN 978-958-782-133-8 E-ISBN: 978-958-782-134-5. Disponible: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13049/Obracompleta.2018Carvajaljorge.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centro Internacional para la Justicia Transicional. (Comp.) (2010). Tareas Pendientes: propuestas para la formulación de políticas públicas de reparación en Colombia. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de http://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/Foros%20Justicia%20Transicional/TAREAS_PENDIENTES.pdf

CEPAL – Coop. Española. (2017). *Planes de igualdad de Género en América Latina y el Caribe. Mapas de ruta para el desarrollo*. Ed. Organización de las Naciones Unidas. Santiago.

Céspedes, Catalina & Robles, Claudia. (2016). *Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad*. CEPAL – UNICEF. Ed. Organización de las Naciones Unidas. Santiago.

Centro nacional de memoria histórica (2013) ¡Basta Ya!

Corporación SISMA mujer. (2017) Situación de derechos humanos y derecho humanitario en Colombia 2013-2017 Informe conjunto de las organizaciones de derechos humanos colombianas para el Examen Periódico Universal de Colombia Bogotá, octubre. https://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2018/05/informe_situacion_derechos_espanol_3_abril_2018.pdf

Colombia, Congreso Nacional de la República 0, 0 de junio), “Ley 1448 del 10 de junio de 2011, Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, en Diario Oficial, núm. 48.096, 10 de junio de 2011, Bogotá.

Colombia, Congreso Nacional de la República 0, 0 de junio), “Ley 731 del 14 de enero de 2002, Por la cual se dictan normas para favorecer a las mujeres rurales, en Diario Oficial, año CXXXVII. núm. 44678. 16. Pág. 1, Bogotá. Disponible en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1667269>

CPI (2018) Informe CPI Colombia. Informe sobre las actividades de examen preliminar 2018. 5 de diciembre de 2018.

Cruz (2018) *Jóvenes rurales entraron a la U. para romper la brecha educativa. 30 bachilleres del campo bogotano reciben clases de la Universidad Nacional*. Consultado en <https://www.eltiempo.com/bogota/bachilleres-de-sumapaz-estudian-en-la-universidad-nacional-gracias-a-convenio-225528>

CEDAW (2016) *Recomendación general número 34 sobre los derechos de las mujeres rurales. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer. Naciones Unidas. 07/marzo/ 2016. Español, original Inglés. CEDAW/C/GC/34*. Disponible en

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10709.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2016/10709>

CEDAW (2019) *Observaciones finales sobre el noveno informe periódico de Colombia. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer. Naciones Unidas. 14/marzo/2019. Español, original Inglés. CEDAW/C/COL/9.* Disponible en <https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/664-primer-informe-sombra-de-mujeres-rurales-y-campesinas-en-colombia.html>

Cherayi, S., & Jose, J. P. (2016). Empowerment and social inclusion of Muslim women: Towards a new conceptual model. *Journal of rural studies*, 45, 243-251. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0743016716300560>

CIDH (2011) El trabajo, la educación y los recursos de las mujeres: La ruta hacia la igualdad en la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. OEA/Ser.L/L/II.143. Doc. 59. 03 de noviembre 2011. Original Español. ISBN. 978-0-8270-5706-7 Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/mujeres/docs/pdf/MujeresDESC2011.pdf>

CRECE (2006). Pobreza rural: evaluación y diagnóstico de las políticas nacionales. Informe final para la Misión para la Erradicación de la Pobreza y la Desigualdad, Manizales, mimeo.

DANE (2018) <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

Departamento de Sociología II. Técnicas de investigación social. Universidad de Alicante. [Contenido en línea] Consultado en febrero de 2019 de <https://sites.google.com/site/tecninvestigacionsocial/>

Del Río-Sandornil, Dionisio. (2013). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. UNED. Madrid.

Duque Quintero, S. P., Quintero Quintero, M. L., & Duque Quintero, D. A. (2017). La seguridad social como un derecho fundamental para las comunidades rurales en Colombia. *Opinión Jurídica*, Vol. 16, N° 32, pp. 189-209 - ISSN 1692-2530 • Julio-diciembre de 2017 / 272 p. Medellín, Colombia

- Eger, C., Miller, G., & Scarles, C. (2018). Gender and capacity building: A multi-layered study of empowerment. *World Development*, 106, 207-219.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X18300342>
- Habermas, Jürgen. (1995). *Conocimiento e interés*. Servei de Publicacions. Universitat de València. Valencia
- Ibáñez, Jesús (Coord.). (1998). *Nuevos Avances en la investigación Social. La Investigación Social de Segundo Orden*. Ed. Proyecto A. Barcelona. Pp. 181-217.
- Gaitán-Albarracín, N. (2017) Ensamblaje del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) Sumapaz mediante la teoría Actor-Red: una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá).
- Jeremy, r. (2010). La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo de crisis. Barcelona: Paidós Estado y sociedad 175.
- Lagarde, M. (1996). *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas*. Guzmán Stein, Laura y Silvia Pacheco (comps.) Estudios básicos de derechos humanos IV. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Lozano Flórez D (2009) Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural revista de la universidad de la Salle 57.
- Marín-Gallego, José Duval. (2017). *Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn, a los Paradigmas de las Ciencias de la Cultura*. [Artículo publicado en línea]. Consultado en febrero de 2019 de
https://www.researchgate.net/publication/305304535_DEL_CONCEPTO_DE_PARADIGMA_EN_THOMAS_S_KUHN_A_LOS_PARADIGMAS_DE_LAS_CIENCIAS_DE_LA_CULTURA
- MEN. Ministerio De Educación Nacional (2014) *Enfoque E Identidades De Género Para Los Lineamientos Política De Educación Superior Inclusiva*. ISBN (Impreso)978-958-691900-5. ISBN (Online) 978-958-691-901-2.

Mesa de género en Colombia, (s.f) <http://www.mesadegenerocolombia.org/cifras-clave>

Misión para la Transformación del Campo, (2015). La Protección Social de la Población Rural (Informe para la Misión para la Transformación del Campo). Bogotá D. C.

Misión para la Transformación del Campo, (2015a). Diagnóstico de las condiciones sociales del campo colombiano (Informe para la Misión para la Transformación del Campo). Bogotá D. C.

Misión para la Transformación del Campo, (2015b). Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo (Informe para la Misión para la Transformación del Campo). Bogotá D. C.

Miller, Dinorah & Arvizu, Vanessa. (2016). *Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio*. Revista de la Educación Superior 19. Vol. XLV. No. 177, enero – marzo. RESU – ANUIES. Ciudad de México. Pp. 17 – 42.

Moreno-Sosa, Maribel. (2018). *Trayectorias educativas de las mujeres universitarias: efectos de los roles de género en el retorno al sistema educativo*. En publicación: Revista de Estudios de Género. La ventana, vol. V, núm. 47, enero – junio 2018. Ed. Universidad de Guadalajara. Guadalajara. Pp. 139 – 177. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88453859004>

Naya, L. M., & Dávila, P. (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

ONU-Mujeres; UNFPA & PNUD. (2017). *Brechas de género y desigualdad: de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Ed. Organización de las Naciones Unidas. Bogotá D.C.

Ordorika, Imanol. (2015). *Equidad de Género en la Educación Superior*. Revista de la Educación Superior Vol. XLIV. No. 174, abril – junio. RESU – ANUIES. Ciudad de México. Pp. 7 – 17.

Kidder T. (2015) “*El trabajo invisible de las mujeres rurales*” El Espectador, abril de 2015. <https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/el-trabajo-invisible-de-mujeres-rurales-articulo-553139>

- Khumalo, K. E., McKay, K. H., & Freimund, W. (2015, January). Who is a “real woman”? Empowerment and the discourse of respectability in Namibia's Zambezi region. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 48, pp. 47-56). Pergamon. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277539514001575>
- Restrepo-Ramírez, Alexander. (2017). *Equidad en educación superior*. Itinerarios conceptuales, tensiones y propuestas. Ponencia. Seminário Internacional: Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. Florianópolis.
- Romero, A. M. (2010). Ambientes de aprendizaje en la ruralidad reorganización curricular por ciclos. (vol. 2). Bogotá, Colombia: secretaría de educación del distrito subsecretaría de calidad y pertinencia dirección de educación preescolar y básica.
- O'Hara, C., & Clement, F. (2018). Power as agency: A critical reflection on the measurement of women's empowerment in the development sector. *World Development*, 106, 111-123. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X18300408>
- Organización de los Estados Americanos (1948). “Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre”. Novena Conferencia Internacional Americana. Washington D. C.: OEA.
- Organización de los Estados Americanos (1988). “Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”. Washington D. C: OEAPaipilla, Suarez y Martínez, y setenta organizaciones Colombianas (2019). Primer “Informe Sombra” específico de mujeres rurales y campesinas de Colombia, que se presentó el 18 de febrero en la 72° Sesión del Comité CEDAW. Disponible en cinep.org.co/Home2/component/k2/664-primer-informe-sombra-de-mujeres-rurales-y-campesinas-en-colombia.html
- Presidencia de la República de Colombia. (1988). Decreto 2001 de 1988, Por el cual se reglamenta el inciso final del Artículo 29, el inciso 3o. y el parágrafo 1o. del Artículo 94 de la Ley 135 de 1961 en lo relativo a la constitución de Resguardos Indígenas en el territorio nacional. Colombia.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Bogotá: INDHPNUD, septiembre.
- Ruiz. M. (1994). Discriminación Inversa e Igualdad. En A, Valcárcel (Ed), El concepto de igualdad (pp. 77-93). Madrid: Editorial Pablo Iglesias. Sowell, Th. (2014). Affirmative action around the world. Yale University Press.
- Sen, A. (1999) *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SED Bogotá. (2014) Equipo CISSC Bogotá. Proyecto del cuerpo a la ciudadanía: educación sexual para formar capacidades Sistematización de experiencias significativas en el Desarrollo de los proyectos de educación sexual en el distrito de Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital (2014) Juntos y juntas, tú y yo, construimos ciudadanía. Marco conceptual y pedagógico del proyecto educación para la ciudadanía y la convivencia.
- Sepúlveda Ruiz & Gallardo Gil (2011) La Escuela Rural En La Sociedad Globalizada: Nuevos Caminos Para Una Realidad Silenciada. Profesorado revista de currículo y formación del profesorado. Universidad de Málaga. VOL. 15, Nº 2 ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X
- Serrano Ordoñez, J. E (2007) Educación y Neoliberalismo. El caso de la Educación Básica Rural en Colombia (1990-2002) Trabajo de Grado. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Estudios Ambientales y Rurales Maestría en Desarrollo Rural, Directora, Olga Lucia Castillo.
- Sosa-Rodríguez, Jorge. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. [En publicación]. Revista de Investigación Educativa 7 (12), Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima. 23-40
- Soto-Posada, G. (2010). Presentación. En Gracia-Ortiz, D.A. (2010). Guillermo de Ockham, O.F.M. El nominalismo y su irrupción en la Universidad de París, Pp. 15 – 47. Bogotá: Universidad San Buenaventura – Siglo del Hombre Editores.

- Tomasevski, K. (sf) *Indicadores Del Derecho A La Educación*.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Turbay Restrepo C (2006) Educación media rural, perspectivas en clave histórica ENSAYOS
Revista Colombiana de Educación, N • 51. Segundo semestre de 2006, Bogotá, Colombia.
- UNESCO-FAO. (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Roma Italia: CIDE-REDUC.
- Vargas-Sánchez, Luis Daniel. (2016). *Lineamientos para la educación rural en el posconflicto: Marco del acuerdo de paz Colombia 2016*. Revista Hojas y Hablas No. 14, Año 2017. Pp. 123 – 130.
- Villamizar, María Eugenia. (2011). *Uso del tiempo de mujeres y hombres en Colombia. Midiendo la inequidad*. CEPAL – Coop. Española. Santiago.
- Zambrano-Escobar, Marta & Durán-Urrea, Margarita. (2017). *Efecto espejo. Sexo, género y cuidado en las trayectorias profesionales y las jerarquías morales y laborales de la antropología en Colombia*. En publicación: Revista Colombiana de Sociología. Vol. 40, No.2, julio-diciembre 2017. Bogotá D.C. Pp. 87 – 106.