

INVESTIGACIONES

Sistematización de experiencias de coeducación en la educación básica alternativa en Colombia¹

Systematization of coeducation experiences
in alternative basic education in Colombia

Gicela Muñoz Gañan^a, Dayan López Bravo^a, Ángela María Rincón Presiga^b

^aCorporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
gmunozganan@uniminuto.edu.co, llopezbravo@uniminuto.edu.co

^bCoordinadora de convivencia de la I.E. Pbro Antonio José Bernal Londoño SJ.
hangelarincon@gmail.com

RESUMEN

La coeducación como herramienta aplicable al ámbito educativo está en una etapa inicial de implementación en Colombia; en este artículo cuyo objetivo es sistematizar las experiencias pedagógicas del manejo del enfoque de género en la educación alternativa, como elemento transversal de la educación. La metodología cualitativa de tipo socio-crítico propone con las categorías de análisis y levantamiento de información con fuentes primarias, como entrevistas abiertas, observación registrada en fotografías y diarios de campo; también una base conceptual que permite una ubicación académica para comprender las reflexiones en torno a esta temática. Posteriormente se evidencian las diversas maneras en que las instituciones educativas observadas se conciben como de educación alternativa y comprender la equidad de género en su quehacer cotidiano. Finalmente se generan reflexiones concluyentes por la relación que hacen algunos docentes entre la equidad de género y el ejercicio de la sexualidad o la diversidad sexual de sus estudiantes.

Palabras clave: pedagogía experimental, rol sexual, estereotipos.

ABSTRACT

Coeducation is a learning tool in the educational field and it is in an initial stage of implementation in Colombia. The objective of this article is to systematize the pedagogical experiences of gender approach management in alternative education as a transversal element in education. The qualitative methodology of socio-critical type has proposed based on the design of analysis categories and information from primary sources such as open interviews, observation recorded in photographs, and field diaries. Besides, a conceptual basis that allows an academic location to understand the reflections on this subject. Subsequently, it is shown how the observed educational institutions are evidenced as alternative education and their understanding of gender equity in their daily work is revealed. Finally, the relation that some teachers make between gender equity and the exercise of sexuality or sexual diversity of their students generates conclusive reflections.

Key words: gender roles, experimental pedagogy, stereotypes.

¹ Este artículo surge como reflexión de la investigación denominada "Educación alternativa e integral en perspectiva latinoamericana: Experiencias pedagógicas para el fortalecimiento de la equidad de género en Colombia". Financiada en la V Convocatoria para el Desarrollo y el Fortalecimiento de la Investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) Seccional Bello - Antioquia - Colombia.

1. INTRODUCCIÓN

La educación alternativa en Colombia es una opción para algunas familias que desean educar a sus hijos e hijas con otras perspectivas y que constantemente no es ofrecida por la educación oficial del país (la del Estado), algunas de ellas también cuestionadas y motivadas a participar en propuestas que promuevan los derechos en igualdad de condiciones, para no seguir reproduciendo la discriminación de género, ni el sexismo.

La coeducación es una oportunidad de educar bajo la premisa de la igualdad de condiciones para niños, niñas y sus familias, además busca la equidad de género que se comprende como el conjunto de capacidades individuales y colectivas, para accionar en pro de la eliminación de las relaciones inequitativas y de discriminación hacia las mujeres y lo femenino, que han sido característica en el accionar humano en diversos momentos y contextos como el educativo. Este tipo de educación permite develar el sistema patriarcal que sobrepone un sexo sobre otro en función de las relaciones humanas, por esto “en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género” (Lamas, 1995, p. 17).

Esta investigación surge con el objetivo de sistematizar las experiencias pedagógicas del manejo del enfoque de género en la educación alternativa, en algunas Instituciones Educativas (en adelante I. E.) en 3 de las principales ciudades de Colombia, que como país latinoamericano cuenta con iniciativas privadas que intentan aportar a la transformación de las enseñanzas oficiales y convencionales.

La educación oficial en este país, es convencional o tradicional, en la cual la relación docente-estudiante es generalmente vertical y conservadora de pedagogías y métodos de enseñanza en los que el docente asume un rol de ‘conocedor’ y transmite a sus estudiantes sus saberes, quienes, a su vez, asumen un rol pasivo, de recepción de ese conocimiento; esto es considerado como “la educación bancaria”.

En este sentido, surge la educación alternativa como respuesta a los deseos de transformar la enseñanza y los procesos de aprendizaje heredados de la cultura patriarcal, también procura diversos espacios, pedagogías y métodos con la construcción colectiva hacia una mirada crítica de la realidad, transformando modelos de pensamientos rígidos de la sociedad.

Para ambos tipos de educación es imprescindible tener en cuenta un enfoque de género, para lo cual hay algunas legislaciones que lo consignan, pues se comprende como la capacidad institucional de incluir temáticas, metodologías y proyectos que abarquen la igualdad derechos y de condiciones para los niños y las niñas según sus necesidades físicas y mentales.

El texto inicialmente presenta una parte conceptual en la que se dan claridades que guían la reflexión académica en torno al tema de educación alternativa y coeducación a partir de la sistematización de algunas experiencias pedagógicas específicas en tres ciudades de Colombia: Bogotá, Medellín y Cali. Para comprender el proceso metodológico, las preguntas generales que surgieron en la investigación fueron: ¿Cómo se implementan los enfoques de equidad de género en las I. E. de educación básica alternativa? Y ¿Cuáles son las experiencias pedagógicas significativas respecto a la equidad de género en la educación básica alternativa?, para darles respuesta se trasegó metodológicamente por el enfoque socio-crítico teniendo en cuenta datos cualitativos y algunos cuantitativos con el fin de obtener un apoyo para la caracterización de las I. E. participantes, lo cual permitió

realizar una triangulación de categorías de análisis con la información obtenida para notar concordancia, o no, entre los conceptos trabajados, esto es, entre el discurso y lo efectivamente aplicado en cada una de las instituciones educativas. Es de resaltar que se usaron algunos instrumentos de construcción de la información como diarios de campo, guías de observación y de entrevistas.

En la siguiente parte de la reflexión se da el análisis suscitado a partir de la información construida por experiencias educativas y pedagógicas y la relación entre su visión de ser de una educación alternativa con el enfoque de equidad de género, con lo cual se evidencia un acercamiento a la implementación de este enfoque en algunas de estas.

El último componente del texto, se da a partir de las conclusiones que se tornan a partir de las reflexiones anteriores, en las cuales se resaltan la importancia de dar coherencia institucional a lo que académica y jurídicamente se entiende como coeducación, que va más allá de la formación sexual y del reconocimiento de la sexualidad en sus estudiantes, lo cual requiere de una formación integrada para los y las docentes, para las familias y para sus estudiantes en todo tipo de educación, particularmente en la educación alternativa.

2. EL CÓMO DE LA INVESTIGACIÓN

Como recorrido metodológico de la investigación, se hizo revisión de fuentes primarias y secundarias a partir del trabajo de campo en tres ciudades de Colombia y su área metropolitana (Medellín, Bogotá y Cali). La muestra estuvo compuesta por 10 (diez), instituciones de educación básica alternativa, 3 de Cali, 3 de Bogotá y 4 de Medellín. Se contó con la participación de 7 directivos, 8 coordinadores (o docentes coordinadores), 5 docentes, 17 estudiantes y 2 madres de familia. Estas tres ciudades se consideran principales por su cantidad de habitantes y por la presencia institucional que es más profusa que en otras.

Los criterios de inclusión de las instituciones fueron: estar ubicadas en una de las 3 ciudades mencionadas o su área metropolitana, ser de educación básica, que se consideraran alternativas y que voluntariamente quisieran participar del proceso investigativo. Para su selección se hizo un rastreo en páginas Web y posteriormente telefónico, de 20 I. E. contactadas respondieron a participar 10 de las ciudades mencionadas.

Esta propuesta fue cualitativa con un enfoque socio-crítico, pues se caracteriza:

[...] por el análisis y reflexión sobre las circunstancias sociales, es decir, su objeto de estudio son los individuos y cómo éstos se relacionan con su contexto social. [...] Tiene una dimensión política y transformadora. Para el enfoque crítico los objetivos del conocimiento científico se definen por su contribución al cambio social. [...] Otro aspecto importante es que el investigador se involucre en la reflexión crítica y autocrítica (Aristizábal, 2008, p. 35).

Para llevar a cabo este proceso investigativo se hizo una división por 3 fases, lo cual permitió tener en cuenta las necesidades de la investigación en cada uno de sus momentos, la primera fase estuvo dedicada a la selección de fuentes primarias y secundarias por medio de un rastreo en línea y levantamiento de información in-situ, a través de diferentes instrumentos de recolección de información como: cuadros de bases de datos, fichas bibliográficas, diarios de campo, guías de observación y de entrevistas semi-estructuradas,

éstos últimos para el registro iconográfico y las entrevistas respectivamente. En esta fase se hizo una prueba piloto de los instrumentos diseñados y una revisión con pares académicos.

La segunda fase fue el desarrollo de las visitas a las instituciones, realización de entrevistas y observación iconográfica, en ésta se dio lugar a la creación de un sistema categorial de análisis, que permitiera organizar la información recopilada según las variables, objetivos y preguntas de la indagación.

La tercera fase correspondió al análisis de la información realizada con el apoyo del software de procesamiento de información cualitativa Nvivo 11, que consistió en codificar la información con el fin de dar sentido a los elementos recopilados y su relación con las categorías previas; partiendo de los documentos de las entrevistas realizadas y el registro fotográfico que se hizo como apoyo a la observación del uso de espacios según el género; también se analizó la relación entre el carácter alternativo (como parte de las pedagogías críticas) que dicen tener las instituciones educativas con respecto a la aplicación del enfoque de género y se tuvo en cuenta los cuestionamientos sobre la coherencia de esta diada (Educación alternativa-Equidad de género). Finalmente en esta fase se levantó un mapa, es decir, una referencia geográfica de su localización² para mejor comprensión de su contexto.

3. REFERENTES CONCEPTUALES

3.1. EDUCACIÓN

Se parte de comprender la educación como los procesos de enseñanza y aprendizaje que las sociedades adoptan, desde sus creencias, costumbres, tradiciones, y de elementos conceptuales elegidos, según sus contextos, necesidades, momentos sociales e históricos, para proyectar el ser humano que anhelan, con el fin de lograr el buen funcionamiento social. De acuerdo con Durkheim:

Para definir la Educación hace falta considerar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos, separar los caracteres que les son comunes, la reunión de éstos constituiría la definición que se busca. Sin embargo, es variable, múltiple, varía [...], la de la ciudad es diferente de la del campo... (1979, p. 64).

Según este teórico, cada sociedad se forja un cierto ideal de “hombre”³ compuesto por un ser individual y un ser social, el primero como el estado mental, en el que se refiere solo al mismo ser, y el segundo como la expresión de las ideas religiosas, creencias y prácticas morales, las tradiciones y las opiniones colectivas, y es ese ideal “lo que constituye el polo de la educación”. (Durkheim, 1979, p. 64)

² El mapa realizado se puede consultar en Google maps en el siguiente enlace: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1ITcWsITzOxwWDpqcRE4BU0sLbE&hl=es&usp=sharing>

³ Aceptación que teóricamente se ha atribuido para incluir en éste a las mujeres.

Para el siglo XX, la educación obedece al orden mundial que se ha transformado y adaptado a los intereses sociales y culturales del proceso globalizador. El modelo predominante se identifica con estándares que hacen del ser humano, un instrumento que sirva para conservar ese orden mundial de producción en masa, satisfacción desahogada de necesidades creadas y consumismo.

En la vehiculización pedagógica, comprendida como el hecho de transitar la educación y la formación, los y las docentes son transmisores de la cultura a la cual pertenecen; no les es posible desligarse de sus ideales personales, y de alguna manera, reflejan en las tareas que les asignan o en los resultados que quieren que alcancen sus estudiantes, sus propios deseos como personas, deseos de cómo se debe manifestar el ser humano según su propia versión, además de la que institucionalmente se determina.

3.2. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

En este punto, es importante acercarse al concepto de experiencias pedagógicas; Kertész citado por Larrosa nombra la relación entre experiencia y formación, e indica que: “[...] es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa” (2006, p. 7).

Las experiencias pedagógicas son entonces, un conjunto de acontecimientos o acciones específicas dadas por algunas condiciones internas (subjetivas) y externas (objetivas, institucionales y de contexto) de las personas que están en un espacio definido como instituciones de la educación, tales como las escuelas, los colegios, las universidades, etc., las cuales proporcionan y llenan de sentido a lo vivido en el instante, con lo que se puede desencadenar posteriores acciones de transformación, dentro y fuera del espacio dado.

Husserl dice que: “El retroceso al mundo de la experiencia es un retroceso al ‘mundo vital’, o sea, al mundo en que siempre hemos vivido y que ofrece el terreno para toda función cognoscitiva y para toda determinación científica” (citado por Cruz y Taborda, 2014, p. 163).

3.3. MODELOS PEDAGÓGICOS

Las experiencias educativas están enmarcadas en los modelos pedagógicos institucionales, éstos evidencian la estructura pedagógica y curricular del quehacer educativo en una institución; se pueden definir como un conjunto de paradigmas compuesto por teorías filosóficas, culturales y políticas en torno al proceso educativo y que va formando una comunidad de carácter científica identificada con ciertas problemáticas del proceso de enseñanza y aprendizaje de los individuos de una sociedad; esta comunidad hace parte de una cultura científica propicia para resolver dichos problemas, fijando unos límites y formas específicas para dejar legados teóricos en la historia educativa.

Un modelo pedagógico es una forma de concebir la práctica de los procesos formativos en una Institución Educativa. Comprende los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas de cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores, las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes (Universidad Mariana, 2008, p. 7).

Además de los fines educativos, a todo modelo pedagógico, corresponden unos contenidos, materiales educativos y un método de enseñanza y maneras de planear, realizar y evaluar el proceso educativo, así queda formado el currículo, esto es, una guía que cada docente experimenta según sus habilidades, destrezas y conocimientos.

3.4. ENFOQUE DE EQUIDAD DE GÉNERO

Uno de los enfoques a tener en cuenta para lograr sociedades más justas, equitativas y no discriminatorias, desde la educación, es el ‘enfoque de equidad de género’, inmerso en la coeducación:

[...] abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras [...] En el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género (Lamas, 1996, p. 7).

El género como categoría social y cultural de análisis, se ha utilizado para comprender que, para estar en el mundo, a pesar de tener una condición sexual biológica e identidad sexual diferentes a la heterosexual, no se tendrían que determinar de igual forma los comportamientos, actitudes, costumbres o creencias de hombres y mujeres. “Hablar de género es hablar del sistema de significados que organiza las interacciones y gobierna el acceso y control del poder y los recursos” (Ángeles, 2010, p. 13).

Se entiende la perspectiva de equidad de género como un conjunto de acciones que van encaminadas al trato equilibrado de y en las relaciones entre hombres y mujeres en todos los ámbitos, especialmente en la educación, reconociendo que hay una carga histórica de opresión, dominación y abuso de poder de lo masculino hacia lo femenino.

Equivale a una construcción sociocultural, política y económica, de relaciones basadas en un trato equilibrado, digno y de respeto de los derechos humanos de las mujeres, sin discriminaciones: “El enfoque de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen, tomando como referencia a esa diferencia sexual” (Lamas, 1996, p. 5).

A los hombres se les ha asociado con ciertas formas de ser y de estar, como el espacio de lo público, la fuerza física, la protección, el ser proveedores de la alimentación y seguridad, etc., y a las mujeres otras, como el espacio de lo privado, el cuidado, la sensibilidad, la debilidad, entre otros. Así, se crearon estereotipos y roles asignados según la condición biológica con la que se naciera.

La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales (del tipo el yang y el yin), establece estereotipos las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género (Lamas, 1996, p. 5).

3.5. PATRIARCADO

Las relaciones entre ambos sexos se han visto mediadas por relaciones inequitativas de poder: “El patriarcado es una forma de organización social basada en el autoritarismo

o abuso de poder del más fuerte. Intimida por el terror y su fuerza se concreta en el establecimiento de ejércitos, militarismo y uso de las armas. Actúa por medio de la guerra” (Romero, 2008, p. 58).

En este sentido, ha sido una categoría de análisis para evidenciar las desigualdades entre hombres y mujeres, en todos los ámbitos de las relaciones humanas:

El patriarcado era responsable de la heterosexualidad compulsiva, de la represión, de la doble moral, de la subordinación de las mujeres, de la violencia, de la prohibición del aborto y del maltrato a las niñas y los niños, amén de la guerra y de las formas de injusticia social, todas ellas construidas sobre el modelo de dominación de los hombres sobre el cuerpo y la voluntad de las mujeres (Gargallo, 2006, párr. 13).

Con un sistema patriarcal de relaciones sociales, políticas, culturales y económicas, las consecuencias de sus acciones y decisiones, recaen frecuentemente sobre las mujeres, niñas y niños, o frente a quienes simbolizan vulnerabilidad frente al poder dominador masculino, personificado por hombres, lo que hace evidente la subordinación de lo femenino en las relaciones de poder.

3.6. COEDUCACIÓN

En la educación es donde estas estructuras de pensamiento y acción patriarcales se pueden modificar, específicamente con la coeducación.

La coeducación consiste en desarrollar todas las capacidades, tanto de niñas como de niños, eliminando estereotipos o ideas preconcebidas sobre las características que debe tener cada quien. Co-educar, tiene como objetivo eliminar la discriminación de género, por lo que es una garantía para la prevención de la violencia. “...en tanto que formadora de actitudes de niños y niñas, ofrece una plataforma excelente para la superación de los prejuicios sexistas y para la provocación de un cambio en profundidad de las estructuras y de las prácticas sociales no deseables”. (Sánchez y Rizos, 1992, p. 52).

Va más allá de una educación mixta, como lo expresa Romero “Es una educación no sexista, es decir que no transmite mensajes patriarcales, sino que los cuestiona y se abre a modelar nuevos paradigmas de masculinidad, feminidad y convivencia entre hombres y mujeres, libres de cualquier forma de discriminación o violencia” (Romero, 2008, p. 65).

Además de hacer un proceso de concienciación al respecto, es necesario que la coeducación esté acompañada de una normatividad que permita argumentarla como un elemento esencial para lograr transformación social en igualdad de oportunidades para la sociedad en general, independiente de la etapa humana por la que se esté pasando

Este proceso, tiene que venir apoyado por avances normativos en distintos campos dentro del fomento de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. En esta tarea, el profesorado debería trabajar activamente para desterrar los estereotipos y prejuicios existentes, ofrecer modelos adecuados de conducta, favorecer la crítica hacia los elementos del entorno y los medios de comunicación que vayan en contra de esta línea, trabajar la educación emocional, etc. (García, 2012, p. 4).

4. LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Una de las categorías presentes en el proceso de investigación, fue la necesidad de las I.E. de reconocerse de educación alternativa, sus constantes respuestas daban fuerza a la argumentación en la diferenciación frente a otras propuestas, resaltando el uso de pedagogías críticas, de espacios y relaciones menos verticalizadas como en la educación convencional.

Por lo anterior, se puede decir que la educación básica alternativa se constituye en una opción para algunas familias que quieren educar a partir de otras pedagogías diferentes a las tradicionales o las que el gobierno propone en Colombia. Para estos padres de familia la educación tradicional o conservadora, es limitante, puesto que pareciera estar enfocada solo en educar desde las competencias cognitivas de sus estudiantes, con las cuales puedan en últimas, insertarse en el mercado laboral. No obstante, es importante tener en cuenta que “los sistemas educativos deben ofrecer otras alternativas, para que los alumnos de todas las edades puedan tener la opción de ser creativos, trascendentes y espirituales” (Goswami citado en Menchén, 2013, p. 9), y que no sólo sean racionales, respondientes a las necesidades económicas del contexto.

Es por eso que la educación convencional, vista desde el punto de la educación alternativa, deja de lado el contenido real de una educación con sentido, en la cual se reconozcan todas las dimensiones del desarrollo humano y no sólo la cognitiva; así la educación alternativa se relaciona entonces con otras maneras de hacer, como la integralidad, con nuevas estrategias metodológicas, pedagógicas, enfoques y experiencias que enriquecen la transformación social, lo que responde a:

(...) un nuevo paradigma, ya no trata sólo de transmitirle al educando información académica y desarrollar sus habilidades cognitivas, sino [de] aprender de manera permanente, integral y a lo largo de la vida. Ello implica que debemos desarrollar todos los aspectos del ser humano: cognitivo, emocional, social, corporal, estético y espiritual, así como nutrir lo mejor del espíritu humano para lograr seres humanos con conciencia personal, comunal, social (...) (Barrientos, 2013, p. 61).

Este aspecto es reconocido por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa de las I.E. visitadas, en las que se identifican con formas de enseñanza-aprendizaje diferente en los procesos pedagógicos, como se afirmó en una de las entrevistas:

(...) yo diría que más que cualificación es un espacio de reflexión, de pedagogía socio crítica, de pedagogías nuevas que van en una línea no tradicional, sino que quieren romper, como en una nueva forma de concebir la escuela, de hacer, de realizar el acto educativo, de pensarnos como nueva ciudadanía, de pensar en una nueva sociedad por vía de la educación formal (Entrevista 23-adm-Med).

Por otra parte, está la pedagogía crítica, algunos autores lo nombran en plural (pedagogías críticas), porque contienen diversas formas de comprender lo alternativo al pensamiento occidental en la educación, es un llamado a mirar el contexto desde donde se da el proceso educativo. Dentro de este artículo la educación alternativa se comprende como una forma de pedagogía crítica, ya que, la ‘pedagogía crítica’ está direccionada

al pensamiento social y político de cara a la transformación de las problemáticas de los contextos, en este caso, desde el contexto ‘latinoamericano’, esto es pensado dado que la pedagogía debe corresponder al reconocimiento de las raíces culturales y al contexto comunitario y político del momento, es decir, a las condiciones y características del grupo (Gasteiz, 2003, p. 44). Sin embargo, sus orígenes epistemológicos provienen de Europa como lo explica Magendzo:

La pedagogía crítica está relacionada con la teoría crítica que refiere al trabajo de un grupo de analistas socio-políticos asociados con la escuela de Frankfurt, con autores que estaban interesados en crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales[...] Recibe el nombre de ‘teoría política’ dado que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental (2003, p. 20).

En la figura 1 se pueden observar las diferencias que se conciben entre la pedagogía tradicional o convencional y la pedagogía crítica y alternativa.

Categorías	Pedagogía Tradicional	Pedagogía Crítica
Fundamentos teóricos	Estructural-funcionalismo Funcionalismo Conductismo Positivismo	Humanismo Estructural-funcionalismo Marxismo Psicoanálisis Holismo
Educando	-Es un ser desprovisto de saberes que necesita superarse a través de la educación. -El ser humano es considerado como tal cuando vive en sociedad y se armoniza con ella.	-Es una persona con conocimientos previos o saberes populares que son reconocidos y/o problematizados en el proceso pedagógico. -Tiene intereses personales y colectivos que pueden impulsar su proceso de aprendizaje.
Educador(a)	Es un ejemplo viviente de superación, debe ser culto(a) y moralmente irreprochable. No toma posición política, pues la educación debe tener carácter objetivo.	Es un guía del proceso de aprendizaje del educando y aprende a su lado (Montessori). Su deber moral es asumir su posición política ante el mundo y expresársela a sus estudiantes desde una perspectiva crítica.
Educación	Es la forma de “socializar” al individuo. Aumenta la felicidad, contribuye al progreso y disminuye los vicios (Durkheim).	“La educación es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1967).
Prácticas pedagógicas	Clases magistrales o cualquier otro tipo de práctica unidireccional.	La relación entre la teoría y la praxis es fundamental (aprendizaje por medio de talleres, animación sociocultural, investigación participativa, entrevistas, juegos, análisis de contextos, entre otros).
Conocimiento	El conocimiento sobre el desarrollo ya está dado y su avance se da en la medida del progreso y de los saberes técnico-científicos, por ello es acumulativo. Además, es una forma de liberarse de las supersticiones e ideas equivocadas.	El conocimiento es socialmente construido y es pertinente en la medida en que contribuye a la liberación, a la humanización de las personas.
Sociedad	Se considera que la sociedad es el fin último de la educación y una persona estará bien educada en la medida en que tenga la capacidad de relacionarse de manera exitosa en ella a través de sus conocimientos.	Se vive en un sistema social marcado por la opresión y la desigualdad que sólo podrán ser transformadas a través de la educación problematizadora como el camino a seguir para la liberación de los seres humanos en comunión.

Figura 1. Tabla de rasgos básicos de la educación convencional o tradicional y crítica.

Fuente. Solano Salinas (2010, p. 103).

Dado que las necesidades educativas de Latinoamérica han sido diferentes, se ha visto la importancia de emerger de la formación occidental propuesta; es de tener en cuenta, que la teología de la liberación también estuvo involucrada en ésta génesis de las pedagogías críticas, y desde la iglesia misma se gestaron un conjunto de teorías que se relacionan con la educación popular y el acceso de toda la población a la educación y el goce al derecho de educarse.

La iglesia católica por medio de algunos de sus representantes propugnó el acceso a la educación con una intención evangelizadora, pero con el tiempo, desde la teología de la liberación se vio la necesidad de educar en libertad, hacia la participación política y democrática, y así modificar estructuras patriarcales que se caracterizan por la verticalidad de las relaciones humanas e institucionales⁴.

Por lo anterior, se puede decir que la pedagogía crítica en Latinoamérica y esta teología de la liberación “nacen en contextos similares que posibilitan la verificación sociológica y cultural de que existen grandes masas de la población que sufren la pobreza, sujetos sociales que hay que liberar y a los que se debe anunciar la liberación” (Espinosa, 2016, p. 154).

Ahora bien, las pedagogías alternativas proyectan un ser humano íntegro, capaz de comprender y relacionarse con su mundo personal y con el que le rodea, reconociendo su pasado, viviendo su presente y proyectando su futuro, actuando desde su totalidad, en pro del descubrimiento y desarrollo de las propias potencialidades para transformar la realidad y para tomar decisiones en ella, con el horizonte puesto en el logro de la libertad, la equidad y la felicidad.

Dentro de las pedagogías alternativas, se implica una transformación profunda de cómo las personas hacen conocimiento, pues precisa asumir a los otros y otras, así como los conceptos territoriales, como elementos fundamentales de un aprendizaje que se construye bajo sus realidades y no un conocimiento que se impone, imparte o reproduce impidiendo la liberación y formación de sí mismo (Botero, Moran y Solano, 2010).

Por el contrario, una pedagogía que obstaculiza la plena expansión de la libertad y autonomía de una persona se vuelve un sistema represivo. La emancipación surge de la autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras que están incorporadas en la pedagogía crítica (Magendzo, 2003, p. 22).

La mayoría de propuestas educativas participantes de esta investigación se consideran alternativas y se fundamentan en las pedagogías críticas y humanistas; se encontraron modelos como el Waldorf, pedagogía Asiri, Glenn Doman; se podría decir que la mayor parte de las propuestas observadas, no se quedan con un solo elemento pedagógico, sino que están en constante búsqueda para complementar sus enfoques y miradas de manera multidisciplinar. Además, tienen en cuenta en sus quehaceres académicos, una formación ciudadana desde la crítica a la realidad y su transformación social.

⁴ La teología de la liberación se puede comprender como una expresión política, social y académica (pedagógica y espiritual) de movimientos cristianos–católicos creada para y por la liberación de los oprimidos, esclavos, empobrecidos. Fundada por sacerdotes latinoamericanos formados en Europa y Estados Unidos que traen a Latinoamérica una ideología de la revolución, entendiéndola como inherente al catolicismo basado en el “amor eficaz” como lo llamaba Camilo Torres, un amor activo que propiciara la libertad con la intención que tenía Jesús al querer liberar al pueblo de los pecados. La teología de la liberación, se describe de manera crítica como aquella que “hunde sus raíces en el compromiso profético con los más pobres y explotados de algunas personas pioneras de la Iglesia colombiana, para encarnarse en movimientos comprometidos como los sacerdotes de Golconda y Sacerdotes para América Latina, hasta las comunidades eclesiales de base, cristianos por el socialismo y otros grupos católicos y protestantes. Sin duda, una larga historia con aciertos y errores” (Pérez, 2016, p. 103).

Tabla 1. Cantidad de I.E. adscritas a cada modelo educativo encontrado

Modelo educativo	Cantidad de I.E.
Waldorf	3/10
Glenn Doman	1/10
Asiri Pedagogía Ancestral	1/10
Holístico	2/10
Inteligencias Múltiples	2/10
Pedagogía Soleirana	1/10

Fuente. Elaboración propia.

Algunos de sus docentes afirman la intención de estar a la vanguardia de propuestas, metodologías y demás, para innovar, recrear y ajustarse a las necesidades particulares de sus estudiantes y de su contexto local:

(...) nuestro énfasis con la educación de los niños consiste sobre todo en disponernos frente a ellos como individualidades que son, no se masifica, es decir, no se dan conocimientos de manera tal que se llegue a la consecución de un resultado estandarizado, sino que por el contrario se mira el niño como una individualidad y a partir de allí se va educando (Entrevista 9-Docente-Bog).

Es significativo resaltar, que las I.E. que hicieron parte de esta investigación, se conciben de pedagogías críticas y alternativas, siendo más propensas a lo alternativo; puesto que hay un reconocimiento de un sistema y un modelo educativo que ha sido hegemónico, conservador, convencional, conocido como modelo tradicional, que ha respondido a un tipo específico de ser humano: limitado, centrado en el hacer y en el tener, más que en el ser, que desconoce un poco la diversidad de sentir y de pensar.

4.1. LA COEDUCACIÓN EN LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

4.1.1. Aclarando la confusión

En el diálogo mantenido en las entrevistas se notó una gran tendencia a asociar el enfoque de equidad de género con la sexualidad y con la diversidad sexual. Hay que aclarar que, aunque éstas son temáticas relacionadas, son diferentes la una de la otra.

La primera confusión entre enfoque de género y sexualidad aparece cuando se pregunta por el uso de un enfoque de equidad de género, la respuesta en la mayoría de los casos, derivó hacia el tema de la sexualidad. Esta confusión entre sexo y género es comentada por un par de directores:

(...) las discusiones eran en relación en cómo estamos formando a nuestros niños y cómo estamos formando a nuestras niñas, cuál es el imaginario que se está construyendo los

niños y las niñas, porque pues digamos que las discusiones ahí emergían era entorno a la sexualidad (Entrevista 7 Adm-Docente-Bog.).

De esta manera, el tema de género (que consiste en el análisis de las relaciones de poder entre hombres y mujeres), se desvía hacia la problemática de las actividades sexuales y la intervención educativa con respecto a cuestiones de la salud sexual y reproductiva.

La segunda confusión se da entre enfoque de género y diversidad sexual, aunque en algunos aspectos estos dos temas están relacionados, sin embargo, se encuentra, en las I.E. participantes, una confusión provocada por la lectura multisémica del término “género”. A partir de los conceptos trabajados, se observa que la perspectiva elegida para la presente reflexión, se refiere a la acepción relacional y política del término “género”, que devela la estructura patriarcal en las concepciones y prácticas de dominación, subordinación, explotación e infravaloración de las mujeres, y la socialización de los hombres en patrones de superioridad y violencia (tanto contra ellos mismos, como contra las mujeres y la misma vida en el Planeta). Es una teoría y una acción práctica desarrollada por el pensamiento feminista y el movimiento social de mujeres en el mundo y aunque tiene presente que la diversidad sexual se debe reconocer como parte de sus derechos, no es el enfoque central.

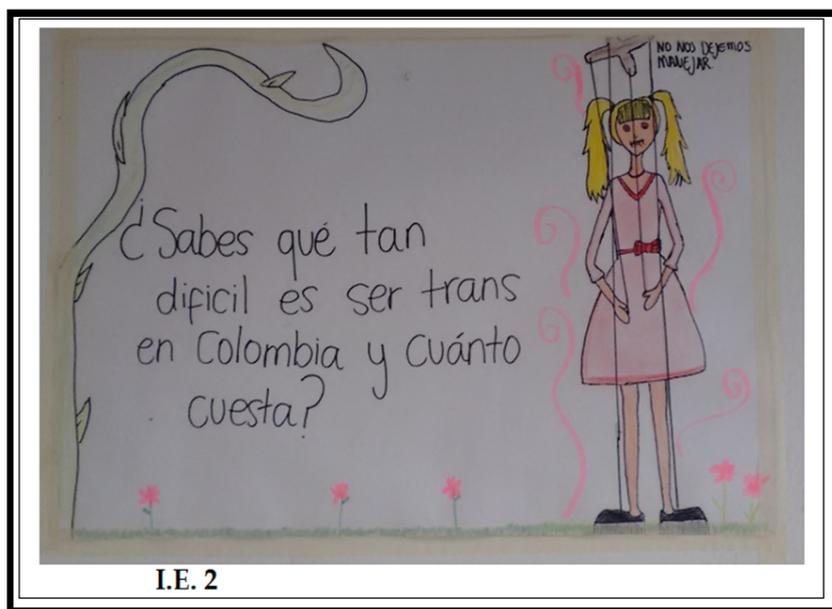
El derecho a la diversidad sexual, en términos de orientación e identidad, consiste en el rechazo a la heteronormatividad (creencia en que sólo la heterosexualidad es válida), con sus fenómenos de homofobia, bifobia y transfobia. El enfoque de diversidad ha sido posicionado mundialmente por las luchas sociales de la población LGBTI contra la discriminación y las violencias que coartan el libre desarrollo de la personalidad, y la elección de quién ser y a quién amar.

Por supuesto, es posible analizar las cuestiones de la diversidad con una mirada de género, como, por ejemplo, cuando se observan los fenómenos de opresión y violencia en parejas homosexuales, o cuando se cuestiona la estereotipación de la transexualidad, al tratar de alcanzar el modelo patriarcal asignado para lo femenino. Uno de los estudiantes entrevistados menciona al respecto:

(...) aquí, es muy respetable la individualidad y pues como todas esas expresiones de género, digamos en clases no tenemos como mucho, pues no tocamos como mucho eso, pero el profesor Luis Guillermo, pues yo soy una mujer trans y conmigo, el año pasado hicimos un proyecto que era pasar por cada salón explicando términos, dudas, cosas que tuvieran, pues como para ahondar más en estos temas, pues que están como careciendo en las clases. (Entrevista 25-Estud-Med).

La orientación sexual y/o las prácticas sexuales, han sido temas de gran importancia para la educación en edades como la adolescencia, pues en la infancia se tiende a trabajar el tema a partir del conocimiento del cuerpo o, en ocasiones, ni siquiera es un tema de relevancia para tratar en esta etapa del crecimiento.

Esto ha sido tema de discusión académica también para algunas instituciones y se evidencia en lo que algunos docentes expresaron: “...hay situaciones que se han dado, en donde hay jóvenes que tienen una postura hacia la homosexualidad y eso es respetable, e incluso han hecho trabajos anuales, respecto a eso, colocando como elemento de pregunta sobre esa condición sexual” (Entrevista 14-Docente-Cali). Se evidenció en una de las I. E. la reflexión sobre la transexualidad en carteles:



I.E. 2

Figura 2. Campaña educativa sobre la diversidad sexual.
Fuente Fotografía tomada en el proceso de observación.

Es un tema de difícil manejo para toda la comunidad de las I. E., especialmente donde se hace presente el miedo al rechazo, se podría decir, que se da en la mayoría de los casos, por lo que es muy importante tener el apoyo constante de las familias, no sólo de quienes se sienten aludidos; al respecto menciona uno de los docentes: "...a veces necesita tener uno cerca, que tiene que salir con la diversidad sexual, tener un ser cerca que lo ve que es, normal, común y corriente con los mismos enredos, que se puede querer igual y que tiene esa particularidad" (Entrevista 24-Docente-Med).

Entonces en las I. E. hay presencia y aceptación de personas con diversas identidades sexuales. Así expresan uno de los directivos entrevistados y una docente al respecto:

Lo otro también acá, es que en los espacios hay el reconocimiento para la diversidad de género, tanto para la presencia de chicos gay de chicas gay, ¿cierto?, el respeto que hay hacia ellos, el gusto de ellos por estar acá, tenemos una muy buena relación con ellos, muy buena, excelente, y los niños tienen una excelente relación (Entrevista 7-Adm-Docente-Bog).

El reconocimiento de la sexualidad en libertad y como un acto político es importante para comprenderlo como indicio de la aplicación del enfoque de equidad de género en la educación, lo que posiblemente tome algún tiempo en tener fuerza y como se ha mencionado, no basta con hablar de inclusión.

4.1.2. La coeducación

Aclarado lo anterior, se puede trabajar lo hallado en el proceso de rastreo en línea, en el cual se encontró que hay una intencionalidad dirigida a la educación de niños y niñas en dos de las I. E; las demás sólo hablan de niños (como genérico), y ninguna de ellas utiliza para describir su misión, visión u objetivos, el término igualdad de género.

En una de ellas, se nombra a los niños y las niñas usando el símbolo “@” (No es nuestro objetivo juzgar si la utilización de este símbolo es correcta o no, sino analizar la intención explícita de la institución por nombrar a niñas y niños), se mezclan los estereotipos tradicionalmente excluyentes para masculino y femenino, lo cual es muy importante para el logro de la igualdad de género. Por ejemplo, “la suavidad” –dice esta institución-, es para hombres y mujeres. Así mismo esta I.E. pretende desarrollar tanto en niñas como en niños, las emociones y los sentimientos, cosa que el sistema patriarcal ha negado a los hombres.

“...es un método único para educar a l@s niñ@s en la autenticidad y la suavidad” (Vanderberge, 2017, párr. 1). Su objetivo es estimularlos en un espíritu emprendedor en equilibrio con el medio ambiente, basándose en un equilibrio interno (emociones, sentimientos, pensamientos). De manera suave y dentro de un ambiente seguro, invitan a los niños para que hagan contacto con su creatividad de hada/elfo, a bucear en su mar arcóirís de talentos, descubrir sus sueños más profundos y darles una forma material. A las hadas y los elfos les gusta la música, la danza, el arte, soñar, la naturaleza, las burbujas, las flores, jugar, divertirse. Todas estas cualidades “que espontáneamente están presentes en l@s niñ@s” pero que a veces se pierde como adulto a través de los años (Vanderberge, 2017, párr. 7).

Otra de las I. E. en su visión, nombra explícitamente “el niño y la niña”, superando el lenguaje androcéntrico y mostrando una intención educativa de igualdad de género:

El aula taller [...] se proyecta como una fuente de conocimiento y un espacio innovador donde ‘el niño y la niña’ sean autocríticos, analíticos e investigadores, donde su aprendizaje sea significativo, motivador y permitirles ser felices con lo que hacen, aprenden y conocen (Ramírez, 2016, párr. 19).

Las demás I.E. hablan de niños como un concepto que engloba la condición humana en la infancia. El enfoque de género se evidencia en las I.E. visitadas, como la intención de incluir a las mujeres y de dar un trato equitativo a niños y niñas. Es todavía un enfoque incipiente que no se manifiesta abiertamente en los proyectos educativos; se observan vacíos conceptuales y no constituye un enfoque crítico central que permee el pensar y hacer educativos.

Se percibe una tendencia a desconocer que hay un ‘problema de género’, es decir, se expresa que los modelos educativos adoptados tienen intrínseca la intención de educar seres humanos integrales, con lo cual se procuran tener relaciones basadas en el respeto, más allá de una planeación o currículo basado en el enfoque de género:

Realmente no se nota, o sea no existe esa diferencia de género porque la misma pedagogía hace que haya de alguna forma la igualdad, y los niños son tratados de forma igual, así sea niño o niña, en los juegos, en cualquier actividad, no hay ninguna diferencia, no se diferencia niño de la niña en ningún momento (Entrevista 5-Docente-Bog).

Es una forma de ‘naturalizar’ o normalizar la tradicional relación entre los sexos, invisibilizando las cuestiones de la discriminación de género, puede expresarse como un discurso aprendido o como una manera de mostrar lo que está aún latente en las propuestas pedagógicas. Así lo expresa una docente con rol de directiva de una de las I.E. visitadas: “Y bueno, cuando tú haces una pregunta de género, hemos naturalizado tanto las relaciones, que no, que a veces ni las pensamos” (Entrevista 7-Adm-Docente-Bog).

Esta puede ser la causa de una ausencia de discurso educativo apropiado, materializado, que propenda expresamente a reconocer el ser de las mujeres como personas y ciudadanas a través de la historia o que se difundan sus derechos; aún no se piensan los ‘asuntos de género’ como algo necesario para procurar relaciones realmente equitativas dentro y fuera de las I. E.

Es de resaltar que hay una buena disposición por parte de la I. E. a observar y atender la necesidad que surge de abrir y disponer de momentos de reflexión, para transformar lo que comúnmente se reproduce sin pensarse, como los estereotipos y roles de género discriminatorios.

Al contemplar la coeducación es de resaltar la importancia de atender de manera mixta que tienen las I. E. abordadas, (al igual que la mayoría de las I. E. públicas y privadas de Colombia) en ellas no hay separación de grados o grupos por sexo.

Para algunas personas entrevistadas, la educación mixta representa una ventaja en comparación con la educación que separa sexo masculino o femenino⁵, ya que se expresa como una oportunidad de aprender a convivir con las personas, así como es el mundo afuera del colegio.

Una de las estudiantes manifiesta que la educación mixta facilita el relacionamiento y convivencia entre hombres y mujeres, en la vida cotidiana, además de afirmar la igualdad de género como derecho:

...a mí la verdad me fascina que sea un colegio mixto porque, es que así es la vida, [...] cuando uno se cría en un colegio que es un solo género, uno está perdiendo una interacción muy importante, un aprendizaje muy importante, porque uno aprende del otro y hay cosas de los hombres que uno aprende muchísimo y ellos aprenden de nosotras también, y me parece que cuando uno está aislado de otros seres humanos, por lo que sea, por sexo, por religión, por género, por creencias, por color, por lo que sea, se está perdiendo algo muy importante; [...] el estar todos juntos significa para mí igualdad, significa que tenemos los mismos derechos, tenemos las mismas oportunidades y que tenemos que aprender a convivir juntos igualmente (Entrevista 21-Estud-Med).

En la figura 2, se observan dos fotografías. En la I. E. 2, arriba, se observa un letrero que habla sólo de los derechos de los niños, dejando por fuera los derechos de las niñas. En la de abajo, I. E. 4, está un afiche del tratamiento de las emociones, representando solamente rostros de niñas, dando a entender que son las niñas quienes ‘normalmente’ expresan las diferentes emociones humanas. Sin embargo, es paradójico, que se describen las emociones en masculino.

⁵ En Colombia hay I. E. privadas y una minoría públicas que aún se dividen en Colegios Masculinos y Femeninos.



Figura 3. Lenguaje sexista o androcéntrico: obsérvese la utilización del masculino como universal.
Fuente. Fotografías tomadas en el proceso de observación.

Ahora bien, la inclusión de estudiantes de ambos sexos per se, no garantiza que una institución educativa tenga un enfoque de equidad de género, no obstante, es una muestra del interés institucional por ofrecer una formación y educación que incluya a las mujeres; hay que tener en cuenta que la educación para las mujeres ha sido el resultado de una larga lucha para demostrar que su lugar en la sociedad no es solamente la casa, lo privado o las tareas del cuidado, sino que las mujeres tienen derecho al desarrollo de sus potenciales político, económico y demás, tanto en lo privado como en lo público.

Hay una percepción sobre la importancia del colegio mixto como espacio que permite la expresión de la igualdad de condiciones, es decir, que las mujeres se sientan incluidas; esto es visto como una ventaja social frente a quienes estudian en instituciones que segregan por sexo. Por otra parte, en los colegios convencionales, sean públicos o privados, fundados por organizaciones religiosas, se tuvo como principio ofrecer la educación en forma separada (colegios sólo para mujeres o sólo para hombres), o se tenían (o tienen aún), sedes diferenciadas para hombres y para mujeres.

Que la población escolar esté compuesta por ambos sexos se puede interpretar como un buen indicador de prácticas coeducativas, puesto que es una muestra de la inclusión de las mujeres, tradicionalmente excluidas del sistema educativo. Sin embargo, en algunas instituciones observadas, se evidencia que hay más hombres que mujeres, particularmente en la medida que aumentan de nivel escolar. Como lo afirma una de las estudiantes entrevistadas: “en casi todos los niveles hay como más niños, en la escuela la población es más de niños que de niñas” (Entrevista 8-Estud-Bog).

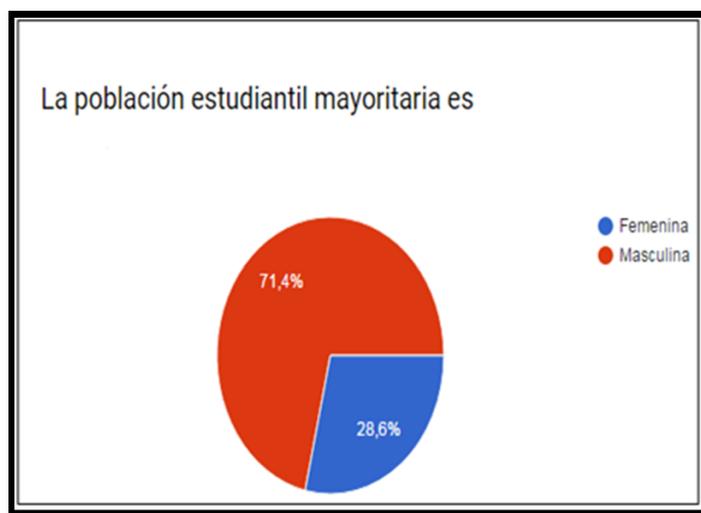


Figura 4. Población estudiantil por sexo, encuesta virtual a las I. E. participantes. Fuente: elaboración propia.

En la población de estudiantes de las I. E. observadas, la mayoría son hombres; algunos docentes o administrativos entrevistados expresan su inquietud frente a esta evidencia:

(...) una de las preocupaciones es, precisamente ¿por qué hay más hombres que mujeres?... porque eso implica una relación o una perspectiva social, también de las familias. ¿Por qué llegan, a una institución de estas características, más hombres y por qué llegan menos mujeres? Eso es algo que a nosotros nos inquieta; eso es un objeto de reflexión nuestro (Entrevista 7-Adm-Docente-Bog).

Para entender la ‘preocupación’ por esta situación que expresan algunos de los entrevistados, particularmente los docentes, es importante comprender lo que ellos mismos mencionan, al reconocer a sus I. E. como espacios ‘tan abiertos’, ‘tan diferentes’, que pueden generar en las familias temores frente al uso de la libertad del estudiantado; la base epistemológica de su modelo educativo es la libertad y la autonomía, su formación es para el ser y para el hacer, orientada a formar seres conscientes social y políticamente para proponer cambios sociales. Justamente por ello, se podría deducir que hay cierta desconfianza cultural en padres y madres para matricular a sus hijas en este tipo de propuestas. El prejuicio machista controlador haría pensar que las niñas ‘pueden desviarse’ en su proceso educativo; preconcepciones como ‘hay demasiada’ libertad, ‘hay muchos niños’, ‘no hay control’... daría cuenta de la reproducción de los estereotipos femeninos por las mismas familias, que posiblemente carezcan de elementos conceptuales y metodológicos en torno a los beneficios de la coeducación. Al respecto, una de las docentes entrevistadas comenta:

(...) para nosotros la perspectiva de género es una perspectiva que está, se debate bastante aquí en la escuela, dentro de la visión de que el género es una construcción

social, con significado, y frente a eso pues hay bastante debate..., primero que todo, porque en la escuela hay una mayor presencia femenina que masculina; aquí hay más maestras que maestros [...], pero en los estudiantes hay más hombres que mujeres y [...] una de las preocupaciones es esa (Entrevista 7 Adm-Docente-Bog.).

Se podría decir que existen aún miedos generalizados a que las mujeres tengan ‘tanta libertad’ y en ese sentido se prefiere tenerlas en instituciones femeninas o religiosas, en espacios menos trasgresores de los modelos aceptados comúnmente por la cultura patriarcal, y así tener la tranquilidad que serán ‘educadas para el bien de la sociedad’, en el sentido convencional de la educación para las mujeres.

Hay que anotar, que en las I. E. observadas, se respeta el derecho de niños y niñas a estar en los mismos espacios físicos de la institución; una de las docentes entrevistadas afirma que “no hay ninguna intención de separar niños y niñas, ni siquiera en espacios como juegos o como comida” (Entrevista 3-Docente-Bog.).

La coeducación no es el fuerte de las I. E. observadas, ni parten de una clara conceptualización de lo que significan los estereotipos, roles, estatus y espacios de género; sin embargo, se resaltan éstas como experiencias valiosas. En el sondeo realizado en las instituciones, en torno al enfoque de equidad de género, se visibiliza el propósito de educar sobre lo importante que es el reconocimiento de la igualdad entre niños y niñas. Existen entonces eventos o acciones aisladas, que no se podrían considerar prácticas de igualdad de género.

Estos espacios, continúan asignando características “típicamente masculinas o femeninas”, casi sin darse cuenta de la construcción patriarcal de género, a través de las creencias y el lenguaje de los y las docentes, pues, se sigue creyendo, por ejemplo, que las niñas son “más delicadas” que los niños: “...teniendo en cuenta que de pronto tienen la mano más pesada [los niños] y cuando viene una niña, pues las niñas son un poco las que vienen perdiendo ahí, pero yo noto que siempre es como por igual” (Entrevista 3-Docente-Bog.).

No obstante, se evidencian algunos intentos importantes para romper estereotipos tradicionales:

(...) pero no hay... ‘esto es de las niñas’; ni siquiera los colores; al principio decían: ‘es que el rosado es de las niñas’; no, ya no dicen eso; ‘préstame el rosado’ dicen los niños, y ya no [hay] crítica directa: “¡Hay eres una niña!” No, ya eso no se está viendo acá; se van adaptando, se van adaptando, y ellos mismos van pidiendo también los distintos elementos, porque les ponemos muchos elementos, muchas texturas, muchas cosas sensoriales, para poder conseguir ese proceso de sensibilización (Entrevista 1-Adm-Bog.).

Los roles de género en las edades más tempranas, se trastocan, o se reproducen desde el juego, desde la imitación de sus pares o de las personas adultas que les rodean. Estos roles asignados son reforzados desde lo simbólico, con la disposición de imágenes arquetípicas que ponen el lugar de las mujeres en la maternidad, la crianza y el cuidado, como responsables únicas de la prole, sin mostrar lo suficiente otras actividades de la vida social, económica y política de ellas, con lo cual se genera una descompensación o desequilibrio.

Desde la disposición iconográfica, se percibe que hay ciertas imágenes que se asocian a un rol específico de las mujeres desde el ser madres cuidadoras y protectoras, como la que proyecta la imagen de la madre María, una mujer que ha sido representada desde la sumisión y el cuidado; es una imagen que deja el rol de las mujeres en el ámbito de lo privado. Por el contrario, no hay imágenes en las I. E. observadas, que muestren actividades de este cuidado de hijos e hijas, personas enfermas o adultas mayores, por parte de hombres o padres cariñosos.

Este rol se ve en las imágenes, pero también en la realidad; como lo menciona uno de los directivos entrevistados:

(...) esta escuela también es heredera de un vicio de creer que las únicas responsables son las madres, entonces aquí encontramos una cantidad de madres muy importantes muy valiosas haciendo esfuerzos muy profesionales pero también muy solas; en donde el papá, en el mejor de los casos está pero no está, no participa con su esposa, con su compañera, en ese proyecto educativo llamado hijo, en el cual tienen responsabilidad; entonces en el colegio la participación de padres y madres de familia no es muy alta (Entrevista 23-Adm-Med).

Se encontraron experiencias que resquebrajan la idea de roles discriminatorios e inflexibles. Uno de los directivos entrevistados dice al respecto: “Observa cómo un niño de 7 años está en un salón tejiendo... ¿ya? Y lo teje igual que cualquier niña... porque se derrumban una serie de estereotipos que son muy fuertes en nuestra cultura; bueno, en muchas culturas” (Entrevista 13-Adm-Cali). Esto se puede evidenciar en la figura 5, a la izquierda una fotografía que muestra a un alumno tejiendo en el momento del descanso, después de tomar su alimento y a la derecha un grupo en el que hay niños y niñas en la clase de tejido, con su profesora.



Figura 5. Estudiantes tejiendo.

Fuente. Fotografía tomada en el proceso de observación.

Según se observó, algunos muchachos muestran gusto en el hecho de tejer, pues van más allá del cumplimiento de un requisito para una clase y lo toman como un aprendizaje más, que no los hace más ni menos hombres. Al respecto, se destaca una experiencia específica desde lo académico, mencionada en una entrevista: el reconocimiento de la existencia del problema social de la violencia contra la mujer que amerita investigación.

(...) uno dice violencia, pero no, es violencias contra las mujeres, porque ni siquiera es violencia, no es la palabra violencia, es las violencias contra las mujeres; está pluralizado; entonces con ellos aquí [...] tramitamos mucho lo que es la vida en común y esa vida en común es lo que emerge, ni siquiera hay que anticipar, mucho código que venga del derecho, sino que venga de lo que es la construcción del plan de vida que nosotros hemos querido vivir en el colegio; pero sí han habido investigaciones muy lindas porque ahí se encontraron, están registradas, esas investigaciones (Entrevista 19-Docente-Med).

En algunas I. E. se han abierto espacios para la reflexión sobre la equidad de género, con las propuestas de algunos docentes que se identifican con la importancia de deliberar y hacer de este tema un elemento transversal y real de sus clases y de su institución. Una de las docentes entrevistadas comparte su opinión al respecto del status igual que tienen niños y niñas:

(...) todos los días ellos vivencian eso, el compartir el respetar; si mi compañero me dice no, el respetar que, si tiene la palabra una chica o tiene la palabra un chico, de todas formas, los dos serán escuchados; que no tiene más derecho la niña que el niño; los dos necesitan ir al baño, los dos necesitan comer, los dos necesitan respirar, los dos necesitan el sol (Entrevista 11-Docente-Cali).

En la coeducación también es importante tener en cuenta el uso del lenguaje como una manera de reconocer que las mujeres hacen parte vital de la humanidad, en conjunto con los hombres, sin ser consideradas inferiores o subordinadas.

El 'lenguaje incluyente', según el Instituto de las Mujeres de México, se contraponen al lenguaje sexista, comprendido éste último como "una forma de exclusión que refuerza la situación de discriminación hacia las mujeres y promueve la generación de estereotipos". Según esta misma fuente: "...el lenguaje también puede servir como un poderoso instrumento de cambio para identificar y eliminar los factores discriminatorios..." (INMUJERES, 2007, p. 91).

La inclusión no es suficiente cuando se nombra sólo desde el discurso, sin proceder desde el actuar, sin transformaciones de fondo que impliquen empoderamiento de las mujeres, y sin comprender la importancia de sentirse nombradas y nombrados; la sola presencia de la palabra no hace la transformación, sin embargo, es indispensable para ella.

Con la siguiente nube de palabras, realizada con la información construida con las entrevistas de la investigación, se puede observar que una de las palabras más usadas fue el sustantivo masculino NIÑO, tanto en singular como en plural:

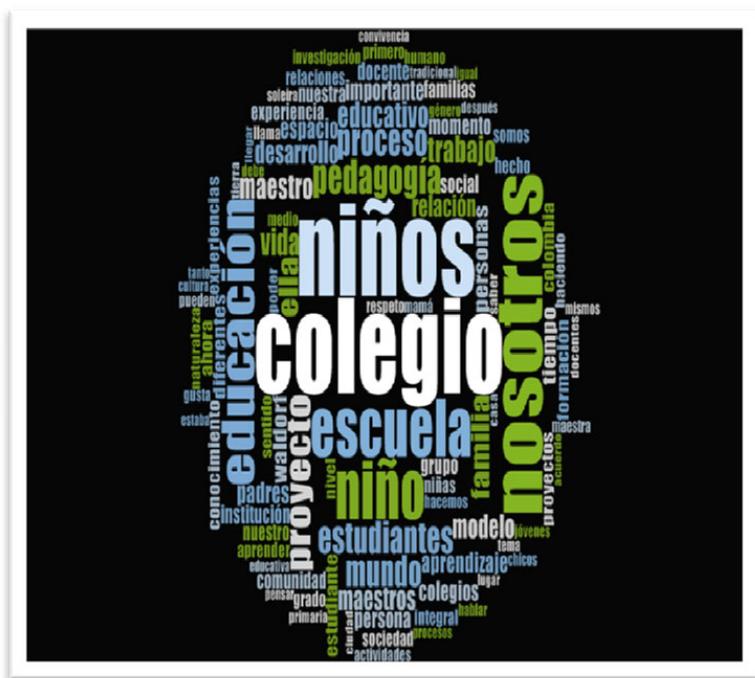


Figura 6. Nube de palabras.

Fuente. Elaboración propia desde el software Nvivo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La relación entre educación y equidad de género, está dada en un campo de confusión y de pocos logros y experiencias pedagógicas exitosas. Se adolece en las I. E. de conciencia de los problemas y brechas de género, de conocimiento básico sobre qué es el género y cuáles son sus objetivos, y de la pedagogía propia para implementar la coeducación.

Así mismo, predomina en directivas y docentes el uso de un lenguaje androcéntrico que sigue invisibilizando a las mujeres, y no se encuentran programas o iniciativas en torno a la difusión de los derechos de las mujeres o la educación en masculinidades no dominantes o no violentas.

Se detectó confusión cuando las personas entrevistadas responden a la pregunta sobre el enfoque de género, hacen alusión al ejercicio de la sexualidad en la adolescencia y a las experiencias que en relación a ésta se han tenido dentro de las instituciones, como campañas educativas, charlas en torno a la diversidad sexual y a los derechos en salud sexual y en salud reproductiva.

Se hizo evidente que en general, los primeros años escolares son acompañados por maestras en la mayoría de los casos, y en los grados de bachillerato hay más presencia de maestros.

Es también cuestionante que, en casi todas las I. E., hay más estudiantes hombres que mujeres, lo que ha generado reflexiones institucionales en torno a por qué sucede esto.

En lo que se refiere al enfoque de equidad de género, se nota una necesidad de fortalecer en la institución sus bases conceptuales, epistemológicas, discursivas y pedagógicas.

Lo que se puede generar, si no se tiene claro un enfoque de equidad de género en la educación, es una reproducción del sistema de relaciones jerárquicas, donde el poder masculino estará por encima del femenino, con el agravante de la falta de crítica por esta cultura desigual de relaciones. Los estereotipos patriarcales, masculinos y femeninos, se van perpetuando, incluso de maneras muy sutiles, como el uso del lenguaje androcéntrico, los chistes sexistas, el menor liderazgo femenino, etc.

La familia y escuela se vuelven escenarios principales de superación de prejuicios de género, para dar nuevo rumbo a la sociedad. La educación formal y la crianza son una oportunidad para erradicar de raíz la cultura patriarcal dañina, obstáculo para el desarrollo humano, social, cultural, político y económico, con equidad para hombres y mujeres. Sin embargo, no se observa una acción educativa específica que toque esta problemática con las familias, para lograr que cooperen en este cambio de mentalidad tan importante para la humanidad.

En la medida en que las I. E. tengan reconocimiento de la cultura patriarcal, sexista, machista, e implementen una formación equitativa en cuanto al género, habrá un acercamiento a la coeducación; esto en la educación colombiana es un reto, un pendiente o una deuda, urgente de saldar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángeles, M. (2010). Perspectiva de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo. *Género en la Educación para el Desarrollo* (pp. 11-32). Madrid: Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.bantaba.ehu.es/lab/files/view/G%C3%A9nero_en_ED_castell.pdf?revision_id=80189&package_id=80174
- Aristizábal, C. (2008). *Teoría y Metodología de Investigación, Guía didáctica y módulo*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Barrientos, P. (2013). Visión Integral de la Educación, *Horizonte de la ciencia*, (N° 3-4) pp. 61-65. Lima. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420518> – acceso el 15 de octubre de 2016
- Botero, P. Moran, A. y Solano R. (2010). *Fundamentos conceptuales del CED*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Bogotá.
- Cruz, J. I., y Tabora Chaurra, J. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia. *Revista Folios*, (39), 161-171. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a12.pdf>
- Durkheim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Ediciones Linotipo, Bogotá.
- Espinosa, J. (2016). La recepción de algunos elementos de la teología de la liberación en pedagogía de Paulo Freire Pistas para su estudio, *Revista de Investigaciones*, 16(28), 152-162. Manizales, Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/84/84>. Acceso el 12 de septiembre de 2017
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27). <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gargallo, F. (2006). Mismidad y diferencia, presente e idea de futuro en *Las ideas feministas Latinoamericanas*. Ciudad de México. Segunda Edición. Recuperado de <https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/librosdefg/ideas-feministas-latinoamericanas-2a-ed-aumentada-y-corregida-2006/>

- Gasteiz, V. (2003). *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Hegoa Publicaciones. Recuperado de <http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/39/Mosaico.pdf> - acceso 15 de octubre de 2016
- Instituto Nacional de las mujeres (INMUJERES). (2007). *Glosario de Género*. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf México D.F.
- Lamas, M. (1996). La Perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, (8), 14-20.
- Larrosa, J. (2006). La experiencia y sus lenguajes. *La formación del Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Serie encuentros y seminarios (pp. 467-480). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos, *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. Recuperado de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516/655> - acceso el 12 de septiembre de 2017
- Marchén, F. (2013). La educación alternativa: La escuela Galáctica. *Revista Creatividad y Sociedad*, (21), 1-25, Madrid. Recuperado de <http://www.creatividadysociedad.com/articulos/21/1.La%20educacion%20alternativa.%20La%20escuela%20galactica.pdf>
- Pérez, V. (2016). Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, “Golconda”, Sacerdotes para América Latina, cristianos por el Socialismo y Comunidades Eclesiales de Base, en *Cuestiones Teológicas*, 43(99), 73-108, Medellín.
- Ramírez, B. (2016). Aula Taller Profe Bibi. Recuperado de <http://aulatallerprofefibi1.blogspot.com/search?q=vision>
- Romero, M. (2008). *Enruta hacia la equidad de género 2*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez, J. y Rizos, R. (1992). Coeducación. En Junta de Andalucía, *Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria* (pp. 47-80). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.oei.es/historico/genero/documentos_niveles.htm
- Solano Salinas, R. (2010). Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Zona próxima*, (13), 92-115.
- Universidad Mariana. (2008). *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. San Juan de Pasto: Unimar. Recuperado de: http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/modelo_pedagogico.pdf
- Vanderberge, I. (2017). Escuela de Hadas y Elfos. Recuperado de <http://www.escueladehadas-colombia.com/index.php/metodo-educativo/vision>

