

“COEDUCAR PARA CAMBIAR”: PROGRAMA COEDUCATIVO CON Y PARA NIÑOS
Y NIÑAS DEL BARRIO LA ESTANCIA UBICADO EN LA LOCALIDAD DE CIUDAD
BOLÍVAR, BOGOTÁ.

DANIEL SANTIAGO CHIRIVI PINTO
PAULA ANDREA ROZO BAREÑO



UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
BOGOTÁ D.C. II-2021

COEDUCAR PARA CAMBIAR

“COEDUCAR PARA CAMBIAR”: PROGRAMA COEDUCATIVO CON Y PARA NIÑOS
Y NIÑAS DEL BARRIO LA ESTANCIA UBICADO EN LA LOCALIDAD DE CIUDAD
BOLÍVAR, BOGOTÁ.

DANIEL SANTIAGO CHIRIVI PINTO
PAULA ANDREA ROZO BAREÑO

Trabajo de grado para obtener el título de psicólogos

Asesora: Ps. Diana Carolina Urbina Vanegas

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
BOGOTÁ D.C. II-2021

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Dedicatoria

Dedicamos esta investigación a los niños, niñas y talleristas que hacen parte de la Biblioteca Comunitaria *Baúl de letras* de la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, pues ustedes fueron la fuente de inspiración para creer en un futuro en igualdad de condiciones para hombres y mujeres, abriéndonos el espacio para compartir saberes, construir conocimiento y sin duda alguna nos ayudaron a crecer profesional, pero también a nivel personal, pues los sábados se volvieron especiales con experiencias únicas y siempre los llevaremos en el corazón.

Agradecimientos

En un primer momento, queremos agradecer a nuestra asesora de trabajo, Diana Carolina Urbina, quien a través de su conocimiento, experiencia, dedicación y paciencia nos guio en este proceso y nos impulsó a ir más allá de nuestros límites. No nos cabe duda, que gracias a ella nos convertimos en mejores profesionales y personas. Por otro lado, agradecemos a Jean Pool, Giovanna y Vanessa, quienes nos abrieron el espacio y nos brindaron el tiempo para poder materializar esta propuesta. A Thomas, Samuel, Sara, Valeria, Luciana, Ricardo (Mono), Felipe, Luis, Jesús, Alejandro, Danna, Esteban y Katherine, gracias por compartir con nosotros sus conocimientos, ideas y por sacarnos una sonrisa con sus ocurrencias.

Yo, Santiago Chirivi, agradezco a mis abuelos por el apoyo y comprensión que me dieron durante el tiempo que duró la investigación. También agradezco a mi novio, Camilo, quien nos acompañó en algunas sesiones y escuchaba todas mis ocurrencias, me dio ánimo, apoyo y felicidad. De otro lado, agradezco a la familia de Paula (Doña Gilma, Don Andrés, Jason y Mariana), quienes me recibieron en la casa como un miembro más de su familia, que con sus palabras nos empujaron al éxito y a creer en nosotros. Por último y no menos importante, agradezco a Paula, quien fue compañera de carrera y amiga y con la que compartimos momentos de estrés, pero también de alegría, sin tus chistes esto no hubiera sido lo mismo.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Yo, Paula Roza, agradezco a mis papás y a mis hermanos por siempre darme su apoyo incondicional, creer en este proyecto y en nuestro potencial como profesionales en formación, a Camilo y Mariana quienes siempre que pudieron acompañarnos a los talleres nos brindaron su ayuda con la mejor disposición. Finalmente le agradezco a Santiago, por ser mi amigo, compañero, colega y permitirme construir con él este proyecto tan importante.

Tabla de contenido

Resumen.....	10
Introducción	13
Justificación.....	15
Justificación personal.....	15
Justificación social	16
Justificación disciplinar.....	17
Planteamiento del problema	19
Objetivos	30
Objetivo general.....	30
Objetivos específicos.....	30
Metodología	30
Investigación acción participativa (IAP).....	30
fases IAP.....	31
Metodología Cualitativa y técnicas de recolección de información	33
observación participante.....	33
grupos focales.....	34
Diagnóstico participativo	35
Evaluación de impacto	38
Sistematización de experiencias.....	39
Estado de arte.....	42
2008. El año de las revisiones bibliográficas	44
2009. Salud vs educación.....	46
2010. Falta de claridad del concepto coeducación.....	49
2011. El papel de las masculinidades.....	54
2012. Identificando el impacto de la coeducación	57
2013. El boom coeducativo.....	62
2014. Llegada de la coeducación a Colombia.....	69
2015. El patio escolar y las nuevas masculinidades en la coeducación	74
2016. El vacío en la coeducación.....	76
2017. La coeducación toma fuerza en América Latina	77
2018. Conciencia sobre la presencia de estereotipos de género dentro del aula	81

COEDUCAR PARA CAMBIAR

2019. La IAP y la música para entender la coeducación	86
2020. herramientas para el profesorado	90
Marco teórico	97
Paradigma crítico social	97
Max Horkheimer.....	100
Theodor W. Adorno.....	102
Herbert Marcuse.	104
Jurgen Habermas.	106
Escuela de Frankfurt en América Latina.	110
Pedagogía crítica	112
Paulo Freire.....	113
Peter McLaren.	124
Henry Giroux.....	128
Perspectiva de género.....	130
definición.....	130
patriarcado.	131
marco histórico del patriarcado.	132
feminismo.	133
marco histórico del feminismo.	133
sistema sexo-género.....	143
rol de género y estereotipo de género.....	146
abordaje de proyectos con una perspectiva de género.....	148
Coeducación.....	151
marco histórico.	151
definición.....	155
elementos para una intervención coeducativa.	158
coeducación para el cuidado.....	161
coeducación para la no violencia y la paz de género.....	162
coeducación para la convivencia y la afectividad.	163
coeducación para la ciudadanía y los derechos humanos.	163
coeducación para la salud.....	164
coeducación para la orientación.	164
Resultados.....	166

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Módulo diagnóstico participativo.....	166
conociéndonos.	166
descifrando dinámicas.	180
Propuesta Programa coeducativo “Coeducar para cambiar”	194
Módulo Introducción.....	197
más allá del estereotipo de género.....	197
un recorrido histórico de la educación.....	203
definiendo coeducación.	210
conociendo nuestra localidad.....	217
Módulo de perspectiva de género.....	224
valorando la igualdad.....	225
mujeres trabajadoras y luchadoras (nombre creado por la comunidad)	230
el hijo rechazado (nombre creado por la comunidad).	236
Módulo de desarrollo emocional.....	243
bienvenida a las emociones.	244
me valoro y valoro a los demás.	250
Módulo de coeducación para la salud	256
el cuerpo y mis movimientos.....	256
Módulo de culturas de paz	262
apropiándonos de nuestros derechos.	263
el lenguaje de la paz.....	271
Evaluación de impacto.....	278
Evaluaciones cuantitativas	278
Entrevistas Cualitativas	279
Producto creativo.....	285
Discusión de resultados.....	288
Módulo de diagnóstico participativo.....	288
Módulo de introducción	291
Módulo de perspectiva de género.....	294
Módulo de desarrollo emocional.....	296
Módulo de coeducación para la salud	298
Módulo de culturas de paz	299
Conclusiones	301

Referencias.....	304

Lista de anexos

- Anexo A. Matriz de estado arte
- Anexo B. Matrices marco teórico
- Anexo C. Matriz discusión
- Anexo D. Taller 1. Diagnóstico participativo
- Anexo E. Taller 2. Diagnóstico participativo
- Anexo F. Taller 3. Introducción
- Anexo G. Taller 4. Introducción
- Anexo H. Taller 5. Introducción
- Anexo I. Taller 6. Introducción
- Anexo J. Taller 7. Perspectiva de género
- Anexo K. Taller 8. Perspectiva de género
- Anexo L. Taller 9. Perspectiva de género
- Anexo M. Taller 10. Desarrollo Emocional
- Anexo N. Taller 11. Desarrollo Emocional
- Anexo O. Taller 12. Coeducación para la salud
- Anexo P. Taller 13. Culturas de paz
- Anexo Q. Taller 14. Culturas de paz
- Anexo R. Entrevista Evaluación de impacto en los niños y niñas
- Anexo S. Transcripción entrevistas de impacto en los niños y niñas

Resumen

La coeducación es una estrategia que previene problemáticas generadas por los estereotipos de género como lo es la violencia de género y tiene en cuenta a las feminidades y masculinidades. La presente investigación, iniciada desde el semillero de investigación en el 2017, tuvo como objetivo crear un programa de coeducación con y para niños y niñas del barrio la Estancia ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar-Bogotá, que responda a las problemáticas causadas por los estereotipos de género que afectan al desarrollo integral y libre de mujeres y hombres.

El proyecto se aborda desde la Investigación Acción Participativa (IAP), acudiendo a técnicas de recolección de información de la investigación cualitativa como la observación participante y grupos focales, con el fin de comprender cómo se han construido los estereotipos de género en la comunidad y vincular sus ideas a la creación del programa coeducativo.

Los resultados de la investigación se dividen en tres momentos. En primer lugar, el estado del arte permite entender que: 1. La principal disciplina que ha estudiado el tema es la pedagogía, 2. España es el país que ha desarrollado mayor cantidad de investigaciones sobre el tema, 3. Los principales vacíos son la ausencia de la coeducación en espacios comunitarios, ignorar las afectaciones al género masculino y la ausencia de participación de estudiantes para crear programas coeducativos. En segundo lugar se presenta la estructura del programa, compuesto por cinco módulos: diagnóstico participativo, introducción, perspectiva de género, desarrollo emocional, coeducación para la salud y culturas de paz. Y en tercer lugar, se presentan los resultados de cada módulo del programa, donde se rescata el pensamiento crítico de los niños y niñas frente a las desigualdades de la sociedad y las propuestas de ellos para contrarrestar dichas problemáticas.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Palabras clave: Coeducación, estereotipos de género, perspectiva de género, psicología comunitaria.

Abstract

Coeducation is a strategy that prevents problems generated by gender stereotypes such as gender violence and takes into account femininity and masculinity. The present research, started from the research hotbed in 2017, aimed to create a coeducation program with and for boys and girls from the La Estancia neighborhood located in Ciudad Bolívar-Bogotá, which responds to the problems caused by the gender stereotypes that affect the integral and free development of women and men.

The project is approached from Participatory Action Research (PAR), using qualitative research information gathering techniques such as participant observation and focus groups, in order to understand how gender stereotypes have been built in the community and link their ideas to the creation of the coeducational program.

The results of the investigation are divided into three moments. In the first place, the state of the art allows us to understand that: 1. The main discipline that has studied the subject is pedagogy, 2. Spain is the country that has developed the greatest amount of research on the subject, 3. The main gaps are the absence of coeducation in community spaces, ignoring the effects on the male gender and the absence of student participation to create coeducational programs. Second, the structure of the program is presented, made up of five modules: participatory diagnosis, introduction, gender perspective, emotional development, co-education for health and cultures of peace. And thirdly, the results of each module of the program are presented, where the critical thinking of children in the face of inequalities in society and their proposals to counteract these problems is rescued.

Key words: Coeducation, gender stereotypes, gender perspective, community psychology.

Introducción

Coeducar para cambiar es un proyecto que se ha venido trabajando desde el año 2017. La idea inicial era trabajar violencias de género en universidades públicas y privadas de Bogotá para crear un espacio de atención a violencias de género en la Universidad Piloto de Colombia. Sin embargo, a partir de la lectura de *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual* (Lamas, 2000) y *El género es cultura* (Lamas, 2007) se toma la decisión de cambiar de objetivo y de población de trabajo, pues se determinó que para combatir las violencias de género, se debería trabajar en la prevención y no en la intervención, por ello se decide trabajar con población infantil desde la educación formal. En la búsqueda de estrategias que permitieran trabajar la prevención de violencias de género y la erradicación de estereotipos de género, se encontró el término *coeducación* que hacía referencia a educar sin distinción de sexo. Sin embargo y a partir de la realización del estado del arte, se determinó que uno de los principales vacíos era la coeducación en la educación comunitaria, por lo que se determinó que la población con la cual se iba a trabajar era niños que hicieran parte de un grupo comunitario.

La presente investigación tiene como objetivo crear un programa de coeducación con y para niños y niñas del barrio La Estancia ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, para dar respuesta frente a las problemáticas que se dan relacionadas a los estereotipos de género que afecta a mujeres y hombres. Para lograr este objetivo, se aborda un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), donde se tendrá en cuenta una metodología cualitativa utilizando técnicas de recolección de información como la observación participante, para comprender cómo se han construido los estereotipos de género en la comunidad teniendo en cuenta a niños y niñas, y así mismo para poder establecer el conocimiento que hay frente a prácticas coeducativas. De forma complementaria, se recurre a

COEDUCAR PARA CAMBIAR

la formación de grupos focales con niños y niñas para vincular sus ideas a la creación del programa coeducativo.

En primera instancia, se presenta la justificación personal, social y disciplinar. Seguido de esto se desarrolla el planteamiento del problema, iniciando con la caracterización de mujeres y hombres durante los siglos XIX y XX. También, se enuncia cifras de violencia de género dadas en el siglo XXI y la desigualdad existente en el ámbito laboral, para así poder llegar a entender la relación de la educación con los estereotipos de género. Posteriormente, se presenta la pregunta problema a resolver durante la investigación para luego enunciar los objetivos del proyecto. Seguidamente, se desarrolla un análisis de las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional en cuanto al tema de coeducación durante el periodo de 2008 a 2020, con el cual se da apertura al marco teórico que inicia con el paradigma crítico social, seguido de pedagogía crítica para así comprender la perspectiva de género y finalizar con coeducación.

En cuanto a los resultados de la investigación están dados a partir de las actividades realizadas en los cinco módulos que se crearon para el programa coeducativo. En el módulo de diagnóstico participativo se logró evidenciar la presencia de estereotipos de género y escaso conocimiento sobre coeducación, Con relación al módulo de introducción, se logró que la comunidad aprendiera sobre los conceptos de estereotipos de género y coeducación, así, como el conocimiento de cifras de violencia de género en Ciudad Bolívar. Con respecto al módulo de perspectiva de género, se logró hacer una reflexión sobre las desigualdades de género, el reconocimiento de la importancia del papel de la mujer en la sociedad y de la afectación de los estereotipos de género para las masculinidades. En cuanto al módulo de desarrollo emocional la comunidad alcanzó aprendizaje sobre las emociones y la función que cumplen, se dió apertura a las emociones para ambos géneros y fortaleció el estima y autoestima. Para el módulo de coeducación para la salud, se logró hacer una reflexión sobre

COEDUCAR PARA CAMBIAR

la importancia del autoconcepto corporal y la inclusión de todas y todos a diferentes actividades como la educación física y danzas. Finalmente, en el módulo de culturas de paz se creó conciencia sobre la importancia de conocer los derechos humanos y se brindaron herramientas para solucionar conflictos de manera asertiva.

Los avances de la investigación se han presentado en los siguientes eventos de investigación: Primera semana académica de apertura de la Universidad Piloto de Colombia en enero de 2019 bajo la modalidad de ponencia; Tercer Encuentro Internacional de Investigación Universitaria en septiembre de 2019 de la Universidad Santo Tomás en Tunja bajo la modalidad de ponencia; Seminario Abierto de Educación San Antonio: Retos y desafíos de la educación infantil y las infancias de la Universidad de Monserrate en abril de 2021 bajo la modalidad de ponencia; Psicosabana 2021 de la Universidad de la Sabana en modalidad de ponencia y en el Congreso Colombiano de Psicología 2021: Psicología, aportes e innovación en la era digital bajo la modalidad de trabajo libre.

Justificación

Justificación personal

Para nosotros esta investigación tiene mucho valor, pues, a lo largo de nuestras vidas hemos crecido bajo los roles y estereotipos de género (tanto de nuestra familia como de la sociedad) que determinan el qué, el cómo y el por qué actuar de un hombre y una mujer, todo esto determinado por el sexo biológico. Lo anterior, nos ha limitado a expresar libremente quiénes somos, cómo pensamos y el cómo actuamos, como por ejemplo, cuando, yo Santiago en mi bachillerato entrené voleibol, recibí comentarios de que era un deporte para mujeres, o cuando expresaba lo que sentía con mi familia, me decían que llorar era para las niñas y que debía ser más fuerte y rudo con las personas o como olvidar cuando se me juzgó por vestirme con ropa de “mujer”, como si hubiera sido un pecado mortal. En cuanto a mí, Paula, mi abuelita y mi mamá me enseñaron que las tareas del hogar como cocinar, lavar la loza, barrer

COEDUCAR PARA CAMBIAR

y trapear son actividades que debía realizar por ser mujer, mientras mi hermano no las debía hacer; constantemente mis familiares hacían comentarios como “este juguete es para un niño”, “esa camiseta es de hombre” o “si te vistes de tal manera pareces un macho”. Estas limitaciones no solo las hemos evidenciado en nuestras vidas sino también en las de nuestros hermanos, amigos y primos, que por miedo a un juicio social o familiar han dejado de hacer lo que quieren hacer.

Justificación social

Para entender cómo se han construido los estereotipos de género, es importante realizar una revisión histórica que permita comprender los roles que se le han asignado a las mujeres y a los hombres en diferentes contextos. La mujer durante el siglo XIX fue considerada como un ser irracional, que dependía de su esposo, estaba limitada a los quehaceres en el hogar y no tenía participación alguna en lo político o social. De forma contraria, el hombre debía asumir la cabeza del hogar, definiendo su estatus por el rol que ejercía dentro del matrimonio (Torres,2010).

El siglo XX, se caracterizó por tener grandes avances, la mujer pudo ingresar a la universidad y se le otorgó el derecho al voto, logrando ejercerlo en 1957 gracias al plebiscito del Frente Nacional (Política, 1 de diciembre de 2017). Aun así, la mujer estaba relegada a la esfera doméstica, viviendo bajo los regímenes de sus padres o esposos, quienes también controlaban sus sueldos.

Ya para el siglo XXI, según Virginia Gutiérrez de Pineda, debido a los cambios de socialización, la economía y la sexualidad, la mujer podría ser más libre, ser independiente, ocupar cargos que jamás pensó ocupar (Nieto, 2000). Si bien, como se puede observar, desde el Modelo Masculino Tradicional Patriarcal propuesto por Erick Pescador, el hombre ha mantenido el poder, la dominancia y el papel central de la familia a nivel social, también se ha visto perjudicado desde un punto de vista psicológico debido a que no se le permite

COEDUCAR PARA CAMBIAR

expresar sentimientos de tristeza y dolor (Asturias, 1997 citado por Yugueros, 2015), esto se debe a “la renuncia de la expresión de los sentimientos, al refuerzo del yo individual, escaso o nulo contacto corporal y la no emulación de cualquier comportamiento femenino” (Yugueros, 2015, pp. 67).

Estos estereotipos de género se mantienen debido a que hay una interacción entre los sujetos y el medio social y cultural donde se construye la identidad personal y de género (García et al, 2013), por lo que es importante, como un elemento clave, entender que la escuela es uno de los contextos sociales donde se transmiten determinadas normas, valores, hábitos, prácticas y actitudes (Sáenz et al, 2019). En el estudio *Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: Evidencias pruebas Saber 11* (Abadía y Bernal, 2016) se concluye que las niñas tienen peores puntajes en las áreas de ciencias, matemáticas y puntaje global que los niños en las Prueba Saber 11, mientras que los niños por su parte se desempeñan peor que las niñas en el área de lectura. Se indica que estos resultados podrían deberse a una cuestión cultural: a las niñas se les condiciona a dedicarse a áreas de humanidades o a la cocina y a los niños a las matemáticas.

Dentro de este contexto, la presente investigación involucra principalmente a niños y niñas, debido a que según un estudio realizado por Global Early Adolescent los estereotipos de género se arraigan en los niños y niñas a los 10 años (García, 2017), por lo que resulta importante hacer una intervención primaria a partir de la cual los niños y niñas establezcan unas construcciones de género distintas a las impuestas socialmente.

Justificación disciplinar

En cuanto a la justificación disciplinar, el estado del arte ha permitido identificar que se han realizado 55 investigaciones sobre Coeducación en un periodo de tiempo del 2008 al 2020, encontrando que se ha estudiado a partir de disciplinas como la pedagogía (34), la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

sociología (6), psicología (6), medicina (2), feminismo (2), filosofía (1), filología (1), música (1), historia (1), literatura (1) y comunicación social (1).

En su mayoría, las investigaciones utilizan una metodología cualitativa (44), desde técnicas de revisiones teóricas (10), entrevistas semiestructuradas (6), grupos focales (3), etnografías (2), Investigación Acción Participante (2), observación participante (1), análisis del discurso (1) e historia de vida (1). Tan solo se encuentran 6 investigaciones cuantitativas y 5 mixtas.

Si bien, se han realizado avances importantes respecto a el reconocimiento del papel de la mujer en campos como la ciencia (Jiménez, 2009), el trabajo de lo afectivo-emocional (Morante *et al*, 2010; Yugueros, 2015; Ferreiro, 2017; Suberviola, 2020), el pensamiento del alumnado a favor de la coeducación (Zálagaz, 2009), propuestas de intervención coeducativas (Gisbert, 2010; Añaños, 2011; Ferreiro, 2017; Hernández, 2018; Soler *et al*, 2019), el trabajo de la coeducación en la educación infantil y primaria (Chamorro, 2010; Cordero, 2013; López, 2014; Carrillo, 2016; Hernández, 2018; García, 2018; Broch *et al*, 2019; Cruz *et al*, 2020) y escalas de medición de prácticas coeducativas (Valdivia *et al*, 2015; Cruz *et al*, 2020) así como criterios cualitativos para su respectivo análisis (Piedra *et al*, 2013; Saavedra *et al*, 2013), la coeducación se ha trabajado en su mayoría en el área de educación física (Zálagaz, 2009; Baena *et al*, 2009; Valdivia *et al*, 2011; Valdivia *et al*, 2012; Valdivia, 2013; Valdivia, 2015; Alvariñas *et al*, 2018;).

Se han encontrado diferentes vacíos en la revisión bibliográfica. En primer lugar, se piensa y es justificado que la mujer sea la principal afectada por los estereotipos de género, pero es importante tener en cuenta la afectación de dichos estereotipos en el hombre. Por otra parte, la coeducación se ha trabajado desde la educación formal dejando de lado la influencia de la educación informal que se da a los niños que no pueden asistir a escuelas. Otro vacío encontrado, es que la mayor parte de las investigaciones se basan en las percepciones de los

COEDUCAR PARA CAMBIAR

docentes y no de los estudiantes los cuales son los sujetos principalmente afectados en las intervenciones coeducativas. Finalmente es importante resaltar que en Colombia las investigaciones en temas o intervenciones coeducativos son muy pocas (Páez, 2014).

Por lo tanto, es fundamental crear un programa coeducativo, desde la perspectiva social y comunitaria, dirigido y construido en conjunto con niños y niñas en un contexto comunitario de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, teniendo en cuenta que existe un número elevado de esta población que no puede acceder a la educación formal.

Planteamiento del problema

¿Hasta dónde llegar para ser iguales? ¿Para ser perfectas? ¿Cómo quieren los hombres que sepamos con facilidad lo que somos ahora que somos lo mismo que los hombres sin serlo?

MARIA ALEJANDRA VILLAMIZAR M., 2005

Para tener claridad sobre el rol de la mujer colombiana es importante hacer un recorrido a lo largo de la historia. En el siglo XIX existían contrastes entre la vida de ricas, pobres, campesinas, pueblerinas y ciudadinas, así como también entre blancas, negras, indígenas y entre solteras, casadas y monjas (Londoño, 1995). Lo que las hacía iguales era que se les consideraba como un objeto sagrado o de placer, que dependía de los hombres que les rodeaban, pues se consideraba que no podía tomar sus propias decisiones debido a su débil carácter “y su escaso o casi nulo razonamiento” (Torres, 2010). Sin embargo resulta de interés describir brevemente lo que sucedía siglos atrás para entender su situación en el siglo XIX.

Durante La Colonia (Siglo XVI), la mujer entendía que su destino era dedicarse al manejo del hogar, la oración y la caridad. Luego, en La Ilustración, hubo un intento de ampliar las aspiraciones femeninas, pues se hablaba de la importancia de educar a la mujer para que pudieran formar buenos ciudadanos. Ya entrados en la época de la independencia (1810-1819), se derrumbaron momentáneamente algunas barreras de los roles de género. Después de medio siglo, con el Romanticismo, y el último cuarto del siglo (1875-1899), con el espíritu

COEDUCAR PARA CAMBIAR

conservador y religioso, se volvieron a imponer restricciones al sexo femenino en la sociedad colombiana, reforzados por los ideales Victorianos que difundían la imagen de *perfect lady* (Londoño, 1995).

Con respecto al derecho civil, varió muy poco después de lograda la independencia de España, pues los aspectos más relevantes en la vida de las mujeres seguían siendo el matrimonio y la familia. Sin embargo, la ley hispánica siguió rigiendo hasta la mitad del siglo XIX, pues fue cuando en América Latina, cada una de las repúblicas promulgaron sus propios códigos, y antes de suceder esto, tanto el hombre como la mujer, se consideraban mayores de edad a partir de los 25 años, sin embargo, las mujeres estaban bajo la tutela de su padre y al casarse (normalmente antes de cumplir la mayoría de edad) pasaban a la tutela del marido. Cabe aclarar que ellos desde los 14 años y ellas desde los 12 años podían contraer matrimonio (Londoño, 1995).

En lo que refiere a la esfera de la vida pública de la mujer, esta se relacionaba con el matrimonio, pues brindaba un status social, en especial al hombre, ya que lo mostraba como un individuo responsable y como el jefe del grupo familiar (Torres, 2010).

Las mujeres casadas eran las que estaban sometidas a mayores restricciones legales, ya que el régimen impuso por medio del código civil la *potestad marital*, que consistía en que el estado concede al marido el conjunto de derechos y obligaciones sobre la persona y bienes de la mujer, es decir, que sus bienes y dinero eran administrados por el marido y que este podía inspeccionar las relaciones, correspondencia y amistades de su esposa, al punto que las prohibía o aceptaba (Torres, 2010).

En lo que corresponde a la vida privada de la mujer, el plano normativo difundió lo que debía ser el comportamiento adecuado, es decir, derechos y deberes dentro de este ámbito. Torres (2010) lo describe de esta manera:

COEDUCAR PARA CAMBIAR

En el hogar la mujer debe ser sacrificada y complaciente hacia su esposo... manteniéndose a la sombra de este; en la intimidad, la modestia y el pudor son claves (p. 60); y las virtudes que la mujer debería comenzar a incorporar en su comportamiento, partían de las virtudes cristianas... de la enseñanza de la fe en Cristo (p. 59).

En contraste con lo anterior, en el campo de la educación, los cambios fueron alentadores, pues “en 1833 las mujeres representaban el 10% de los educandos en el país y al cerrar el siglo eran un poco más del 40%” (Londoño, 1995; Párr. 5). De igual modo, en 1840 se planteó la necesidad de formar maestras para que enseñaran en escuelas de primaria. Esto permitió, que en los años 60 se capacitarán maestras y maestros en las Normales establecidas de cada Estado Soberano. Entre 1865 y 1880, en el Estado de Antioquia, una tercera parte de los maestros eran mujeres, muchas nombradas como directoras y en Bogotá, entre 1870 y 1880 se graduaron 128 maestros y 120 maestras. Sin embargo, durante todo ese tiempo, la educación se impartió por separado (Londoño, 1995).

En cuanto a los derechos políticos de la mujer, durante todo el siglo XIX se mantuvo la idea de que no era adecuado extenderlos a ellas (Londoño, 1995), tanto que Miguel Antonio Caro en 1886, propuso que el voto del padre de familia valiera por dos (Torres, 2010).

En suma, el siglo XIX caracterizó a las mujeres como seres irracionales, dedicadas a su hogar y dependientes de su esposo, limitándolas en las decisiones políticas y sociales, pero dándoles la oportunidad de entrar al ámbito de la educación como maestras.

Ya entrado el siglo XX, la mujer aún carecía de reconocimiento social, pues se seguía relegando a la esfera doméstica del hogar, su padre o esposo tenían el derecho de limitar sus derechos civiles y su participación en la vida pública (Stuven, 2013). Sin embargo, después de la tercera década del siglo, la mujer tuvo un paso importante en la historia de Colombia.

En relación con la esfera de la educación, la mujer colombiana pudo ingresar a la universidad a estudiar diferentes programas a los de formación de maestras. Así, el 1 de febrero de 1935, Gerda Westendorp, de descendencia alemana, ingresó a la Universidad

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Nacional de Colombia a estudiar medicina (Himelda, 2004). Luego, 19 años después, en 1954, bajo el acto 3 legislativo de la Asamblea Nacional, se le otorgó a la mujer el derecho al voto y lograron ejecutarlo hasta 1 de diciembre en 1957 en el plebiscito que proponía el Frente Nacional (acuerdo de paz entre partidos Liberal y conservador) (Política, 2017).

A pesar de ese gran paso, la mujer colombiana del siglo XX, “según Virginia Gutiérrez de Pineda, era una mujer rota: se casaba virgen y engendraba hijos, vivía bajo los regímenes de sus esposos o padres; si trabajaban, estos controlaban sus sueldos y muchas veces tenían que vivir la violencia física de su cónyuge” (Nieto, 2000; Párr. 1). Es por esto, que el gobierno decide crear la ley 294 de 1996 “por la cual se desarrolla el artículo 42 de la constitución política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar”. Esta ley fue reformada en el 2008 bajo la ley 1257 “por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres”.

Este tipo de familia patriarcal cambió entrado el siglo XXI, debido a los cambios de socialización, la economía y la sexualidad. Todo lo anterior, según la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda, le permitiría a la mujer ser más libre, ocupar cargos que pensó jamás tener, satisfacer su sexualidad, y ser independiente (Nieto, 2000). Con lo que corresponde a la vida política y civil, en el año 2000, se crea la Ley 581, más conocida como “ley de cuotas”, que establece la adecuada y efectiva participación de un mínimo de 30% de las mujeres en todas las ramas y órganos públicos, tanto a nivel nacional, departamental, regional, provincial, distrital y municipal. Y en el 2011, se crea la Ley 1475, conocida como “ley de partidos”, que también estableció que el 30% de los candidatos de listados de elección popular, debían de estar destinados para mujeres. Sin embargo, según FECODE (2017), para el 2011 la participación de las mujeres en los cargos públicos no supera el 23%, reafirmando que aún la imagen de la mujer en la política está estereotipada con respecto a los altos cargos

COEDUCAR PARA CAMBIAR

decisorios del gobierno, manifestando que estas tareas son típicas del género masculino y deben de ser asumidas por los hombres.

Durante el 2001 y el 2010, con respecto a la educación superior, la tasa de graduadas fue de 54,4% frente a un 45,6% de hombres graduados (MEN, 2011). Según Quintero (2016), quién cita a Quintero y Peña (2011), a pesar de los cambios en los que se ha visto envuelta la mujer colombiana a nivel social, la desigualdad, la inequidad y la discriminación siguen siendo desequilibradas; aunque presentan mayor matrícula frente a los hombres, la discriminación derivada de la división sexual del trabajo se daba en términos de elección de carrera, la mujer optando por carreras de ciencia de la salud y ciencias sociales mientras que los hombres por ingenierías o agronomía.

Resulta importante resaltar que, hasta el momento se han descrito eventos históricos que han marcado la vida de la mujer. Ahora, se presentarán hechos relacionados con violencia de género y desigualdad que permitirán complementar la situación actual de la mujer, para luego entender la relación que existe entre dichos eventos con los estereotipos de género y la educación en básica primaria.

En el periodo comprendido entre 2014 y 2018 según el *Informe Defensorial: Violencias basadas en Género y Discriminación* de la Defensoría del Pueblo de Colombia, “los dispositivos de poder que dan paso a los actos de discriminación y violencias están instalados en la familia, la sociedad y el Estado” (2018, Pág. 7). Además, este tipo de violencia no se refiere solamente a actos violentos sino a discursos y expresiones que prolongan la subordinación y exclusión de género.

En cuanto al ámbito familiar, las expresiones de violencia que se identificaron fueron: Violencia psicológica (71% de los casos), violencia física (54%), violencia económica (36%), violencia patrimonial (25%) y violencia sexual (17%), siendo los factores de vulnerabilidad:

COEDUCAR PARA CAMBIAR

la dependencia económica, las barreras de acceso para la efectiva protección y el acceso a la justicia y debilidad en las medidas de estabilización.

Paralelamente, en el ámbito sociocultural se encuentra que no necesariamente la violencia de género se presenta en actos violentos, sino que existen creencias y tradiciones que reflejan patrones machistas y patriarcales en Colombia. Para ilustrar mejor lo anterior, la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) realizada por el DANE registra que las mujeres en tiempo promedio diario destinan 7 horas con 14 minutos en actividades de servicio de cuidado o doméstico no remunerados en el propio hogar, mientras que los hombres destinan 3 horas con 25 minutos en estas actividades (2018), lo que “incide en el acceso que tienen las mujeres a la educación, trabajo remunerado, participación política y descanso” (Defensoría del Pueblo, 2018, Pág. 8).

Adicionalmente a las cifras de violencia de género, en el ámbito laboral la desigualdad no cambia. Según el ranking de Equidad de Género, realizado por la consultora Aequales, y que busca generar conciencia con respecto a la inclusión de ambos sexos y mejoras de condiciones en el ámbito laboral, en el 2016 de los datos recolectados de 104 organizaciones públicas y privadas, se concluyó que sólo el 29.8% de esas empresas cuenta con políticas claras de equidad de género y diversidad. Además, lo más curioso de los datos es que el 46,3% de los encuestados eran mujeres, pero solo el 34% ocupan cargos de alta dirección y la diferencia entre salarios es del 11%.

Debido a esto, la cofundadora de Aequales, María Adelaida Perdomo, manifiesta que el problema de equidad viene de la educación: “La educación no se ve reflejada en el futuro de las niñas” (Análisis, 29 de marzo 2017, Párr. 5). María Adelaida Perdomo explica esto, afirmando que existe un fenómeno que se denomina Segregación Educativa, que en general es como “culturalmente se nos enseña que hay carreras más propicias para la mujer, que

COEDUCAR PARA CAMBIAR

además le van a permitir más flexibilidad cuando sea mamá, y a los hombres, una carrera que les permita mantener a su familia” (Educación, 8 de abril del 2016, Párr. 7)

Complementando lo anterior, en el marco del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, y tras analizar 15 países de América Latina, entre ellos Colombia, se concluyó que los estudiantes hombres tienen ventajas en matemáticas, mientras que estudiantes mujeres las tienen en lectura y escritura, y esto influye en la elección de carrera, ya que ellas descartaron de primeras las carreras administrativas, ingenierías y de computación, que además son las carreras que se asocian con mayores ingresos salariales (Educación, 8 de abril del 2016).

Las cifras por violencia de género contra las personas predominan por las prácticas culturales machistas y patriarcales que legitiman ciertos roles que se deben asumir frente al género y donde una transgresión con lo considerado un estándar social genera discriminación y violencia injustificada (Defensoría del Pueblo, 2018).

Estas prácticas se mantienen debido a que hay una interacción entre los sujetos y el medio social y cultural donde se construye la identidad personal y de género (García et al, 2013), por lo que es importante, como un elemento clave, entender que la escuela es uno de los contextos sociales donde se transmiten determinadas normas, valores, hábitos, prácticas y actitudes (Sáenz et al, 2019).

Para entender el papel de la educación básica primaria en la construcción de los roles de género, resulta importante recalcar que el Global Early Adolescent Study, realizado en 15 países por la Organización Mundial de la Salud y la Universidad de Hopkins, concluye que los estereotipos de género se arraigan en los niños y niñas a los 10 años, iniciada la adolescencia, y que esto conlleva a consecuencias negativas, principalmente para las niñas. Uno de los autores del estudio, Robert Blum, manifiesta que todos estos estereotipos son enseñados y reforzados por cada persona, compañero, cuidador y profesor que interactúa con

COEDUCAR PARA CAMBIAR

el niño y plantea que es necesario repensar las intervenciones sociales desde una temprana edad (García, 28 de septiembre de 2017).

Un estudio de Sánchez (2017), realizado en la Universidad Tecnológica de El Salvador, evidenció que los estereotipos de género afectan tanto a hombres como mujeres, identificando que los participantes tienen interiorizados estereotipos de género como: el hombre tiene dominio sobre la mujer, la mujer es inferior al hombre, la mujer debe ser sumisa, los hombres son violentos por naturaleza, la violencia es el medio para resolver los conflictos, la mujer debe depender del hombre, por lo que el marido tiene derecho a ejercer control sobre la mujer y el hombre es quien toma las decisiones. El estudio concluyó que estos estereotipos limitaban el desarrollo de la personalidad tanto para hombres como para mujeres ya que sus comportamientos obedecen al sexo al que pertenece (Sánchez, 2017).

Así mismo, Cabrera *et al* (2018) manifiestan que la importancia de educar en igualdad de género favorece la interiorización de un comportamiento cívico en condiciones igualitarias, pues los niños en edades de 0 a 12 años están libres de prejuicio.

Antes de continuar, resulta importante recalcar que Baena y Ruiz (2009), presentan una tabla con rasgos de personalidad que se han estereotipado y que se atribuyen a lo femenino y lo masculino, reforzándose durante la socialización de unos y otros:

Tabla 1. Rasgos estereotipados.

Mujer-femenino		Hombre-masculino	
- Espontaneidad	- Sumisión	- Razón	- Dominio
- Ternura	- Pasividad	- Violencia	- Actividad
- Debilidad física	- Abnegación	- Fuerza física	- Inconformismo
- Intuición	- Volubilidad	- Inteligencia	- Tenacidad
- Aceptación	- Dependencia	- Autoridad	- Independencia
- Superficialidad	- Pequeña necesidad sexual	- Profundidad	- Fuerte impulso sexual
- Sensibilidad		- Espíritu emprendedor	

Fuente: Álvarez (1995, p.59)

Nota. Tomado de Baena y Ruiz, 2009.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

La UNESCO, un organismo de las Naciones Unidas especializado en la educación y que tiene el mandato de impulsar y promover la educación a escala mundial, manifiesta que a pesar de que en los últimos 20 años se ha progresado en promover la igualdad de género en la educación, hay más de 15 millones de niñas que no cursarán el nivel de enseñanza básica (UNESCO, 2018). Por esto, “La UNESCO opina que no hay mayor inversión que educar a una niña ahora, para permitirle como mujer, participar plenamente en la sociedad” (UNESCO, 2018, pág. 5).

Además, en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2017), denominado *Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo*, expone que los niños y niñas deben sentirse acogidos en un ambiente de aprendizaje seguro y que esto se logra a través del rol protagónico de: en primer lugar, el Gobierno, creando políticas nacionales y escolares enfocando el problema a la violencia (física, psicológica o sexual) en la escuela, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes; en segundo lugar, la Escuela, principalmente preocupándose por las instalaciones sanitarias adecuadas durante la menstruación de las niñas, ya que al no ser así, podría haber un efecto negativo de inasistencia escolar; y finalmente, los Docentes, teniendo en cuenta que su práctica está moldeada por supuestos y estereotipos subyacentes que puede influir en las creencias y aprendizajes de los estudiantes, por esto su formación puede ayudar a corregir y superar los prejuicios de género explícitos e implícitos.

A pesar de este llamado a la igualdad de género en la educación que hace la UNESCO, en Colombia aún existen brechas de género en el rendimiento escolar y esto lo reafirma la investigación realizada por Luz Abadía y Gloria Bernal (2016), docentes de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana. La investigación, denominada, *Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: Evidencias pruebas Saber 11*, pone de manifiesto que las niñas tienen peores puntajes que los niños en la prueba Saber 11,

COEDUCAR PARA CAMBIAR

que es la que define su futuro profesional. Por supuesto, Abadía y Bernal aclaran que hay regiones del país en donde se evidencia más esta brecha que otras regiones y que son muy pocas las zonas en donde a las niñas les va mejor en matemáticas y ciencias (2016).

Todo su interés por el tema surgió cuando Abadía realizaba su doctorado en la Universidad del País Vasco, en donde analizó las conclusiones de las pruebas PISA aplicadas en el 2012, donde a las mujeres les fue peor en matemáticas y ciencias y que su fuerte era el lenguaje. Sin embargo, se dió cuenta que esta brecha era significativamente menor o ni existían en países desarrollados, mientras que los países en vía de desarrollo la brecha se ampliaba y aquello le indicó que esto podía deberse en Colombia a una cuestión cultural, donde a la niña se le condiciona a jugar con muñecas y a los niños a armar legos (Educación, 12 de mayo del 2018). Aunque las cifras son preocupantes, la revista Pesquisa de la Universidad Javeriana, propone solución al problema: enseñar a los hombres que las mujeres pueden aportar a la par de ellos, que las tareas del hogar no están condicionadas a un género y que la educación es un elemento valioso para dejar de ver a la mujer a un lado (2018).

Como se ha plasmado a lo largo del escrito, estos estereotipos de género llevan a consecuencias negativas especialmente para las mujeres, esto se evidencia con el informe realizado por Concejo de Bogotá durante el 2018 advirtiendo que Medicina Legal registró 760 casos de violencia contra la mujer hasta la mitad de periodo de ese año, advirtiendo que Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, Suba y Engativá, son las localidades más críticas, donde las mujeres son maltratadas (Concejo de Bogotá, 17 de agosto de 2018).

A estos datos se les suma los presentados por la secretaria de la Mujer en Bogotá, que muestran que durante el primer semestre del 2018, se registraron 5740 casos de violencia física, 37 casos de mujeres asesinadas, 805 casos de violencia sexual y 2576 casos de violencia física por parte de la pareja contra la mujer en Bogotá, siendo Ciudad Bolívar la localidad con más altos casos registrados: 335 (Jaller y Puentes, 2018). Las anteriores cifras,

COEDUCAR PARA CAMBIAR

se sintonizan con los 23.929 casos de violencia intrafamiliar reportados en comisarías de familia de Bogotá en el 2019, donde 17.410 casos corresponden a mujeres, 6.488 a hombres y 31 a personas intersexuales (Secretaría de Integración Social, 7 de febrero de 2020).

Considerando la alta vulnerabilidad de Ciudad Bolívar frente a la violencia género, la Secretaría Distrital de la Mujer implementó una estrategia en la que a través de las toallas íntimas femeninas las mujeres y niñas puedan encontrar números de emergencia para acudir a centros de ayuda en caso de estar sufriendo violencia de género, resaltando que estas toallas serán entregadas de manera gratuita en farmacias o tiendas de barrio de la localidad (Castilblanco, 2020).

Registrado esto, en Bogotá, se inició en el año 2020 el Plan Distrital de Desarrollo de Bogotá donde se promueve una educación no sexista libre de estereotipos y con enseñanza democrática para así transformar pautas de crianza que se les atribuye a los sexos considerándolas como naturales y las cuales justifican la jerarquización y construcción de estereotipos de género (Estupiñán, 30 de junio de 2020).

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se infiere que se ha trabajado más en la intervención de problemáticas causadas por la diferencia de género y no en la prevención, por esto, un aspecto importante son los estereotipos y normas que culturalmente se tiene de cómo debe comportarse un hombre y una mujer, normas estructurales ya que intervienen una serie de instituciones políticas, religiosas y sociales que se transmiten de generación en generación (Yugueros García, 2015 quien cita a Lamas, 1999). La escuela es reflejo de socialización de niñas y niños donde aprenden lo que unos y otras deben de hacer y donde los docentes dan directrices a dicha socialización. Por ello resulta importante conocer ¿cuáles son las relaciones y estereotipos de género que se establecen en niños y niñas de la Localidad de ciudad Bolívar en Bogotá? para así crear un programa coeducativo, pues como lo expone Cordero (2013), quien cita a Cristancho (2008), la escuela es un principal agente de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

socialización y debe trabajar por el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y así elaborar estrategias para su adecuado desarrollo, pues la escuela mixta no es garantía de una educación igualitaria (Páez, 2014).

Objetivos

Objetivo general

Crear un programa de coeducación con y para niños y niñas del barrio la Estancia ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar-Bogotá

Objetivos específicos

Distinguir las relaciones entre niños, niñas y talleristas para identificar los discursos y las prácticas realizadas en la comunidad.

Describir las percepciones de los talleristas frente a estrategias coeducativas.

Generar espacios de participación donde niñas y niños participen para que sus ideas sean involucradas al programa coeducativo.

Establecer y sugerir estrategias coeducativas para formar relaciones interpersonales basadas en la equidad de género.

Metodología

El enfoque de la presente investigación es la Investigación Acción Participativa, dentro de la cual se tendrá en cuenta una metodología cualitativa con técnicas de recolección de información como observación participante y grupos focales. En primera instancia se realiza un diagnóstico participativo para así realizar la propuesta de intervención y transformación. Finalmente, con los resultados obtenidos se hará una sistematización de experiencias. A continuación, se definen los conceptos metodológicos clave.

Investigación acción participativa (IAP)

La Investigación acción participativa (IAP), es definida como un proceso mediante el cual un grupo o comunidad oprimida en conjunto con los investigadores externos analizan los

COEDUCAR PARA CAMBIAR

hechos cotidianos para así conceptualizar y definir problemas para planificar y ejecutar acciones que transformen a los contextos y a los sujetos que hacen parte de ellos (Calderón y López, 2014; Balcázar, 2003).

Las principales características de este enfoque investigativo son: El papel del investigador es dar las condiciones para guiar el análisis comprensivo del problema identificado y desarrollar conciencia sobre las causas que lo generaron, por lo tanto, debe ayudar a identificar y a organizar los temas para la discusión grupal y la orientación de las posibles acciones para la solución de los problemas (Murcia, 1988); por otro lado, las personas que participan contribuyen activamente al proceso de investigación sin importar el nivel social o educativo de las personas (Balcázar, 2003) ya que cada comunidad es rica en experiencia de lucha y tiene modos y maneras de aprender, por lo que participa a menudo de una memoria colectiva que debe ser respetable (Bonilla *et al*, 1972); en cuanto al análisis de los datos se debe hacer a partir de la discusión grupal, de una manera simple y aunque se haga cualitativa o cuantitativamente se debe garantizar que se exprese en un lenguaje sencillo y su validez depende de la transformación social del problema (Murcia, 1988).

De acuerdo con Balcázar (2003), los presupuestos epistemológicos de la IAP son, en primer lugar, que la experiencia de los participantes les permite aprender a aprender, lo que implica desarrollar una capacidad crítica frente a cualquier situación. En segundo lugar, el proceso de investigación permite a la comunidad aprender cómo llevar a cabo una investigación y así, en tercer lugar, valorar el papel que tienen como transformadores de su realidad. Por último, se promueve el desarrollo de una conciencia crítica de la comunidad que lo convierte en un proceso liberador.

fases IAP.

Fase 1.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Una primera fase de la IAP, según Lewin (1946), es el análisis, donde como afirma Martí (2012), se pretende detectar problemáticas dentro de una comunidad, para así delimitar y elaborar el proyecto de investigación.

Fase 2.

En esta fase se realiza el diagnóstico participativo en donde según Lewin (1946) se elabora la recolección de información y conceptualización, en otras palabras, se busca conocer contextualmente el territorio y tener un acercamiento a la problemática con la participación de la comunidad. En este punto, se constituye el grupo de IAP, en el cual participa la comunidad y equipo de investigadores, se introducen las herramientas de recolección de información y se inicia con el trabajo de campo (Martí, 2012).

Fase 3.

Se procede a entregar y discutir el análisis de la información hallada en el diagnóstico para así elaborar la planeación (Lewin, 1946) o programación (Martí, 2012) en donde se da apertura a todo el conocimiento y puntos de vista existentes en la comunidad, utilizando métodos cualitativos y participativos, con los que se pretende fijar un determinado objetivo para luego plantear un plan de acción que permita alcanzarlo (Lewin, 1946) y conjuntamente, se planifica un monitoreo en donde se identifiquen indicadores, medios de verificación, se elabora un cronograma y se definen roles y responsabilidades (Zapata y Vidal, 2016).

Fase 4.

Se realiza la ejecución del plan de acción propuesto con anterioridad con la finalidad de intervenir en la problemática planteada y poner en marcha cambios que modifiquen la realidad de la comunidad (Sirvent y Rigal, 2012) y simultáneamente se ejecuta el monitoreo (Zapata y Vidal, 2016) a través de una matriz de planificación de monitoreo y evaluación participativa (Geilfus, 2009).

Fase 5.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

En esta fase, como afirma Lewin (1946) se obtiene información sobre el resultado del plan de acción y se realiza una evaluación que permita medir el impacto de las acciones realizadas en el proyecto donde se tendrá en cuenta las retroalimentaciones de la comunidad y a su vez la apropiación del proceso (Sirvent y Rigal, 2012)

Metodología Cualitativa y técnicas de recolección de información

La metodología por recurrir es la metodología cualitativa, que según Quecedo y Castaño (2002) “puede definirse como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (pág.7) y que permite comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en relación con sus contextos (Fernández y Baptista, 2014).

De la misma manera, Quecedo y Castaño (2002) citan a Taylor y Bogdan, para sintetizar los conceptos definitorios de los estudios cualitativos: “1. La investigación cualitativa es inductiva, 2. Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, 3. Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio, 4. El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, 5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, 6. Todas las perspectivas son valiosas. 7. Los métodos cualitativos son humanistas, 8. Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación, 9. Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio” (pág. 7-9).

observación participante.

De igual modo, y para cumplir con el objetivo de la metodología cualitativa se utilizará la técnica de observación participante ya que permite la participación directa por parte del investigador en la vida de la comunidad y conocerla desde las actividades que realizan hasta las interpretaciones de las vivencias (Fàbregues *et al*, 2016). Además, como lo describe

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Guber (2011), “el objetivo de la observación participante ha sido detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (pág. 52). Por lo tanto, todo fenómeno sociocultural se debe estudiar desde la participación para acceder a los significados que se dan en la vivencia y así mismo como investigadores poder experimentarlos, por lo cual, se tiene en cuenta que se participa para observar y se observa para participar, dando a entender que “la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber, 2011, pág. 57).

grupos focales.

Por otro lado, se recurrirá a grupos focales, que hacen referencia a entrevistas grupales con el objetivo de recoger información “para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos (...) explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción” (Hamui y Varela, 2012, pág. 56). Para el desarrollo de los grupos focales, previamente el moderador debe realizar una guía de pautas en donde se contemplan los temas y preguntas que serán abordados en la sesión. Para realizar la sesión, se tendrán en cuenta los siguientes momentos:

inicio.

En primera instancia, el moderador deberá hacer una presentación y explicar el propósito del encuentro, dejando claro la confidencialidad y anonimato del uso de la información recogida. En este punto, el moderador debe aclarar que las respuestas que se den no serán valoradas como correctas o incorrectas y que deben ser lo más espontáneas posibles. Por último, se solicitará al grupo la autorización para grabar los encuentros, justificando que las grabaciones serán usadas netamente con fines de análisis (Ibertic, s.f.)

Durante.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Desde el inicio de los encuentros, es importante generar un clima de intimidad y comodidad entre los entrevistados para que puedan expresarse sin censuras y sus opiniones sean tanto espontáneas como completas. Para esto, es importante que el moderador adopte una postura de interés, cordialidad y respeto hacia las opiniones de los participantes mostrando una postura neutral. Por otro lado, es fundamental que el moderador logre profundizar y comprender las opiniones, ideas o conceptos que proponen los participantes, ya que el significado de estos puede variar de una persona a otra. Del mismo modo, el moderador debe tener una guía de pautas que le permita seguir un esquema y verificar que se hayan trabajado los temas y objetivos de la sesión, por supuesto, llevando la conversación de una manera espontánea. En ese orden de ideas, teniendo claro que el grupo focal es una “entrevista grupal”, no se debe buscar un consenso generalizado, sino que se deberá promover el intercambio de todos los puntos de vista y las razones que los justifican. Finalmente, es importante que el moderador permita y conduzca a que todos los participantes puedan hablar para evitar la monopolización de la palabra y que no se intimide la libre expresión de los demás (Ibertic, s.f.).

Cierre.

En este punto, el moderador dará por concluida la sesión cuando se hayan abordado los temas previstos y se haya profundizado lo suficiente. Es conveniente abrir un espacio de reflexión de los participantes, ya sea para ampliar un tema en particular o hacer alguna sugerencia sobre las acciones y temas evaluados. Por último, se debe agradecer el tiempo brindado y las opiniones aportadas (Ibertic, s.f.).

Diagnóstico participativo

El diagnóstico participativo, como se describió anteriormente, es la primera fase del enfoque IAP. Como lo manifiesta la Corporación RedEAmérica (2014), los diagnósticos participativos brindan un mejor conocimiento de las condiciones sociales, que a partir de sus

COEDUCAR PARA CAMBIAR

actores se problematizan y se construyen estrategias de intervención y de cambio social. A continuación se describen las fases del diagnóstico participativo:

Fase 1. En esta fase, es importante que la comunidad haya identificado la importancia del proyecto, motivándose para participar en el diagnóstico. Por otro lado, el equipo de investigadores hará una recolección de información secundaria para realizar una caracterización general del territorio y del problema específico a trabajar, de tal forma que se identifiquen actores que harán parte del proceso y el comité facilitador o promotor del diagnóstico que acompañará el proceso (Corporación RedEAmérica. 2014).

Fase 2. Para este momento, se debe hacer la definición de las herramientas que se utilizarán para el ejercicio de diagnóstico participativo, que deben ser de fácil comprensión, sencillas, adaptables a las condiciones locales y de la comunidad y abiertas a cualquier cambio que permitan la participación activa de la comunidad. Teniendo claras las herramientas para el ejercicio de diagnóstico participativo, se recolecta la información que será analizada (Corporación RedEAmérica. 2014).

Fase 3. A partir de la información recolectada, se hace la identificación de problemas, que se caracterizan porque afectan a un número importante de personas y que para su solución se requiere de acciones comunitarias (Corporación RedEAmérica. 2014). Esta identificación de problemas se puede realizar a través de una matriz donde se evidencie el o los problemas identificados, las posibles soluciones, en manos de quién esté resolverlo y si necesita un apoyo externo a la comunidad (Estelí, 2008).

Fase 4. Se realiza la priorización de problemas a través del método CARUCCI expuesto en la *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico* de Marco Crespo (2010). Este método se caracteriza por tener en cuenta los siguientes criterios: Magnitud del problema, que indica la gravedad del problema y su urgencia para enfrentarlo; área o zona afectada, referida al espacio físico donde se presenta el problema; posibilidad de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

resolver eficazmente el problema, donde se tiene en cuenta las fortalezas y oportunidades que tiene la propia comunidad para dar solución de manera eficiente al problema planteado; y costo de postergación, en donde se evalúa el grado social y económico en que sería afectada la comunidad si no se resuelve el problema. Para la valoración de los anteriores criterios se tiene en cuenta, la siguiente escala: Alto (A) = 3 puntos, Medio (B) = 2 puntos y Baja (C) = 1 punto (Crespo, 2010).

Fase 5. Por último, se realiza un plan de acción, el cual, siguiendo a Estelí (2008), se puede realizar haciendo una Matriz de Planificación Comunal de acuerdo con cada problemática priorizada. Esta matriz, se caracteriza por la descripción de la problemática priorizada, las acciones que se llevarán a cabo, las metas, el tiempo que se tiene para llevar a cabo dichas acciones y el cumplimiento de las metas, la puntualización de quién llevará a cabo las acciones, quién será el responsable de llevar el monitoreo de dichas acciones según el tiempo acordado y los materiales o espacios que se necesitarán.

Para un primer momento, se realiza la socialización del proyecto con una gestora comunitaria de la Localidad de Ciudad Bolívar perteneciente a la Fundación Siglo XXI, la asesora y docente Carolina Urbina y el equipo de investigadores conformado por Paula Roza y Santiago Chirivi. Esta primera reunión se llevó a cabo el día 25 de febrero de 2021. Allí se presentó la estructura inicial del programa coeducativo *Coeducar para cambiar*, los objetivos, elementos teóricos, ejes temáticos y metodológicos, estimando una duración de 6-8 meses.

Para la gestora comunitaria, la investigación resulta pertinente ya que hasta el momento no han desarrollado proyectos con contenidos similares en la localidad, sugiriendo desarrollar el programa en las zonas más vulnerables de la localidad, específicamente en los barrios El Ensueño 1 y 2 y Altos de la Estancia. Otros posibles escenarios eran dos Instituciones Educativas Distritales ubicadas en el barrio El Perdomo, sin embargo, por cuestiones de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

pandemia, manifestó que habría mayor dificultad y complejidad construir el programa con dichas instituciones. Como resultado, se llegó al acuerdo de trabajar con un grupo de niños y niñas que hacen parte de la Fundación Siglo XXI del barrio Altos de la Estancia.

En un segundo momento, se acordó un encuentro con la comunidad a trabajar el cual se llevó a cabo el 20 de marzo de 2021 en el barrio Altos de la Estancia, en la “*Huerta ambiental Piwam*”, una escuela ambiental y deportiva que busca promover estrategias que mitiguen el impacto ambiental. La comunidad está compuesta aproximadamente por 20 niños y niñas de 7 a 14 años de edad y cuatro talleristas que lideran los talleres regularmente desde hace seis años. Los talleres que realizan se caracterizan por enseñar temas de contenido audiovisual.

En un tercer encuentro, realizado el 27 de marzo de 2021 en la “*Huerta ambiental Piwam*”, se realizaron las actividades de diagnóstico participativo descritas en el anexo *Actividad 1 Conociéndonos* donde participaron 9 niños, 8 niñas y los 4 talleristas.

Los resultados del diagnóstico participativo se presentan en el primer apartado de los resultados, identificando la presencia de estereotipos de género, escaso conocimiento sobre coeducación y dificultades en actividades de lectura y escritura en algunas niñas de edades de 7 a 8 años.

Evaluación de impacto

Para evaluar el impacto del proyecto, como lo indica Geilfus (2009), es necesario realizar una matriz de indicadores de evaluación de impacto. Para esto, se debe realizar una sesión con la comunidad en la cual se puedan consensuar los indicadores con lo que se evaluará el proyecto, por lo que es importante aclarar que estos indicadores se organizan en las siguientes categorías: económicos, sociales, políticos-organizativos y ambientales (Geilfus, 2009). Para la medición de los indicadores, se tendrá en cuenta la matriz de planificación de monitoreo y evaluación participativa realizada en la fase 4 de la IAP.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Sistematización de experiencias

Para presentar los resultados de esta investigación se seguirán los lineamientos planteados por la sistematización de experiencias, es por esto, que a continuación se presenta la definición de esta metodología.

Jara (2018) propone que para tener claridad sobre lo que significa sistematización de experiencias se deben estudiar, en un principio, los dos conceptos que lo componen por aparte.

El autor hace referencia a sistematizar relacionándolo con todo lo que tiene que ver con ordenar, catalogar y clasificar datos o información, sin embargo, es importante reconocer que en el campo de la educación popular este término se utiliza de una manera más amplia haciendo referencia a “obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias” (Jara, 2018, pág. 3).

Por su parte, las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos y en ellas intervienen factores objetivos y subjetivos como las condiciones del contexto histórico en las que se desenvuelven, acciones intencionadas realizadas por las personas, reacciones que se generan a partir de dichas acciones, percepciones, interpretaciones, emociones y relaciones sociales (Jara, 2018).

A partir de lo anterior, se puede entonces afirmar que la sistematización de experiencias:

Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2018, pág. 4).

Para Jara (2018), la sistematización de experiencias se caracteriza por producir conocimientos desde la experiencia, pero que apunta trascenderla, siendo dichos

COEDUCAR PARA CAMBIAR

conocimientos caracterizados por ser contextualizados, es decir, que se abstrae lo que se hace en condiciones particulares. Igualmente recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes, lo que significa hacer la reconstrucción de la experiencia o proceso ordenando los elementos que tuvieron lugar en él para luego hacer una comprensión o interpretación de dichas experiencias como práctica histórica-social y así obtener lecciones transformadoras. Así mismo, valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias lo que implica tener en cuenta las interpretaciones que tienen las personas protagonistas de la experiencia y así dichos saberes y conocimientos, muchas veces desordenados o dispersos, son organizados gracias a la sistematización lo cual va a permitir identificar lo que se sabe, pero también lo que no se sabe y además lo que no se sabía que ya se sabía. Lo anterior, permite que el conocimiento se convierta explícito y apropiado.

Otra de las características de la sistematización, es que contribuye a identificar las tensiones entre el proyecto y el proceso, pues en su mayoría los proyectos están constituidos previamente con unos objetivos y cronograma de trabajo y al ejecutarlo ocurren situaciones que no pueden preverse antes de comenzar, aun así, lo importante es reconstruir el trayecto real del proyecto tal como ocurrió e identificar los factores que intervinieron, los cambios realizados y momentos significativos, pero prestando atención al por qué se dio de esa manera y así identificar las tensiones entre lo planeado y lo realizado (Jara, 2018). De igual manera, una de las características es identificar y formular lecciones aprendidas, pues gracias a la interpretación de las experiencias, se identifica problemas clave, cuestionamientos, tensiones y contradicciones que van a permitir replantear la intervención del proceso y así poder concluir con afirmaciones que tengan una acción transformadora (Jara, 2018).

De otro lado, otra de las características de la sistematización de experiencias es hacer posible documentar las experiencias y elaborar materiales y productos comunicativos de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

utilidad para el trabajo de las organizaciones, pues este hábito de documentar permite reforzar la costumbre de reflexionar sobre la práctica que se realiza cotidianamente y a su vez incluir en el quehacer el componente de pensamiento crítico e intencionado (Jara, 2018). Otra de las características es que fortalece las capacidades individuales y de grupo, pues refuerza la construcción de pensamientos contextualizados e ideas propias. Finalmente, se encuentra que en la sistematización de experiencias, las personas que son protagonistas de la experiencia deben ser las principales protagonistas de su sistematización, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas (Jara, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, Jara (2018), argumenta que no hay un modelo o secuencia para realizar metodológicamente una sistematización de experiencias, pues esta se debe adecuar a las condiciones, posibilidades, recursos y características de la comunidad y de la experiencia. Sin embargo, Jara (2018), hace una propuesta general metodológica denominada “Cinco tiempos” que se compone de: 1. El punto de partida: la experiencia, donde se requiere haber participado de las experiencias y así mismo contar con sus respectivos registros, 2. Formular un plan de sistematización, donde se define el objetivo, el objeto el eje de sistematización, fuentes de información que se tienen y se necesitan y el procedimiento a seguir, 3. La recuperación del proceso vivido, donde se reconstruye la historia de la experiencia y se ordena y clasifica la información, 4. Las reflexiones de fondo, donde se realizan los respectivos procesos de análisis, síntesis e interrelaciones, la interpretación crítica e identificación de aprendizajes, 5. Los puntos de llegada, donde se formulan las conclusiones, recomendaciones y propuestas y se plantea la estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.

Como síntesis de lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2004) propone una metodología de sistematización por etapas así como los pasos o elementos para tener en cuenta en la ejecución.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

En la etapa 1 “Planificación del proceso” se proponen cuatro pasos metodológicos: delimitación del objetivo, definición del objeto, identificación del eje de sistematización y la definición del método a usar. En la etapa 2 “Recuperación, análisis e interpretación de la experiencia” se proponen los siguientes pasos metodológicos: la recopilación de la información y a su vez el ordenamiento, el análisis e interpretación crítica de la experiencia y la síntesis de los aprendizajes. Finalmente, en la etapa 3 “Comunicación de los aprendizajes” se proponen los siguientes pasos metodológicos: elaborar una estrategia de comunicación, diseñar y editar publicaciones y otros materiales de difusión y realizar eventos de publicación.

Estado de arte

Para la consulta de los antecedentes de la investigación se tuvieron en cuenta las bases de datos DOAJ, CLACSO, SCIELO, PROQUEST, REDALYC, DIALNET, LA REFERENCIA y APA. Del mismo modo, la palabra clave de búsqueda ha sido COEDUCACIÓN. Cabe advertir que se tuvo en cuenta las investigaciones desde el 2008 hasta el 2020. A continuación se presentan las gráficas de las investigaciones distribuidas por año, por país y disciplina.

En primer lugar, se presenta la distribución de las investigaciones que se encuentran por año acerca de coeducación, logrando observar que durante el 2013 y 2018 se realizaron más investigaciones en comparación con los otros años (9 y 6 respectivamente), y encontrando que durante el 2015 y 2016 las investigaciones en Coeducación fueron pocas.



Figura 1. Distribución de investigaciones sobre Coeducación por año. Fuente: Elaboración propia

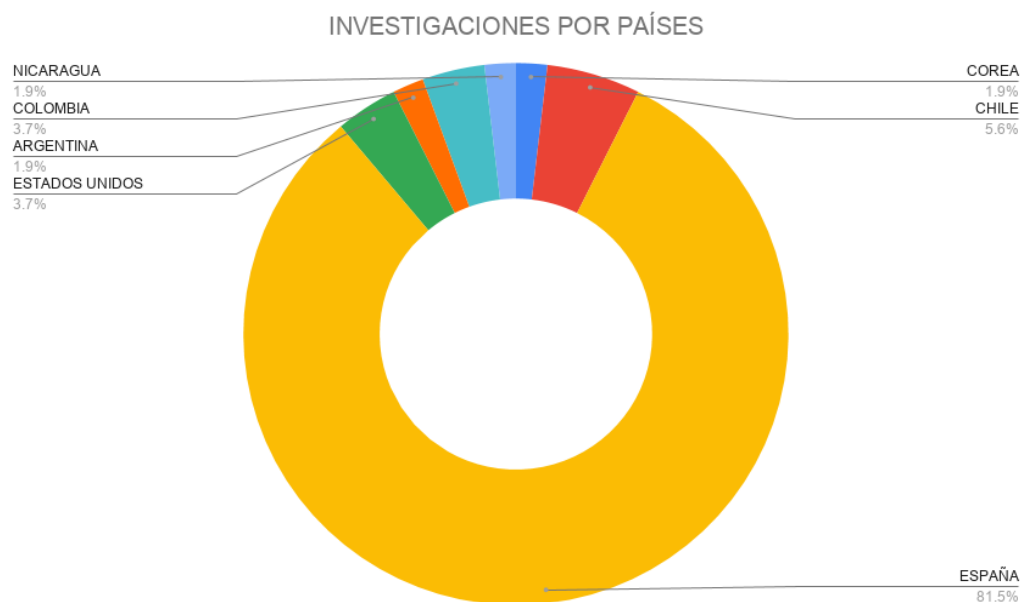


Figura 2. Distribuciones de investigaciones sobre Coeducación por país. Fuente: Elaboración propia

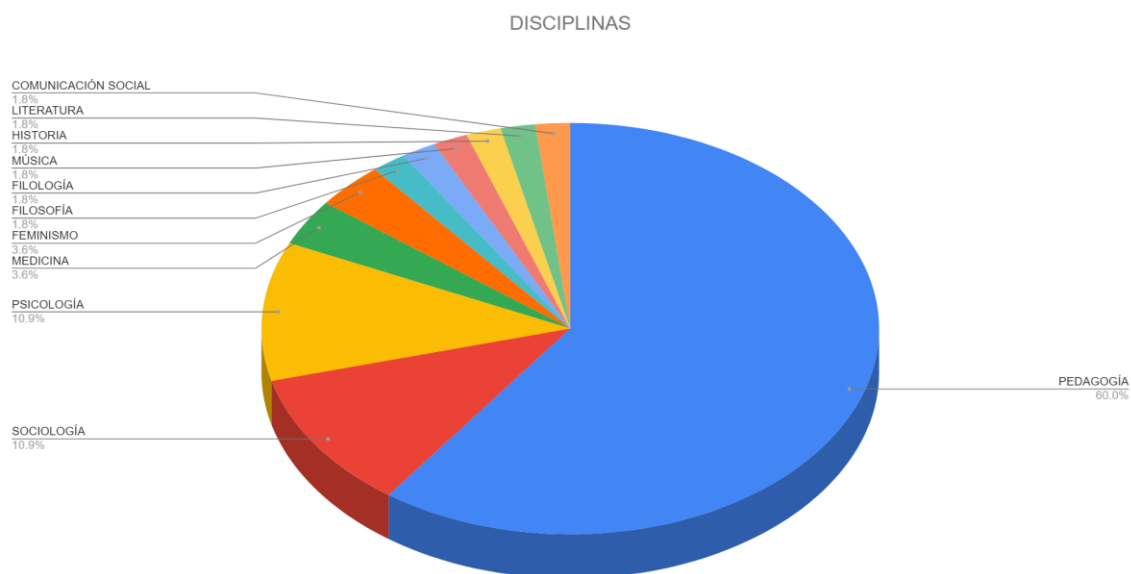


Figura 3. Distribución de investigaciones sobre coeducación por disciplinas. Fuente: Elaboración propia.

En relación con la metodología, las investigaciones, utilizaron en su mayoría un corte cualitativo (43), desde técnicas de revisiones teóricas (10), entrevistas semiestructuradas (6), grupos focales (3), etnografías (2), Investigación Acción Participante (2), observación participante (1), análisis del discurso (1) e historia de vida (1). Tan solo se encuentran 6 investigaciones cuantitativas y 5 mixtas.

A continuación, se presenta la recopilación de las investigaciones encontradas sobre coeducación. El esquema será una descripción de las investigaciones, haciendo un análisis por año para así entender cuáles han sido los avances y aportes que se han hecho al tema y de la misma manera evidenciar los vacíos encontrados.

2008. El año de las revisiones bibliográficas

Durante el 2008, se encuentran 3 investigaciones realizadas en España que abordan el tema de coeducación desde una metodología cualitativa.

Belmonte y Guillamon (2008) en la investigación *Coeducar la mirada contra los estereotipos de género en TV*, plantean “como objetivo detectar las configuraciones de género

COEDUCAR PARA CAMBIAR

que se evidencian en series televisivas de ficción española dirigidas a jóvenes para comprobar en qué medida se detectan estereotipos de género o configuraciones discursivas discriminatorias para las mujeres” (pág. 116). Se realizó el análisis de 7 series teniendo en cuenta el ámbito personal, laboral y familiar que se desarrolla en las historias de cada una, llegando a la conclusión de que hay una representación de los géneros dicotomizada y estereotipada, siendo estos programas portadores de discursos que reproducen la desigualdad entre hombres y mujeres, lo cual puede ser visto como un modelo de desigualdad teniendo en cuenta que los medios televisivos tienen un poder socializador y son fuente de educación informal contribuyendo al mantenimiento de la desigualdad de género en la vida cotidiana.

Por otra parte, Castilla (2008) en la investigación *Coeducación: Pautas para su desarrollo en los centros educativos*, plantea como objetivo presentar pautas que se pueden llevar a cabo para lograr coeducar en diferentes centros educativos. En primer lugar, se plantea que se debe definir el término coeducar, posteriormente para coeducar es necesario tratar la igualdad entre géneros, por lo que se deben tener en cuenta los espacios en los que se desempeñan las personas. El primer espacio que se menciona es la familia y las prácticas domésticas, el segundo espacio el centro educativo donde influyen docentes, alumnos e incluso personal no docente. Finalmente se exponen y adjuntan diferentes instrumentos de evaluación tanto cualitativos como cuantitativos que permitirán evaluar si el proceso de coeducación instaurado ha sido efectivo.

Finalmente, Vanegas (2008) en *I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía* retrata la experiencia que se vivió en el colegio San José de Cartuja, situado en un barrio de la zona norte de Granada con mayor problemática socioeconómica con el objetivo de trabajar de manera positiva los valores de igualdad y buenos tratos, frente a las situaciones de violencia de género más frecuentes en el barrio. Para trabajar la coeducación se tuvieron en cuenta tres

COEDUCAR PARA CAMBIAR

ideas fundamentales: Se debe coeducar desde y para la igualdad de género; A partir de la coeducación se centran las bases para la lucha contra la violencia de género; Se debe hablar de buenos tratos para potenciarlos. Para esta jornada, se utilizaron técnicas como Investigación Acción Participante y formación de grupos focales. Esta jornada se repitió en la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Granada y en ambos contextos se llegó a la conclusión de que es importante trabajar sobre los valores de igualdad de género, a partir de valores educativos como la colaboración, empatía con docentes y alumnado y valores personales como confianza en las propias capacidades para de esta manera entender que es la coeducación.

Estas investigaciones permiten detectar elementos claves que se pueden utilizar para llevar a cabo programas coeducativos en contextos de educación formal e informal, sin embargo, dentro de estas investigaciones sólo una llevó a cabo el desarrollo de las actividades con población de estudio (Vanegas,2008), mientras que las otras dos se quedan en el análisis de bibliografía (Belmonte y Guillamon, 2008; Castilla, 2008). Por otra parte, es importante destacar que estas investigaciones se llevan a cabo en un contexto español, por lo que es claro que se presentaban vacíos frente a este tema durante 2008 en contextos diferentes a este. Además, aunque se pudo identificar que a través de programas de televisión se pueden transmitir estereotipos de género (Belmonte y Guillamon, 2008), no se hacen propuestas de cómo trabajar frente a esta problemática y el texto se queda más en un análisis reflexivo de esta.

2009. Salud vs educación

Ya para el 2009, se encontraron investigaciones con una perspectiva de salud y de intervenciones que trabajan el tema de coeducación con una metodología cualitativa (3) y mixta (1).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

La investigación de Vázquez *et al* (2009), sobre *Evaluación de las Escuelas Promotoras de Salud en Asturias*, tuvo como objetivo evaluar la situación de las escuelas en relación con la promoción de la salud, sus fortalezas y debilidades, todo esto, a través de la incorporación de los principios de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud, las opiniones del alumnado y profesorado. La población que se tuvo en cuenta para el estudio estaba conformada por 29 centros educativos donde se evaluó el proceso de incorporación de la promoción de salud, utilizando criterios de: experiencia: experiencia previa, compromiso del centro, implicación del profesorado, metodología con el alumnado, participación comunitaria, mejora del entorno, democracia y equidad y otras acciones para promover la salud. Se utilizó la técnica de observación directa en el entorno de cada centro. También se recogió información a través de entrevistas semi estructuradas a una persona del equipo directivo, a la persona coordinadora del proyecto en el centro educativo y una reunión con un grupo de alumnos y alumnas. Como resultados se logró obtener que cada centro tenía tres años de experiencia en la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos de promoción de la salud, sin embargo la participación del alumnado, las familias y el uso organizado de espacios se dio en menor porcentaje; se logró observar que los centros realizaban acciones coeducativas. La principal limitación encontrada fue la falta de políticas públicas para la transformación de los centros educativos.

Por su parte, Jiménez (2009), realizó la investigación *Biografías de científicas. Una aproximación al papel de la mujer en ciencias desde un enfoque socio constructivista con el uso de las TIC*, donde su objetivo principal era el aprendizaje del uso de los ordenadores y el conocimiento del logro de mujeres en el campo científico. Para lograr esto, el estudio se llevó a cabo con estudiantes de 3er grado del colegio Los Alcores, España. Los estudiantes debían de realizar una investigación biográfica de mujeres científicas y hacer una presentación multimedia con el uso de las TIC. Al final de la actividad se evaluaron tres apartados: el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

provecho de los usos tecnológicos, el nivel de investigación de las biografías y la presentación oral. Paralelamente, se usó un cuestionario para que el alumnado evaluara la actividad, esto en términos de: conocimiento que tenían sobre científicas antes y después de la actividad, y el nivel de dificultad y satisfacción con el uso de las TIC. Finalmente, se concluye que los estudiantes pasaron de conocer 0 mujeres científicas a 3, así como la satisfacción que sintieron los estudiantes con el uso de las TIC.

Ahora, de acuerdo con la investigación *La educación física en el aula. El pensamiento conceptual del niño a través del dibujo*, realizada por Zálaz (2009) y que tuvo como objetivo explorar el concepto que el alumnado de 6 a 12 años tiene sobre la educación física y el deporte, y así averiguar si se mantienen estereotipos sexistas que van en contra del sistema coeducativo implementado en la institución. Para esto, se contó con 56 alumnos y 41 alumnas, a los cuales se les pidió realizar dibujos en donde expresen qué es para ellos la educación física y en otro donde se refleje que entienden por deporte. Como resultado se pudo hallar que los estudiantes tienen un pensamiento a favor de la coeducación, pero, a través de los dibujos, se identificó que esto no se pone en práctica.

De otro lado, Baena y Ruiz (2009), en su investigación *Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física*, realizaron una reflexión sobre los distintos comportamientos que existen dentro y fuera del aula de clases en relación con los problemas existentes sobre el tratamiento de contenidos sexuales. En primera instancia, se realizó una aproximación conceptual a los términos sexos y género. Luego, se piensa en una educación libre de sesgos sexistas desde: el uso de un lenguaje no discriminatorio, el marco organizativo de la escuela, el diseño curricular y los recursos educativos. Con estas reflexiones, se da una propuesta que pueda dar respuesta a los estereotipos y actitudes sexistas en educación física desde la coeducación teniendo en cuenta los elementos del currículum (objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación)

COEDUCAR PARA CAMBIAR

En este contexto, durante el 2009, se puede encontrar que se realizaron diagnósticos educativos (Zálagaz) y de salud (Vázquez *et al*), intervenciones (Jiménez) y propuestas teóricas (2009). Hay que reconocer, que las investigaciones tuvieron en cuenta la perspectiva de los estudiantes, haciendo el diagnóstico e intervención con ellos y para ellos. Es importante entender que la perspectiva de salud tiene en cuenta los espacios físicos y las relaciones interpersonales para el desarrollo emocional, intelectual, físico y social, pero la perspectiva educativa se centra en los contenidos para llevar a cabo la coeducación, por lo tanto, uno de los vacíos encontrados es la falta de trabajo multidisciplinar en las escuelas. Por último, las prácticas coeducativas que llevan algunos centros educativos no son claras en las investigaciones.

2010. Falta de claridad del concepto coeducación

En comparación al 2009, a lo largo de 2010, se encontraron investigaciones que tenían en cuenta la ética del cuidado y los efectos de la crisis económica sobre las mujeres, abordando el tema de coeducación desde una metodología cualitativa.

Por un lado, Silva (2010) en la investigación *Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile* expone la importancia de pensar las instituciones educativas desde la coeducación con una perspectiva de género, la cual hace referencia a la forma en que socialmente se construye lo femenino y lo masculino que determinan estereotipos y prejuicios sobre los cuales se basan las relaciones sociales y los cuales no sólo afectan de manera social, cultural y política a la mujer sino que afectan a nivel sentimental al hombre.

Para examinar la educación desde una perspectiva de género en Chile, el autor afirma que se deben revisar tres niveles de discriminación de género o sexismo. El primero de ellos es el nivel institucional, haciendo referencia al acceso que tienen hombres y mujeres a las instituciones educativas; el segundo nivel es el sexismo a través del curricular explícito, entendido como todo aquello que se expresa en planes y programas oficiales de educación; en

COEDUCAR PARA CAMBIAR

cuanto al tercer nivel de sexismo se habla del currículo oculto que se refiere a aquellos valores de conducta aprendidos en la primera infancia de manera inconsciente que se perpetúan en la escuela a través de las actitudes del profesorado y alumnado. En el artículo se resalta que aunque la escuela no es la única institución donde se crean desigualdades de género, si es claro que impacta en la configuración del mundo adulto, por lo que si se brinda una educación sexista es muy probable que se construya una realidad con desigualdad de género. El texto concluye planteando dos de los desafíos que debe adoptar Chile para incorporar la coeducación, que son: reinterpretar el concepto de coeducación, entendiéndolo más allá de los espacios compartidos y repensar la escuela coeducacional, lo cual requiere la participación activa de hombres y mujeres dentro de la institución para revisar los posibles roles y estereotipos de género que allí se presenten.

Paralelamente, Morante *et al* (2010) cuentan la experiencia que se tuvo en el *I Seminario Interdisciplinar sobre Género y Sexualidad en el siglo XXI: Política Afectivo sexual, Migraciones Femeninas, y Vulnerabilidad Social*, el cual se llevó a cabo en la facultad de educación de la Universidad de Granada en España, cuyo objetivo fue abordar y reflexionar desde una mirada interdisciplinar y perspectiva de género temas como la coeducación desde la mirada afectivo-sexual; las migraciones femeninas centrándose en la emergencia que existía en el momento del fenómeno social de migraciones de menores de edad de sexo femenino y las situaciones de vulnerabilidad/ riesgo social de las mujeres ante la crisis económica de ese año en el país.

Para llevar a cabo el seminario se crearon 3 mesas de trabajo que reunían a expertos sobre los tres temas respectivos quienes realizaban una exposición para contextualizar a los asistentes, luego a través de dinámicas de grupo se desarrollaba un debate colectivo con todo el público en la sala (aproximadamente 200 personas) con el fin de intercambiar impresiones y experiencias prácticas respecto a los temas. En cuanto a las mesas de trabajo, la primera de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

ellas se enfocó en la educación y política afectivo sexual donde se resaltaron cuatro temas centrales que son: el género, la sexualidad, la afectividad y el cuerpo a partir de un enfoque feminista llegando a la conclusión de que es de suma importancia trabajar desde la interdisciplinariedad y la Inter profesionalidad para entender estos conceptos y así generar estrategias prácticas que abarquen dichos temas.

La segunda mesa de trabajo se centró en trabajar el tema de menores de sexo femenino que migran solas a España, en esta mesa se pretendía abordar el tema de manera que se pudieran adquirir conocimientos para el análisis y reflexión desde perspectivas críticas pues el grupo de investigación ponente era de los primeros en abordar el tema para este año, como resultado de esta socialización y mesa de trabajo se lograron establecer líneas de trabajo y necesidades de profundización sobre el tema.

La tercera mesa de trabajo se enfocó en “la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”: mujeres vulnerables y en situación de riesgo en medio de la crisis económica, centrándose en el estudio de los procesos que llevan a las mujeres a situaciones de exclusión como lo son el sinhogarismo, la prostitución, la dependencia y la inmigración irregularizada concluyendo que para frenar estas situaciones de vulnerabilidad se requieren atender las particularidades de los grupos poblacionales lo que requiere una integralidad en las políticas públicas. Finalmente, como solución a estas problemáticas se propone la coeducación como espacio social que permita el cambio hacia la igualdad de género y que ayude a evitar las tres problemáticas tratadas.

Por otra parte, en *Propuesta de actividades para trabajar la coeducación en educación primaria* Chamorro (2010) se enfoca en la necesidad existente de trabajar la igualdad de género mediante la coeducación en todas las etapas de la escolarización por lo que la autora propone cinco actividades complementarias dirigidas al alumnado, profesorado y familias que servirán como recursos para trabajar el tema de igualdad de género, estas actividades

COEDUCAR PARA CAMBIAR

pueden adaptarse según al público al que vaya dirigido. La primera actividad se centra en ver la película “QUIERO SER COMO BECKHAM” con el objetivo de sensibilizar y promover el análisis crítico del alumnado frente a la cultura de género; la segunda actividad es un proyecto de investigación, donde se llevan a cabo análisis de texto con el fin de sensibilizar en términos de género e identidad sexual a los profesores, así como formar criterios para la formación de programas educativos no sexistas y conocer las aportaciones que han realizado las mujeres en el ámbito científico para transmitir una cultura basada en la equidad; la tercera actividad se llama ¡usemos las TIC! esta tiene como objetivo fomentar el interés por la coeducación a través de medios audiovisuales; la cuarta actividad es Excursión a una escuela de autobuses, con el fin de ofrecer una visión real de los puestos de la mujer en una organizaciones y profesiones asociadas al género; Por último, la quinta actividad consiste en realizar debates para el profesorado y la familia con esto se busca sensibilizar al profesorado y las familias sobre temas como género e identidad sexual, así como identificar las situaciones de la vida cotidiana que llevan a la creación de estereotipos de género.

Por último, durante 2010 Gisbert escribió *Reseña. Filosofía del cuidar: Una propuesta coeducativa para la paz*, en este artículo se realiza una reseña sobre el libro *Filosofía del cuidar* de Irene Comins, en esta se evidencia que el libro propone la incorporación de las mujeres y sus valores al ámbito coeducativo para así conseguir ciudades más justas y pacíficas. El primer tema que toca sobre el libro es la ética del cuidado, haciendo énfasis en las diferencias de desarrollo moral existentes entre hombres y mujeres la cual es consecuencia de la socialización y no por una cuestión genética, a partir de esto se plantea que desde la ética del cuidado se puede llegar a transformar los conflictos. A través del análisis de diferentes trabajos la autora identifica en el libro que el cuidado debe ser un papel activo que desempeñen hombres y mujeres y no sólo las mujeres como se ha enseñado socialmente, una de las formas en que se logra adquirir prácticas sobre la ética del cuidado es

COEDUCAR PARA CAMBIAR

a través de la coeducación, ya que esta acerca a un cambio en los roles de género y en consecuencia a una sociedad más equitativa en la que se logre eliminar el sexismo, por lo cual es necesario implementarlo en currículos escolares como parte de una educación para la paz, pues permitirá eliminar diferentes tipos de violencia que actualmente se ejercen sobre las mujeres y adquirir valores que se asocien a la feminidad. Según la autora del libro, a través de la ética del cuidado se van a desarrollar tres valores imprescindibles en los diseños curriculares que son el valor de lo multifactorial, entendido como reconocimiento de la diversidad humana; el valor de la empatía, capacidad de ponerse en el lugar de los demás; y el valor de la ciudadanía, que se refiere a la participación de la sociedad civil en prácticas democráticas. La reseña concluye resaltando las propuestas de la autora para educar en el valor del cuidado.

La primera propuesta consiste en el análisis de textos literarios en los que se pueda ir realizando una deconstrucción de estereotipos de género si es que aparecen; la segunda propuesta es la creación de ambientes de justicia y cuidado en clase, para esto se deben involucrar tanto profesorado como padres de familia ya que ellos son modelos a seguir de los niños y niñas; la tercera propuesta es la resolución de dilemas morales para estimular la reflexión crítica y facilitar el desarrollo moral del alumnado, buscando soluciones a través de valores como la justicia y relaciones interpersonales más equitativas y pacíficas.

Las investigaciones del 2010 aportan material de mejora en problemáticas como estereotipos de género, migraciones de menores de edad de sexo femenino, influencia de la crisis económica sobre el género femenino y aportes para la enseñanza de ética del cuidado que serán necesarias para construir equidad de género. Sin embargo, los vacíos de las investigaciones durante el 2010 son que aunque en estas se hable sobre coeducación, sólo una de ellas define con claridad el concepto (Silva, 2010) lo que permite al lector entender mejor hacia dónde está encaminada la investigación, mientras que las otras tres mencionan el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

término soslayadamente. Por otro lado, si bien se proponen actividades de coeducación (Chamorro, 2010; Morante *et al*, 2010; Gisbert, 2010) estas no muestran el impacto logrado y que tan efectivas fueron dentro del contexto práctico.

2011. El papel de las masculinidades

En relación con el 2011, se realizaron 4 investigaciones sobre coeducación con una metodología cualitativa, las cuales en su mayoría fueron propuestas teóricas sobre la coeducación en la escuela y el trabajo para un cambio de las masculinidades.

En la investigación *Experiencias coeducativas del profesorado en educación física y relación con los contenidos de la materia* realizado por Valdivia, Sánchez, Alonso y Zagalaz (2011), se preguntaron ¿Cómo afecta la coeducación al trabajo de los contenidos por parte del profesorado de educación física? Con lo anterior, se plantearon como objetivo el profundizar en las experiencias coeducativas del profesorado de educación física y comprobar la relación con los contenidos del currículum. Estos contenidos son: Condición física y salud, Juegos y deportes, Expresión Corporal y Actividades en el medio natural. Para el cumplimiento del objetivo, el procedimiento que se llevó a cabo fue: elaboración del marco teórico, elaboración del guión de las entrevistas semiestructuradas, entrenamiento al investigador para realización de la entrevista y validación de la entrevista por parte de jueces expertos. Luego, se contactó a la muestra a evaluar (5 docentes de Educación física de colegios públicos y privados de España que trabajaron con carácter mixto y segregado) y por último, se recogieron los datos que se sometieron a análisis de contenido. Dentro de los resultados, se encontró que en los primeros grados de secundaria no se muestran diferencias físicas acentuadas. Con respecto a los contenidos, el bloque de Condición física y salud, que ha sido tradicionalmente relacionado con el sexo masculino, se halló que hay docentes que tratan de agrupar las diferencias fisiológicas para trabajar de manera conjunta y resaltar el trabajo cooperativo. Sin embargo, hay otros docentes que manifiestan que hay pruebas físicas en las que se está

COEDUCAR PARA CAMBIAR

obligado a separar por sexos. Ya con el bloque de Expresión corporal, se encontró que los docentes manifiestan que los más reticentes son los hombres, pues los asocian con actitudes homosexuales (estereotipos preconcebidos), además que se desconoce estos contenidos por parte del profesorado, lo cual dificulta su realización. Lo anterior se da porque desde las familias y sociedad se refuerza la idea de que la educación física es deporte. Los hallazgos en el bloque de Juegos y Deportes indican que los docentes que tienen una postura coeducativa tratan de que la participación conjunta sea una actitud normalizada y no una regla, pero que hay deportes en donde se debe de trabajar de manera distinta, es decir cambiar normas porque en la experiencia se han producido lesiones de consideración. Por último, con respecto al bloque de Actividades en el medio natural, se encontró que los docentes manifestaban que las mujeres eran más sensibles cuando se tocaban temas de conservación del medio natural, pero que los hombres eran los que más realizaban algunas actividades que tradicionalmente se han tratado de supervivencia, sin embargo, en general, no hay barrera en ninguno de los sexos a la hora de trabajar estos contenidos.

En relación con la investigación de Calvo *et al* (2011), *El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la coeducación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar*, su principal objetivo fue ilustrar cómo se ha desarrollado el proceso de educación en las mujeres en España a partir de tres fases o períodos distintos: el de exclusión, periodo histórico en el que no podían acceder a la educación; un segundo periodo identificado como segregación, en el que las mujeres lograron acceder a la educación por vías diferentes a las ya existentes; y finalmente, la fase de integración, momento en que las mujeres y hombres conviven en los mismos centros, tienen los mismos profesores, materias y espacios. Para el desarrollo de la investigación utilizaron la metodología biográfico-narrativa. La primera fase se denominó “el lento acceso de las mujeres a la educación: el caso de Piedad (1913)” (pág. 554), en ese momento de la historia se establecen debates sobre las ventajas y

COEDUCAR PARA CAMBIAR

dificultades de educar a las mujeres. La segunda fase, es denominada "La consolidación de la escuela segregada: el caso de Luisa (1939)" (Pág. 558). La historia de Luisa se da en un momento histórico en el que ya se había llegado a un acuerdo social de la necesidad de educar a las mujeres. La tercera etapa, es "El desarrollo de la escuela mixta: el caso de Sofía (1971)" para esta época se crea una ley que permite que se dé la educación a nivel mixto. La investigación concluye destacando la importancia de contrastar las narraciones del contexto con historias de la vida cotidiana que permitan un entendimiento más profundo de los fenómenos y, por otro lado, que la escuela mixta no da las herramientas suficientes para aceptar a niños y niñas ya que sigue bajo modelos antropocéntricos.

De otro lado, Añaños (2011), presenta una reseña de *Estrella Ryan y Soledad de Lemus Martín (coords.) (2010.) Coeducación: Propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas. Granada: Universidad de Granada, 282 pp*, una obra colectiva que presenta diferentes perspectivas en cuanto a prácticas de coeducación. La obra hace una apuesta por la educación en igualdad como una forma efectiva de actuar desde edades tempranas aprovechando el cobijo del sistema educativo español. En el libro se abordan temas como la escuela segregada, sexismo y la formación de estereotipos y prejuicios en la infancia. Por otro lado, el libro se enfoca en la reconstrucción de las masculinidades utilizando como claves los conceptos de género, sexualidades y construcción de paz en entornos escolares a partir de los 10 años de edad en el que se replanteen actitudes del sistema patriarcal. Por otro lado, otra de las autoras plantea que es bueno albergar las diferencias de género y generar nuevas prácticas basadas en el respeto de los derechos humanos.

En relación con lo anterior, la investigación *Coeducación: la unión perfecta de lenguaje y género*, realizada por Vargas (2011), presenta la historia de la educación iniciando con una educación segregada, luego a una escuela mixta y por último en la coeducación, dejando clara la diferencia entre sexo y género. Como segunda instancia, presenta el concepto lenguaje,

COEDUCAR PARA CAMBIAR

dejando claro que es el lenguaje hablado, escrito y simbólico del que en su mayoría de veces se usa como sexista, pues se toma elementos androcentristas lingüísticos. Por último hace recomendaciones para evitar el uso sexista del lenguaje y reemplazarlo por un lenguaje no sexista.

En cuanto a las investigaciones del 2011, se puede evidenciar que en su mayoría fueron propuestas teóricas para llevar a cabo la coeducación en la escuela, presentando a su vez la historia de la coeducación desde España (Añaños, 2011; Vargas, 2011; Calvo *et al*, 2011). Además se presenta una investigación en relación con la identificación de prácticas coeducativas vinculadas con los contenidos de la asignatura de Educación física (Valdivia, Sánchez, Alonso y Zagalaz, 2011). Un aspecto importante, es que se tiene en cuenta que se debe de trabajar para un cambio de las masculinidades. Sin embargo, los principales vacíos encontrados dentro de las investigaciones es la no profundización de las prácticas coeducativas llevadas a cabo. También, al ser la mayoría propuestas teóricas, no se conocen en profundidad el impacto o efectos de la implementación de sus propuestas y que tan limitadas se pueden encontrar en la práctica.

2012. Identificando el impacto de la coeducación

Entrado el 2012 se encontraron 4 investigaciones que trabajan el tema de coeducación desde una perspectiva de pedagogía, salud y psicología del deporte utilizando metodologías cualitativas (2), cuantitativa (1) y mixta (1).

En la investigación realizada por Ordoñez *et al*, (2012), titulada *Evaluación de proceso del programa de educación afectivo-sexual. Ni ogros ni princesas* el objetivo era conocer la validez del programa titulado “Ni ogros ni princesas” en cuanto a ejecución, participación, satisfacción y utilidad percibida por alumnos y profesores, así como recoger propuestas de mejora para el programa por parte del alumnado, profesorado y familias. El programa “Ni ogros ni princesas” fue un programa que se llevó a cabo en 12 instituciones de enseñanza

COEDUCAR PARA CAMBIAR

secundaria en Asturias, España, durante 2008 y 2009 para incorporar la educación afectivo sexual basándose en la libertad personal para construir una biografía sexual, con influencia del entorno y de valores como consentimiento, igualdad, placer y responsabilidad compartidos, autonomía emocional y respeto.

El programa planteaba 14 actividades, secuenciadas en el tiempo, para cada curso escolar durante la Educación Secundaria Obligatoria, el esquema utilizado era el siguiente: Se daba información previa sobre educación sexual para sensibilizar; se hacía formación del profesorado, formación del alumnado y se realizaban actividades con las familias. Para evaluar este programa se utilizaron herramientas como: un cuestionario de seguimiento de ejecución y participación en las actividades; un cuestionario para identificar la satisfacción y utilidad percibida del alumnado y profesorado sobre el programa, finalmente a través de formación de grupos focales de alumnado, profesorado y familias se recogieron propuestas de mejora.

Los resultados de esta evaluación al programa “Ni ogros ni princesas” mostraron que el programa tuvo buena aplicabilidad y que las actividades se desarrollaron en su mayoría, además hubo una participación de alumnos y profesores bastante alta, no obstante, en algunos centros educativos no se logró aplicar el programa a todo el alumnado, ya que no todos los profesores estuvieron implicados en la realización del programa. La satisfacción y utilidad percibida por el alumnado y profesorado fue alta, por lo que el proceso del programa parece adecuado. Finalmente, se encontraron algunas cuestiones a mejorar como la actividad de refuerzo y la participación de familias.

Otra investigación llevada a cabo durante el 2012 fue la de Valdivia *et al*, la cual se titula *Concepto de coeducación en el profesorado de educación física y metodología utilizada para su trabajo*, lo que se pretendía con este trabajo era conocer cuál es la concepción general que tiene el profesorado de Educación física sobre la coeducación y qué estrategias

COEDUCAR PARA CAMBIAR

metodológicas utiliza para trabajarla, ya que como reportan algunas investigaciones llevadas a cabo en España, Educación Física es una asignatura que pone en manifiesto las diferencias fisiológicas de hombres y mujeres llegando a poner en desventaja a nivel deportivo a las mujeres, e incluso se identificó que el profesorado de la asignatura aún tiene comportamientos estereotipados respecto a roles de género que son transmitidos al alumnado, por lo que la coeducación es fundamental para trabajar estas problemáticas.

Para cumplir con el objetivo, se diseñó y validó una entrevista, que fue aplicada a nueve docentes que dictaban clase a estudiantes entre los 12 y 16 años, con la que se pretendía identificar: el concepto que tiene el profesorado de educación física sobre coeducar, utilización de espacio motriz, agrupaciones utilizadas por el profesorado, uso consciente e inconsciente del lenguaje sexista y materiales de clase.

A través de la entrevista se encontró que respecto al concepto de coeducación no existía unanimidad entre los profesores y todos presentaron definiciones diferentes pero la mayoría acordó con que “es un proceso educativo que debe asegurar la igualdad de trato y acceso a los recursos tanto para niños como para niñas” (Valdivia *et al*, 2012, pág. 203), solo un docente tomó en cuenta las diferencias entre sexos para utilizarlas a favor de la educación del alumnado y mejora de la convivencia educativa. En cuanto al espacio motriz, se concluye que los hombres son quienes más se sienten curiosos por este y lo usan más que las mujeres y los profesores de educación física no hacen nada para que esto no sea así. Las agrupaciones suelen darse entre personas del mismo sexo y son mixtas si el profesor así lo impone. Los profesores afirman que existe lenguaje sexista en las clases de educación física pero su uso es de manera inconsciente. Finalmente, en cuanto a los materiales de trabajo se percibe sexismo en cuanto al contenido en libros asociados a estereotipos sexistas.

En una tercera investigación escrita por Valdivia *et al* (2012) llamada *Pensamiento coeducativo del profesorado de educación física: Propiedades psicométrica de una escala el*

COEDUCAR PARA CAMBIAR

objetivo fue evaluar las propiedades psicométricas de la Escala del pensamiento coeducativo del profesorado de educación física, la cual sirve para valorar las opiniones de los profesores frente a la coeducación y las metodologías que utiliza en sus clases.

Para llevar a cabo esta validación se contó con una muestra de 213 profesores, 133 hombres y 43 mujeres. La escala está compuesta por 44 ítems tipo Likert con 9 puntos que oscila de 1 a 10, siendo 1 Totalmente en desacuerdo y 10 Totalmente de acuerdo. Los ítems se agrupan en tres dimensiones. Para la aplicación de la escala se hizo mediante papel, correo electrónico y plataforma Moodle.

Como resultado se pudo identificar que la estructura factorial, consistencia interna y los diferentes tipos de validez eran adecuados, llegando a la conclusión de que esta es una escala que representa un instrumento válido y fiable para analizar las características coeducativas del profesorado.

En última instancia se encuentra para el 2012 la investigación realizada por Rebollo *et al* llamada *Tecnologías para la coeducación y la igualdad: Valoración del profesorado de una herramienta web*, la cual tiene como objetivo desarrollar una tecnología funcional y útil para la labor del profesorado en coeducación y su integración dentro de la dinámica escolar y también conocer la percepción del profesorado sobre estas herramientas.

La herramienta creada recibe el nombre de “Teon XXI”, una plataforma que permite realizar un diagnóstico de la cultura de género en centros educativos, posibilitando la actualización de datos sobre las dinámicas en los centros educativos, ofreciendo informes para documentar la evolución y cambios que se producen en estos a lo largo del tiempo en materia de igualdad de género, la plataforma también permite la participación de las familias, alumnado y profesorado.

La plataforma está compuesta por tres módulos diagnóstico que son: diagnóstico, buenas prácticas y recursos coeducativos, sin embargo, se evaluó solamente el módulo de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

diagnóstico el cual incluye tres funcionalidades, en primer lugar, un catálogo que tiene como finalidad dotar de valor el conocimiento práctico del profesorado experto en coeducación y ponerlo a disposición de la comunidad educativa a través de la plataforma; en segundo lugar, encuestas on line, que ofrece una batería de encuestas que pueden ser complementadas desde la propia plataforma de una manera sencilla por el profesorado, alumnado y la familia; en tercer lugar, informes diagnósticos, es una herramienta de edición de informes con expresión de resultados descriptivos de las encuestas online complementadas en cada centro.

Para la recolección de información se utiliza una encuesta que consta de 15 ítems tipo Likert y una entrevista semi estructurada para valorar la herramienta, como resultados se obtiene una valoración positiva por parte del 82% del profesorado. El profesorado realiza una valoración óptima de la calidad de la herramienta en cuanto a la dimensión funcional y pedagógica. Según la valoración cualitativa del profesorado con experiencia de uso, la herramienta tiene una influencia positiva en cuanto que permite visualizar una variedad de situaciones y prácticas en la escuela que implican discriminación y desigualdad.

Si bien en el 2012 se dieron avances significativos en cuanto a instrumentos de evaluación de programas y herramientas coeducativas, (Ordóñez *et al*, 2012; Rebollo *et al*, 2012) lo cual es de vital importancia para justificar la implementación de la coeducación para conseguir equidad de género, con estas herramientas de medición se logró determinar que muchas veces los proyectos de coeducación no alcanzan a cubrir a la mayoría de población estudiantil y que hasta ese periodo no se tenía en cuenta la percepción que tenía el alumnado sobre coeducación, también es importante destacar que en estas investigaciones se evidencia que hay falta de participación por parte de las familias del alumnado, la cual es importante para el desarrollo de estrategias coeducativas, de igual forma, se identificó que los profesores de educación física no tienen claro el concepto de coeducación pues “las metodologías usadas son limitadas y sólo se enfocan en la igualdad de género sin utilizar las características de cada

COEDUCAR PARA CAMBIAR

sexo como elementos que fomenten la enseñanza y el aprendizaje del alumnado” (Valdivia *et al*, 2012, pág. 212).

Finalmente, los instrumentos de evaluación fueron diseñados en un contexto español, por lo que debe revisarse si pueden adaptarse al contexto de la investigación. En cuanto a la creación de herramientas tecnológicas es una estrategia muy buena que se adapta al mundo tecnológico en el que vivimos hoy en día siempre y cuando se garantice que todos aquellos a los que va dirigida la herramienta tecnológica cuenten con dispositivos electrónicos y buena conectividad.

2013. El boom coeducativo

En relación con el 2013, año donde se hicieron el mayor número de investigaciones, se encontraron 9 investigaciones, que manejan una metodología cualitativa (5), cuantitativa (3) y mixta (1). En estas se resalta la escala observacional de buenas prácticas coeducativas y la coeducación emocional.

La investigación de Pahlke *et al* (2013), titulada *The effects of Single-sex compared with coeducational Schooling on Mathematics and science achievement: Data From Korea*, tuvo como objetivo comparar los logros y puntajes en matemáticas y ciencias en estudiantes de octavo grado en colegios que tienen enfoques coeducacionales y unisex en Corea. Para cumplir con el objetivo, se usaron las muestras de los puntajes del Estudio de tendencias en matemáticas y ciencias internacionales del 2003 y 2007 de los estudiantes de octavo grado de Corea. Del 2003 fueron 5309 estudiantes (2533 mujeres y 2776 niños) de 149 colegios (56.7% coeducacionales, 22.6% de hombres y 20.7 de mujeres) y del 2007 4240 estudiante (2016 niñas y 2224 niños) de 150 colegios (46.3% coeducacionales, 28.2% de hombres y 25.5% de mujeres). Se tuvo en cuenta variables como: educación del padre y de la madre, posición de la familia, tiempo gastado en tareas de matemáticas y ciencia, el logro educativo esperado, desventaja económica de los estudiantes, tamaño de la comunidad, tiempo de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

instrucción, número de inscripción escolar, recursos de instrucción en matemáticas y ciencias, experiencia del profesor y educación del profesor. El resultado principal de consistencia indicó que no existía diferencias entre los estudiantes que estaban en escolarización educacional y unisex en el logro de matemáticas y ciencias.

Por el contrario, Cordero (2013), realizó la investigación *Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria*, que tuvo como objetivo detectar cuáles eran los factores, elementos y situaciones que presentan los docentes en las escuelas coeducativas (aquellas donde se tienen presentes las diferencias de género para ofrecer mismas oportunidades y eliminar las desigualdades) para llevar a cabo dichas prácticas. La metodología por utilizar fue el paradigma interpretativo con el estudio de caso (Centro educativo) a través de la observación indirecta y la elaboración de un diario de campo. Los resultados de la investigación se dividieron de la siguiente manera: Relaciones escuela-familia, impedimentos observados por el profesorado, impedimentos administrativos, formas y estrategias de abordar la educación y signos de sexismo en el profesorado. Con respecto a las relaciones escuela-familia, se encontró que la mayor parte de los entrevistados consideran la escuela como eje fundamental transformador frente a la igualdad que favorezca a niñas y niños, pero que se necesita mayor apoyo y vinculación con la familia. Referente a las barreras identificadas por el profesorado, se encontró que la falta de tiempo es una de las principales barreras, pues se les exige el cumplimiento del currículum. Además de la falta de priorización de coeducar, se encontró que no existía una necesidad de preocuparse por los contenidos coeducativos. Otras barreras identificadas fueron: necesidad de formación específica práctica para llevar los contenidos coeducativos al currículum, falta de apoyo de recursos humanos para su realización, la falta de motivación, no estar de acuerdo con los valores transmitidos y la no remuneración del trabajo categorizado como "extra". En relación con las barreras de la administración se observó que hay una separación entre administración y "claustro". En

COEDUCAR PARA CAMBIAR

cuanto a las formas de abordar la coeducación, se encontró una contradicción: los docentes entienden las estrategias coeducativas como homogeneizar, mismo acceso a oportunidades e igualdad y sin embargo la coeducación entiende la diversidad y frente a esa diversidad es que se enseña y se presentan las oportunidades. Por último, con respecto a los signos de sexismo en el profesorado, se observó que hay prácticas por parte del cuerpo docente que son sexista pero es de aclarar que son signos que se realizan de forma inconsciente sin intención de discriminación.

En relación con lo anterior, Valdivia, Sánchez, Alonso y Zagalaz (2013), investigaron sobre *La experiencia docente en coeducación del profesorado de Educación Física*, donde tuvieron como objetivo profundizar en las experiencias docentes del profesorado de Educación Física (EF) para conocer cuáles son las evoluciones que ha sufrido la metodología docente con respecto a la coeducación. Se contó con cinco docentes de educación física de Educación Secundaria Obligatoria con experiencia media de 23 años. Participaron dos mujeres y tres hombres. Se maneja una perspectiva interpretativa y descriptiva dando prioridad a la información recibida en las entrevistas. Dentro de los instrumentos utilizados, se diseñó una entrevista semiestructurada que tuvo su procedimiento de validez interno. Luego de realizadas y transcritas las entrevistas, se realizó análisis de contenido donde se crearon las siguientes subcategorías: 1. Experiencia en su práctica, 2. Importancia que el profesorado atribuye a la coeducación y 3. Barreras en la aplicación de la coeducación.

Como resultado, en cuanto a Experiencia en su Práctica se pudo encontrar que ha habido una evolución en la comunicación al referirse a sus estudiantes. Al igual, lo relacionado con los materiales utilizados en Educación física, los docentes manifiestan que con mayor variedad de material para las actividades físicas, se logra disminuir la carga sexista. En relación con la evolución del alumnado los docentes manifestaron mayores cambios en la heterogeneidad, pero que aún, los estudiantes, se muestran reticentes a la formación de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

grupos mixtos. También se pudo determinar que los profesores observan una evolución de los centros y la administración pues han incluido charlas, actividades y jornadas en relación con el tema. Con relación a la importancia que el Profesorado atribuye a la coeducación se encontró que el profesorado atribuye a la materia de educación física mayor responsabilidad para coeducar, pues se trabaja con el cuerpo y consideran que los docentes de las otras materias no están tan preocupados por coeducar. Por último, en las Barreras para Trabajar la Coeducación pudo evidenciar que las principales barreras son las actividades (especialmente en deportes de contacto, pues hay algunas que se separan por sexos para evitar accidentes) y los alumnos (al momento de hacer grupos lo hacen bajo la función de sus intereses y relaciones, pero es de importancia recalcar que los docentes manifiestan que las barreras de los alumnos son provocadas por las familias, pues están refuerzan los estereotipos de género).

En cuanto a la investigación *Indicadores de criterio de calidad de buenas prácticas coeducativas*. Una propuesta innovadora, realizada por Saavedra *et al* (2013), tuvo el objetivo de crear una escala observacional para evaluar buenas prácticas en la coeducación. Los autores definieron los siguientes criterios para la creación de la escala observacional partiendo de la definición de buenas prácticas: eficacia, efecto transformador, sostenibilidad, legitimidad y replicabilidad, todo esto desde el enfoque doing gender en donde se considera el género como una construcción social desde distintos niveles: sociocultural, relacional e individual. La metodología llevada a cabo fue: revisión de la literatura, entrevistas a los coeducadores de 16 distintas instituciones educativas (etnografía) y observación participante en las aulas. De lo anterior se definieron las escalas y criterios (con puntajes de 0 a 4, donde 0 es la puntuación más baja para esa buena práctica y 4 la puntuación máxima) y se llevó a cabo un pilotaje con 4 jueces expertos de 10 prácticas coeducativas para así hallar su fiabilidad. Los resultados obtenidos permitieron crear la escala observacional de buenas prácticas coeducativas con los criterios de eficacia, efecto transformador, sostenibilidad,

COEDUCAR PARA CAMBIAR

legitimidad y replicabilidad, cada una con escala tipo Likert de 0 a 4 para las 10 distintas prácticas.

En correspondencia con lo anterior, la investigación *La organización escolar coeducativa. Indicadores de género y colaboración de los centros en planes de igualdad*, realizada por García, Quiñones y Espigares (2013), tuvo los siguientes objetivos: 1. Observar y evaluar la presencia equilibrada de la mujer (paridad de género) en todos los aspectos de la organización escolar significativos para la coeducación del alumnado, e 2. identificar y valorar, aprovechando la observación de los indicadores y solicitando apoyos para ello entre la comunidad escolar, el grado de colaboración en los centros con el desarrollo de planes de igualdad entre hombres y mujeres. Para el logro de esto, se desarrolló un diseño descriptivo observacional de corte transversal. Se contó con una muestra de 55 centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía para los cuales se le realizó a cada uno un cuestionario que recoge 30 observaciones. Como resultados se destaca que dentro de las observaciones realizadas, la presencia de las mujeres en la educación pública andaluza se sitúa en una zona paritaria (40%-60%). Con relación al segundo objetivo, se pudo verificar que existe colaboración de los centros para el diagnóstico y puesta en marcha de los planes de igualdad, pero que aún se detecta la falta de apoyo total.

Por su parte, Piedra *et al* (2013), llevaron a cabo la investigación *Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas*, tuvo como objetivos el 1. identificar, localizar, e iluminar un conjunto de buenas prácticas en coeducación del área de Educación Física y 2. Analizar y evaluar las prácticas coeducativas en el área de Educación Física, según el contexto y los factores presentes. Para esto se estudian cuatro casos considerados "Prácticas coeducativas en la especialidad de la Educación Física" en centros educativos formales de Andalucía. Se realizan micro etnografías con técnicas de observación participante y se complementa con entrevistas en profundidad. Para el análisis de dichas

COEDUCAR PARA CAMBIAR

prácticas se utilizaron los criterios de eficacia, efecto transformador, sostenibilidad, legitimidad y replicabilidad y la teoría Doing Gender que pone de manifiesto un modelo para analizar y estudiar el modo de hacer el género en la escuela desde el plano sociocultural, interactivo y personal/individual. Los resultados corroboran la utilidad del enfoque Doing Gender para el análisis de dichas prácticas de paralelo también con los criterios de buenas prácticas coeducativas en Educación física. Es importante entender que la replicabilidad y el éxito de dicha práctica dependerá del contexto donde se lleve a cabo.

Por el contrario Ferrer y Bosch (2013), realizaron la investigación titulada *Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa*, una reflexión teórica que tiene en cuenta el concepto de socialización para comprender las identidades diferenciadas de género que conllevan a normas estereotípicas que pueden llegar a perpetuar las desigualdades entre hombre y mujeres. También se explica que a los niños se les ha socializado tradicionalmente para progresar en el ámbito público, por lo que su fuente de gratificación y autoestima proviene del mundo exterior reprimiendo una esfera afectiva. Y, por otro lado, a las niñas se les ha socializado para la reproducción y permanencia en el ámbito privado, reprimiendo sus libertades. Esta socialización diferenciada se relaciona con la violencia, ya que se evidencia que la socialización ha creado una correlación entre masculinidad-violencia y agresividad y por otra parte correlación entre feminidad, pasividad, sumisión y dependencia, lo que hace a las mujeres precisamente más vulnerables a padecer comportamientos violentos. Se concluye con una propuesta de intervención en la que la socialización pueda prevenir la violencia de género. Por lo tanto, la socialización preventiva de la violencia contra las mujeres un proceso social a través del cual se desarrolle la conciencia de unas normas y unos valores que prevengan los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres y favorezcan los comportamientos igualitarios y respetuosos.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

De acuerdo con García, Sala *et al* (2013), en su investigación *Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación. Impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia*, abordaron dos inquietudes: preocupación por la formación inicial del profesorado en género y “la focalización de los aspectos cognitivos y metacognitivos más que sobre creencias y actitudes” (pág. 270), por lo que el objetivo del artículo es “conocer el nivel de conocimientos que tienen los futuros profesionales de la educación en género y la conciencia que tienen de ello” (pág. 270). La investigación contó con 310 participantes del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, tomado como grupo experimental y se tomó un grupo control externo al centro, formado por 38 participantes. Se realizaron exámenes tipo test sobre el conocimiento de género y coeducación y el nivel de conciencia que tienen sobre ello. A partir de los puntajes obtenidos, se concluyó que “es exitoso construir conocimiento en el diagnóstico sobre Género y Homofobia y la evaluación de las aproximaciones transversales para la inclusión de género en asignaturas de la facultad, desde una perspectiva interdisciplinar” (pág. 282).

Por otro lado, Bascón *et al* (2013), realizaron la investigación *Conflictos y violencia de género en la adolescencia. Análisis de estrategias discursivas y recursos para la coeducación*, donde el objetivo es hacer un análisis del discurso argumentativo de adolescentes, ya que esta es una manera de conocer las respuestas de ellos ante episodios conflictivos y violentos. Para esto, participaron 42 adolescentes de nacionalidad española, 23 chicas y 19 chicos, que oscilaban entre los 14 y 17 años. Se les distribuyó en ocho grupos de entre cuatro a seis miembros, cada uno equilibrados en cuanto a género. Se hace una distinción entre conflicto y violencia y se especifica que estos dos conceptos no deben ser entendidos como análogos, el conflicto es inherente al comportamiento humano y su desenlace depende de cómo se gestione, si se logra resolver de forma democrática el conflicto

COEDUCAR PARA CAMBIAR

será pacífico, pero si por el contrario se gestiona de manera agresiva suele transformarse en violencia. Se crearon dos dilemas que consistían en una historia controvertida y representaban dos escenarios distintos. Se concluye que los adolescentes dan una solución a los distintos dilemas a través de sus experiencias propias y lo que han vivido en su contexto. Así se ofrece una acción formativa para docentes que sirva de orientación profesional en el terreno de conflicto y violencia adolescente.

Todo lo anterior, nos conduce a comprender que durante el año 2013 se pudo evidenciar que las investigaciones fueron tanto cualitativas como cuantitativas y mixtas, lo que permite acercarnos al problema desde distintas metodologías y tener una visión panorámica del fenómeno social. Es importante recalcar el resultado de la escala observacional de buenas prácticas coeducativas (Saavedra *et al*, 2013) y su aplicabilidad en otras investigaciones (Piedra *et al*, 2013). Por otro lado, se rescata los análisis y trabajos llevados a cabo en el área de educación (Piedra *et al*, 2013; Valdivia, Sánchez *et al*, 2013). Otro aspecto para recalcar es que ya se comienza a pensar la coeducación emocional (Ferrer y Bosch, 2013). También se hace evidente cuales son las barreras que se presentan para llevar a cabo la coeducación en la escuela infantil y primaria (Cordero, 2013) y análisis discursivos con relación a los conflictos y violencias de género en la adolescencia (Bascón, 2013). Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas investigaciones manifestaron el punto de vista de los maestros, sin conocer a fondo el impacto de las prácticas coeducativas en los estudiantes, además de no definir las prácticas coeducativas llevadas a cabo por los docentes.

2014. Llegada de la coeducación a Colombia

Para el 2014 se encontraron 4 investigaciones que abordaban el tema de coeducación desde una perspectiva de pedagogía y psicología educativa adoptando una metodología cualitativa (3) y cuantitativa (1).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

La investigación de Páez (2014) *Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta* tuvo como objetivo determinar la manera en que la perspectiva coeducativa favorece a la igualdad de género, al desempeño académico y desempeño convivencial para de esta forma diseñar una intervención pedagógica que potenciara las capacidades afectivas y cognitivas de ambos géneros. Esta investigación se llevó a cabo en Bogotá, Colombia, en la Institución Educativa Distrital Colegio Heladia Mejía donde se trabajó con los estudiantes de grado sexto y séptimo.

La investigación se desarrolló en 6 etapas: Origen del proyecto de investigación; escritura del proyecto de investigación; recolección de la información (cuestionarios a padres de familia, docentes y estudiantes, esto para conocer la percepción de dichos actores frente a la organización escolar con perspectiva coeducativa y observaciones sistemáticas y entrevistas a grupos focales esto para identificar cómo se comportan los estudiantes con sus compañeros del mismo sexo y poder diseñar la intervención pedagógica para potencializar las capacidades afectivas y cognitivas de ambos géneros); intervención pedagógica; análisis e interpretación de la información (se utilizó la técnica de análisis de contenido); y escritura del informe de investigación.

Para el análisis de resultados se tuvieron en cuenta tres categorías de análisis sobre la organización coeducativa en la institución: La primera categoría es la de percepción de la separación de los cursos por género, entendiendo esta como el propósito de la coeducación, el 85% de los padres consideraban que esta era una medida adecuada pero mostraban preocupación porque pudiera incrementar la homosexualidad o que sus hijos tuvieran dificultad para relacionarse con personas del otro género; Los docentes hombres manifestaron que esta separación de géneros generaba más indisciplina sobre todo en cursos masculinos, mientras que las docentes mujeres valoraron como positiva esta estrategia de división de cursos. La segunda categoría fue la de comportamiento de los estudiantes, dentro del aula, se

COEDUCAR PARA CAMBIAR

evidenció que las niñas mostraban un comportamiento receptivo- lento sobre todo en materias como matemáticas y biología, mientras que los niños un mostraron un comportamiento receptivo-rápido; en cuanto al comportamiento en el patio se evidenció que las niñas ocupaban las periferias de este mientras los niños ocupaban el centro. La tercera categoría fue la de cuerpo, evidenciándose que las niñas tienen comportamiento de quietud-tranquilidad y los niños de inquietud-competencia, todo esto porque los cambios biológicos que viven las mujeres inciden en la preferencia por la quietud como si no moverse fuera sinónimo de cuidado. Por último, en relación a la intervención pedagógica de los docentes se encontró una intervención unimodal con las niñas y multimodal con los niños , pues para las niñas solo se prepara una actividad para explicar un concepto, mientras que con los niños se requieren más de dos, pues ellos exigen y se interesan más por temáticas nuevas y quieren competir entre ellos; y con las estrategias de enseñanza cognitiva los mapas mentales han favorecidos en ellas la capacidad relacional y en ellos la capacidad creadora y en lo cognitivo afectivo, la creación musical contribuyo a dar más seguridad a las niñas en sus producciones y a los niños a prepararse mejor en una competencia sana.

Como complemento de lo anterior, López (2014) en la investigación *La coeducación en educación infantil. Pautas de actuación para trabajar en el aula* hace referencia a recomendaciones que se deben tomar en el aula para llevar a cabo la coeducación y de esta manera evitar el sexismo.

La primera recomendación que se hace es hacer uso del lenguaje y vocabulario de forma coeducada, es decir, dirigirse a ambos sexos de la misma manera; la segunda recomendación tiene que ver con la organización del aula, de tal forma que el material de trabajo se distribuya para que tanto niñas como niños tengan acceso a todos los implementos; en tercer lugar se debe prestar atención a los juegos en el patio y la forma en cómo se hacen las agrupaciones, de tal forma que, los niños y niñas puedan participar en cualquier juego sin

COEDUCAR PARA CAMBIAR

ningún tipo de miedo y que las responsabilidades sean asignadas sin tener en cuenta el sexo; Finalmente, es de gran ayuda trabajar la coeducación desde los libros de textos, canciones y vídeos que ayuden a mitigar en los niños comportamientos sexistas, es de vital importancia que durante este proceso trabajen en simultáneo, tanto docentes como padres de familia.

Por otra parte, en *Proyecto de coeducación en las enseñanzas superiores de música* escrito por García (2014) se tienen en cuenta las medidas que ha tomado el gobierno español tanto a nivel institucional como legislativo para implementar la coeducación en las aulas de clase y de esta manera el autor propone algunas competencias con las que deben contar los profesores, en este caso para la materia de música, que facilitarán implementar un modelo coeducativo.

La primera competencia que deben tener los maestros, es ser autocríticos sobre los pensamientos y comportamientos que están teniendo que puedan resultar sexistas; la segunda competencia es desarrollar habilidades comunicativas y críticas a la hora de trabajar en equipo; la tercera competencia es integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinarios y en contextos culturales diversos; la cuarta es desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad; por último, los maestros deben poder adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos.

Como conclusión, el artículo plantea que si los maestros desarrollan estas competencias y las trabajan con principios como la visibilidad, transversalidad e inclusión se podrán establecer dentro del aula de clases relaciones basadas en equidad y corresponsabilidad.

Para cerrar el 2014, en la investigación *The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes. A meta-analysis*, escrita por Pahlke et al (2014) el objetivo era hacer un metaanálisis de diferentes estudios que han trabajado los efectos de la educación diferenciada por sexo en comparación con los que han

COEDUCAR PARA CAMBIAR

trabaja sobre educación mixta e identificar como ha impactado cada una en la educación del alumnado. Para lograr este objetivo se realizó el metaanálisis de 184 estudios de 21 países comparando los resultados en cuanto a rendimiento en matemáticas, actitudes matemáticas, desempeño en ciencias, aspiraciones educativas, autoconcepto y estereotipos de género.

Para el análisis se dividieron los estudios en dos: unos como controlados y otros como no controlados. En los estudios controlados se evidenciaron diferencias mínimas entre la educación diferenciada y la educación mixta, mientras que en estudios no controlados los efectos de la educación mixta mostraron ventajas para niños y niñas en la educación diferenciada por sexo para el rendimiento en matemáticas, pero no para el de ciencias.

Con respecto a lo realizado en el 2014, se puede afirmar que la coeducación, al igual que en los años anteriores, fue investigada en su mayoría en un contexto español, sin embargo, se debe resaltar que en contextos como Colombia y Estados Unidos se empezó a trabajar el tema. También durante este año se le da gran importancia a actividades y competencias que los profesores deben desarrollar para poder implementar y entender el concepto de coeducación en contextos educativos. (Páez, 2014; López, 2014; García, 2014).

Sin embargo, para este momento se sigue entendiendo la coeducación como sinónimo de educación mixta, donde niños y niñas comparten un mismo espacio, lo que limita el entendimiento de que no solo se trata de brindar una paridad de género, sino que las prácticas que se llevan a cabo también tienen un efecto (Pahlke *et al*, 2014). Por último, es importante revisar si las estrategias y competencias que se llevan a cabo son efectivas para implementar un modelo coeducativo, pues en estas investigaciones no se llevan a un contexto práctico sino que se mencionan como sugerencias.

2015. El patio escolar y las nuevas masculinidades en la coeducación

En comparación a los anteriores años, para el 2015 se encuentra una tesis doctoral y una investigación, que utilizan metodologías cualitativas y mixtas. Es un año donde la producción de investigaciones en el tema de coeducación es baja.

La tesis doctoral de Molines (2015), titulada *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*, tuvo como objetivo analizar tres aspectos fundamentales: la ocupación diferenciada del espacio del recreo escolar por parte de las niñas y niños, el tipo de juego que desarrollan en dichos espacios y el análisis de la propia configuración del espacio en términos de dotación de recursos. La muestra de estudio es el colegio CEIP Víctor Oroval i Tomas, ubicado en Valencia, España. La investigación se enmarca dentro de un corte mixto, manejando las siguientes técnicas de investigación: Observación no participante de todo el alumnado de primaria para saber lo que hace cuando juega en el patio escolar, Un cuestionario a los estudiantes de 3º, 4º, 5º, y 6º para saber qué opinan sobre lo que hacen cuando juegan en el patio escolar y Un Cuestionario a todo el equipo docente y de especialistas para saber que opinan sobre lo que hace el alumnado cuando juega en el patio. Como resultados, se pudo evidenciar que hay una ocupación diferenciada de los espacios por parte de los y las estudiantes, pues ellos se ubican en los espacios centrales y de mayor protagonismo, mientras ellas se sitúan en la periferia y en zonas de juego más limitadas. En cuanto al juego, el de ellos hace referencia a mayor actividad y movimiento y ellas tienen costumbre de mostrar menos actividad y movimiento en sus juegos que ellos. Un aspecto importante para recalcar es que durante el escrito se presentan investigaciones para la medición de la coeducación.

De igual modo, Yugueros (2015), realiza la investigación *La coeducación en la escuela como modelo de socialización*, de corte descriptivo. Inicia exponiendo el termino de coeducación, donde se pone acento a que tanto hombres y mujeres reciban una misma

COEDUCAR PARA CAMBIAR

educación sin distinción de sexo y en igualdad de oportunidades encontrando relación con la alteridad, ya que la escuela como espacio de socialización, permite apreciar lo que nos une y separa. También, hay que pensar los modelos coeducativos con el objetivo de igualdad social que se ha desarrollado gracias a la lucha feminista, por lo tanto resultaría difícil pensar dicho modelo sino las mujeres no se hubieran esforzado por lograr la libertad y salir de la opresión en que se hallaba. Resulta importante recalcar los estudios de la formación de identidades masculinas y femeninas que tiene como representante a Simone Beauvoir quien clarifica que la condición femenina no solo está dada por lo biológico, sino por componentes sociales y culturales que influyen en factores de aprendizaje social y que afectan en todas las áreas de su vida, por lo tanto se designa como género a las normas y roles que culturales sobre cómo tienen que comportarse hombres y mujeres.

También se hace exposición de tres modelos de aprendizaje de la masculinidad: medios de comunicación, grupos de amigos y por reacción, que comparten la transmisión de la imagen de un hombre competitivo, arriesgado, agresivo y donde no hay espacio para expresar sus sentimientos. De otra parte, el autor hace mención en el estudio de las masculinidades, donde referencia a Erick Pescador, quien hace énfasis en la prevención de las violencias masculinas y que manifiesta que las actitudes machistas vienen determinadas por el Modelo Masculino Tradicional Patriarcal que conlleva a la renuncia de la expresión de los sentimientos, la individualidad y la no emulación de un comportamiento femenino. Por último, se presenta la propuesta de pensar en modelos educativos donde conlleve a cambios de actitudes hacia conductas más igualitarias, por ello se debe deconstruir los currículos que naturalizan los roles y estereotipos de lo masculino y femenino, que se construyan modelos donde chicos y chicas aprendan a convivir de manera respetuosa frente a otra persona y donde se pueden expresar los sentimientos con total libertad.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Cabe concluir que durante el año 2015 el número de investigaciones fueron pocas en relación con años anteriores, sin embargo, se presenta una tesis doctoral donde logra evidenciar la importancia que tiene el patio escolar en la diferenciación del género y así pensar en intervenciones educativas más allá del aula y contenidos curriculares (Molines, 2015). De otro lado, el aporte teórico de Yugueros (2015), nos permite entender modelos de socialización masculina, colocando de manifiesto la importancia de pensar las masculinidades para trabajar la coeducación. No obstante, hace falta énfasis en cómo llevar a cabo la coeducación a partir de la práctica.

2016. El vacío en la coeducación

Similar al 2015, en el 2016 se investigó poco sobre coeducación, encontrándose solo una investigación del tema abordada desde una perspectiva pedagógica y utilizando una metodología cualitativa, esta investigación escrita por Carrillo (2016) se titula *La coeducación en educación primaria: una propuesta de intervención* en la cual se pretendía conocer cómo es tratada la coeducación en educación primaria de un centro educativo de la provincia de Almería, España, para así poder proponer un conjunto de actividades que se encuentren divididas por sesiones para así incluir la coeducación de forma transversal al alumnado de educación primaria. Esta propuesta se lleva a cabo con el grado segundo, conformado por 25 alumnos, 15 niñas y 10 niños, la metodología que se utilizó fue cualitativa participativa, para que a partir de los conocimientos que tenía el alumnado sobre el tema y con el conocimiento científico construir un conocimiento conjunto, estas actividades se desarrollaron en espacios de la institución educativa como las salas de usos múltiples, comedor, gimnasio, secretaria, sala de profesores y las aulas de clase.

Los resultados obtenidos fueron las seis sesiones llevadas a cabo, cada una con su descripción, competencias, recursos necesarios, duración y objetivo. En las sesiones se identificaron estereotipos de género que presentan los niños y niñas frente a funciones y

COEDUCAR PARA CAMBIAR

objetos que cada sexo debe desempeñar. Finalmente se pudo evidenciar que el lenguaje utilizado por parte del profesorado afecta en la forma de interiorización del masculino genérico como una forma de nombrar conjuntos, es decir, niños y niñas aprenden a nombrar conjuntos tanto de mujeres como de hombres a través de lo masculino.

Sin duda alguna el año 2016 es un año que deja grandes vacíos sobre el tema de la coeducación. La investigación realizada es importante ya que muestra una estrategia coeducativa llevada a cabo en un contexto de educación primaria, sin embargo, para este año no hubo investigaciones realizadas fuera del contexto español, además no se habla sobre la coeducación en otros niveles educativos y tampoco se tiene en cuenta la participación de la familia para el desarrollo de las actividades.

2017. La coeducación toma fuerza en América Latina

Ya ubicados en el 2017, se encuentra que el número de investigaciones son 5, en su mayoría con metodología cualitativa (4) y una cuantitativa. También se rescata la aparición de una monografía y un trabajo teórico sobre coeducación desde las epistemologías latinoamericanas.

Se encuentra que la investigación de Ocáriz *et al* (2017), titulada *Coeducación y experiencias positivas. Aportaciones a la convivencia desde la expresión motriz cooperativa*, tuvo como objetivo examinar el efecto de las situaciones motrices de expresión cooperativa (SMEC) sobre los estados de ánimo de estudiantes universitarios al participar en grupos segregados y en grupos mixtos. Para esto, se tuvo en cuenta una metodología cuantitativa, donde participaron 81 estudiantes de primer curso del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la asignatura de expresión corporal y danza, dada en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña de Barcelona. Los participantes estaban distribuidos de la siguiente manera: 22 mujeres (27.2%) y 59 hombres (72.8%) con un rango de edad de 18 a 27 años. Para evaluar los estados de ánimo de los estudiantes, emplearon la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

versión reducida del cuestionario POMS, utilizado en psicología del deporte y que identifica seis ámbitos de estados de ánimo: Puntuación Global, Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA), Rabia-Hostilidad (RH), Fatiga-Inmovilidad (FI) y Vigor-Actividad (VA). Se utilizaron 10 SMEC.

Los resultados están dados en función del comportamiento de los factores del POMS tras realizar las tareas de SMEC en grupos segregados y mixtos. Se pudo observar que ambos grupos disminuyeron en la puntuación global, sin embargo, fue significativamente inferior en el grupo segregado ($M=-10.40$) respecto al grupo mixto ($M=-5.90$). Las participantes en grupos segregados disminuyeron de manera significativa en los siguientes tres estados negativos: Depresión-Abatimiento ($M=-0.09$), Rabia-Hostilidad ($M=-0.17$) y Fatiga-Inmovilidad ($M=-2.62$) y por el contrario aumentaron el valor del estado positivo Vigor-Actividad ($M=2.89$) y aumentaron significativamente la intensidad el valor Tensión-Ansiedad ($M=1.91$). Por su parte, los participantes en grupos mixtos disminuyeron de manera significativa los valores de tres estados negativos: Tensión-Ansiedad ($M=2.67$), Depresión-Abatimiento ($M=-1.12$) y Fatiga-Inmovilidad ($M=-0.69$), por su parte, aumentaron el valor del estado positivo Vigor-Actividad ($M=0.52$), aun así, también aumentaron significativamente la intensidad del valor Rabia-Hostilidad ($M=0.66$). Con estos valores se puede evidenciar que los grupos mixtos los valores de Tensión-Ansiedad se reducen significativamente y los de Rabia-Hostilidad sufren un aumento, mientras que en el grupo segregado se observa un incremento de los valores de Tensión-Ansiedad y una ligera disminución de los de Rabia-Hostilidad.

De otro lado, la investigación *Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado*, realizada por Rausell *et al* (2017), tuvo como objetivo de la investigación se centraba en el análisis de la situación de la perspectiva de género en el Máster de investigación en Didácticas específicas de la Universitat de Valencia que está enfocado en la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

formación de investigadores en interrogadores didácticos en todos los ámbitos de las áreas curriculares de la enseñanza no universitaria y universitaria. Así, para realizar el análisis de la presencia femenina en el Máster, se estudió el plan de estudios, las competencias básicas y la composición de su equipo directivo y docente. Lo anterior, se examinó en base a los indicadores de la Guía de coeducación del instituto de la mujer que contiene unas baterías para llevar un seguimiento de aspectos que resultaban claves en la igualdad de oportunidades en la educación. Se encontró que el máster no contaba con los indicadores de Proporción de tiempo asignado en materias troncales a la igualdad de oportunidades (IGOP) y Proporción de tiempo lectivo asignado a asignaturas sobre IGOP. En cuanto al indicador de la Proporción de alumnas matriculadas en cada especialidad y curso total del alumnado matriculado en cada especialidad y curso, se halló que el 57.6% son mujeres. Los indicadores Proporción de profesoras por especialidad y curso y Presencia femenina en cargos de representación del profesorado y directivos, se encontró que las profesoras representan el 31% del total del personal docente y se destaca que sea que una mujer es la que dirige el Master.

Por su parte, Colazo (2017), realizó una propuesta teórica y epistémica titulada *Coeducación conceptualizada desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la educación*. Esta propuesta teórica y epistémica se basa desde la descolonización y despatriarcalización de la educación para pensar la coeducación desde la interculturalidad y la interseccionalidad, pues como se pone de manifiesto no se puede lograr la coeducación pensando desde la dicotomía masculino-femenino si no se tiene en cuenta de qué raza son, de qué etnia, de qué clase, lengua, lugar, orientación sexual e identidad de género y cuál es la geopolítica de género de que les condiciona. Así, la coeducación se convierte en un accionar político, donde los sujetos son reconocidos por sus diferencias.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

En relación con lo anterior, Ferreiro (2017), realizó la investigación *(Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad*, que tuvo como objetivo analizar las dificultades que se presentan desde lo estructural (legislativo y organizativo) y la falta de recursos del profesorado que ayuden a promover una intervención coeducativa. Con esto, busca aportar ideas para que dichas dificultades con las que muchas veces la escuela debe de enfrentarse, sirvan para su resolución, todo esto desde lo afectivo-emocional y sexual. Como resultados, se presenta una propuesta de intervención en coeducación afectivo-emocional y sexual teniendo como estrategias 4 frentes: el frente afectivo, para ayudar a construir o reconstruir el ámbito afectivo desde la autoestima como vínculo global y esencial de cada persona consigo misma; frente conductual 1: frustración y desmotivación de los comportamientos desadaptados; frente conductual 2: construcción y motivación en habilidades alternativas, para establecer demandas de manera asertiva; y, frente cognitivo: estimular la curiosidad e incentivar el descubrimiento. Por último, se hace manifiesto que debe haber una intervención del profesorado.

En la monografía de Sánchez y Iglesias (2017), nombrada *Coeducación: feminismo en acción*, inicia con un recorrido de la educación sexista y la importancia de la coeducación como proyecto político para construir sociedades justas, democráticas y libre de desigualdades, por lo que resalta las contribuciones de los estudios feministas, y así presenta diferentes autoras feministas que han trabajado el tema de la coeducación, resaltando sus aportes y trabajos.

Con todo y lo anterior, se puede concluir que durante el 2017 se pone de manifiesto la importancia de trabajar la coeducación desde una mirada Latinoamericana incluyendo temáticas como interseccionalidad, descolonización y despatriarcalización (Colazo, 2017), También es importante recalcar que se trabaja la coeducación desde la expresión motriz y lo afectivo-emocional y sexual (Ocáriz *et al*, 2017; Ferreiro, 2017). Aun así, se está entendiendo

COEDUCAR PARA CAMBIAR

la coeducación como igualdad de cantidad de hombres y mujeres en un espacio físico y se sigue dejando de lado la visión del hombre y los efectos negativos que estos tienen por el sistema patriarcal, pensando las intervenciones en pro del desarrollo de las mujeres y sus beneficios.

2018. Conciencia sobre la presencia de estereotipos de género dentro del aula

Para el año 2018 se encontraron 6 investigaciones llevadas a cabo desde perspectivas como la pedagogía y la sociología, todas desde una metodología cualitativa.

En primera instancia, la investigación de Alvariñas (2018) *Estereotipos de género en educación física, una revisión centrada en el alumno* tuvo como objetivo analizar artículos vinculados a los estereotipos de género en la asignatura de educación física relacionados principalmente con los estudiantes. Para lograr este objetivo se realizó un estudio descriptivo de diferentes documentos seleccionados de bases de datos como Web of Science, Scopus, SportDiscus, ERIC y PsyInfo, teniendo en cuenta criterios de inclusión como: el periodo de tiempo 2005-2015, y las palabras clave Gender stereotype OR sex stereotype AND physical education AND Student OR adolescent OR child OR school.

El artículo se centró en artículos de revistas científicas con idiomas de castellano, inglés, francés y portugués, contando así con una muestra de estudio de 25 artículos, de los cuales se obtuvieron cuatro ejes fundamentales de análisis de resultados.

El primero de ellos, avance y resistencia al cambio de algunas creencias, encontrándose rechazo frente a la idea de que la danza hace menos masculinos a los hombres y el deporte menos femeninas a las mujeres; el segundo es la importancia de los estigmas y su repercusión en el comportamiento, en este se encontró que el miedo a la desaprobación social influye en la conducta del alumnado, pues algunos niños pueden rechazar la danza por miedo a perder su masculinidad, así como las niñas rechazan ciertas actividades que las hagan perder su feminidad, algo que se destaca de este eje es que muchas niñas realizan actividades que son

COEDUCAR PARA CAMBIAR

atribuidas al sexo masculino la mayoría del tiempo, pero por el contrario, los niños no realizan actividades asociadas a la feminidad con tanta frecuencia.

El tercer eje tiene que ver con la relación directa con contenidos y rendimiento, el cual se aborda desde propuestas coeducativas de algunos documentos encontrándose que en relación con el fútbol existe el estereotipo de que las chicas son peores lo que predice negativamente la percepción de esta habilidad y rendimiento para las chicas. El último eje es el de la figura del profesorado como agente reproductor de estereotipos destacando que los docentes son más permisivos o tolerantes con las estudiantes y más exigentes y tienen mayores expectativas de los estudiantes.

En segunda instancia, el artículo de Fabes *et al* (2018) *Gender integration in coeducational classrooms: Advancing Educational Research and Practice* hace referencia a la importancia de estudiar y entender el rol de la integración de género en salones coeducacionales en Estados Unidos, así como exponer las investigaciones que se han hecho sobre la integración y segregación de género. En este artículo, se entiende el concepto de género como un continuo de patrones de considerables variaciones que a su vez se dan por la asociación con múltiples dimensiones influenciadas por la experiencia de los alumnos y no sólo se toman en cuenta los géneros de hombre y mujer. El artículo evidencia que los salones coeducacionales no aseguran que niñas y niños trabajen efectivamente juntos, pues se ha observado que aunque estén en salones mixtos los alumnos prefieren trabajar con personas de su mismo género.

Existen dos teorías que apoyan la importancia de considerar la integración de género en los salones: Una de estas teorías es la teoría de contacto intergrupo, la cual afirma que las actitudes hacia grupos desconocidos pueden mejorarse aumentando el contacto entre los miembros del grupo. Por otra parte, está la teoría de exposición a pares la cual se basa en la idea de que los compañeros son agentes influyentes y que dicha influencia depende de la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

dosis de exposición tipo y la calidad de las interacciones a las que se encuentran expuestos los individuos.

Otro aspecto tratado en el artículo son los costos sociales que puede traer el no fomentar la integración de género en los salones de clase, por un lado, se contribuye a la creencia de que hay una segregación natural de niños y niñas por lo que se debería enseñar en aulas separadas promoviendo así la creación de estereotipos, por otra parte, los estereotipos de género pueden incrementarse de acuerdo a los intereses y logros académicos de niños y niñas y finalmente puede influir negativa en como niños y niñas piensan y tratan al otro llegando a generar discriminación de género, prejuicios, Bullying y acoso de parte y parte.

Este artículo concluye dando recomendaciones tanto para la educación como para la práctica educativa. Dentro de las recomendaciones hacia la investigación educativa está la de desarrollar una operacionalización y medición de integración de género teniendo en cuenta que es un constructo multidimensional que involucra trabajar con niños y niñas que poseen diferentes cualidades, tener interacciones positivas con los pares de ambos géneros y reaccionar positivamente frente a los pares que presentan diversidad de género. Para esto, la integración de género debe pensarse desde niveles como: el nivel macro cultural, que se enfoca en el salón de clase como un todo y el nivel micro cultural que tiene en cuenta al estudiante como individuo y en el cual puede diferir la experiencia de la integración de género con otro. Por último, en relación con las recomendaciones en la práctica educativa se hace énfasis en el rol del docente pues este puede promover la integración de género por medio de actividades estructuradas de género mixto, la disposición de acentos y los grupos de aprendizaje colaborativos al igual que puede promocionar creencias y espacios que desalienten el razonamiento y la práctica esencialista.

En tercera instancia, en el trabajo realizado por Varona (2018) titulado *Propuestas para elevar los deficientes niveles académicos masculinos* se hace una aproximación a los

COEDUCAR PARA CAMBIAR

estereotipos de género desde una perspectiva masculina, teniendo así por objetivo analizar las deficiencias académicas de los varones en relación con las de las mujeres.

Este estudio realizado en España muestra que en este país son los varones los que representan un mayor porcentaje de abandono escolar con un 27.3% contra un 17% comparado con el de las mujeres, otras problemáticas son el no terminar el año académico y el no graduarse. Las principales causas de estas deficiencias académicas por parte de los varones son: Primero, las deficiencias y diferencias evolutivas; la segunda causa es la diferencia en los procesos de aprendizaje de las niñas y niños, haciendo referencia a las diferencias en los cerebros de los niños y niñas; La tercera causa se atribuye a la ausencia del padre en el desarrollo de sus hijos, pues según el artículo la presencia paterna influye en el rendimiento académico de los hijos varones infundiendo mayor confianza y autonomía que el rol maternal; La cuarta causa es el desequilibrio en la composición del profesorado y parcialidad en su percepción, ya que la mayoría de docentes son mujeres privando a los niños de modelos masculinos, además muchas veces se percibe a los chicos como los problemáticos. Es por esto, que el artículo hace énfasis en la coeducación y en la forma en que esta facilita la convivencia entre ambos sexos preparando a los alumnos para la vida adulta y enseñándoles a complementarse. El artículo concluye afirmando que uno de los grandes problemas de la educación es la estandarización del aprendizaje, es decir, la imposición de currículos y sistemas sin tener en cuenta las necesidades y características propias de cada individuo, por lo que se debe trabajar en mejorar esta parte y que los hombres tengan mayor oportunidad en medio del ámbito académico.

En cuarta instancia, en la investigación *Estrategias para el desarrollo de la coeducación en los centros coeducativos* escrita por López (2018) se busca proponer una serie de estrategias y actuaciones para desarrollar un proyecto coeducativo en la escuela.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Así las estrategias que se toman en cuenta son: la visibilización de la mujer en el currículum, hacer un uso adecuado del lenguaje inclusivo (evitar el uso genérico del masculino y evitar el androcentrismo), emplear literatura que transmita valores de igualdad y respeto y realizar actividades para trabajar la igualdad en el aula (Utilizar la dramatización y juegos para romper con los estereotipos de género, introduces al alumnado a la corresponsabilidad y en el reparto equitativo de las tareas, fomentar el espíritu crítico ante los medios de comunicación, invitarlos a denunciar las situaciones de discriminación y a luchar por la igualdad, evitar la sexualización de los deportes, juegos y juguetes y transmitir que no tienen género y celebrar los días relacionados a la mujer).

En una quinta instancia, y de forma similar, en el artículo *Coeducación en educación infantil* escrito por Hernández (2018), se busca realizar actividades coeducadoras en el aula con el alumnado de Educación Infantil para que aprendan a vivir en igualdad, esto, por supuesto entendido que la escuela es el segundo contexto importante de socialización de niños y niñas y donde aprender a convivir unos con otros, pues el primero es la familia.

Los resultados de la investigación se dan en términos de las actividades propuestas, sin embargo, es importante aclarar que son solo propuestas, pues dichas actividades no se llevaron a la práctica, estas actividades son: Seleccionar cuentos que representan igualdad entre hombres y mujeres, llevar a cabo juegos cooperativos, mesas de discusión de las tareas del hogar, análisis de anuncios, hacer teatro para la paz y talleres con familia.

Finalmente otro artículo encontrado es el de García (2018) *El desarrollo de la coeducación en Educación Primaria* el cual tuvo como objetivo profundizar en la importancia de la coeducación en la escuela, todo esto iniciando con la exposición de la fundamentación legal en España en términos de educación e Igualdad de Género, para luego poner de manifiesto los objetivos de la coeducación y las competencias a desarrollar en esta (Sociales y cívicas). También se presentan aspectos importantes coeducativos que se deben

COEDUCAR PARA CAMBIAR

trabajar en áreas curriculares tales como las ciencias naturales y ciencias sociales, lengua castellana y literatura, matemáticas, educación física, educación Artística y valores sociales y cívicos y educación para la Ciudadanía y los derechos humanos. Se propone que, como elemento metodológico, la coeducación debe de trabajarse en grupos mixtos, donde haya un compromiso y formación de toda la comunidad educativa, todo esto teniendo en cuenta el uso del lenguaje no sexista y los recursos y documentos institucionales.

El año 2018 fue una año en el que a través de las investigaciones se puede afirmar que las instituciones educativas son conscientes de la presencia de estereotipos de género dentro de sus instalaciones y mucho más en la asignatura de educación física y los costos sociales que puede traer el no tomar acciones frente a estos, también por primera vez se aborda el tema teniendo en cuenta cómo los niños se ven afectados a nivel educativo por los estereotipos de género y se hace un llamado a pensar que no sólo las mujeres son afectadas por estos sino que también los hombres (Varona, 2018). Sin embargo, más allá de realizar un trabajo de campo, las investigaciones se limitaron a describir los problemas que se pueden presentar en los salones que no adoptan un modelo coeducacional pero no muestran qué actividades pueden llegar a contrarrestar dichas problemáticas.

2019. La IAP y la música para entender la coeducación

Por lo que sigue, durante el 2019 se realizaron 4 investigaciones, con una metodología cualitativa (3) y mixta (1). Resulta importante recalcar que es en este año la realización de una investigación con la técnica de Investigación Acción Participante (IAP).

Con respecto a la investigación realizada por Martínez y Ferrón (2019), titulada *La violencia de género en redes sociales como partida para la reflexión acerca de la coeducación en la formación inicial del profesorado*, tuvo como objetivo el analizar reflexionar en torno a las principales actitudes y creencias existentes respecto del uso de redes sociales como medio de control y violencia de género en las relaciones de noviazgo de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

profesionales del ámbito educativo. Para el logro del objetivo contaron con estudiantes del Máster de Tecnología en educación y Formación de la Universidad Autónoma de Madrid, 12 mujeres y 8 hombres, con edades comprendidas entre los 22 y 35 años. La metodología utilizada es mixta, utilizando de lo cuantitativo el uso de un cuestionario de escala de actitudes para conocer y analizar la implicación e influencia de Facebook y WhatsApp como medio de control en relaciones personales de noviazgo de los participantes, y de lo cualitativo se usó la técnica de grupo focal para exponer y analizar los resultados obtenidos en las encuestas, procediendo a plantear preguntas abiertas para generar debate en torno a las diversas opiniones o concepciones respecto de situaciones de ciberacoso desde una perspectiva de género.

Los resultados obtenidos se dan en torno a tres categorías de análisis: en *redes virtuales de socialización* se obtuvo que un 75% de los participantes concibe y utiliza WhatsApp como el medio de comunicación más eficaz en sus relaciones de pareja, mientras el 80% considera que Facebook les ayuda a mantener un contacto mayor con personas que se encuentren lejos; en cuanto a las percepciones que se recogieron los participantes consideran que las redes sociales traen consigo la posibilidad de comunicarse con mayor facilidad, al mismo tiempo que ponen en riesgo las vías directas de comunicación y la privacidad. En cuanto *el uso tóxico de las redes sociales en relaciones de noviazgo* el 78,5% de la muestra considera que ha tenido discusiones o malentendidos con su pareja mediante WhatsApp o aplicaciones similares, además que el 62,5% usa redes sociales para hacer seguimiento a su última hora de conexión, el 55% para reclamar que se avise la hora de llegada. Los comentarios obtenidos en el grupo focal en relación con esta categoría, deja en evidencia que los participantes han experimentado situaciones de conflicto mediante redes sociales, pero se puede observar diferenciaciones de conductas según el género. Por último, la categoría *Desenmascarando el amor romántico en la ciber violencia de género*, los participantes respondieron a ciertas

COEDUCAR PARA CAMBIAR

preguntas abiertas tras la visualización del material audiovisual, y mostraron su desacuerdo ante la legitimidad de las situaciones observadas y aseguraron no haber sufrido ni realizado ningún tipo de control hacia sus parejas.

Por otro lado, Sáenz *et al* (2019), realizaron la investigación *La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de educación infantil*, que tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales que poseen los docentes de Educación infantil respecto a la coeducación y las actitudes hacia estas iniciativas. La metodología utilizada fue de corte cualitativo, a través de entrevistas y grupos de discusión. Las principales cuestiones que se trataron fueron: La conceptualización personal y colegial de la coeducación y sus significaciones, el desarrollo de los planes de igualdad y coeducativos en los diferentes centros escolares, la inquietud del profesorado hacia el tema, la implementación de actividades relacionadas y finalmente la construcción y manifestación del género en el alumnado de Educación Infantil. Se contó con 9 personas a las que se entrevistaron y a su vez 6 grupos de discusión compuesto por educadores y educadoras, llegando a un número de participantes de 34. Estos educadores se sitúan entre los 25 y 55 años, de contextos socioeconómicos y culturales diversos. Los resultados constataron que poco a poco la coeducación y los planes coeducativos se han ido introduciendo en la Educación Infantil, pero la situación pese a ser institucionalizada, aún no está normalizada, ya que llevarla a cabo en las aulas se hace de manera poco coordinada y frecuentemente depende de la iniciativa personal de cada docente. Además, su puesta en práctica queda relegada a días simbólicos. También los docentes perciben que las actitudes y comportamientos del alumnado están marcados por constructos sociales segregacionistas, siendo principalmente la familia la que condiciona y limita la forma de actuar de muchos de los niños y niñas.

De su parte, Broch y Sanahuja (2019), realizaron la investigación *Trabajando la coeducación a través del cuento “La cenicienta” desde el proceso de Investigación-Acción*.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

El objetivo de la investigación “radica en planificar y poner en práctica actividades para trabajar la coeducación con el alumnado de infantil mediante el análisis y la reelaboración del cuento de La Cenicienta y las diferentes actividades del cuento” (pág. 169). El proyecto se guía bajo una metodología de Investigación-Acción; se presenta un estudio de caso. Se realizó el proyecto en un aula de infantil de cuatro años de una escuela de Castellón, España, contando así con la participación de 13 alumnas y 8 alumnos. Previo al inicio del proyecto, se realizó una detección de necesidades, acudiendo en primera instancia a un análisis documental, luego un diario de campo y por último una actividad sobre conocimientos previos que se realizó a los alumnos. Al final, se realizaron 10 sesiones, con un tiempo aproximado de 1 hora y 30 minutos por sesión. Se pudo detectar que los participantes en las primeras sesiones tenían arraigadas ciertas creencias y percepciones en relación con el género femenino o masculino. También se pudo evidenciar que los cuentos potencian la creatividad, la atención, la escucha activa y la imaginación. Se pudo realizar el cambio y reestructuración del cuento, observando a medida de cada sesión como los estudiantes ya ampliaban ciertos aspectos estereotipados. Por último, se propone que se debería trabajar de manera transversal a lo largo del curso académico un proyecto que articule la coeducación como eje central.

También se puede distinguir la investigación *Música, identidad de género y adolescencia. Orientaciones didácticas para trabajar la coeducación*, realizada por Soler y Oriola (2019). La investigación se planteó como objetivo ofrecer un estado de la cuestión actualizado sobre la funcionalidad de la música adolescente y su relación con la identidad de género. Para lograr este objetivo, se realizó un análisis documental de tipo multidisciplinar, el cual también se contrastó con la experiencia de los autores de la investigación para así poder elaborar orientaciones didácticas enfocadas a la promoción de la coeducación a través de la música. Como resultados de la investigación, los autores presentan consideraciones didácticas para trabajar la coeducación desde la música, para ello proponen que al momento de la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

exposición de la historia de la música, se debe de explicar de modo más amplio incluyendo y dando cabida a la labor de compositoras, intérpretes y pedagogas. En cuanto a actividades, proponen: 1. Buscar y proponer obras de mujeres músicos, conocer sus biografías y explicar contenidos musicales, 2. Crear un juego de cartas (gamificación) a partir de la biografía de mujeres músicos, 3. Elaborar un programa de radio escolar que permita dar conocer las diferentes mujeres músico en los diferentes períodos históricos, 4. Analizar el contenido textual de las canciones que forman parte de las listas de éxito actual y hacer una propuesta crítica sobre cómo se tratan los estereotipos de género, y 5. Exponer videoclips de canciones de diferentes épocas para comprobar si ha habido algún cambio en cuestiones de género.

En este punto se puede destacar que durante el año 2019 las investigaciones permitieron entender el rol activo del docente para la coeducación (Martínez y Ferrón, 2019; Saénz *et al*, 2019). Además, se puede encontrar el trabajo de la Investigación Acción en educación infantil (Broch y Sanahuja, 2019). Otro aporte es el trabajo Soler y Oriola (2019) ya que permiten pensar la coeducación desde la música, logrando pensar en niños y niñas. Sin embargo, los vacíos encontrados se traducen en términos de la no profundización de las prácticas coeducativas llevadas por los docentes (al igual que el 2015) y la percepción de los estudiantes frente a dichas prácticas.

2020. herramientas para el profesorado

Para dar cierre a esta revisión de antecedentes sobre coeducación, nos damos cuenta de que para el año 2020 se realizaron 5 investigaciones desde perspectivas como pedagogía, historia y feminismo. Estas investigaciones fueron abordadas con una metodología cualitativa (4) y mixta (1).

Una de las investigaciones es la escrita por Suberviola (2020) la cual se titula *Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional* la cual se centra en presentar una propuesta teórica sobre los aspectos didácticos básicos que debe incorporar

COEDUCAR PARA CAMBIAR

un programa de Coeducación Emocional. Por medio de la exposición de diversos estudios que relacionan la variable género con la expresión de las emociones, se llega a la conclusión de que hay una socialización de género, limitando las posibilidades de expresión de sentimientos en hombres y mujeres. También, lograron confirmar que en los niños de Educación infantil y primaria no estaban diferenciadas estas expresiones llegando a la conclusión que estas limitaciones se dan más por lo social que lo biológico.

Se concluye con que un programa de coeducación emocional debe tener en cuenta el rol del docente, prestando mayor atención a la concepción del alumnado y su actuar frente a ellos. Además se establecen el objetivo general y objetivos específicos de la coeducación, resaltando la importancia de la ampliación del universo emocional con independencia del género. Por otro lado, los contenidos de la Coeducación Emocional deben estar adaptados a la edad y características sociales del alumnado, además, de tener en cuenta los espacios físicos (aula, patios escolares y tarimas), así los contenidos que se deberían tratar en el programa son: El marco conceptual de las emociones, clases de emociones, conciencia emocional, control emocional, estrategias de control emocional, control de estrés, autoestima, comunicación efectiva y afectiva, relaciones y habilidades socio-emocionales, resolución de conflicto y emoción, las emociones en la toma de decisiones, habilidades de vida, bienestar subjetivo y calidad de vida y fluir. Por último, se presentan metodologías para la aplicación de programas de coeducación emocional, argumentando que estos aspectos metodológicos se llevan a cabo en la práctica en todo momento, a través del discurso y las acciones desarrolladas en el aula.

Otro artículo que se encontró para este año es el de Pérez y Rojas (2020) el cual tuvo como objetivo analizar las características e implementación del primer proyecto de coeducación en la historia de la enseñanza secundaria pública chilena, a partir del caso de la creación de la Sección femenina del Liceo Aplicación en cual solía ser exclusivamente masculino (1904-

COEDUCAR PARA CAMBIAR

1927). El trabajo se basa en el análisis de la documentación disponible en el Archivo Escolar del Liceo Aplicación y de otras fuentes complementarias. Así, se describe en primer lugar, la sección femenina del Liceo Aplicación y su contexto histórico de creación. Luego, se profundiza en el concepto de coeducación que orientó el proyecto educativo, para así analizar las tensiones y resistencias que se presentaron en la implementación del proyecto.

Como conclusiones, se resalta que la fundación de la Sección femenina del Liceo de Aplicación en 1904 contribuyó a democratizar la educación secundaria chilena, y no solo porque a las mujeres se les permitió el ingreso, sino también por pretender educarlas en igualdad de condiciones junto con los varones. Por último, se entiende que el concepto de coeducación no era percibido como en la actualidad, pues se entendía como educación mixta.

La investigación realizada por Martínez (2020) *Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género* tuvo como objetivo dotar a maestros y maestras de primaria de diferentes escuelas de Nicaragua en conocimientos y herramientas relacionados con la coeducación y la igualdad de género todo esto relacionado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 5 (Educación de calidad e Igualdad de género, respectivamente). Se optó por los ODS porque están en consonancia con los principios de la Educación para la Ciudadanía Global, que tiene la línea de trabajo Educación con Perspectiva de Género (EPG). Para cumplir con el objetivo se trabajó con el Movimiento de Educación Popular integral y Promoción Social denominado "Fe y alegría", para impartir este programa en lugares como: Ciudad Sandino, Managua, Somotillo y Chinandega. En cada lugar, el curso tuvo una duración de quince horas en jornada diurna. Los objetivos del curso diseñado fueron: 1. Definir la educación inclusiva y sus líneas de trabajo, 2. Destacar la importancia de la igualdad de género en el siglo XXI, 3. Tomar conciencia de que el lenguaje que empleamos se convierte en una forma de comportamiento social y puede contribuir a fomentar comportamientos sexistas o racistas, 4.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Explorar las principales estrategias lingüísticas que ponen de manifiesto el sexismo en la lengua, 5. Analizar textos escritos y textos multimodales en los que se hable de mujeres o en los que las mujeres sean discriminadas por medio de la lengua que se emplea y 6. Descubrir la relación entre el uso sexista de la lengua y la ideología. Los participantes (maestros y maestras) fueron escogidos por "Fe y alegría" con el objetivo de que pudieran compartir su experiencia y materiales al resto de sus compañeros y compañeras. Para cada curso se contó con entre 50-60 asistentes por lugar, sumando un total de 234 maestros.

Las distintas actividades diseñadas para la formación del profesorado en igualdad de género y ODS fueron: 1. Presentación de lista de vocabulario masculino que se emplea para referirse tanto a hombres como a mujeres y se invitó a los docentes a buscar una palabra inclusiva, al igual para palabras que siempre se utilizan en femenino; 2. Búsqueda de lenguaje sexista y de estereotipos de género en los libros que se utilizan para el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado; 3. Análisis de ejemplos de sexismo en las imágenes en los libros de texto que se emplean en las clases a partir de la gramática visual de Kress y van Leeuwen; 4. Se le pidió al profesorado al modo en que hombres y mujeres están representados en la publicidad y que recopilaran texto para analizarlos, así al finalizar el análisis, por grupos, debían de preparar un esquema que resumiera características principales observados para luego ser discutidos; 5. Debate sobre la representación de las mujeres en los textos y la publicidad; 6. Se dividió al profesorado en grupos de 7 personas y debían de preparar una representación teatral que mostrara una situación de en la que se observara explotación o discriminación por género (teatro del oprimido); 7. Se invitó a los profesores a expresar su opinión sobre los aspectos que se habían tratado en las representaciones.

Como resultados se pudo evidenciar a través de una encuesta que el 97% de los maestros participantes afirmaron que durante su formación como docentes nunca recibieron información con respecto al género. Por otra parte, el 100% de los participantes no consideró

COEDUCAR PARA CAMBIAR

que antes de asistir al curso no estaban preparados para enseñar aspectos de la educación con perspectiva de género a su alumnado, este porcentaje cambia cuando se les pregunta a los docentes si después del curso podrían enseñar a su alumnado aspectos de la educación con perspectiva de género con un 83% afirmando que si estaban preparados. También, se quería conocer qué aspecto relacionado con el género el profesorado descubrió gracias al curso, a lo que se encontró que una gran mayoría referencia el uso de lenguaje sexista y que tradicionalmente les habían enseñado que el masculino genérico incluía también a las mujeres. Otro aspecto que destacaron fue la discriminación visual en los textos y los estereotipos de género normalizados en la sociedad. Se pretendía conocer si el profesorado conocía los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a lo que un 87% responde de manera negativa. Por último, se pretendía conocer si los docentes consideran que enmarcar sus prácticas en los ODS podría contribuir a la formación integral de su alumnado a lo que un 94% responde positivamente justificando que es necesario desde la primaria que los niños y niñas conozcan algunos de los retos sociales, en contraste con el 6% que respondió negativamente justificando que le parece que el alumnado de primaria no tiene la madurez para asimilar los temas planteados en los ODS.

Otra investigación realizada en este año es la de Rodríguez (2020) *Coeducación: Aproximación a una epistemología feminista en el aula* la cual buscaba recoger impresiones de las docentes de la ciudad de Ibagué-Colombia que intentan construir una mirada de género sobre la educación así como identificar las principales dificultades para incluir dicha perspectiva al currículo al sistema educativo. Se hace una presentación de lo que debería deconstruirse en el sistema educativo, pues el análisis de la literatura social, económica, política y religiosa permitió identificar que aún se piensa y se trabaja en la dicotomía femenino y masculino y bajo esos mandatos es que se juzga que es "normal" y que es lo "raro". Además, parte de la deconstrucción es dejar de lado la determinación biológica y el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

argumento de las hormonas. En relación con la Decolonialidad, se plantea la necesidad, primero, de la actualización científica de los temas, porque se siguen enseñando temas desactualizados. Segundo, hacer cuestionamientos sobre la "verdad" histórica que se ha ido imponiendo y construir y transformar en conjunto lo que se dice del género en función del sexo.

En cumplimiento al objetivo, se pudo encontrar que las docentes entrevistadas manifestaron que en la mayoría de las ocasiones hay un enfoque dirigido a "¿cómo se enseña?", pero que resulta importante enfatizar en "¿Qué se enseña?", por eso las recomendaciones generales dadas fueron: Deconstruir los contenidos curriculares bajo la perspectiva de género, descolonizar el currículo, generar y participar en pequeños grupos de discusión, locales, reales y comunitarios, replantear el canon filosófico, literario y científico que ha servido de base en los trabajos y repensarlo, capacitar al cuerpo docente perteneciente al sistema educativo con enfoque de género y decolonial y, por último, implementar un área especial para la enseñanza profunda de la teoría de género en el sistema educativo. Dentro de las dificultades evidenciadas para llevar a cabo un sistema educativo con perspectiva de género y decolonial ha sido todo el pensamiento machista y colonial que está inmerso en los sistemas políticos, económicos, religiosos, sociales y culturales.

Finalmente, Cruz *et al* (2020) en la investigación *Tratamiento metodológico de la coeducación, a través del juego simbólico en el aula de educación infantil* plantean como objetivos observar la frecuencia de asistencia a los distintos rincones situados en el aula; Clasificar en relación con el género, la utilización de cada rincón; y comprobar si ha sido efectiva la motivación a los alumnos/as para la utilización de todos los rincones. Los rincones analizados son "La casita", mecánica y construcción. Se ha seguido una metodología mixta de estudio de caso, utilizando pruebas psicométricas para comprobar la aceptación o rechazo de los rincones mencionados y si esta actitud varía después de la intervención didáctica del

COEDUCAR PARA CAMBIAR

docente. Se contó con una muestra de 11 niños y 11 niñas de 4 años. La unidad didáctica propuesta estuvo conformada por: un cuento inventado por la maestra con tres títeres (una astronauta, un profesor y una bombera), Libro Viajero "De mayor me gustaría ser...", Los sueños en el país de Cebrilandia, ¿Te gusta o no te gusta? y Mis sueños en 8 rincones.

Como resultado principal y luego del análisis de datos, se observó que los niños tienen mejor predisposición a investigar en espacios nuevos coeducativos que las niñas por lo que se pone en valor la importancia del tratamiento pedagógico en las escuelas, desde edades tempranas.

Las investigaciones del 2020 permiten identificar que muchas veces en la socialización niños y niñas se ven limitados a expresarse libremente por estereotipos de género que se han implantado de manera inconsciente así como que los aspectos claves que se deben tratar al momento de trabajar coeducación son contenidos y estrategias relacionados con el control emocional, además se trabaja la coeducación teniendo en cuenta algunos Objetivos de Desarrollo Sostenible que permitan potenciar la igualdad de género, también varias investigaciones muestran experiencias coeducativas llevadas a cabo en un contexto latinoamericano. Sin embargo, en este año se vuelve a dejar de lado la perspectiva que tiene el alumnado frente a este tipo de estrategias coeducativas y se enfocan más en brindar herramientas que estén dirigidos a que los profesores aprendan a impartir estas estrategias, por lo que sería importante conocer cómo el alumnado percibe estos cambios y cómo los están afectando.

A partir del estado del arte, se pudo identificar que el trabajo en coeducación se ha desarrollado en su mayoría en un contexto español, dejando varios vacíos dentro de nuestro contexto latinoamericano. Sin embargo, el trabajo de Colazo (2017) nos permite entender que la coeducación en América Latina va más allá de la discusión femenino masculino, pues se debe tener en cuenta la interseccionalidad, la descolonización y la despatriarcalización.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Por otro lado, se puede evidenciar que el trabajo coeducativo se ha desarrollado desde una perspectiva de educación formal, donde la participación de niños y niñas ha sido limitada y los programas han sido creados desde la visión del profesorado. Además, se deja de lado la educación comunitaria y la importancia de las relaciones interpersonales para enfrentar las consecuencias de los estereotipos de género, enfocándose en los contenidos curriculares.

Por lo tanto, esta investigación pretende dar respuesta a dichos vacíos encontrados, realizando una Investigación Acción Participante con niños y niñas que reciben educación comunitaria, prestando mayor atención a las relaciones interpersonales y al desarrollo afectivo emocional.

Marco teórico

Para el desarrollo del marco teórico, se inicia exponiendo el paradigma bajo el cual se instaure el proyecto, el paradigma crítico social. En segundo lugar, se presenta la perspectiva de la pedagogía crítica. En tercer lugar se da apertura al término de coeducación. En cuarto lugar se expone sobre la perspectiva de género y finalmente se aborda el fortalecimiento comunitario.

Paradigma crítico social

A continuación se presenta el contexto histórico de la escuela de Frankfurt y su surgimiento. Luego, se continúa con la exposición de las ideas de algunos de sus autores más representativos, para así identificar las tres principales generaciones de la Escuela de Frankfurt. Por último, se presenta cómo se ha desarrollado la Escuela de Frankfurt en América Latina.

Para iniciar, es importante mencionar el contexto histórico que precede al surgimiento de la Escuela de Frankfurt, como lo expone Margarita Boladeras (2019), doctora en filosofía, en su libro *La escuela de Frankfurt*, durante la primera mitad del siglo XX devinieron diferentes acontecimientos que marcaron un debate político e ideológico: "La primera guerra mundial

COEDUCAR PARA CAMBIAR

(1914-1919), La revolución Bolchevique en Rusia (1917), expansión del comunismo en sentido ideológico y político, el autoritarismo del conservadurismo político, el antisemitismo y la xenofobia del nacionalsocialismo alemán (o nazismo, partido político que tomó el poder en Alemania de 1933 a 1945), la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y, finalmente, la llamada Guerra Fría" (pág. 13).

A partir de esto, y después de la Primera Guerra Mundial, Boladeras (2019) menciona que diferentes intelectuales como Félix Weil, Friedrich Pollock y Max Horkheimer, próximos al marxismo, decidieron pensar sobre la realidad de manera independiente a partidos políticos y conservadurismos académicos, lo que conllevó a que en 1923 fundaran un instituto de investigación social asociado a la Universidad de Frankfurt para que así naciera lo que se llamaría La Escuela de Frankfurt.

Estos eventos, permiten comprender, lo que Mezquita (2009) menciona en su ensayo *La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, de la primera a la tercera generación: un recorrido histórico-sistemático*, que uno de los mayores representantes, y quien habló por primera vez del término "Teoría Crítica", es Max Horkheimer en su ensayo "Teoría tradicional y Teoría crítica".

Así, comenzó la denominación al grupo de investigadores interdisciplinarios y con quienes impulsaron la creación del *Instituto de Investigación Social*, que más tarde se denominaría Escuela de Frankfurt: "se tiene en vista no cualquier teoría crítica, sino una determinada tradición: la tradición proveniente de la asociación de la crítica hegeliano-marxista del mundo moderno en general y de la sociedad capitalista, de la interpretación del modernidad de Max Weber y de la comprensión de la subjetividad moderna por Sigmund Freud, y cuyos representantes han estado, a lo largo del siglo XX y todavía hoy, vinculados o por lo menos cercanos del trabajo que se inició en aquel Instituto" (Mezquita, 2009, págs. 193-194)

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Lo anterior, hizo que Horkheimer impulsara trabajos interdisciplinarios entre filósofos, sociólogos, psicólogos, economistas y especialistas de las artes ya que había tres hechos que preocupaban y de los cuales se necesitaba una actitud crítica con la combinación de la filosofía y ciencias sociales: En primera instancia, se encontraba que la ciencia estaba vinculada con aspectos económicos concretos, lo que hacía que su trabajo no fuera con rigor científico y responsabilidad política. En segundo lugar, no prevalecieron los intereses de las personas frente a modelos económicos y sistemas de producción, por lo que la producción científica afectaba a los estilos de vida de las personas y resultaban fuertemente alteradas. Por último, y como tercer hecho, teniendo en cuenta los dos hechos anteriores, se aniquila al ser humano como sujeto individual y sujeto genérico con necesidades e intereses propios, quedando cosificado al aquí y ahora (Boladeras, 2015).

Además, como lo recalca Alicia Entel (1999), en su libro *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*, algunos autores como Horkheimer, Lowenthal y Marcuse, se preocuparon por el abandono de la praxis por parte de la filosofía idealista.

Por su parte, Horkheimer, crea un despliegue dialéctico en el que no economiza esfuerzos para entender en qué ha devenido la teoría tradicional. Así, hace una crítica a la formulación de principios abstractos por parte de la filosofía alemana afirmando que esta no conduce a otros horizontes, sino que más bien demuestra que las ciencias sociales se han esforzado por parecerse a las ciencias naturales (Entel, 1999). Es importante recalcar que Horkheimer reclamaba por un conocimiento y racionalidad verdadera que permita poner de manifiesto lo que hay detrás de las acciones, juzgar los medios, la finalidad y consecuencias con un sentido de responsabilidad personal y colectiva, es decir, hacer una crítica a la racionalidad instrumental (Boladeras, 2015).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

En cuanto a Lowenthal, explicó que la teoría crítica es una perspectiva, es decir, "se aproxima más a una visión del mundo que a un universo cerrado, más a una perspectiva de análisis de la sociedad que a un corpus homogéneo" (Entel, 1999, pág. 44).

Finalmente, Entel (1999), menciona a Marcuse, para quien la teoría crítica surge de la filosofía en los años 30-40 del siglo XIX cuando los pensadores empezaron a vincular "la preocupación por la felicidad del hombre y el convencimiento de que esta felicidad es sólo alcanzable mediante una modificación de las relaciones materiales de la existencia" (pág. 45). Para Marcuse la filosofía se convirtió en filosofía crítica porque tenía en cuenta el principio de que el mundo bajo la lente de la razón es mirado con cierta distancia, adquiriendo así la razón forma de subjetividad racional. Por lo tanto, según esta tradición la única forma bajo la cual puede existir la razón es bajo la libertad considerando que alguien "es libre cuanto menos depende y es más auténtico cuando se mantiene así mismo" (Entel, 1999, pág., 46).

Es a partir de lo anterior, que surge la necesidad de entender la complejidad de la realidad social desde la reflexión crítica de los individuos, donde la explicación se dé desde las ciencias sociales, más allá de lo empírico. Desde la filosofía, se utiliza la argumentación racional, ya que permite: "poner de manifiesto la pluralidad de intereses, la dependencia de la ciencia respecto de imperativos no científicos y la multiplicidad de las necesidades humanas, que no se pueden reducir a la supervivencia física, sino que incluyen el desarrollo de la estructura personal –identidad– y la capacidad de integración y de diferenciación, de negación y de creatividad" (Boladeras, 2015, pág. 16).

Al llegar aquí, es importante hacer referencia a los postulados de autores representativos de la Escuela de Frankfurt como lo son Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas.

Max Horkheimer.

Uno de los mayores representantes de la Escuela de Frankfurt es Max Horkheimer, quien nació en 1895 en Stuttgart, Alemania de padres de origen judío. En 1919 comenzó su vida

COEDUCAR PARA CAMBIAR

universitaria en filosofía, logrando doctorarse entre 1922 y 1923 en la Universidad de Frankfurt. Allí inició la docencia en 1926. Fue profesor catedrático, lo que le permitió obtener la dirección del centro de investigación social, que años más tarde, tuvo que cerrar por cuestiones nacionalsocialistas promulgadas por el Gobierno Nazi. Sin embargo, se trasladaron a París, y luego en 1934, abrieron el instituto en la Universidad de Columbia (New York) (Boladeras, 2016).

Para Horkheimer, según Boladeras (2016), el devenir de la historia está dado por los hechos económicos que a su vez están conectados con el papel innovador o destructor de las ideas de cada individuo y de las distintas formas de proyectar la vida y afrontar las necesidades. Así es como, para este autor, la utopía aparece en un doble sentido: uno negativo, que "representa siempre una crítica a la realidad presente y a sus carencias; y, en sentido positivo, plantea la posibilidad y la esperanza de nuevos objetivos" (Pág. 23). Estas aspiraciones, como las describe Horkheimer, se proyectan en un más allá temporal y espacial, apareciendo como una reflexión entrelazada de los hechos que ocurren globalmente y que son aparentemente dispersos. Además la utopía se manifiesta como respuesta al estilo de vida individualista y agresivo para presentar los ideales de armonía, solidaridad y concordia (Boladeras, 2016).

Es así, pues, como Horkheimer invita a una actividad reflexiva de las cosas, las personas y las situaciones, para superar su superficialidad y así liberarse de los engaños mitos y contradicciones. Lo anterior, está dado por la crítica a la razón instrumental que él hace, ya que observó que el alcance transformador del conocimiento científico estaba en contradicción con la racionalidad de mejorar la sociedad y el bienestar personal. Su posición frente a la crítica de la razón instrumental está dada por los siguientes puntos descritos por Boladeras (2016): 1. Los conceptos de racionalidad y teoría entendidos desde las ciencias empíricas, 2. Hay nexos e intereses concretos entre la ciencia, entorno social y sistemas de producción, 3.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

El concepto de racionalidad debe tener en cuenta también los intereses de los sujetos humanos para que haya una totalidad objetiva, 4. La filosofía tiene la tarea de elaborar una racionalidad y teoría que abarque las exigencias de cada uno de los individuos y de las instituciones sociales y 5. La teoría crítica quiere responder a dicha necesidad, apartándose de actitudes ideológicas e idealistas, superando la situación de separación entre científico y ciudadano.

Theodor W. Adorno.

Theodor W. Adorno nació en 1903 en Frankfurt, Alemania. Debido a la gran influencia de la música por parte de su familia, planteaba que había una necesidad del arte y de la experiencia estética para lograr conocimiento de la realidad pues "el lenguaje discursivo permite explicitar unos aspectos de la realidad, pero nunca podrá expresar lo que se revela en las obras de arte y que pertenece también a la realidad" (Boladeras, 2015, pág. 40).

Adorno estudió filosofía y en 1931 fue nombrado profesor en la Universidad de Frankfurt y así se vinculó al instituto de investigación social. Ya en 1961, participó en el Congreso de Sociología Alemana en donde tuvo una confrontación con Karl Popper sobre "la lógica de las ciencias sociales", a partir de ahí comenzaron a surgir artículos, réplicas y contrarréplicas que ocurrían entre los frankfurtianos y popperianos, siendo estos documentos, recogidos en el libro *La disputa del positivismo en la sociología alemana*: ". Por un lado, los frankfurtianos que reclaman la necesidad de trabajar con un concepto de experiencia que tenga en cuenta la dinámica de la historia humana, la problemática hermenéutica, la vinculación entre conocimiento e interés, entre lo individual y lo colectivo. Por otro lado, los popperianos, partidarios de una sociología empírica, analítica, ligada a la economía y a otras ciencias empíricas" (Boladeras, 2015, pág. 44.)

Debido a su inclinación por el arte y la música, Adorno consideraba la música como un "lenguaje capaz de expresar lo que no puede decirse en el habla cotidiana o en el lenguaje de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

las ciencias empíricas" (pág. 44) y que el arte permite la "emergencia de sentimientos, deseos y aspiraciones humanas que dan una comprensión inconmensurable del ser humano" (pág. 44) fuera de la comprensión y definición genérica y absoluta. En definitiva, el arte diversifica las experiencias del sujeto, de las relaciones interpersonales y del entorno para así profundizar en el mundo de la sensibilidad (Boladeras, 2015).

Parte de los postulados filosóficos de Adorno, están expuestos en su libro *Mínima Moralia*, donde pone en manifiesto:

la tarea de averiguar y criticar lo que hay detrás de la superficie de los fenómenos de la vida contemporánea: la homogeneización y «desdiferenciación» de la sociedad de masas, el predominio de lo cuantitativo sobre lo cualitativo, la coacción de los estereotipos sociales, la represión de las necesidades humanas, la cosificación de los individuos (Boladeras, 2015, pág. 45).

Por lo tanto, reclama por una auto reflexión para cambiar las dinámicas del sujeto instrumentalizado y masificado para una reconciliación de las personas con la esencia misma de la existencia en el ámbito individual y social: "el sujeto no es «totalmente prisionero del sistema» se puede llegar a construir al «hombre nuevo» capaz de superar las contradicciones existentes" (Boladeras, 2015, pág. 47). En este punto, el arte y la filosofía tienen un papel de primer orden, donde deben iluminar el camino de la liberación del sujeto de la instrumentalización (Boladeras, 2015).

Según Boladeras (2015), Adorno considera que "La tarea principal de todo pensamiento crítico, orientado hacia la verdad, consiste en expresar lo que no se expresa, lo inefable" (pág. 50). Así, "La dialéctica negativa reivindica la primacía de la realidad sobre lo conceptual y abstracto. Asigna a la filosofía una función crítica respecto de los distintos esquemas o sistemas conceptuales, porque hay que desenmascarar la utilización interesada y manipuladora" (pág. 52). Dentro de este contexto, Boladeras (2015), describe cuatro aspectos de la dialéctica negativa para desplegar el discurso racional: 1. Negación de la situación

COEDUCAR PARA CAMBIAR

concreta, 2. Negación de la totalidad abstracta, 3. Negación de la identidad absoluta y 4.

Negación de la verdad como posesión permanente.

Herbert Marcuse.

Boladeras (2015), relata que Herbert Marcuse, quien nunca fue miembro del grupo de la Escuela de Frankfurt en un sentido institucional, realizó varias colaboraciones puntuales que lo llevaron a destacar como uno de los exponentes del Instituto.

Nació en Berlín en 1898 y lo que lo llevó a ser parte activa del Instituto de Frankfurt fue su interés por Hegel, el psicoanálisis, las críticas que realizaba al pensamiento de Heidegger y a la filosofía idealista, así como las patologías que se presentaban en el mundo contemporáneo. Fue profesor en Universidades como la Universidad de Columbia en Nueva York, en el Instituto Ruso y en el Centro Ruso de la Universidad de Harvard, inspirando así con sus obras a estudiantes americanos que para la época se oponían a la guerra de Vietnam y a los europeos que buscaban reivindicar la paz durante los años sesenta, pues uno de los temas más polémicos de la época era "la denuncia del carácter alienado y represivo de la conducta, la falta de potencial crítico y liberador, la incapacidad para ponerse al servicio de la imaginación y del deseo de la felicidad de la humanidad" (Boladeras, 2015, pág. 62) temas sobre los cuales Marcuse había escrito en años anteriores en la revista del Instituto.

Boladeras (2015) expone varios textos representativos de Marcuse, uno de ellos es *Sobre el carácter afirmativo de la cultura*, en el cual hace una crítica al tipo de cultura que justifica y complementa el orden de cosas establecidas y "hace una contribución fundamental a la resignación y sublimación represiva de las conciencias individuales, las cuales se someten a intereses de poderes instituidos, que no corresponden con los de los seres humanos como sujetos de razón, felicidad y libertad" (pág. 63). Además, considera que la construcción filosófica de la razón es eliminada mediante la creación de una sociedad racional, sin embargo, debido a las condiciones del contexto de inicios del siglo XX, Marcuse no logró

COEDUCAR PARA CAMBIAR

experimentar una sociedad racional, por lo cual es importante preguntarse ¿qué sucede cuando las expectativas de cambio son reprimidas o eliminadas? La respuesta es que esta situación obliga a la teoría a agudizar su preocupación por el análisis de la felicidad del hombre, adquiriendo vigencia la teoría crítica para abarcar cuestiones de la situación social concreta como cuestiones económicas, políticas y relaciones del hombre en el proceso de producción. Marcuse es muy claro en afirmar que la transformación social es un modo en el que los individuos pueden lograr la felicidad (Entel, 1999).

Marcuse logra identificar y comprender procesos que califica como de dominación externa y represión interna los cuales llevan a la alienación, auto desconocimiento y destrucción de aquellos individuos que habitan sociedades industriales avanzadas, esto lo logra basándose en autores como Hegel, Marx, Luckácks, Freud, Fromm y Reich, retratándose en otra de sus obras denominada *Eros y Civilización*, en la cual reformula conceptos Freudianos con el fin de establecer un diagnóstico de la situación de los sujetos en el mundo actual y de reflexionar sobre la posibilidad de una civilización que no sea represiva (Boladeras, 2015). Por lo tanto, cuando Marcuse habla de represión se refiere a "los procesos conscientes e inconscientes, externos e internos de restricción, constricción y supresión" (Boladeras, 2015, pág. 67).

Otro concepto que Marcuse retoma es el de Instintos a los cuáles define como "instintos primarios del organismo humano sometidos a una modificación histórica que encuentran tanto una representación mental como somática" (Boladeras, 2015, pág., 67).

Otra de las obras representativas de Marcuse es *El hombre unidimensional*, en la cual afirma que la liberación del hombre es posible, sin embargo, esto no significa que la sociedad en la que vive facilite el camino para lograrlo a través de nuevas formas no represivas, pues las dinámicas en las que se encuentran inmersos los sujetos poseen numerosos mecanismos de destrucción de la singularidad y la proyección personal (Boladeras, 2015).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Boladeras (2015), expone que otra obra que destaca a Marcuse es *El fin de la utopía* en la cual este autor afirma que el desarrollo de las sociedades avanzadas ofrece medios que permitan la reconciliación entre necesidad y libertad. Para que se de esta reconciliación las condiciones de posibilidad ya están dadas, sin embargo esto no significa que se aprovechen para hacerse realidad llegando a considerarse dicha reconciliación como un objetivo utópico, pues si bien existen fuerzas materiales e intelectuales para transformar la realidad, la organización productiva y económica impiden una aplicación racional de estos recursos.

Por último, Marcuse habló sobre la importancia que tienen los sectores minoritarios como motores del cambio social en su obra *La tolerancia represiva* donde resalta que dichos sectores son quienes sufren las consecuencias de la tolerancia represiva, la cual consiste en permitir que se presenten hechos discriminatorios, engaños y manipulaciones a través de medios de comunicación, publicidad, comercio entre otras profesiones que puedan afectar a la sociedad (Boladeras, 2015).

Jurgen Habermas.

Jurgen Habermas nació en Düsseldorf en 1929, estudió filosofía, historia, psicología y literatura alemana. Este autor pertenece a la generación de alemanes que vivieron la Segunda Guerra Mundial durante su adolescencia y que se incorporaron a la universidad en medio de la reconstrucción de Alemania.

Fue ayudante de investigación del instituto de Frankfurt entre 1956 y 1959 y profesor en la universidad de Marburgo y en la Universidad de Heidelberg. Para 1971 aceptó la dirección del Instituto Max Planck de Sternberg y la Universidad de Frankfurt en 1983. Sus obras se nutren de la tradición kantiana, hegeliano-marxiana, conceptos procedentes de Horkheimer y Adorno y otros teóricos como Weber, Durkheim, Piaget, Kohlberg y Karl Otto Apel (Boladeras, 2015).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Para Habermas no basta con sólo hacer crítica sino que se deben buscar modelos teóricos innovadores que ayuden a superar las carencias actuales de la realidad social y humana y a idear soluciones para los viejos y nuevos problemas proponiendo así la *teoría de la acción comunicativa* como una alternativa racional para llegar a un conocimiento críticamente comprensivo y explorador de vías resolutivas, pretende reconstruir una filosofía de la racionalidad basándose en el lenguaje, fuente de todo entendimiento posible y la herramienta de coordinación de la acción, pues el autor afirma que "la comunicación implica intersubjetividad y es en el intercambio comunicativo donde se construye la identidad personal, la identidad colectiva y el ámbito de autonomía del individuo (Boladeras, 2015, pág. 80).

Dos de las obras más representativas escritas por Habermas son *Ciencia y técnica como ideología* y *Conocimiento e interés*. En *Ciencia y técnica como ideología* Habermas hace un análisis crítico de la utilización de la ciencia y la técnica con la que se justifican afirmaciones o decisiones de carácter social o político las cuáles no corresponden de forma concreta al ámbito de trabajo científico. Analizando esto, Habermas empieza a "considerar toda la serie de elementos que implica la idea de racionalización, las distintas formas de entender lo que significa racionalidad y la necesidad urgente de desarrollar una teoría de la acción racional no reductiva" (Boladeras, 2015, pág. 81). Es así como en esta obra se abordan temáticas como la constitución de la identidad y la mediación lingüística necesaria, el dominio de la acción instrumental en las formas de vida contemporánea y la relación permanente entre reconocimiento e interés, de la cual surge la afirmación de que las teorías sólo sirven para determinados intereses, llegando a desarrollar a fondo estas ideas en su obra *Conocimiento e interés*, en la cual hace un amplio análisis de temáticas como la hegemonía actual del conocimiento natural experimental, la importancia para el mundo humano de las

COEDUCAR PARA CAMBIAR

investigaciones sobre la relación entre sentido y normatividad y la necesidad de pensamiento crítico para superar los conflictos sociales e individuales (Boladeras, 2015).

Finalmente, podemos decir, que Habermas se destacó por proponer un nuevo modelo teórico basado en la intersubjetividad, en el cual la socialización y autoconstitución del individuo se logra a través del lenguaje como medio e instrumento básico, este modelo teórico es conocido como *Teoría de la acción comunicativa* en la cual la persona es el actor de un proceso circular en el que es iniciador de situaciones y las domina como acciones regulables y al mismo tiempo la persona es producto de "las tradiciones dentro de las cuales se encuentra, de los grupos a los que pertenece y de los procesos de socialización en los que se desarrolla" (Boladeras, 2015, pág. 86).

Ya expuestas las ideas de estos autores, se logra identificar, según Mezquita (2009), tres generaciones de la escuela de Frankfurt, que están unidas por la concepción de la crítica como *Crítica de la Racionalidad Social*.

En cuanto a la primera generación, identificada como *Teoría crítica y racionalidad instrumental*, se manifiesta que uno de sus mayores representantes es Max Horkheimer, que se caracteriza por su *crítica a la racionalidad instrumental*, proponiendo que la investigación social se debe dar por la cooperación entre la filosofía y las ciencias sociales. Hay tres momentos que caracterizan a esta primera generación: En primer lugar, se trata de develar que hay un carácter ambivalente de la sociedad, revelándose que las categorías dominantes son al mismo tiempo la condena de la sociedad. En segundo lugar, en el libro *Dialéctica de la ilustración* se ve reflejada en mayor medida la crítica a la racionalidad instrumental, pues es donde se hace una denuncia de los resultados de la sociedad capitalista y de consumo y de la sociedad occidental. Y por último, los aportes de Adorno desde la Dialéctica negativa y Teoría estética, en donde se propone rescatar lo no-idéntico e investigar desde el arte (Mezquita, 2009).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

De otro lado, en la segunda generación, caracterizada por la racionalidad comunicativa y teórica, se encuentra como uno de los mayores representantes a Habermas, quien, según Mezquita (2009), presentaba un interés por los potenciales emancipatorios de la democracia moderna a través de la racionalidad comunicativa, por lo que el enfoque de la crítica se da desde el paradigma de la integración y la intersubjetividad a través de la acción comunicativa, rechazando que las fuerzas productivas del progreso técnico-científico puedan ser por sí mismas liberadoras. Así, la racionalidad comunicativa permite abrir la perspectiva desde tres elementos importantes: 1. que los conceptos se resistan a la reducción cognitivo-instrumental de la razón, 2. que haya una teoría de la modernidad que explique las patologías sociales y 3. una teoría de acción comunicativa para posibilitar la conceptualización de la vida social desde las paradojas de la vida moderna.

Por último, Mezquita (2009), hace una descripción de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt, presentando a Axel Honneth como mayor representante y quien planteó una teoría del reconocimiento basada en las tesis de Hegel y Mead, y en donde existen tres modelos o esferas de reconocimiento recíproco que corresponden a tres dimensiones de la personalidad individual y resultan en tres tipos de autor relación práctica del sujeto consigo mismo:

1. el amor, correspondiente a la relación afectiva presente en relaciones —no sólo de amor sino también de amistad— que tienen por objeto la naturaleza afectiva del individuo como un ser necesitado y conduce a la autoconfianza; 2. la esfera del derecho corresponde al reconocimiento jurídico y al respeto en tanto que persona autónoma y tiene por objeto la capacidad de responsabilidad moral y lleva al autorrespeto y 3. y la de solidaridad, referida a una comunidad de valores compartidos, que corresponde a la valoración social, tiene por objeto las capacidades y características del individuo en tanto que miembro que contribuye al todo social y lleva a la autoestima (Pág. 207).

Escuela de Frankfurt en América Latina.

Si bien los postulados de la Escuela de Frankfurt fueron de gran importancia en Alemania y para las ciencias sociales, resulta importante la influencia de esta escuela en América Latina.

Entel (1999), plantea que para entender la influencia de la Escuela de Frankfurt en América Latina es importante tener en cuenta la complejidad del proceso de incorporación y expansión de las ideas, límites y presiones que introducen las condiciones de producción teóricas.

Al hablar de la Escuela de Frankfurt y la constitución del Instituto de Investigaciones Sociales, hay una vinculación que ha tenido con América Latina especialmente con cinco países que permitieron la llegada de estas ideas al continente.

En primer lugar, se habla de Argentina, donde se instaló Félix Weill, un alemán hijo de un rico comerciante quien administró los fondos que su padre donó para la creación del Instituto de Investigaciones Sociales. Además, Heriberto Muraro, autor argentino que basado en el pensamiento de la Escuela de Frankfurt escribió el libro *Neocapitalismo de las masas*, en el que más allá de describir el sistema macroeconómico de la década de 1970, incluye también las relaciones de fuerza y los conflictos de esta época, basándose en autores como Marcuse, Adorno y Horkheimer para hacer una reflexión sobre las posibilidades de manipulación por parte de las opciones políticas (Entel, 1999).

En segundo lugar, en México, un autor que influyó en la creación de teorías en América Latina fue Erich Fromm, quien nació en Alemania en 1900 y murió en Suiza en 1980, vivió la mayor parte de su vida en Estados Unidos y en México donde estableció una escuela de psicoanálisis. Para Erich Fromm era de gran importancia los aspectos económicos y políticos ya que estos elementos de carácter social eran el núcleo de vivencias y pautas de comportamiento que comparten miembros de una misma cultura (Fromm, 1981)

COEDUCAR PARA CAMBIAR

En un tercer y cuarto lugar están países como Brasil y Perú, donde Horkheimer tenía parientes con quienes mantenía intercambio epistolar. En Brasil, el autor Leandro Konder publicó el libro *Los Marxistas y el arte*, el cual contenía referencias al pensamiento de algunos autores como Benjamín, Gramsci y Brecht.

Finalmente, un quinto lugar de recepción de la Escuela de Frankfurt fue Venezuela, específicamente Caracas, en donde una editorial conocida como *Monte Ávila* publicó un conjunto de ensayos de Adorno titulado *Nueve modelos de crítica*. También fue el venezolano Ludovico Silva, quien publicó la obra conocida como *La Plusvalía ideológica*.

Ahora, cabe resaltar que para 1965 obras de autores como Marcuse, Adorno, Horkheimer y Fromm fueron traducidas al castellano, permitiendo así que el público latinoamericano pudiera leerlas.

De los autores ya mencionados, vale la pena resaltar que sin duda alguna la influencia de Fromm en América Latina ha sido significativa, pues el objeto de su análisis ha sido una sociedad altamente diferenciada como lo es la occidental, llegando a confirmar a través de su teoría que el fascismo no es más que la expresión política del miedo a la libertad, no es un fenómeno accidental, sino que es la expresión de una crisis profunda que abarca los cimientos de nuestra civilización (Entel, 1999).

Para dar cierre a este apartado es de vital importancia, reconocer los esfuerzos de los diferentes autores por incorporar la teoría crítica al contexto latinoamericano, pues así se pudieron estudiar los diferentes fenómenos sociales desde una perspectiva mucho más crítica, dando apertura a la interdisciplinariedad teniendo en cuenta ciencias distintas a las positivistas y que permitieron dar paso a la emancipación de las estructuras y sistemas dominantes.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Pedagogía crítica

Para hablar sobre la pedagogía crítica es importante destacar los elementos teóricos de la Escuela de Frankfurt que sirvieron para su consolidación. Seguidamente, se presentan las ideas de Paulo Freire sobre la pedagogía del oprimido y su práctica para así entender la educación como práctica de la libertad. Se continúa con la exposición de la postura de Peter McLaren y al finalizar se presenta la perspectiva de Henry Giroux.

Para ahondar en la pedagogía crítica es importante entender los elementos teóricos que la Escuela de Frankfurt aportó para su consolidación. Para lo anterior, Giroux (1997), en su libro *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*, pone de manifiesto que las investigaciones de la Escuela de Frankfurt se concentran en la cuestión de la constitución de la conciencia y en examinar las esferas de la cultura y la vida cotidiana como un terreno de dominación.

Además, expone la crítica que la Escuela de Frankfurt hace al positivismo, pues la racionalidad científica "había impregnado todos los aspectos de la vida cotidiana, ya fueran los medios de comunicación masiva, la escuela o el lugar de trabajo" (Giroux, 1997, pág. 66). En esta crítica al positivismo, la Escuela de Frankfurt pone de relieve los diferentes mecanismos de control ideológico que se impregnan en la conciencia y que tiene implicaciones en la práctica educativa, ya que la sociedad se convierte en industrial y tecnológica y por lo tanto lo que se buscaba era la descripción, clasificación y generalización de los fenómenos, apartando la ciencia de la cuestión de los fines y de la ética, lo que "de acuerdo con la Escuela de Frankfurt, la eliminación de la ética en la racionalidad positivista suprime la posibilidad de autocrítica o, más específicamente, el cuestionamiento de su propia estructura normativa." (Giroux, 1997, pág. 69). Lo anterior, representaba una amenaza para las nociones de subjetividad y pensamiento crítico, lo que implicaba también que no se reconociera el factor histórico como premisa paradigmática.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Es así como, Giroux (1997), rescata que para la Escuela de Frankfurt toda teoría y todo pensamiento "están atados a un interés específico en pro del desarrollo de una sociedad sin injusticia." (pág. 74), alineándose abiertamente por la lucha de un mundo mejor, especificando que la teoría debe tener como meta la práctica emancipatoria y es así como la teoría y la práctica representan una alianza específica.

Por otro lado, la Escuela de Frankfurt propone para las prácticas educativas existentes, un análisis histórico como componente fundamental del pensamiento crítico, para crear modos de crítica que permitan esclarecer la interacción de lo social y lo personal así como de la historia y la experiencia privada (Giroux, 1997). Otro aspecto que recalca Giroux (1997) de la Escuela de Frankfurt para las prácticas educativas, es la importancia de la conciencia y la subjetividad en el proceso de aprendizaje y autoformación.

Finalmente, es importante pensar en nuevas categorías de análisis que permitan a los docentes, alumnos y otros trabajadores de la educación reconocerse como parte del sistema de reproducción social y cultural, haciendo énfasis en cómo actúa mediante los mensajes y valores de las prácticas sociales del currículum oculto (Giroux, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, se presentarán las ideas de Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux, los mayores representantes de la pedagogía crítica.

Paulo Freire.

Paulo Freire nació en Brasil en 1921. A los 22 años entró a la Facultad de Derecho de Recife, sin embargo, ejerció durante muy poco tiempo esta carrera y decidió ingresar a la División de Educación y Cultura de la administración brasileña, donde empezó a implicar a las familias en la escuela y aumentó la connotación política de esa presencia haciendo que la familia se involucrara en el desarrollo educativo de sus integrantes. Además se centró en la educación con adultos e identificó la necesidad urgente que tenía la gente de ser alfabetizada. Obtuvo un doctorado en Filosofía de la educación y participó en la fundación del Movimiento

COEDUCAR PARA CAMBIAR

de Cultura Popular, donde se utilizó un método de alfabetización probado y elaborado a partir de experiencias prácticas (Gómez, 2008).

De acuerdo con Paulo Freire (1968), en su libro *Pedagogía del oprimido*, esta se justifica debido a la problemática de la humanización y deshumanización como realidad histórica de los hombres y que a partir de su comprobación, los hombres, se cuestionan sobre su humanización, que a su vez, responde a lo que se denomina "vocación de los hombres" una "vocación negada, más afirmada también en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada" (pág. 22).

Para Freire (1968), la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos es liberarse a sí mismos y liberar a los opresores de la situación de opresión, ya que el poder que renace de los oprimidos permitirá entender la generosidad de su lucha, una generosidad caracterizada por la extensión hacia manos humanas que trabajen y transformen el mundo y cada vez menos en gestos de súplica. Esta generosidad es contraria a la de los opresores, ya que estos tienen la necesidad que el "orden" social injusto permanezca como fuente generadora de su "generosidad" que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria (Freire, 1968).

A partir de lo anterior, Freire (1968) afirma que la enseñanza y aprendizaje deben de partir de los oprimidos y de los que con ellos realmente se solidaricen, pues "¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda" (pág. 24). Por lo tanto, la pedagogía del oprimido debe ser elaborada por los oprimidos y no para los oprimidos, pues ellos están en constante lucha por la recuperación de su humanidad y debe ser entendida como un instrumento de descubrimiento crítico de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, donde el objeto de reflexión será la opresión y sus causas "de lo que

COEDUCAR PARA CAMBIAR

resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará" (Freire, 1968, pág. 24).

Para ilustrar mejor lo anterior, resulta importante recalcar que debido a que la situación opresora genera una totalidad deshumanizada y deshumanizante, que involucra tanto a los oprimidos como a los opresores, es tarea de los primeros desde su condición de oprimidos y ser menos, generar la búsqueda del *ser más* de todos (Freire, 1968).

Además, esta liberación, no puede darse en términos idealistas, es decir, que los oprimidos no conciben la realidad concreta de la opresión como un "mundo cerrado" del cual que no se pueda salir, "sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar" (Freire, 1968, pág. 27). Por lo tanto, la realidad social no existe por casualidad sino como un producto de la acción de los hombres, por lo que transformar la realidad opresora es tarea histórica de los hombres, así la "conciencia servil" “, que caracteriza a los oprimidos, se debe transformar, como lo señala Freire (1968), quien cita a Hegel, en "conciencia para otro" y así lograr una transformación de la realidad objetiva que los hace "ser para otro".

Sin embargo, para Freire (1968), la liberación no puede ser equivalente a la identificación con su contrario, ya que la visión del hombre nuevo estaría adherida al opresor, lo que imposibilita la conciencia de sí como personas y como clase oprimida, lo que se entendería como una visión individualista. Además, esto puede ser interpretado como un miedo a la libertad, ya que los oprimidos introyectan la "sombra" de los opresores, lo que conlleva a que sigan sus pautas y así, este temor a la libertad se dé más por el vacío que se deja por la expulsión de dicha opresión y que exigiría por parte de los oprimidos la autonomía (Freire, 1968). Por lo tanto, la libertad debe ser entendida como una conquista, más que una donación, que requiere de una búsqueda constante y responsable de quien la lleva a cabo (Freire, 1968).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Para el logro de esta liberación, resulta importante explicar a las masas populares su propia acción, es decir, aclarar su relación con los datos objetivos de la realidad social y las finalidades de su acción transformadora y así, cuanto más descubran de su realidad objetiva más se insertan en ella críticamente a través de la praxis (Freire, 1968).

Con todo y lo anterior, como afirma Freire (1968), la pedagogía del oprimido se caracteriza por dos momentos distintos, pero interrelacionados. En primera instancia, los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo con su transformación desde la praxis. Y, en un segundo momento, una vez que se haya transformado la realidad opresora, la pedagogía del oprimido pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Teniendo en cuenta el primer momento de la pedagogía del oprimido, Freire (1968) realiza una caracterización de la conciencia opresora y de la conciencia oprimida, aclarando que una vez establecida la relación opresora se instaura la violencia.

En un principio, los que oprimen, son los que instauran la violencia, no reconocen como otro al que están oprimiendo, lo explotan. La conciencia opresora:

transforma en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio (Freire, 1968, pág. 37).

En cuanto a los oprimidos, es fundamental destacar que, en su respuesta a la violencia de los opresores, es donde se encontrará el gesto de amor, por esto mismo, su lucha debe superar la contradicción de la opresión, para así hacer surgir al hombre nuevo (no opresor, ni oprimido, sino hombre liberándose) y evitar la vuelta del régimen opresor (Freire, 1968).

Para Freire (1968), la experiencia existencial de los oprimidos en cierto momento conlleva hacia una atracción irresistible por el opresor. Además, otra característica de los oprimidos es la auto desvalorización que se da por la introyección de la visión que de ellos tienen los opresores, así, "hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien

COEDUCAR PARA CAMBIAR

sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales" (Freire, 1968, pág. 41). Por lo tanto, hasta que los oprimidos no tomen conciencia de su estado de opresión, aceptarán su explotación y no es hasta que descubren nítidamente al opresor cuando empiezan a creer en sí mismos y se comprometen en la lucha organizada por su liberación (Freire, 1968).

Es así, pues, que la reflexión de su condición de oprimidos conduce a la práctica, la cual debe ser una acción cultural para la libertad, por lo tanto, la acción política junto con los oprimidos debe ser entendida como la liberación de hombres y no de objetos. De modo que, para Freire (1968), la acción es auto liberadora, ya que no es liberación la realizada uno por otros.

Para llevar a cabo la praxis de la pedagogía del oprimido o educación liberadora, Freire (1968) propone como eje central el diálogo, caracterizado por ser el encuentro entre hombres para el pronunciamiento del mundo, teniendo como fundamento el amor y así suprimir la situación opresora. Así mismo, debe de existir la humildad en el diálogo, pues no hay ignorantes y sabios absolutos, solamente hombres que buscan saber más. Igualmente, no hay diálogo si no existe una intensa fe en la capacidad de los hombres para hacer, crear y transformar, lo que implica a su vez instaurar la esperanza de la transformación con el diálogo. Por lo tanto, y teniendo en cuenta los elementos anteriormente mencionados, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la confianza en el otro (Freire, 1968).

De esta manera, para que exista una comunicación eficiente entre el educador, político y el pueblo, se debe conocer las situaciones estructurales que constituyen el pensamiento y el lenguaje dialécticamente del pueblo, lo que para Freire (1968) sería la investigación del universo temático, que implica investigar el pensamiento-lenguaje referido a la realidad, niveles de percepción de la realidad y la visión del mundo del pueblo. Para esto, es importante tener en cuenta que el hombre es un ser histórico y tiene conciencia de su

COEDUCAR PARA CAMBIAR

actividad y del mundo en el que se encuentra, así pues, surgen los temas generadores, pues al actuar en función de las finalidades que proponen y que se les propone, el hombre impregna el mundo con su presencia transformadora (Freire, 1968).

Otro aspecto para tener en cuenta, son las situaciones límite, todas aquellas dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada y que a partir de la instauración de una percepción crítica, se desarrolla un clima de esperanza que conduce a la superación de dichas situaciones límite, verificada por la acción de los hombres sobre dicha realidad concreta (Freire, 1968).

Igualmente, dentro de la investigación del universo temático, es importante comprender los deseos, motivaciones y miedos de los hombres, entendiendo esto no como algo natural, sino histórico y desde una totalidad de la realidad (Freire, 1968). Igualmente, es importante tener en cuenta que debe existir una cooperación entre el educador y el pueblo, pues la investigación temática debe ser hecha con el pueblo para transformar ideas en acción y comunicación. Por lo tanto, una tarea del investigador o educador dialógico es trabajar en equipo el universo temático recogido en la investigación y devolverlo al pueblo como problema (Freire, 1968).

Para lograr la Investigación del universo temático, Freire (1968) describe una serie de fases (Tabla 2) que están marcadas principalmente por el método dialógico y un equipo interdisciplinar.

Tabla 2. Fases de la pedagogía del oprimido o educación liberadora

FASE	EXPLICACIÓN
Fase 1	Se debe hacer el encuentro entre investigadores y los individuos, teniendo en cuenta que es importante contar con un gran número de personas para obtener una conversación de información donde se explican los objetivos de la presencia del investigador y así estimular la participación de los individuos dentro de la

investigación como auxiliares. En esta fase, se realizan visitas al área como observadores simpáticos y comprensivos, registrando lo que aparentemente es poco importante: modo de conversar, de ser, comportamiento en lo religioso, en el trabajo, expresiones del pueblo, lenguaje, palabras y sintaxis, ya que así es como se construye el pensamiento (Freire, 1968).

Así mismo, para Freire (1968) es de suma importancia que los investigadores sorprendan en distintos momentos, tales como las reuniones de trabajo, relaciones, horas de descanso, actividades deportivas, relaciones marido-mujer y padre-hijo, lo que permitirá a los investigadores hacer informes de los hallazgos de la observación y poderlos discutir en reuniones de evaluación con los auxiliares e individuos. Lo anterior permitirá que haya una apropiación de los núcleos centrales y tener una percepción inicial de las situaciones límite, lo que abrirá camino al estudio del nivel de percepción en que se encuentran los individuos en relación con dicha situación y así centrar en el conocimiento de la “conciencia real” que lleva a “soluciones practicables percibidas” y “soluciones efectivamente razonables” (Freire, 1968).

Fase 2

Se escogen las situaciones límite y representar a los individuos aquellas que sean conocidas por ellos para que así se posibilite su reconocimiento en ellas (Freire, 1968). Así mismo, se debe ofrecer múltiples posibilidades de análisis de decodificación para las situaciones límite, lo que permitirá la apertura a otros temas. Con lo anterior, según Freire (1968), los individuos irán percibiendo cómo actuaban al vivir la situación analizada y ampliarán su perspectiva desarrollando un nuevo conocimiento.

Fase 3

Se crean los círculos de investigación temática, donde se dialogará sobre los temas decodificados en la fase anterior (Freire, 1968). Para Freire (1968), es importante que participen los auxiliares y representantes del pueblo para que rectifiquen la interpretación de los hallazgos, dejando las discusiones grabadas. Igualmente, a estas reuniones deben asistir un psicólogo y un sociólogo para que registren las reacciones más significativas o aparentemente menos significativas frente a las situaciones decodificadas (Freire, 1968).

Fase 4

Se da inicio al estudio sistemático e interdisciplinario de los hallazgos de las descodificaciones, en donde se arrojan los temas explícitos e implícitos en afirmaciones hechas en círculos. Dichos hallazgos se deben clasificar en un cuadro general de ciencias/disciplinas para tener una visión más específica y central del tema (Freire, 1968). Lo anterior, permitirá que cada especialista presente al equipo interdisciplinario los núcleos centrales para dar una visión general del tema codificado, reconociendo la necesidad de introducir lo que

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Freire (1968), llama temas bisagras, aquellos temas fundamentales que no fueron sugeridos por el pueblo.

Fase 5

Se debe codificar la información, crear un programa, lo que implica escoger un canal de comunicación y su representación, teniendo la posibilidad de ser una codificación simple (un canal visual) o compuesta (multiplicidad de canales), dependiendo de los individuos a quien se dirige y si tienen experiencia o no en la lectura (Freire, 1968). Realizado lo anterior, se confecciona el material didáctico en donde se podrá hacer: una entrevista a un miembro del equipo sobre un tema o varios, presentarla al pueblo y conocer su reacción, usar la dramatización como situación problematizadora y luego hacer una discusión de su contenido, realizar lectura y discusión sobre artículos de revistas, diarios, capítulos de libro como recurso didáctico (Freire, 1968).

Ya preparado el material, sistematizado y ampliado, el equipo de educadores se preparará para devolvérsela al pueblo que se sentirá identificado con este y se le explicará la presencia de los temas bisagra en el programa y de su significado (Freire, 1968)

Otra forma de opresión es lo que Freire (2013) denomina "inexperiencia democrática" la cual se caracteriza por la falta de transmisión de condiciones necesarias para la creación de un comportamiento que permita a los estudiantes crear una sociedad con sus propias manos dentro de los espacios de formación.

Sin embargo, cabe resaltar que esta inexperiencia democrática no se debe sólo a la falta de espacios educativos que generen un pensamiento crítico, también se debe tener en cuenta que este proceso viene arraigado a nosotros desde la colonización, pues nuestros colonizadores no tuvieron nunca la intención de crear una civilización en la tierra recién descubierta, por el contrario, les interesaba la explotación comercial de la tierra, su verdadera misión fue explotar la tierra y permanecer sobre ella y no en ella y con ella, por lo cual se negaron al diálogo con la civilización que colonizaron y simplemente se impusieron sobre ella, por lo que a "las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen comunicados se hacen preponderadamente mudas" (Freire, 2013, pág. 63). Dicho

COEDUCAR PARA CAMBIAR

mutismo no es necesariamente una falta de respuesta, por el contrario es una respuesta con falta de crítica.

Es importante tener claro que dentro de las relaciones sociales de gran dominio la distancia social existente no permite un diálogo, pues este se da en áreas abiertas donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común, por lo que el diálogo implica una gran responsabilidad social y política, lo cual no se desarrolla bajo las condiciones que ofrece el gran dominio.

A lo que Freire (2013) apunta hablando sobre el proceso de colonización, es que con esta faltó desarrollar vivencia comunitaria, pues bajo estas circunstancias era imposible llegar a formas de vida democrática que implicasen un alto sentido de participación en los problemas comunes, el cual crea en la conciencia del pueblo una sabiduría democrática. La colonización nos enseñó a crear núcleos urbanos de arriba hacia abajo sin ningún tipo de solidaridad política que asemejan en lugar de poblaciones democráticas rebaños.

En este punto es importante recordar, que “lo que caracterizó desde un principio nuestra formación fue el poder exacerbado, la fuerza de poder que fue creando entre nosotros casi un gusto masoquista” (Freire, 2013, pág. 68), que nos convirtió en sumisos, pues nos acostumbramos a acomodarnos mas no a integrarnos en los procesos que implican una responsabilidad política.

Lo mencionado anteriormente, es el comportamiento característico de los regímenes, el hombre siempre dominado por el poder. Poder de los gobernadores- generales, de los capitanes- generales, de los virreyes y nunca, o casi nunca, el poder de la intervención en la constitución o en la organización de la vida común, siempre perdido en la inmensidad de las tierras. "Este tipo de colonización habría de impedir el desarrollo de las urbes, que hubieran sido muy diferentes si hubieran nacido desde el comienzo de nuestra colonización bajo el impulso de la voluntad popular". (Freire, 2013, pág. 69).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Paralelamente, Freire (2013) estaba convencido de que entre más pobreza exista dentro de una nación y más baja sea la forma de vida de las clases inferiores, mayor sería la presión de los estratos superiores sobre ellas, pues las verían como despreciables, innatamente inferiores y sin ningún tipo de valor. Las marcadas diferencias entre los estilos de vida de los estratos superiores e inferiores se vuelven de cierta manera psicológicamente necesarias, lo que deja como consecuencia que los más altos estratos encaren los derechos políticos de los inferiores y esto es porque a medida que las clases populares descubren esa visualización que las grandes élites hacen sobre ellas se dispara una respuesta de agresividad que asusta a las élites y las lleva a silenciar a las masas populares domesticándolas por la fuerza y así detener su elevación popular (Freire, 2013).

Es evidente que en la sociedad latinoamericana, la mayor parte del pueblo que emerge desorganizado, ingenuo y desesperado, con fuertes índices de analfabetismo llega a ser juguete de los irracionalismos. Por lo cual, como afirma Freire (2013) es necesario que nos convenzamos de que el pueblo que viene sufriendo alteraciones tan profundas y hasta bruscas, necesita una reforma urgente y total de su proceso educativo, que alcance su propia organización y sobrepase los límites estrictamente pedagógicos, es decir, se necesita una educación para la decisión, la responsabilidad social y política.

Para fomentar una educación que incluya el desarrollo y la democracia se debe proveer al educando instrumentos necesarios que le permitan resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada para provocarlo, se necesita pues una educación que posibilite al hombre para discusiones sobre las problemáticas que lo rodean, para la inserción en dichas problemáticas que lo adviertan de los peligros de su tiempo para que consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio yo (Freire, 2013). Es decir, se necesita de una educación que coloque al hombre en un diálogo constante con el otro, que lo predisponga a

COEDUCAR PARA CAMBIAR

constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una rebeldía en el sentido más humano de la expresión que lo identifique con métodos y procesos científicos (Freire, 2013).

Asimismo, para Freire (2013) es importante que empecemos a creer en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad y cada vez más racional. Es importante aclarar, que la simpatía por la rebeldía dentro de la educación, está orientada a un profundo sentido de responsabilidad que lleve al ser humano a luchar por la promoción de la crítica y para lograrlo el hombre debe ganar responsabilidad social y política, viviendo esa responsabilidad política, participando en ella a través de actividades básicas como lo son espacios educativos, sindicatos de su empresa, a través de gremios, clubes, consejos, participando dentro de su mismo barrio, en la iglesia, en la vida de su comunidad rural para de esta manera hacer que el hombre aprenda sobre democracia viviéndola (Freire, 2013). De ahí nace la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre su derecho a aquella participación, una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y su espacio. Cuanto más crítico sea un grupo humano más democrático y permeable es y entre menos experiencias democráticas le exijan al hombre conocimiento crítico sobre su realidad menos crítica habrá entre nosotros llevándonos a tratar la realidad de manera superficial (Freire, 2013).

Luego, de esta reflexión sobre las necesidades que tiene la educación para mejorar la participación ciudadana, Freire (2013) se pregunta ¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone? pues la respuesta es que en lugar de sólo dictar ideas se debe buscar que los educandos cambien y analicen las ideas, en lugar de sólo dictar clases, se deben discutir los temas con los educandos, en lugar de buscar trabajar sobre el educando, lo ideal sería trabajar con él, para no llegar a imponer un orden que no comparte y al cual no le queda más remedio sino que acomodarse, no se le ofrecen medios para pensar

COEDUCAR PARA CAMBIAR

auténticamente, porque al recibir la información simplemente la guarda más no la incorpora ni realiza un análisis crítico de ellas, que le exige una reinención.

Como breve conclusión, para Freire (2013) en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia, estado de ignorancia que según Mannheim citado por Freire (2013) no se limita exclusivamente al analfabetismo, si no que incluye la no participación, por lo tanto, sólo le sería posible que el pueblo se transforme a través de la participación crítica, a partir de ahí, el analfabeto comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores, se descubriría de manera crítica, descubriendo que es apto para crear y recrear. Lo anterior se ve reflejado en la siguiente metáfora: la cultura es un muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como un pintor o un escultor crean una gran obra, el analfabeto descubrirá que la cultura es por tanto toda la creación humana.

Peter McLaren.

Peter McLaren nació en 1948 en Canadá y es considerado uno de los fundadores de la pedagogía crítica en Estados Unidos. En 1973 recibió el título de “Bachelor of Arts” en Literatura Inglesa en la Universidad de Waterloo y después recibió el “Bachelor of Education” de la Facultad de Educación de la Universidad de Toronto. Realizó estudios de posgrado sobre Educación en la Universidad de Brock. A partir de su experiencia como profesor incursionó en el pensamiento crítico influenciado por Karl Max y Paulo Freire interesándose por temáticas sociológicas y antropológicas de la educación, resistencia cultural, críticas al posmodernismo, la enseñanza contra el capitalismo y el nuevo imperialismo.

En su libro *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, McLaren (2005), manifiesta que "la pedagogía crítica consiste en habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes"

COEDUCAR PARA CAMBIAR

(pág. 256) proporcionando una dirección histórica, cultural, política y ética comprometida con los oprimidos, teniendo como meta última la liberación en la sociedad dominante y que se opone al "análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores, un análisis demasiado visible en los programas de entrenamiento en nuestros colegios de educación" (pág. 255).

Así pues, se busca desarrollar una ciudadanía politizada, capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública, comprometida con la igualdad y la justicia social y que se conviertan en agentes de transformación y esperanza (McLaren, 2005).

Los principios fundamentales de la pedagogía crítica, según McLaren (2005), se desarrollan desde la política, la cultura y la economía. Desde la política, la pedagogía crítica y sus teóricos ven a escuela no solo como espacios instruccionales, sino también como espacios culturales donde hay una lucha de la dominación y la heterogeneidad de las formas sociales e ideológicas, por lo que es importante aprovechar dicho papel de la escuela para desarrollar ciudadanos críticos y activos (2005).

En cuanto a la cultura, se puede observar que "la escuela hace una introducción, preparación y legitimación de formas particulares de vida social" (McLaren, 2005, pág. 257), sin embargo, en las escuelas siempre se ha racionalizado la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, los cuales reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo dando énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural, rompiendo las relaciones sociales democráticas.

En relación a la economía, McLaren (2005), manifiesta que "la pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas" (pág. 258), que están atadas a la lógica del mercado de trabajo, destacando que cualquier práctica pedagógica reclama por un compromiso de transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y

COEDUCAR PARA CAMBIAR

marginados eliminando las condiciones que pasan por alto el sufrimiento humano (McLaren, 2005). Otro punto para destacar es que la pedagogía crítica está en la tarea de desenmascarar los intereses particulares de competencia que imposibilitan la igualdad social, por lo que es necesario una nueva ética económica que permita guiar y redefinir una política económica que esté al interés de todos y que se contraponga a los efectos deshumanizantes del capitalismo moderno (McLaren, 2005)

Con todo y lo anterior, los teóricos de la pedagogía crítica, según McLaren (2005), indagan por un tipo de conocimiento que "ayude a los estudiantes a reconocer la función social de las formas particulares de conocimiento" (pág. 267), preguntando el cómo y el por qué el conocimiento es construido de la manera en que se hace, ahondando más en el conocimiento emancipatorio que consiste en entender cómo las relaciones son distorsionadas y manipuladas por relaciones de poder y dominación y así, asentar fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento (McLaren, 2005).

Por otro lado, McLaren (2012) afirma en su libro *La pedagogía crítica revolucionaria*, que la pedagogía crítica revolucionaria es "una teoría que busca articular la teoría educativa con un proyecto político de transformación para enfrentar al capitalismo" (Pág. 9), caracterizándose por la confección de un programa por parte de los docentes junto con sus alumnos y otros actores de la comunidad educativa, teniendo en cuenta que el conocimiento es construido a partir de la problematización de la vida cotidiana y así la escuela se convierte en una gente de transformación social.

Antes de entrar en una definición de lo que es pedagogía crítica, McLaren (2012), en el capítulo *Ira y esperanza: la pedagogía revolucionaria*, manifiesta que si el lenguaje utilizado en el trabajo no ayuda o posibilita la denuncia al mundo, sería importante reconsiderar el lenguaje utilizado, ya que considera que la idea de la identidad y las luchas de las diversidades (raciales, de clase, de nacionalidad, de género, etc.) tendrán poco éxito si no se

COEDUCAR PARA CAMBIAR

vence el capitalismo, pues "ser llevado "dentro del centro" sin que sea permitido criticar ese centro es equivalente a internalizar los códigos de "lo blanco" (sin que sean concedidos los beneficios de asumir realmente la posición social de "lo blanco")" (pág. 28). Otro punto que recalca es que las políticas de identidad y pluralismo niegan y no permiten que la diversidad y la diferencia proliferen y florezcan, pues hacen que permanezcan dentro de las estructuras del orden social capitalista, que incluye la disposición jerárquica de la propiedad (McLaren, 2012).

Dejando clara su posición, McLaren (2012) expone que la pedagogía crítica es:

una corriente liberadora central en la educación de las últimas dos décadas. Ella ha servido como una forma de lucha dentro y contra las normas sociales y las fuerzas que estructuran el proceso de educación. La mayoría de los acercamientos a la pedagogía crítica están limitados a perturbar los fundamentos sobre los cuales se construye el conocimiento burgués, situando bajo observación al término mismo de "educación" (pág. 33).

Parte de su trabajo se ha constituido en propugnar una pedagogía crítica revolucionaria que busca la erradicación de la naturalización del sistema capitalista, lo que "significa develar las dimensiones explotadoras, sexistas, racistas y homofóbicas de la sociedad capitalista contemporánea" (McLaren, 2012, pág. 34).

Según McLaren (2012), la sociedad capitalista usa las escuelas como una especie de predisposición para nutrir y condicionar la fuerza de trabajo y así desplegar a los estudiantes al servicio del capital, haciendo "énfasis en la educación práctica y el entrenamiento relacionados con los aspectos y atributos de la fuerza del trabajo" (pág. 44) que a su vez categoriza a la gente como inferior o subordinada a partir de su posición en el mercado de trabajo.

Lo anterior, abre paso a que la pedagogía crítica mantenga una mirada estratégica en la explotación capitalista para obtener una lucha antirracista, anti sexista y anti homofóbica efectiva, creando espacios en los que ocurran "la desreificación, la desmercantilización y la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

descolonización de la subjetividad" (McLaren, 2012, pág. 45), por lo tanto, las aulas en su organización tratan de reflejar aquellos deseos de los estudiantes y docentes que tienen del mundo fuera del aula: respeto por las ideas de todos, tolerancia de las diferencias, compromiso con la creatividad y la justicia social y educativa, la importancia del trabajo colectivo, una disposición y deseo de trabajar a favor de mejorar la humanidad, un compromiso antirracista, anti sexista y contra las prácticas homofóbicas, etcétera (McLaren, 2012).

Por otra parte, McLaren (2012) menciona cuatro requisitos para una contrahegemonía efectiva establecidas por Robinson: en primera instancia, se debe construir una fuerza política que vincule los movimientos sociales y diversas fuerzas opositoras para así tener de base una transformación social. Como segundo requisito, se debe construir una alternativa socioeconómica viable al capitalismo global. En tercer lugar, resulta importante que las clases populares transnacionalicen sus luchas. Y, por último, es hacer un llamado a los intelectuales para que su trabajo lo subordinen poniéndolo al servicio de las mayorías populares y sus luchas. Con todo y lo anterior, los educadores críticos deben ayudar a enfrentar la depredación capitalista y analizar cómo se puede lograr la reconstrucción del poder social de las clases populares. Es así, como para McLaren (2012), el educador crítico debe preguntarse:

¿Cómo están situados históricamente los individuos en las estructuras sistémicas de las relaciones económicas? ¿Cómo pueden estas estructuras —estas leyes sin ley del capital— ser superadas y transformadas a través de la práctica revolucionaria en actos de trabajo libremente asociado "en los que el desarrollo libre de cada uno es la condición para el libre desarrollo de todos"? (pág. 50).

Henry Giroux.

Henry Giroux, nació en Estados Unidos en 1943, estudió un pregrado en la Universidad de Maine, realizó su maestría en la Universidad Estatal Appalachian. En 1977 obtuvo su doctorado en la Universidad Carnegie Mellon. Simultáneamente a estos logros, fue maestro

COEDUCAR PARA CAMBIAR

de historia en una secundaria en Rhode Island. Giroux es uno de los principales exponentes de la pedagogía crítica y en especial de lo que él denomina la pedagogía fronteriza, la cual "reconoce el conocimiento y las capacidades como sus principales contenidos educativos siempre y cuando permitan o generen las oportunidades de armar ruido, de ser irreverentes y vibrantes" (Giroux, 2000, citado por Martínez, 2006, pág. 84).

Los fines educativos de la pedagogía fronteriza son: desarrollar formas de transgresión con las que se puedan desafiar los límites existentes; desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer dentro y en contra de los códigos culturales existentes; y crear espacios donde se creen nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad (Martínez, 2006).

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica tanto cultural como social y busca cuestionar las formas de subordinación que llevan a la inequidad (Martínez, 2006).

Giroux (1997) reconoce que a las escuelas se les ve como personificaciones históricas y culturales que están lejos de ser realidades ideológicamente neutrales. En ese sentido las escuelas ejercen formas de regulación política y moral que están íntimamente relacionadas con tecnologías de poder que producen diferencias en las habilidades de los individuos y grupos para tomar conciencia de sus necesidades. Es por esto, que para lograr una pedagogía crítica es necesario que tanto docentes como estudiantes sean contemplados como intelectuales transformativos. Esta categoría de intelectuales transformativos es importante porque expresa una forma de dedicación laboral en la que están integrados tanto el pensamiento como la acción y es un concepto que funciona como referente crítico para que los educadores puedan cuestionar los intereses inscritos en las formas institucionales y las prácticas cotidianas que se reproducen dentro de las escuelas (Giroux, 1997).

Por lo tanto, para Giroux (1997) los educadores críticos necesitan comprender cómo se producen las subjetividades de las formas sociales en las que se mueven las personas, puesto

COEDUCAR PARA CAMBIAR

que a menudo sólo se entienden de manera parcial. Además la pedagogía crítica cuestiona la forma en la que estudiantes y profesores apoyan, resisten o adaptan los lenguajes, las ideologías, procesos sociales y los mitos que los sitúan dentro las relaciones de poder y dependencia, también esta pedagogía señala la necesidad de una teoría política que analice el poder como un proceso activo, que forma parte de un equilibrio cambiante de recursos y prácticas en la lucha por privilegiar formas de organizar y experimentar la realidad social.

La revisión anterior, nos lleva a concluir que la pedagogía crítica permite crear sujetos políticamente activos en su cotidianidad, lo que los lleva a transformar su realidad y la de los otros. Para poner en práctica una pedagogía crítica se debe contar con educadores y estudiantes dispuestos a romper los esquemas de lo tradicional que transformen los espacios de participación en espacios justos y de no discriminación. Asimismo, es importante tener en cuenta, que la pedagogía crítica es una contra respuesta al sistema capitalista y opresor donde la cultura, la política y la economía, deben ser elementos de análisis para reconstruir el poder social y las clases populares.

Perspectiva de género

Para abarcar el concepto de perspectiva de género se inicia con una aproximación teórica que requerirá la definición de lo que es el patriarcado y el feminismo, realizando un recorrido histórico de este último para así comprender conceptos como sexo, género, rol de género y estereotipo de género que permitirán abrir pasó al entendimiento del papel de la perspectiva de género en la formulación de proyectos y cerrar con la importancia de la inclusión de la perspectiva de género en ámbitos educativos.

definición.

En primera instancia, lo que se conoce como perspectiva de género es un punto de vista en donde se da la visualización de los distintos fenómenos de la realidad científica, académica, social y política, teniendo en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

poder basadas en el género (masculino y femenino) y sexo (hombre y mujer) (Serret, 2008).

Cabe señalar que su importancia radica en asegurar que tanto hombres como mujeres participen y se beneficien del desarrollo para que de esta manera se visibilicen y eliminen las causas de desigualdad que producen discriminación, así como transformar las prácticas culturales e institucionales que reproducen la desigualdad de género y mantener un equilibrio de poder que logre erradicar la violencia contra mujeres y hombres en cualquier etapa y condición (Cortes et al, 2014).

Por otro lado, la ONU Mujeres, asegura que la perspectiva de género es un enfoque que engloba las actividades relacionadas con la paz, el desarrollo y los derechos humanos y que asegura que mujeres y hombres puedan influir, participar y beneficiarse de las mismas. Para Cortés *et al* (2014), la perspectiva de género es una herramienta teórico-metodológica para observar las desigualdades e inequidades que existen entre hombres y mujeres que son producto de las diferencias del género y sus efectos en el acceso y control de recursos, capacidad de decisión, de oportunidades y retribuciones. El objetivo de la perspectiva de género es ubicar las raíces, efectos y consecuencias de la desigualdad de género para así poder crear estrategias que tengan como objetivo revertirlas (Cortés et al, 2014).

patriarcado.

Para hacer referencia al concepto de patriarcado, Bach (2015) explica que existe dificultad para definirlo puesto que es un sistema que atraviesa la historia y se acomoda a diferentes épocas, por lo cual, la autora define patriarcado de forma amplia como:

la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio masculino sobre las mujeres a la sociedad en general. Ello implica que los varones tienen el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres de acceder a él (Bach, 2015, pág., 33).

marco histórico del patriarcado.

Es difícil saber a ciencia cierta cuál fue el inicio del patriarcado puesto que su formación ha sido lenta y se ha desarrollado a lo largo de 2.500 años desde aproximadamente 3100 a 600 a. c. Lerner (citada por Bach, 2015) “sostiene que la apropiación por parte de los varones de la capacidad sexual y reproductiva de las mujeres ocurrió antes de la formación de la propiedad privada y de la sociedad de clases” (pág. 34) y por el interés en mantener la organización de la familia patriarcal, paternalista, institucionalizada por primera vez en el Código de Hammurabi.

También debemos a autores como Aristóteles la elaboración teórica de la diferencia entre hombres y mujeres en la sociedad occidental, al afirmar que por naturaleza el macho es superior y la hembra inferior. Para ir finalizando, se puede decir que el patriarcado es un sistema dinámico que cambia a través de los distintos ámbitos históricos, puesto que se adapta a los distintos sistemas que han regido las sociedades a través del tiempo (Bach, 2015). El núcleo que ha caracterizado al patriarcado es el de la opresión de las mujeres, dicha opresión puede adoptar ropajes específicos en cada cultura.

Es importante reconocer que no en todas las sociedades la definición de patriarcado se ajusta de la misma manera y es por esto por lo que a lo largo de los años ha tenido distintos matices distinguiendo entre el patriarcado de coerción y el patriarcado de consentimiento (Puleo, 2005). En siglos pasados, se mantenían reglas muy rígidas en cuanto a los papeles de hombres y mujeres, en los cuales se limitaba a las mujeres al acto doméstico y a los hombres a actos de poder y se castigaba a quienes no se limitara a cumplir dichos papeles, esto es entendido como patriarcado de coerción. Por el contrario, lo que pasa en la actualidad es que es el propio sujeto quien busca cumplir ansiosamente el mandato del rol sexual que corresponda a través de las imágenes normativas de masculinidad y feminidad

COEDUCAR PARA CAMBIAR

contemporáneas que pueden llegar a ser exigentes en lugar de liberadoras, esto es entendido como patriarcado de consentimiento (Puleo, 2005)

feminismo.

Por su parte, Bach (2015) para definir feminismo toma dos definiciones del Diccionario de la Real Academia Española los cuales lo definen como "Doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres." y como " Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres" (pág., 16).

Teniendo en cuenta lo anterior y para comprender a cabalidad el significado y los alcances de la perspectiva de género es necesario hacer un recorrido histórico del movimiento feminista.

marco histórico del feminismo.

Siguiendo a Serret (2008), en un primer momento se encuentra *el feminismo ilustrado: crítica a la razón patriarcal*, donde se pone de manifiesto que el feminismo es una expresión ideológica que se remonta a la Europa occidental del siglo XVII de la mano de la filosofía racionalista y que en el siglo siguiente recibiría el nombre de la Ilustración, que se ampara en las bases filosóficas de la recuperación del concepto de individuo racional que formula el pensamiento aristotélico, eso sí, al considerar que la racionalidad (capacidad de discernimiento moral y cognitivo) compete al género humano en su conjunto y no a unos cuantos privilegiados miembros de la polis.

Estos filósofos de la ilustración intentan demostrar, a partir de la aplicación de un criterio ético moral que analiza la política y el poder, que la racionalidad es un atributo universal. En todo caso, existía una serie de contradicciones, pues al universalizar la idea de individuo autónomo, los ilustradores buscaban llevar el privilegio de autonomía a cierta clase de individuos, sin pensar que las mujeres también pudieran ser, o quisieran ser, individuos autónomos y es precisamente esta contradicción la que autores y autoras ilustradas, con una

COEDUCAR PARA CAMBIAR

mirada crítica, ponen de manifiesto y lo que marca el inicio del feminismo propiamente dicho como un movimiento intelectual, crítico, ético-político de corte ilustrado racional (Serret, 2008).

Una de las primeras feministas es la intelectual francesa Marie Gournay que opinaba que la igualdad natural debía existir entre todos los individuos, deslegitimando todo tipo de autoridad natural, dominio o poder magistral de unos sobre otros u otras (Serret, 2008).

Paralelamente, la obra del francés François Poulain de la Barre, *De la igualdad de los sexos*, permitió la posibilidad de sistematizar la crítica feminista y muestra que el entendimiento no tiene sexo, pues:

Las diferencias de conocimiento, sabiduría y habilidades —a las que tanto aluden quienes pretenden desacreditar a las mujeres— son producto de la propia falta de educación y restricciones en la información y en la formación de que ellas son objeto en todos los campos (Serret, 2008, pág. 18).

Es importante señalar que las mujeres en el siglo XVII no tenían derecho a la educación formal y las pocas que podían aspirar a recibir una formación muy general eran las hijas de las clases superiores, donde un tutor les enseñaba a leer y escribir. Asimismo, podían recibir lecciones básicas de pintura y piano que les fueran útiles para lucir en los salones, espacios diseñados para el desarrollo intelectual y cultural en donde a través del diálogo y la conversación entre hombre y mujeres podían relacionarse sin que mediara la intención de cortejo, sin embargo, estos espacios aún formaban parte de la aristocracia (Serret, 2008).

Igualmente, desde muy niñas, las mujeres de este sector social aprendían a coser, hilar, bordar y todo lo relacionado a llevar una casa, todo esto en función de futuras esposas. En lo relacionado a las niñas y mujeres de las clases inferiores, desde muy pequeñas eran adiestradas en trabajos de alta especialización que habrían de desempeñar toda su vida, prohibiéndoles la educación (Serret, 2008).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Bajo el panorama anterior, en 1694, Mary Astell, feminista declarada, publica en Inglaterra la primera parte de *A serious Proposal to the ladys*, reivindicando el derecho de las mujeres a la educación y al trabajo profesional proponiendo edificar instituciones apropiadas y determinadas para tal fin (Serret, 2008).

Ya para el siglo XVIII, debido a que el movimiento de la ilustración había desatado diversas revueltas y movilizaciones en algunas partes de Europa y guio la organización de movimientos contrarios al antiguo régimen, se lograron unificar y concretaron la Revolución de 1789.

Uno de estos movimientos, que se destacó por su novedad y dureza frente a los ataques que hubo de sufrir por otros revolucionarios, fue el de las feministas. Este movimiento, conformado por mujeres y hombres, formó clubes, salones, editó boletines, periódicos y realizó actividades intelectuales, teniendo como uno de los mayores frutos la redacción de la famosa Enciclopedia, pero algunas feministas participaban en tareas revolucionarias clásicas relacionadas con armas, el refugio, transporte de mensajes, personas, objetos, etc. (Serret, 2008)

En cuanto a la esfera intelectual, se encuentra a D'Alembert y Condorcet, dos personajes distinguidos impulsores de la enciclopedia, también feministas.

En relación con D'Alembert, se sabe que tuvo una polémica con Jean Jacques Rousseau debido a que este último manifiesta un desprecio hacia las mujeres y que a pesar de ser uno de los defensores de la igualdad política y económica, consideraba que por orden biológico las mujeres eran diferentes a los varones y que debían recibir una educación que les permitiera atender mejor el espacio doméstico, las tareas reproductivas y agradar a los varones, excluyéndolas así de lo político (Bach, 2015). En una carta, D'Alembert, le contradice punto por punto aquellas nociones que Rousseau manifiesta para negarle a las mujeres todos los derechos y libertades que reivindican para los hombres (Serret, 2008). Ya

COEDUCAR PARA CAMBIAR

en relación con Condorcet, consiguió ser diputado de la Asamblea Legislativa surgida de la revolución, donde según Serret (2008), siguió oponiéndose a la discriminación de las mujeres.

De otro lado, las mujeres que destacan son Théroigne de Méricourt (1762-1817) y Olympe de Gouges (1748-1793). La primera fue defensora del derecho a las mujeres a portar armas y obtener entrenamiento militar y la segunda, destacada por ser feminista de clase media, dramaturga y periodista, redactó el documento insignia de la revolución, titulándolo: *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadanía* (Serret, 2008).

Después de esto, Mademoiselle Jodin, en 1794, elaboró su Proyecto de Legislación para las mujeres dirigido a la Asamblea Nacional, proponiendo en este la creación de un tribunal integrado solo por mujeres, que se encargaría de atender los asuntos y problemas de las mujeres que no estaban contemplados por las leyes (Serret, 2008).

Ya para finalizar el siglo XVIII, aparece un texto que representa un hito para el pensamiento feminista escrito por Mary Wollstonecraft, titulado *Vindicación de los derechos de la mujer*, donde demuestra que lo denominado el "carácter" de las mujeres no es producto natural sino de la sociedad, manifestando que una educación distinta les ayudaría a ser "verdaderas mujeres", pero además de esto, recupera los ideales de que las mujeres deben considerarse individuos autónomos por lo que en el carácter ético-político hace un reclamo por "la igualdad en la libertad, en el autogobierno, en la capacidad para trazar los propios fines, con independencia de la particularidad, es decir, en este caso, con independencia del sexo" (Serret, 2008, pág., 25) Además, esta autora se opuso a las ideas de Rousseau, reconociendo que la única diferencia de los sexos es la fuerza, pero no el intelecto (Bach, 2015).

Finalizada la etapa ilustrada, Serret (2008) habla de un segundo momento para el feminismo *El sufragismo: crítica a las inconsecuencias de la democracia*, donde inicia los

COEDUCAR PARA CAMBIAR

lineamientos del Estado moderno basado en el principio de la igualdad natural y la capacidad de ser libre. Sin embargo, se presentan dificultades en cuanto a los términos de igualdad y libertad ya que el sentido que se les dió hizo parecer que fueran contrapuestos, pues para el liberalismo la libertad es la autonomía del individuo y la igualdad es la equivalencia, pero para el igualitarismo la libertad es expresión de la voluntad del cuerpo político que se da gracias a la igualdad social que hay entre sus miembros (Serret, 2008).

En relación al feminismo, los gobiernos franceses pos revolucionarios no fueron nada acogedores con el movimiento y sus propuestas, pero en países que se diferenciaban de Francia (en cuanto a la no experimentación de una ruptura violenta con el régimen anterior), las demandas feministas lograron el sufragismo, aspecto que está en pro de los derechos civiles de las mujeres y que su mayor expresión se traduce en el derecho al voto o sufragio, lo que impactará más adelante en el diseño de los contenidos democráticos modernos (Serret, 2008).

Sin embargo, en sociedades democráticas como la norteamericana y europea del siglo XIX, la situación social de las mujeres seguía siendo de subordinación, pues las obreras, que desempeñaban el mismo trabajo que los hombres, ganaban mucho menos, tampoco tenían el derecho de tutela sobre sus hijos. Igualmente, no tenían derechos políticos para votar y ser votadas y mucho menos derechos civiles, careciendo de la libertad para asociarse, hablar en público, educarse y predicar en la iglesia protestante como si lo hacían los hombres (Serret, 2008).

Es importante destacar que el individualismo protestante tuvo un papel decisivo en el movimiento en favor de los derechos sociales y políticos de las mujeres ya que al contrario de la tradición de las iglesias ortodoxas y católica, "fomenta la comunicación directa de cada individuo con la divinidad, razón por la cual toda persona, incluidas las mujeres, debe ser capaz de conocer de primera mano los textos sagrados" (Serret, 2008, pág. 28).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

A partir de este renacimiento religioso, que siguió a la revolución norteamericana, el papel de las mujeres fue impulsado por la participación pública. Por un lado se destacan escritoras llamadas "Las hijas de la libertad" donde defendían con un discurso las demandas feministas sostenidas por los ideales libertarios de la revolución (Serret, 2008).

Por otra parte, las iglesias emprendieron la cruzada de reforma moral y social, donde se impulsó a las mujeres con su papel de moralizadoras, tomar la palabra en las asambleas religiosas. Dentro de sus funciones, estaba organizar reuniones, difundir el ideal abolicionista, repartir panfletos, recolectar firmas de apoyo a las peticiones del movimiento, logrando así, entre otras cosas, el antiesclavismo (Serret, 2008).

Es a partir de aquí, que las mujeres ven como fórmula efectiva para expresarse de manera pública las asociaciones. Así, en 1837, crean la *National Female Anti Slavery Association*, un espacio para dar forma a las reivindicaciones feministas. Luego en 1844, se crea la *Female Labor Reform Association*, que busca la regulación de las diez horas de trabajo, mejores condiciones de vida laboral y la exigencia de más tiempo para descansar y perseguir sus intereses personales (Serret, 2008). A partir de la organización de las mujeres en asociaciones, las primeras demandas feministas se producen en favor de la igualdad económica, relacionado con el derecho a la propiedad y herencia, al igual que el derecho de la educación y al trabajo (Serret, 2008).

En cuanto a los salarios, el de las mujeres estaba en desventaja con respecto a los hombres, ya que se argumentaba que la principal obligación de la mujer trabajadora era el cuidado de su familia, por lo que todo lo relacionado al trabajo no doméstico debía pensarse como mucho un complemento al ingreso familiar (Serret, 2008).

Por otro lado, las mujeres de clase media, según la ley, no estaban en posibilidades de ejercer una profesión, incluso se le restringía la educación secundaria y en muchos casos solo se les era permitido para enseñar a otras alumnas "labores para mujeres" (la pintura, el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

bordado, recitación y la práctica limitada de algunos instrumentos) (Serret, 2008). Sin embargo, como lo expresa Serret (2008), paralelamente a la demanda del derecho a la propiedad y el derecho al voto, en las asambleas se insistía en solicitar la apertura de las universidades para las mujeres.

Debido a la progresiva del movimiento sufragista, comienzan a aparecer una serie de discrepancias dentro del movimiento, lo que hace que las líderes se dividan y construyan dos formas del movimiento: El feminismo radical propuesto por Elizabeth Cady Stanton y Susan B. Anthony y el feminismo moderado propuesto por Lucretia Mott (Serret, 2008).

El feminismo radical es de corte individualista, es decir, donde se considera que las mujeres son individuos libres y demandan igualdad en la capacidad de ser libres, argumentando que "la obtención de voto femenino es indispensable para conseguir todas las demás reivindicaciones" (Serret, 2008, pág. 32).

Por su parte, el feminismo moderado dice que las mujeres son distintas a los varones por tener cualidades morales superiores, por lo que esto hace falta en el espacio público-político para moralizarlo desde el punto de vista femenino. Igualmente, el feminismo moderado lleva la figura de la maternidad a la política (Serret, 2008).

Finalmente, Serret (2008), habla de un último momento como antecedente del movimiento feminista, denominado *El feminismo socialista: crítica a la familia burguesa*. Para este momento, Serret (2008), expone las ideas del filósofo francés Charles Fourier (1772-1837) quien se caracteriza por publicar una serie de textos con ideas innovadoras de cambio social, destacando en ellas la liberación de las mujeres, sobre todo en la capacidad de estas para recuperar el libre uso de sus propios cuerpos. Asimismo, el autor destaca que

las mujeres dejarán de ser esclavas sexuales de los hombres, que el matrimonio quedará abolido, que los hijos pasarán a ser responsabilidad de la comunidad en su manumisión y en su educación, asimismo, que la libertad sexual, lo mismo que el placer, fuesen prerrogativas de ambos sexos (Serret, 2008, pág. 36).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

A partir de esto, el feminismo socialista está asociado a la idea de que la libertad no debe ser solo vista como derechos políticos o civiles, sino también como derechos personales, donde la libertad empieza por la apropiación de cada persona de su sexualidad (Serret, 2008).

Además, partiendo de los textos de Marx y Engels, la emancipación de las mujeres sólo podrá producirse con la abolición de la propiedad privada.

Otra de las contribuciones del feminismo socialista se reflejó en el régimen soviético, pues las mujeres tuvieron influencia sobre el gobierno para crear una serie de colectivos que suplieron las labores de ama de casa, para que así ellas tuvieran la oportunidad de incorporarse de manera más libre al trabajo industrial profesional. A partir de allí, se promovieron las guarderías públicas, los comedores, las lavanderías, etc. (Serret, 2008).

Por otro lado, feministas promovieron el derecho al aborto y la información acerca de los diferentes métodos de control natal, ideas que serán recuperadas en los años setenta por feministas de influencia izquierdistas del Movimiento por la Liberación de la Mujer (Serret, 2008).

Con todo y lo anterior, es importante mencionar que según Serret (2008) durante el siglo XX las demandas feministas de los siglos XVII, XVIII y XIX, quedaban sin sustento, pues en muchos países europeos y algunos en otras partes del mundo, habían otorgado el derecho al voto a las mujeres, un indicador fundamental de la conquista de los derechos civiles y políticos. Además, en los países occidentales o con influencia occidental se comenzó a discutir sobre la posibilidad de que las mujeres recibieran una educación formal desde la primaria hasta la universidad (Serret, 2008)

Aun así, para las feministas era evidente que muchas cosas habían cambiado, sin embargo, para 1945, a las feministas se les dificultaba comprender que estaba fallando ya que la situación de subordinación social de las mujeres no se había modificado en paralelo con los cambios formales (políticos) (Serret, 2008). Los obstáculos simbólicos, culturales, la cotidianidad y

COEDUCAR PARA CAMBIAR

los roles sociales tradicionales, atrapaban a las mujeres en una existencia de subordinación social genérica.

De estas circunstancias, en 1949 se publica en Francia un ensayo filosófico titulado *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, lo que marcaría un cambio decisivo para el feminismo en adelante, pues este ensayo se plantea dos propósitos feministas: En primer lugar, expone los argumentos que justifican la subordinación de las mujeres del discurso dominante, manifestando que a lo largo de la historia la mujer por su biología es inferior al hombre y por consecuencia debe ser dominada por ellos; en segundo lugar, explica las verdaderas razones que han llevado a la opresión femenina, argumentando que la cercanía de la mujer con la naturaleza (por su papel biológico de procreadora), han generado una imagen universal de la mujer madre-naturaleza-inferior que se opone a la identificación del hombre con la cultura, lo que da la posibilidad de que el hombre domine a la mujer, igual que la cultura domina a la naturaleza (Serret, 2008).

Estos argumentos, Según Serret (2008), permitieron al discurso feminista posicionarse en lo cultural y simbólico, pues la lección principal del libro es que si se desea cambiar la situación subordinada en que se encuentran las mujeres, hay que cambiar la forma en que se piensa socialmente lo que es la mujer y lo que es el hombre.

Igualmente, gracias a De Beauvoir se logró dar una explicación teórica de la subordinación de las mujeres, desmantelando así las tesis biologicistas que pretendían justificar la dominación de las mujeres por parte de los hombres en el ámbito social (Serret, 2008).

Durante la segunda mitad del Siglo XX, se vive un descontento con los sectores de izquierda en un contexto mundial, todo esto suscitado por el análisis de las realidades sociopolíticas llevadas a cabo en la URSS y en países socialistas (Serret, 2008). Lo anterior, se manifiesta fundamentalmente por el rechazo al estalinismo y a la creación de múltiples sectores denominados "nueva izquierda", que dentro de la práctica política se caracteriza por

COEDUCAR PARA CAMBIAR

reivindicarse en esencia como opositorista, es decir, que rechaza cualquier forma de poder, que a su vez adquiere dos sentidos: por un lado rechaza las formas de poder político opresivo tanto del capitalismo como del socialismo y por otro lado, el concepto de poder trasciende no solo a la idea de clase dominante, sino también a lugares considerados de dominio privado, es decir, la pareja, la sexualidad, el lenguaje, la ideología, las costumbres, la comunicación y la cultura, lo que conlleva a pensar que los nuevos sujetos políticos son aquellos a quienes en el ejercicio de los poderes antes señalados resultan afectados: mujeres, jóvenes, homosexuales, minorías étnicas y los estratos marginales de la sociedad (Serret, 2008).

Debido a esta transformación social, se da origen al Movimiento por la Liberación de la Mujer (MLM), un feminismo de la posguerra del siglo XX, el cual tuvo influencia en las sociedades norteamericanas y británica y luego se fue extendiendo a otras partes del mundo (Serret, 2008). Los principales lemas del movimiento, descritos por Serret (2008), son: 1. Crítica a la distinción entre lo público y lo privado, exponiendo que la casa, entendida como un lugar de reclusión imaginaria de las mujeres, está compuesta de violencia física, simbólica, discursiva y sexual; 2. La división de espacios en el pensamiento político feminista, logrando incorporar los problemas de diversos movimientos de liberación en las agendas políticas nacionales e internacionales, lo que conllevó a que por primera vez se tomara en cuenta con un carácter público “la violencia al interior del hogar, el derecho de las mujeres a decidir sobre su sexualidad y su salud” (Serret, 2008, pág. 45).

Siguiendo a Serret (2008), la antropología fue uno de los primeros ámbitos científicos en donde se inició pensar una lógica y conceptualización específica para explicar la subordinación en las sociedades conocidas. Así, se observa que Margaret Mead realizó entre 1924 y 1939 descubrimiento en pueblos no occidentales que le permitieron contrastar las nociones occidentales, especialmente las británicas y norteamericanas, sobre lo que para una

COEDUCAR PARA CAMBIAR

sociedad significa ser mujeres y hombres y cómo estos significados permanecen o cambian en sociedades distintas (Serret, 2008).

Ya en 1974, la antropóloga norteamericana Sherry Ortner publica un artículo titulado *¿Es la mujer respecto al hombre lo que la naturaleza respecto a la cultura?* en donde da a conocer que las mujeres han estado subordinadas en las sociedad por su capacidad biológica de procrear y amamantar, lo que lleva asociarlas de manera social con la naturaleza y que en oposición, los varones se les asocia con la transformación de lo natural en algo más, es decir con la cultura, lo que conlleva a comprender la cultura universalmente superior a la naturaleza, por lo que la asociación de cada sexo con cada uno de estos espacios lleva a pensarlos simbólicamente e históricamente distintos (Serret, 2008).

Por otro lado, en el texto de Ortner se encuentran hipótesis frente a la pregunta por los orígenes de la subordinación social de las mujeres. En primer lugar se encuentra la Hipótesis biologicista, que sostiene que la mujer es inferior biológicamente al hombre, por lo que su subordinación es "natural" y que independientemente de la actividad que desempeñen en el ámbito social las mujeres, siempre serán consideradas de menor prestigio que la realizada por los varones. En un segundo lugar se encuentra la hipótesis historicista donde se evidencia que la subordinación social de las mujeres está presente en todas las sociedades conocidas. Por último, se encuentra la hipótesis culturalista en donde se explica simbólicamente que es la asociación imaginaria de las mujeres con la naturaleza lo que conlleva a la estructuración de diversas formas de sistemas de dominación patriarcal (Serret, 2008).

sistema sexo-género.

Paralelamente, en 1975, Gayle Rubin da a conocer su tesis sobre la subordinación de las mujeres en su texto *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo* exponiendo que el sexo de las personas es un fenómeno biológico sobre el que las sociedades construyen desde elementos simbólicos y categorías culturales, una cierta interpretación de lo

COEDUCAR PARA CAMBIAR

que deben ser mujeres y hombres, aspectos que se instalan en cuerpos reales, que se les asigna valores y significados que no existen por sí mismos, dando lugar a los géneros de las personas (Serret, 2008).

Esta relación entre lo biológico y cultural es lo que Rubin le llama el "Sistema sexo-género", entendido como "conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades transformadas" (Rubin, 1996, citada por Serret, 2008, pág. 49) Es importante señalar que este sistema sexo-género, también se le ha llamado "modo de producción" y "patriarcado" para distinguir entre sistemas económicos y sistemas sexuales (Serret, 2008).

Es así, que para la antropología feminista el género es el conjunto de actitudes, preferencias, roles, capacidades, caracteres, propios de mujeres y hombres y que el sexo es un conjunto de características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas que definen el sexo de una persona, ya sea hombre o mujer, y que son visibles en los órganos genitales y las relacionadas con la procreación (Cortes *et al*, 2014) , pero que esta variable sexual, está atravesada por una interpretación cultural, lo que conlleva a entender que el género es comprendido como la construcción o interpretación cultural de la diferencia sexual, elemento que ayuda al feminismo a pensar el problema de la subordinación social de las mujeres y su reproducción (Serret, 2008)

Scott, citada por Bach (2015) afirma que el género posee cuatro elementos: El primero de ellos son los símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, un ejemplo de ellos son Eva y María como símbolos de la mujer en la tradición cristiana occidental. El segundo elemento son conceptos normativos manifestados por los símbolos, los cuales se expresan a través de doctrinas religiosas, educativas, científicas y políticas, que afirman de manera categórica y equivocada el significado de ser varón y ser mujer. El tercer elemento

COEDUCAR PARA CAMBIAR

hace referencia a las nociones políticas y referencias a instituciones y organizaciones. El cuarto y último aspecto del género es la identidad subjetiva (pág., 41).

Entre las antropólogas feministas surgió la utilización del término género porque, a través de sus observaciones en distintos ámbitos, tomaron conciencia del peso cultural en la formación de la subjetividad de las personas. (Bach, 2015, pág., 41). Además, utilizan el concepto de género para oponerlo al de sexo y así poder pensar en las relaciones de poder entre hombres y mujeres en un terreno cultural y de orden simbólico, mostrando cómo y a través de qué procesos se asignan culturalmente identidades diferenciadas desde una apariencia biológica y sexual, para a su vez explicar por qué esas diferencias se interpretan como desigualdades desde una cuestión cultural (Serret, 2008).

Es así, como la manifiestan Cortés et al (2014), que el género es una categoría que permite analizar los escenarios donde se desenvuelven hombres y mujeres, poniendo en manifiesto los códigos y exigencias sociales diferenciadas, por lo que el género no es un hecho natural sino una construcción social e histórica elaborada sobre las diferencias sexuales, configurando las prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales considerados como pertinentes a un género u otro, que varía según la cultura, el momento histórico, las clases sociales, etnias y religiones. Por lo tanto, comprender la relación entre lo biológico y lo social es importante, ya que no se trata de negar las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, sino de dar cuenta que lo que marca la desigualdad entre los sexos es una cuestión de género que requiere una intervención social que exige el establecimiento de estrategias para disminuir dichas desigualdades (Cortés et al, 2014).

Es así, que el género como herramienta teórica-política se debe considerar apuntando a dos objetivos simultáneos: 1. Visibilizar a las mujeres en el lenguaje y que hacer social, pues la historia, la política, la guerra, la producción económica, el arte y toda actividad humana relevante está vinculada solamente a los varones; 2. Recordar que todas las relaciones

COEDUCAR PARA CAMBIAR

sociales están atravesadas por un imaginario de dominación que subordina a las mujeres como colectivo, por lo tanto la diferencia de género es perjudicial y se traduce como desigualdad en los ejercicios de poder injusto e ilegítimo (Serret, 2008) Por lo tanto y a modo de conclusión, "la perspectiva de género es una noción feminista que ha sido generada para cuestionar el carácter esencialista y fatal de la subordinación de las mujeres " (Serret, 2008, pág. 54).

rol de género y estereotipo de género.

En este punto, luego de hacer referencia al concepto de género hay dos términos que deben ser aclarados: rol de género y estereotipo de género

Como lo mencionan Cortés et al (2014), la construcción de las identidades femeninas y masculinas no es un efecto biológico sino de la cultura, de las relaciones con la familia, la escuela, el trabajo, los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, la religión, etc., pero que lo importante es estar atentos a que estas diferencias no se conviertan en elementos de discriminación o sumisión o que un comportamiento profundice la desigualdad entre hombres y mujeres.

Quien acuña el término rol de género (gender role) es el investigador John Money en 1955, para describir el conjunto de conductas que son socialmente atribuidas a las mujeres y hombres y que se adquieren por el estímulo social (Cortés et al, 2014). Lo anterior implica, que nacer con un sexo determinado tiende a definir las expectativas de lo que debe hacer, sentir y pensar y qué tipo de orientación debe de recibir para cumplirlas, pero también lo que no debe hacer, sentir ni pensar de acuerdo con su sexo (Cortés et al, 2014). Además, son las tareas y papeles que socialmente se le asignan a hombres y mujeres y que tienen que ver con la división de tareas basadas en el sexo, por lo que a las mujeres se les asigna las actividades reproductivas, tales como el cuidado de hijos e hijas, limpieza del hogar, preparación de alimentos, mientras que a los hombres se les asigna actividades productivas, tales como el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

mantenimiento económico del hogar y realización de acciones en el ámbito público (Cortes et al, 2014).

En cuanto a los estereotipos de género, se construyen a partir de las expectativas que se generan con el comportamiento de los roles de género, llegando a ser generalizaciones y creencias sobre cómo deben ser y deben comportarse hombres y mujeres, teniendo una carga de significados sociales y colocándolos como opuestos, lo que genera una impresión de que tienen diferencias irreconciliables y que pertenecen a espacios diferenciados (Cortés et al, 2014). A pesar de que los estereotipos de género colocan como opuestos a hombres y mujeres, es importante tener en cuenta que son construcciones sociales y que tanto hombres como mujeres pueden transitar en diversos espacios y que son capaces de tener los mismos sentimientos (Cortés et al, 2014).

Para entender cómo los roles y estereotipos se construyen y reproducen, Cortés et al (2014), ponen de manifiesto las instituciones socializadoras que refuerzan, desde sus respectivas funciones y expectativas, las pautas de comportamiento de lo que debe ser femenino y masculino y que a su vez, se encargan de neutralizar dichas pautas al reproducirlas cotidianamente desde los diversos espacios. Estas instituciones socializadoras son: la familia, la escuela, las amistades, el trabajo, la religión, el estado y los medios de comunicación (Cortés et al, 2014). Con todo y lo anterior, es importante comprender que los roles y estereotipos al ser construcciones sociales, no son estáticos y que cambian a través del tiempo, pero que los estereotipos, al prescribir las formas de hacer, pensar y sentir de hombres y mujeres, ha cobrado cuestionamientos en términos de la limitación de la libertad de las personas para decidir (Cortés et al, 2014).

Teniendo claros los anteriores conceptos y la historia del movimiento feminista se explicará cómo abordar proyectos con una perspectiva de género.

abordaje de proyectos con una perspectiva de género.

Serret (2008), recalca que la perspectiva de género implica cuestionar las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres para así construir marcos más equitativos. Así mismo hay que tener en cuenta que se busca visibilizar a las mujeres en los espacios, actividades, lenguajes y pertinencia en las áreas de construcción social y a su vez revelar que las relaciones sociales se caracterizan por el poder y dominación entre hombres y mujeres, construyéndose a partir de un código simbólico (Serret, 2008).

Con lo anterior, una tarea práctica inicial es la revisión de las actividades cotidianas en función del género, que permitan elaborar estrategias que luchen contra los patrones de desigualdad, pues si no se combaten, cualquier política pública generada será ineficiente y no se obtendrán resultados positivos (Serret, 2008).

Por otro lado, según Serret (2008), resalta que es importante identificar las necesidades básicas de las mujeres para saber si se es o se puede hallar una respuesta satisfactoria. Y luego, se definen intereses estratégicos que abrirán paso a las acciones subsecuentes. Es importante tener en cuenta que la perspectiva de género es transdisciplinaria, por lo que para una problemática dada se debe convocar profesionales de distintas áreas (Serret, 2008).

En resumen, la primera parte consta de visibilizar a las mujeres, identificar desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social y la identificación de sus necesidades. En este punto, al incorporar una perspectiva de género a la construcción del conocimiento objetivo, se requiere el mapeo de actividades, recursos y beneficios.

Las actividades son todas aquellas tareas concretas que se realizan en distintos ámbitos vitales de los y las individuos, la calle, la casa, plazas públicas, escuelas o universidades, oficinas de gobierno, organizaciones sociales, partidos políticos, etc. Las actividades permiten conocer los quehaceres de las personas, familias, comunidades y gobiernos. Igualmente, en las actividades se sustentan los proyectos y programas, pues es desde estas

COEDUCAR PARA CAMBIAR

que puede evaluarse la eficacia que los sustenta (Serret, 2008). Por lo tanto, se debe hacer un diagnóstico que identifique las actividades cotidianas, pues "las diferencias y desigualdades de género están tan interiorizadas y naturalizadas, que muchas veces no las registramos" (Serret, 2008, pág. 147) y de allí se derivarán las necesidades de la población específica que se pretende beneficiar y así se logrará realizar el mapeo de actividades que se pretenden desarrollar en la ejecución del proyecto (Serret, 2008). Es importante tener en cuenta, que las actividades que se desarrollarán en el proyecto estarán en constante evaluación (Serret, 2008)

En cuanto a los recursos, es importante distinguir entre recursos materiales y recursos humanos. En relación con los recursos materiales pueden ser en dinero o especie y deben de ajustarse al diagnóstico preliminar de necesidades básicas. Después de haber hecho el cálculo preciso, es conveniente evaluar los recursos que se disponen, tales como oficinas, equipos de computación, teléfonos, etc. (Serret, 2008) Paralelamente, los recursos humanos, requieren una cuidadosa selección, tanto en términos de capacidades y conocimientos formales como en el manejo de cuestiones de género. Se debe contar con personal calificado de mentalidad abierta y con disposición a enfrentar retos de diversas magnitudes, especialmente las relaciones sociales basadas en género y una nueva visión del mundo (Serret, 2008).

Por último, en el mapeo de beneficios se debe preguntar a quiénes y de qué manera va a beneficiar el proyecto que se está formulando, y más específicamente con la transversalización del género se debe preguntar de qué manera va a contribuir proyecto a la erradicación de la desigualdad entre mujeres y hombres (Serret, 2008).

De igual manera, Serret (2008), agrega que se debe de hacer esa pregunta de manera interna al grupo que está realizando el proyecto: de qué manera beneficia a quienes lo diseñan, elaboran, ponen en marcha y evalúan en lo posterior, pues de esta manera se podrá pensar en los beneficios institucionales y sociales en un sentido más amplio.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Para formular objetivos que reflejen la perspectiva de género, es importante tener en cuenta que este proceso está vinculado con una cuestión en miras de justicia, derechos humanos y de democracia, para eso es importante tener claridad de la relación entre feminismo y democracia ya que resultará una postura de transversalización de género, teniendo como fin la igualdad entre los géneros (Serret, 2008). Además " la democracia no puede funcionar si deja fuera de sus programas, políticas y planteamientos básicos a esa mitad de la población que reclama igualdad de derechos, oportunidades y participación" (Serret, 2008, pág. 150).

Para Serret (2008), la formulación de objetivos de cualquier proyecto debe responder a los siguientes postulados de igualdad:

- 1) identificación de necesidades prácticas e intereses estratégicos. 2) Organizar actividades a desarrollar como parte del proyecto, con base en el diagnóstico preliminar. 3) Cuantificar recursos requeridos, lo mismo materiales. 4) Definir beneficios esperados para la población directamente afectada y para otras y otros actores, incluyendo las instituciones gubernamentales. 5) Formular objetivos realistas, puntuales, sobre todo, congruentes con todos los puntos anteriores (Serret, 2008, pág. 151).

Finalmente, Serret (2008), propone una etapa de seguimiento y evaluación basados en el género, teniendo en cuenta que la evaluación se desarrolla de manera periódica y de acuerdo con las necesidades del propio proyecto. Es importante evaluar y hacer seguimiento a la elaboración del diagnóstico, a la definición de actividades, la asignación de tareas, la cuantificación de recursos, la estimación de beneficios y el proyecto en conjunto (Serret, 2008). Además, cuando ya esté puesto en marcha el proyecto, es importante evaluar el impacto en las comunidades, reacciones de la población afectada, críticas, apoyos de otros actores sociales, la reasignación de tareas, cambios presupuestales, sensibilidad al género de los y las participantes.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Por lo tanto, la perspectiva género toma en cuenta a las mujeres y hombres ya que ambos son la estructura de relaciones de la sociedad, por lo que se cuestiona la construcción del ser hombre y ser mujer social-histórica y culturalmente al igual que las relaciones desiguales que hay en ellas. Con esto, la perspectiva de género es la base para analizar información, elaborar, planear, desarrollar, monitorear y evaluar las intervenciones sociales que transformen las desigualdades en equidad y justicia social, promoviendo cambios que generen relaciones más democráticas entre hombres y mujeres (Cortés et al, 2014).

Bach (2015), afirma que la escuela como institución social puede actuar promoviendo cambios en los estudiantes y en cuanto a perspectiva de género, es necesario que actúe como uno de los agentes transformadores de los estereotipos de género, para esto es necesario que exista una docencia con perspectiva de género, que resignifique el concepto género.

Por lo tanto, se comprende que la perspectiva de género es una herramienta que busca cerrar las brechas de género en los diferentes espacios de socialización donde tanto hombre como mujeres se vean beneficiados pero que además se logre crear un fortalecimiento comunitario. Por lo tanto, en este proyecto se busca incluir una perspectiva de género en el ámbito de la educación comunitaria.

Coeducación

marco histórico.

Con respecto a la coeducación, en primera instancia se presenta el marco histórico de la educación y cómo y por qué se introduce la coeducación para poder definirla. Posteriormente, se expone desde la coeducación los haceres que están esperando a los hombres y mujeres para luego definir los elementos y objetivos de la intervención coeducativa.

Según María Elena Simón Rodríguez (2011), quien es filóloga de la Universidad de Valencia, profesora y catedrática, experta en coeducación, en su libro *La igualdad también se aprende: Cuestión de coeducación*, aclara que para comprender el concepto de coeducación

COEDUCAR PARA CAMBIAR

es necesario hacer una revisión del proceso evolutivo que la educación ha tenido a lo largo de la historia.

En un primer momento encontramos lo que Simón (2011) denomina *Privación: doma y aleccionamiento en la familia* manifestando que la educación de la mujer padeció un defecto de la privación, exponiendo que tanto las sociedades antiguas como las medievales y modernas relegaron la educación de la mujer al ámbito familiar, donde las madres eran las encargadas de dar instrucciones, transmitir, aleccionar y domar todo lo relacionado con el oficio que se preveía para ellas, el de madre-esposa.

Igualmente, desde el siglo XII y XIII, fechas donde se empezaron a crear las primeras universidades europeas, se les impidió a las mujeres la entrada a estas lo que a su vez negó el acceso del conocimiento oficial, relegándolas en la categoría de la magia o brujería y como curanderas y sanadoras (Simón, 2011). Así mismo, las escuelas monacales, únicas existentes para los hijos de los no nobles, eran masculinas y así siguieron hasta entrados el siglo XIX.

Ya en el siglo XVIII, conocido como "el siglo educador" se empezaron a ver en las reformas educativas soluciones para los problemas que aquejaban al hombre, por lo que se deseaba poner la educación al día tanto en métodos como en contenidos y extenderla a la mayor cantidad posible de ciudadanos, sin embargo, debe tenerse en cuenta que en esta época aún se debatía si existía la posibilidad de dar o no educación a las niñas (Cañizarez y Carbonero, 2017). Para este siglo en el que se empiezan a construir las bases actuales del sistema educativo moderno en Europa, el concepto educativo entendía que hombre y mujer tenían distintos destinos sociales, por lo que así debería ser la educación. No obstante poco a poco se iba imponiendo la idea de una educación igualitaria y a las niñas se les empezaron a dictar clases de música y dibujo. En países como España, se pensaba para esta época que ambos sexos debían educarse en colegios distintos con enseñanzas diferenciadas, lo que implicaba que a las niñas se les enseñaba a coser y a rezar (Cañizarez y Carbonero, 2017).

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Para el siglo XIX, la educación recibe un serio impulso pues en 1821 se legisla que las mujeres debían saber leer, escribir y contar, cuestiones que anteriormente eran exclusivamente desarrolladas por los hombres. Luego de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, se busca ahora educar al mayor número posible de individuos para conseguir así mayor eficacia en el trabajo y elevar socialmente a las clases populares, sin embargo, aún se piensa que hombres y mujeres se deben educar en instituciones separadas y por lo general las mujeres quedaban bajo el mando de congregaciones religiosas (Cañizarez y Carbonero, 2017). Sin embargo, desde mitad del siglo XIX empezó la vindicación feminista por la educación de las niñas desde la primaria hasta la educación superior, de manera tal que esta exigencia abrió el camino para que algunas mujeres aprendieran letras y números y sobre todo las labores propias de su sexo (Simón, 2011). Aun así, frente a esta educación tan precaria, Simón (2011) agrega que las escuelas de niñas se fueron extendiendo junto con los colegios religiosos de monjas, donde se educaba a las hijas de las clases medias y altas hasta la educación primaria, lo que impedía el futuro acceso a la universidad. Frente a esta precariedad de educación, el discurso burgués justificaba la falta de educación intelectual de las mujeres diciendo que no se encontraban interesadas en los saberes profesionales sino en la caza de un buen marido, la vestimenta y la confección (Simón, 2011).

Un segundo momento, es lo que Simón (2011) denomina *La educación separada y diferenciada* para hacer referencia a la incorporación de las niñas a la Enseñanza primaria y a la Media durante la primera mitad del siglo XX, pero separadas de los niños y con currículos diferenciados, donde una mayor parte del horario se les dedicaba para que adquirieran habilidades de cuidado e higiene del hogar y las personas, así como los conocimientos relacionados a la moral católica, la represión sexual, el comportamiento recatado y las costumbres, que las situaban en condiciones de subordinación y privación ante la libertad de decisión y libertad pública.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Durante el siglo XX, se registra un auténtico movimiento de renovación pedagógica, apareciendo así las primeras "escuelas nuevas" las cuales buscaban remediar los defectos de la escuela tradicional y que se inspiraban en la psicología y las ideas democráticas como la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia. En España, para 1918 se instauran las primeras escuelas mixtas. Sin embargo esta evolución se ve interrumpida entre 1936 y 1939 con la Guerra Civil pues al terminarse ésta se impuso de nuevo el estereotipo masculino-femenino en educación, introduciéndose asignaturas específicas para uno y otro sexo. En 1945 se ordena la separación de los dos sexos, tanto para alumnos como para enseñantes (Cañizarez y Carbonero, 2017).

Frente a un último momento, denominado *la educación mixta*, Simón (2011) expone que durante 1960 y finales de 1970, se comenzaron a crear instituciones educativas públicas mixtas. Frente a esto, la autora recalca que la igualdad necesita de inversiones no solo económicas, que ayudan a la puesta en marcha y programación, también se necesita, de lo que denomina las tres P: Presupuesto, Prioridad y Personal preparado. Igualmente, también se necesitan materiales, contenidos, profesorado, leyes que se cumplan, se inspeccionen y se apliquen por parte de las administraciones y de sus docentes, para que así los beneficios de la igualdad se extiendan a niños y niñas de todas las clases, etnias, religiones y condiciones (Simón, 2011)

La coeducación nace en las clases de Educación Física a partir de 1979 aproximadamente, en los institutos estatales de España, puesto que era una de las materias dentro del currículum institucional con sesgos sexistas y la coeducación busca así dar dentro de esta clase igualdad de condiciones tanto para hombres como para mujeres (Cañizarez y Carbonero, 2017).

Durante la educación del siglo XXI, la mayoría de las barreras de género han ido desapareciendo sobre todo en el área pública, sin embargo, existen instituciones en el sector

COEDUCAR PARA CAMBIAR

privado en el que todavía hacen la admisión del alumnado en función de su sexo (Cañizarez y Carbonero, 2017).

Cuando se hace referencia a la necesidad de tener en cuenta que en la escuela hay niñas y niños, se quiere dejar claro que son dos sujetos diferentes. Dicha diferencia es una realidad inevitable, pues nacemos mujer u hombre, en este siglo se puede comprobar cómo numerosos aspectos sexistas típicos de épocas anteriores “casi” han desaparecido. No obstante, hay que seguir tratándolo porque aún quedan numerosos rasgos por erradicar, sobre todo en determinados contextos (Cañizarez y Carbonero, 2017).

definición.

Para abordar la definición de coeducación se debe tener en cuenta que como afirma Heredero de Pedro (2019), la educación mixta no es sinónimo de coeducación, pues este último es un modelo educativo que se apoya en una escuela mixta, que tiene como objetivo la formación del alumnado, sea niño/hombre o niña/mujer, sin estereotipos, que recoge los valores positivos que han desarrollado las personas para impartir una misma educación integral. Un aspecto importante que debe recalcar la escuela coeducativa es la visibilización de las mujeres y sus aportaciones, en donde además de usar un lenguaje inclusivo donde se les trate de forma igualitaria, se les reconozca los conocimientos relacionados con lo tradicional y estereotipado, es decir, las tareas domésticas y el cuidado de las personas, aspectos importantes para el desarrollo de la autonomía individual y de la convivencia (Heredero de Pedro, 2019)

Por su parte, Cañizarez y Carbonero (2017), toman como referencia la definición dada por el Diccionario de la Real Academia Española, en el que se define coeducación como "educación que se realiza conjuntamente a niños y niñas, la cual supone igualdad entre los sexos" (pág,10). A partir de esto los autores hacen referencia a la escuela coeducativa, como aquella en la que no sólo se busca educar conjuntamente a niños y niñas como lo hace el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

modelo mixto, sino que además debe proporcionar los medios y condiciones para que todas y todos tengan las mismas oportunidades reales, en cuanto a miembros de sus grupos, para que de esta manera se procure corregir los sesgos sexistas y se facilite el acceso a un currículum equilibrado, en el cual se respeten y potencien las cualidades de cada individuo sea cual sea su género.

Para un mayor entendimiento de lo que busca la escuela coeducativa, hablaremos de los tipos de escuela y sus diferentes características:

La escuela tradicional o “segregacionista”: En esta los roles están separados, por lo cual existen colegios exclusivos para niñas o niños (Cañizarez y Carbonero, 2017)..

La Escuela mixta o Coexistencia de niños y niñas en el centro y/o en las aulas: En esta tanto niñas como niños pueden estudiar en un mismo recinto educativo, sin embargo, allí aún se siguen potenciando modelos masculinos y femeninos de educación tradicionales, por lo que no hay un verdadero trato igualitario (Cañizarez y Carbonero, 2017).

La Escuela coeducativa: Esta pretende superar la discriminación de género que se ha perpetrado a lo largo de la historia y busca potenciar los aspectos positivos de educación sin estereotipos, incrementa las cualidades individuales por encima de la distinción niño-niña, proporciona igualdad real de oportunidades y busca corregir los estereotipos sexistas (Cañizarez y Carbonero, 2017).

La coeducación por lo tanto, busca aportar soluciones para que existan condiciones que permitan a niños y niñas desarrollarse en igualdad y no como seres idénticos, para esto es importante entender que la cultura escolar aún sigue negando la existencia de las mujeres en el mundo público, e incluso sigue transmitiendo mensajes que hacen pensar al alumnado que el mundo laboral es considerado masculino y el mundo doméstico femenino. La existencia de estas visiones estereotipadas influyen las visiones, las actitudes y las expectativas del alumnado tanto durante su paso por la escuela como fuera de ella. Por lo que analizando las

COEDUCAR PARA CAMBIAR

dinámicas escolares podremos entender por qué la mayoría de los hombres rechazan las asignaturas de humanidades y las mujeres rechazan las que tienen que ver con ciencia (Subirats y Tomé, 2007).

Subirats y Tomé (2007) hablan sobre dos déficits de la escuela, uno de ellos es que se ofrecen menos facilidades a las niñas que a los niños en cuanto al acceso a los aspectos más valorados de la cultura y en cuanto al reconocimiento de su personalidad y herencia, el otro déficit es que se le niega a los niños la socialización en formas culturalmente femeninas, impidiéndoles el acceso a las emociones y a la valoración de cuidado de la vida lo cual limita el desarrollo de su personalidad y sus posibilidades como seres humanos.

Por su parte, para Simón (2011), dentro del ejercicio del derecho a la educación, las mujeres ven con trabas el ejercicio a otros derechos, tales como el derecho a la representación, al trabajo remunerado y suficiente para su propio sostenimiento, así como el derecho al poder, a la seguridad y a la libre elección en todos los ámbitos vitales.

Frente a lo anterior, Simón (2011), argumenta que la educación desde la primaria hasta la superior debe enseñar tanto a hombres como a mujeres lo necesario para la vida moderna: autonomía, análisis crítico y agudo de diversas realidades, civismo y educar en los sentimientos, así como incentivar la comunicación, mejorar las relaciones, enseñar habilidades y destrezas y capacitar para las diversas facetas de competencia y conocimiento que se exige en la actualidad.

Sin embargo y relacionado a la historia, hombres y mujeres deben aprender lo de su sexo contrario. Es así como Simón (2011), propone que a las mujeres les está esperando el estudiarse a sí mismas, pensarse, citarse y proyectarse, igualmente, les espera la alianza para confiar unas con otras y así adquirir influencia y poder representarse, elegirse para decidir y ejecutar. Además, les espera el nombrarse para expresarse con voz propia y hacerse visibles con el objetivo de cooperar con redes, círculos y espirales de sororidad intergeneracional. De

COEDUCAR PARA CAMBIAR

igual forma, les espera el exigir y conseguir que los derechos de las mujeres sean declarados derechos humanos y así poder denunciar sistemáticamente y con todo tipo de acciones, los ataques que atenten contra su libertad, logros colectivos, diversidad y derechos como ciudadanas.

Igualmente, como manifiesta Simón (2011), a los hombres les espera el mirar hacia dentro y compartir sus malestares, para que así aprendan a resolver conflictos de forma cooperativa y pacífica. Además, les espera el aprender a escuchar más y mirar menos y así conocer las aportaciones de las mujeres en la vida común. Por otro lado, les espera el no confundir el amor con el privilegio de ser servido, lo que conlleva a que se transforme los deseos e ideas de grandeza, riqueza y fama como únicas fuentes de éxito. En el mismo sentido, les espera el repartir y compartir derechos y deberes, beneficios, poderes y tareas, espacios y tiempos con otros hombres y con las mujeres.

elementos para una intervención coeducativa.

En el capítulo *la escuela, lugar preferente para la igualdad*, Simón (2011) presenta los elementos que se deben tener en cuenta al hacer una intervención coeducativa, partiendo de la idea de una educación con enfoque de género y no sexista que se componga de aspectos hasta ahora ausentes o con implementación muy débil en la escuela.

Un primer elemento es la enseñanza de valores no sexistas, ligados a los principios democráticos, pero con un enfoque de perspectiva de género, que evitará la falsa universalidad masculina como referente de lo humano (Simón, 2001). Los valores no sexistas, que menciona Simón (2011) son: justicia distributiva, empatía solidaria, respeto activo, autonomía personal.

En cuanto a la justicia distributiva, Simón (2011) explica que teniendo en cuenta los principios y derechos democráticos de soberanía y representación, se debe acabar con la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

invisibilidad de las mujeres tanto en el currículo formal, en el lenguaje, en la organización y reparto de tiempos, espacios e instrumentos y en la representatividad.

De igual manera, la empatía solidaria, busca que en primer lugar se reconozca a las mujeres como género devaluado, lo que permitirá que haya una salida frente a dicha situación e incentivar el alcance de una igualdad de género (Simón, 2011).

Por otro lado, el respeto activo, hace referencia a que cada persona debería sentir que su condición humana y su singularidad está por encima de cualquier otra consideración, lo que a su vez permitirá entender que independientemente del sexo, etnia, nivel social al que cada persona pertenezca se debe dar un trato igualitario a los demás (Simón, 2011).

La autonomía personal es una de las finalidades del periodo educativo, buscando así la consecución de conocimientos, habilidades y competencias para la vida laboral, profesional y cívica, así como para la calidad de vida, la estima, el cuidado propio y ajeno cuando lo requieran las circunstancias vitales (Simón, 2011)

Un segundo elemento importante para la intervención coeducativa es el de pasar de la desigualdad al reconocimiento, es decir pasar de la restricción o condiciones impuestas a las exigencias de mejoras estructurales para el alcance de la igualdad de condiciones para hombres y mujeres, es decir, igualdad en el trato, en las condiciones y oportunidades (Simón, 2011). Por lo tanto, es importante que se enseñe la igualdad desde la teoría para poder aprenderla y llevarla a la práctica, lo que implica a su vez que se lleve a comprender la educación como fuente de desarrollo humano y bienestar que ayudará en la vida adulta de los niños y niñas en innovar las formas de convivencia y relación humana (Simón, 2011)

Lo anterior, lleva a un tercer elemento, la construcción de modelos equitativos, que según Simón (2011) trabaja bajo los principios democráticos de la libertad, la igualdad y la equidad que se ven materializados en los valores cívicos de empatía, respeto a la diversidad y solidaridad. Por lo tanto, para crear y aprender estos modelos cívicos, es importante que en

COEDUCAR PARA CAMBIAR

los contenidos de las diversas materias se compense la ausencia de las mujeres para dar recuperación y reconocimiento de sus obras, presencia y logros, lo que va a permitir que en los métodos se piense en el favorecimiento de aprendizajes significativos dados por la observación, la crítica y la indagación, que ayudarán a deconstruir falacias, falsas creencias e ideas previas erróneas (Simón, 2011).

Igualmente, en el lenguaje, es importante dar forma a un nombramiento incluyente, justo y adecuado a las realidades. Por último, para aprender modelos cívicos, es importante dar apertura a áreas y materias nuevas, donde se incluya la educación emocional y los valores de corresponsabilidad, al igual que autonomía personal, respeto activo a las diferencias, solidaridad y rechazo de la violencia como medio de solución a los conflictos (Simón, 2011).

Como un cuarto elemento, se encuentra educar con enfoque de género, metodología que se utiliza con las personas para dejar de reproducir el sexismo y promover la igualdad entre hombres y mujeres que tiene en cuenta tres aspectos que intervienen de forma simultánea o sucesiva: 1. Diagnosticar o desvelar el sexismo, que permitirá descubrir dónde se encuentra la desigualdad; 2. Utilizar un lenguaje para la igualdad en la comunicación y 3. Procurar una representación equilibrada, es decir, tanto en funciones y cargos como en los contenidos que se aprenden (Simón, 2011).

El quinto y último elemento, es la detección del sexismo y construir la igualdad, comprendiendo de base que la responsabilidad de coeducar es compartida, es decir, que las instituciones socializadoras colaboren para que la coeducación sea una realidad e impregne la forma de relacionarse y aprender de niños y niñas (Simón, 2011).

Para lo anterior, Simón (2011), hace una descripción de las bases y contenidos imprescindibles de la coeducación para la igualdad:

Reconocimiento y respeto activo de la diversidad corporal, sexual y física de mujeres y hombres. • Corresponsabilidad en tareas, funciones y cargos. • Modelos de personas

COEDUCAR PARA CAMBIAR

innovadores y no estereotipados por el género. • Presencia y tratamiento justo y equitativo de la obra humana de las mujeres, tanto la reproductiva como la creativa y productiva, que logre equilibrar la hiperpresencia de los varones y de lo masculino, tanto cualitativa como cuantitativamente. • Uso de lenguajes incluyentes que no produzcan menosprecio, ambigüedad u ocultación de las mujeres y de lo femenino. • Productos didácticos, mediáticos y culturales que no reproduzcan jerarquías de poder entre los sexos. • Incentivo y motivación de los varones respecto a todo lo que signifique habilidad relacional y de cuidado. • Incentivo y motivación de las chicas respecto a todo lo que signifique habilidad instrumental y de liderazgo (pág. 148-149).

Sin embargo y debido a que la escuela enfatiza solamente en el aspecto que va encaminado al desenvolvimiento en el ámbito laboral y público, brindando aprendizajes y enseñanzas relacionadas en su mayor parte a la educación intelectual, instrumental y enciclopédica, la coeducación hace frente para dar lugar a los siguientes objetivos: Coeducación para el cuidado, coeducación para la no violencia y la paz de género, coeducación para la convivencia y la afectividad, coeducación para la ciudadanía y los derechos humanos, coeducación para la salud y coeducación para la orientación (Simón , 2011).

coeducación para el cuidado.

La coeducación para el cuidado hace referencia a la introducción de aspectos de comunicación entre iguales y la introducción de lo que tradicionalmente se le ha adjudicado a la mujer: las habilidades relacionales y de cuidados (Simón, 2011). El cuidado ayuda a neutralizar el descuido, por lo que se trata de aprender el buen trato, que empieza hacia sí mismo, comprendiendo que cuidar es fijarse en necesidades para cubrirlas y el aprender a cuidar conlleva a emplear un tiempo equitativo entre niños y niñas. Con lo anterior, como lo menciona Simón (2011), las tareas adjudicadas a las mujeres, que se ven ocultas en el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

currículo escolar, comienzan a ser visibles y aprendidas para mejorar las relaciones entre los sexos y se reconoce los aportes de las mujeres a la humanidad.

coeducación para la no violencia y la paz de género.

En cuanto a la coeducación para la no violencia y la paz de género, Simón (2011), expresa que la violencia es un modelo de comportamiento inhumano que se caracteriza por la insolidaridad, injusticia y negación de la legitimidad del otro u otra como igual, dándose con más frecuencia en los varones, pero frente a esto, aparece la paz como una forma de economía, cultura, aprendizaje relacional y de política, donde se expresa en la culminación de un diálogo interior productivo y de una relación respetuoso en interacción de la que se derivan beneficios para un gran número de persona para evitar las manifestaciones de violencia explícita o tácita.

En este punto, es importante comprender que la coeducación para la paz nace de la idea de justicia distributiva y de la cual deben asentarse los siguientes principios descritos por Simón (2011): La equipotencia, mejor entendida como el equilibrio en el ejercicio de poder tanto en el empoderamiento, como la influencia, la autoridad y la capacidad efectiva de decisión y ejecución para hombres y mujeres (padres, madres, profesores, profesoras y estudiantes); La individuación, entendida como la labor de destrucción de prejuicios, juicios y estereotipos de género, grupo, etnia, religión, etc., para dar apertura a un camino cívico, ético y democrático de promoción personal y dar un mayor entendimiento, comprensión y comunicación con otras realidades y culturas; El respeto activo, que implica el reconocimiento positivo y conocimiento del otro en igualdad de condiciones; La solidaridad, en donde se busca que haya una redistribución de los bienes materiales y culturales para dar cabida a quien vive en desigualdades y discriminaciones sociales; La diversidad, comprendida como la idea de la interacción recíproca de diferentes para que se dé su reconocimiento.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

coeducación para la convivencia y la afectividad.

Por otro lado, la coeducación para la convivencia y la afectividad busca que los niños y niñas aprendan a que ambos seres humanos son equivalentes entre sí y que las únicas diferencias son las corporales que distingue la forma de reproducción e intercambio sexual (Simón, 2011). Por lo tanto, en las escuelas se debe promover el respeto, la solidaridad y el reconocimiento, pues, aunque niños y niñas estén juntos mucho tiempo, su socialización difiere en términos del lenguaje, pues no hay un lenguaje común con significados y significantes que coincidan, viéndose reflejado en temas de práctica sexual, que para las chicas viene dado de la presión del ambiente y requerida por las necesidades y deseos masculinos, o al hablar del amor (Simón, 2011).

coeducación para la ciudadanía y los derechos humanos.

En relación con la coeducación para la ciudadanía y los derechos humanos, se busca que estos dos elementos se perfeccionen con nuevos principios, instrumentos y objetivos que atiendan de forma sistemática, igualitaria, continuada y transversal tanto a niñas, las jóvenes y las mujeres como a los niños, los jóvenes y hombres, desde su especificidad (Simón, 2011).

Por lo tanto, es importante hacer una educación en ciudadanía y derechos humanos con perspectiva de género, para que no se desperdicien talentos ni de las mujeres en áreas de las ciencias, el poder, la empresa o cultura y ni de los hombres en la crianza, relaciones y trabajos familiares (Simón, 2011).

De otro lado, gracias al derecho a la educación que tienen los niños, niñas y población juvenil, se puede insertar en el currículo el acceso a conocimientos sobre la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos y así, se logrará familiarizar con "la justicia, la igualdad, la libertad, la diversidad, el reconocimiento y representación respecto a mujeres y hombres" (Simón, 2011, pág. 167) con espíritu crítico, responsabilidad y participación, además de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

reconocer la función materna y reproductiva, así como las relaciones saludables y libremente consentidas.

coeducación para la salud.

Por su parte, la coeducación para la salud inicia con un análisis de los riesgos en la salud en cuanto al género, causados por la asignación de estereotipos y roles de género que se interiorizan en mujeres y hombres (Simón, 2011). Así, se encuentra que las mujeres están en riesgo de sufrir trastornos de alimentación, como anorexia y bulimia, depresiones, aislamiento social o timidez excesiva por percibir que no dan una imagen deseable, mientras que los hombres, están con peligro de sufrir accidentes con la poca apreciación de riesgo, esto relacionado con la competitividad y el sentir adrenalina, lo que a su vez conlleva a transgredir las normas para demostrarse independiente teniendo como riesgo para su salud el desprecio de su propio cuidado, tanto físico como mental (Simón, 2011).

Por lo tanto la coeducación para la salud busca enseñar sobre la alimentación, los hábitos de movimiento y actividad física, dando un mayor conocimiento del funcionamiento de los cuerpos de hombres y mujeres (Simón, 2011). Por otro lado, la salud sexual y reproductiva constituye un aspecto importante en la coeducación, pues no solo se busca enseñar las diferencias de los órganos y su mecánica de funcionamiento, sino también la responsabilidad social y personal que implica tener un hijo y por lo tanto, al tener un mayor entendimiento de su funcionamiento reproductivo, hombres y mujeres, podrán dirigir con voluntad hacia lo más idóneo según las circunstancias (Simón, 2011).

coeducación para la orientación.

Por último, la coeducación para la orientación busca orientar a niños y niñas en la vida y profesión sin distinción de género, es decir, comenzar a hablar de corresponsabilidad entre hombres y mujeres en las áreas y espacios de vida, siendo el más urgente el espacio hogareño respecto a la familia, pues las mujeres ven la casa como lugar de trabajo, mientras que los

COEDUCAR PARA CAMBIAR

hombres lo ven como lugar de descanso (Simón, 2011). Igualmente, es importante cortar con la transmisión y retransmisión de los estereotipos de género, ya que perjudican el libre desarrollo individual y lo que se busca es que aquello que se realice sea por gusto y porque va bien y no por el condicionante de ser hombre o mujer (Simón, 2011).

Es así que teniendo en cuenta los elementos anteriores se define coeducación como una alternativa que se entiende como un modelo de intervención educativa que tiene como objetivo el desarrollo integral de las personas (Ferreiro, 2017) para una igualdad y no discriminación entre las masculinidades y las feminidades (Colazo, 2017) y que va más allá de los saberes técnicos y académicos para tener una apertura de la educación emocional y afectiva (Suberviola, 2020), la cual tiene repercusiones positivas tales como la creación de recursos para la prevención de violencias de género y formas de solución, el desarrollo de habilidades y capacidades para crear una convivencia de paz, resaltando valores como el respeto, la solidaridad, la cooperación, la libertad y la valoración positiva para así generar entornos que fomenten igualdad y la solución de conflictos mediante el diálogo (Delgado, 2015)

Tomando en cuenta lo anterior, cabe resaltar que la coeducación es una alternativa educativa que permite a los sujetos desarrollarse libres de estereotipos de género y comprendiendo que su condición humana es más importante que su condición sexual, por lo tanto, la coeducación además de enseñar aspectos técnicos para la vida académica enseña herramientas para crear espacios de igualdad y no discriminación en donde se dé apertura a la afectividad basada en el respeto, la solidaridad y la empatía.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del programa coeducativo “Coeducar para cambiar”, compuesto por seis módulos: módulo de diagnóstico participativo, módulo de introducción, módulo de perspectiva de género, módulo de desarrollo emocional, módulo de coeducación para la salud y módulo de culturas de paz. Se contó con la participación de los niños, niñas y talleristas de la Fundación Siglo XXI de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Igualmente, los talleres se realizaron en la Huerta ambiental Piwam, Biblioteca *Baúl de las letras* y en distintos parques de la localidad, como el del Perdomo, El Ensueño y La Estancia.

Módulo diagnóstico participativo

El primer módulo del programa es el *Diagnóstico Participativo*, donde el objetivo es identificar los estereotipos de género arraigados en la comunidad y también detectar problemáticas o necesidades que puedan ser trabajados desde la coeducación, pues como lo manifiesta la Corporación RedEAmérica (2014) los diagnósticos participativos brindan un mejor conocimiento de las condiciones sociales, que a partir de sus actores se problematizan y se construyen estrategias de intervención y de cambio social

conociéndonos.

Los investigadores Paula Rozo y Santiago Chirivi propusieron la sesión *Conociéndonos*, que se llevó a cabo el día sábado 27 de marzo de 2021 de 10 de la mañana a 12 del mediodía en la Huerta Ambiental Piwam, ubicada en el barrio La Estancia de la localidad Ciudad Bolívar, todo esto bajo los protocolos de bioseguridad que exige la contingencia sanitaria por COVID-19. Se contó con la participación de 4 talleristas, tres mujeres y un hombre. Por otro lado, participaron 9 niños y 8 niñas cuyas edades oscilaban entre los 7 y 14 años de edad.

El objetivo de la sesión era identificar los estereotipos de género arraigados en la comunidad de niños, niñas y talleristas, para lo que se buscó distinguir los adjetivos que se

COEDUCAR PARA CAMBIAR

atribuyen a niños y niñas, detallar qué actividades están siendo condicionadas para niños y niñas, y conocer cómo se han interiorizado los roles de género dentro de la comunidad.

Para la primera actividad, *Tejiendo juntos*, se contó con la participación del grupo de investigadores, 9 niñas y 6 niños usando como material una bola de lana. Para iniciar, el grupo se organizó en círculo y uno de los investigadores sostenía la bola de lana. El investigador mostró a los participantes la bola de lana y les explicó que la persona que la tuviera en sus manos debía presentarse diciendo su nombre, un adjetivo que lo caracterizara y el por qué, aclarando que debían quedarse con una parte de la bola de lana y no soltarla. Luego de que el investigador se presentara, lanzó la bola de lana a otro participante quien siguió los mismos pasos de presentación. La actividad se repitió hasta llegar al último participante para formar un tejido que permitiera conocernos entre todos y representar la unión del grupo.

En cuanto a la interacción del grupo, se logró identificar en un principio que tanto los niños como niñas se mostraban tímidos, pues ninguno quería iniciar con su presentación e incluso un niño de 7 años no se quiso levantar de la silla manifestando que era muy tímido. Una niña de 11 años manifestó que ella quería ser la siguiente después del investigador. Luego de que ella se presentara, los demás empezaron a entender la dinámica de la actividad animando al niño de 7 años para que participara, pero él se seguía negando. Se identificó que dos niños de 14 años que estaban cerca hablaban durante las intervenciones de sus compañeros interrumpiéndolos, por lo que los investigadores debían pedir respeto para que escucharan. Ya cuando todos se habían presentado, el niño de 7 años que en un principio no quiso participar se animó a tomar la lana y presentarse describiéndose como tímido.

Los resultados permitieron encontrar que un niño se describió como inteligente porque podía jugar videojuegos y una niña como inteligente porque le iba bien en sus estudios. Dos niños de 14 años se describieron como apasionados porque les gustaba

COEDUCAR PARA CAMBIAR

dedicarle tiempo a lo que realizaban. Dos niñas de 13 años se describieron como luchadoras porque podían afrontar situaciones difíciles.

Finalmente, mientras se deshacía el tejido, se realizaron tres preguntas donde los niños y niñas se mostraron participativos y participativas.

En cuanto a la pregunta *¿qué pensaban respecto a la actividad?* Dos niños y una niña manifestaron que todos estábamos unidos. Luego, se les preguntó *¿qué pasaría si alguno soltara la red que creamos?*, a lo que todos (a excepción de dos niñas de 7 años), en desorden, contestaron que se dañaría. Finalmente, el investigador afirmó que *como podemos ver, todos estamos unidos con todos, y a pesar de la distancia, estamos conectados*, luego preguntó *¿qué reflexión hacen de esto?* A lo que un niño de 13 años respondió *Pues que, si uno falla, todos fallamos.*



Figura 4. Tejido

La segunda actividad que se llevó a cabo fue *Tangram de los gustos* en la cual participaron 9 niños y 6 niñas y tres talleristas, dos mujeres y un hombre. Los materiales que se necesitaron fueron una silueta de niña y una silueta de niño hechas con figuras de tangram, trozos de papel, colores y cinta adhesiva. Se pusieron las siluetas del niño y la niña en un

COEDUCAR PARA CAMBIAR

tablero. Esta actividad consistió en que a cada niño, niña y tallerista se le debía dar 4 trozos de papel donde tenían que escribir 2 cualidades que atribuyeran a los niños y 2 que atribuyen a las niñas. Cada persona pasó y pegó al lado de cada silueta las cualidades asignadas al niño y a la niña y justificó por qué atribuía las cualidades de esa forma. La actividad tuvo una duración de 40 minutos.

Antes de iniciar la actividad, la investigadora preguntó si sabían *¿qué son estereotipos de género?* a lo que todos respondieron que no. Luego una niña de trece años dijo: *¿no son esos que los niños no lloran?*, y a partir de ahí los demás niños comenzaron a dar ejemplos: una niña de 13 años afirmó que en su colegio decían que *las niñas no juegan fútbol* y un niño de 13 años afirmó que *los hombres no se maquillan*.

Ya cuando se les dió los papeles y colores a los niños, niñas y talleristas, una niña de 7 años le pidió el favor a la investigadora que le ayudara porque no sabía escribir. Sin embargo, la investigadora tuvo que recurrir al hermano de la niña para que él le ayudara, pues no era claro lo que ella hablaba.

En general, todos estaban concentrados en escribir lo que se les solicitó, pero cuando se les solicitó iniciar con la socialización dos niños pidieron unos minutos más.

Una de las talleristas inició con la socialización de los adjetivos que había escrito. Ella manifestó que lo que había escrito era basado en su experiencia como madre y esposa, pues para ella los hombres en su vida siempre se han dedicado a trabajar y son un símbolo de autoridad. La siguiente en pasar fue la otra tallerista, quien expresó que para ella todos éramos iguales por lo cual la actividad se le había dificultado un poco. Las cualidades que ella atribuyó a los hombres fueron “jugar fútbol” y “hacer chichi de pie” y para mujeres “montar bicicleta” y “maquillarse”, sin embargo, cuando dijo que las mujeres se maquillaban y que esto también lo podían hacer los hombres, un niño de 7 años quedó sorprendido frente a dicha afirmación. Por último, el otro tallerista escribió dos cualidades de mujer “poder de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

decisión” y “priorizar la comodidad ante presiones sociales a la hora vestir” y una de hombre “resistentes al dolor”.

En cuanto a los resultados, los adjetivos o cualidades que le atribuyeron a los niños/hombres y niñas/mujeres fueron los siguientes. Para mayor entendimiento, se presentarán los adjetivos según el sexo de los participantes, así la Tabla 3 describe los adjetivos adjudicados por los niños a los niños/hombres y niñas/mujeres, y la Tabla 4 los adjetivos adjudicados por los niñas a los niños/hombres y niñas/mujeres.

Tabla 3. Listado de adjetivos dado por los niños a los niños/hombres y niñas/mujeres

Niño/Hombre	Niña/Mujer
Los hombres también lloran	Las mujeres merecen respeto
Los hombres no bailan	Las mujeres son valientes
Los hombres no nos importamos nosotros mismos	Las mujeres les importa su propio cuerpo
Vamos a recuperar lo que nos quitan	Se maquillan (2) Se maquillan para sentirse bien/ Se definen por su forma de maquillarse
Los hombres son amables con las mujeres	Las mujeres son serias y más centradas en sus cosas
Los hombres tienen derecho a trabajar	Las mujeres son muy buenas con todos nosotros especialmente con sus seres queridos y familiares
Los hombres somos valientes y fuertes	Las mujeres son independientes, fuertes y decididas
Los hombres somos algo violentos	Las mujeres tienen derecho a vestirse como quieran
Los hombres hacemos trabajos pesados	Las mujeres tienen derecho a ser respetadas
Los hombres tienen derecho a trabajar	Las mujeres se definen por los trabajos manuales
Somos valientes y agresivos los hombres	Las mujeres tienen derecho a trabajar
Los hombres son buena gente	Las mujeres tienen derecho a vestirse como quieran
Los hombres son caballerosos	Las mujeres pueden cortarse el pelo como un hombre
Los hombres levantan pesas	Las mujeres pueden jugar deportes
Los hombres saltan mucho	Las mujeres usan falda
Los hombres se visten con un jean	
Los hombres manejan muchas cosas como el ejercicio y levantar pesas	

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Tabla 4. Listado de adjetivos dado por las niñas a los niños/hombres y niñas/mujeres

Niño/Hombre	Niña/Mujer
Los hombres también tienen sentimientos	Las mujeres son fuertes
Los hombres también pueden patinar	Las mujeres pueden jugar futbol
Los hombres pueden llorar	Las mujeres pueden maquillarse
Los hombres pueden aguantar hambre	Las mujeres pueden ponerse vestidos cortos
Los hombres patinan	Las mujeres patinan
Los hombres se maquillan	Las mujeres se maquillan
Los hombres son amables	Las mujeres son felices
Los hombres respetar a las mujeres	Las mujeres pueden hacer lo que quieran
Los hombres discriminan a las mujeres	La mujer usa falda
Los hombres pelean	La mujer cocina
Los hombres se ponen pantalones	Las mujeres se visten como para ir a una fiesta
Los hombres usan los zapatos	Las mujeres se ponen los zapatos
Los hombres deben dejar de ser machistas (algunos)	Las mujeres deben ser libres
Los hombres deben dejar de insistir (algunos)	Las mujeres pueden ser deportistas
Los hombres son fuertes	Las mujeres mandan en la casa
Los hombres también lloran	Las mujeres lloran

Es importante aclarar, que hubo dos expresiones a las que una niña y un niño afirmaron que definían tanto a hombres como a mujeres: “Todos tenemos los mismos derechos así seamos hombres o mujeres” y “Hombres junto con las mujeres somos el ser más poderoso del mundo”.

Cuando se terminó de pegar cada papelito en las figuras, el investigador inició una discusión diciendo que se evidenció que algunos no estuvieron de acuerdo con lo que sus compañeros pensaban, como por ejemplo la afirmación de que “los hombres se maquillaban también” por lo cual se preguntó ¿qué pensaban al respecto? tres niñas respondieron que estaba bien y una niña agregó “pues eso es libertad de expresión” y los niños no dijeron nada, así que el investigador preguntó qué pensaban los hombres sobre eso, a lo que uno respondió que los que se maquillaban eran gays, mientras que otro participante respondió que eso era para hacer teatro, otro niño dijo que los hombres no se maquillan porque no, otro niño dijo que no pasaba nada que los hombres se maquillaran pues los hombres son libres, otro niño

COEDUCAR PARA CAMBIAR

dijo que él se maquilló en Halloween pero que algunas niñas comenzaron a burlarse de él y a veces sentía que no servía para nada.

El investigador preguntó que si creían que el maquillaje estaba dado sólo para las mujeres, a lo que un sólo niño respondió que sí, otro niño explicó que los hombres se ponían maquillaje para el teatro. El investigador, preguntó entonces ¿qué pasaría si llegaran muchos hombres maquillados? a lo que un niño respondió que le daría cosas porque él estaba acostumbrado a verlos sin maquillaje. El investigador planteó otra pregunta con la que quería saber si una mujer cuando se maquillaba siempre iba al teatro y tanto niños como niñas respondieron que no, por lo que el investigador preguntó ¿entonces por qué un hombre si? a lo que le siguió un silencio por parte de los participantes. Un niño manifestó que una mujer se maquillaba cuando iba a tener una cita con alguien, otro niño por su parte también planteó que “si un hombre se maquillaba es porque era transgénero”. De otro lado, una niña, expresó que tenía un familiar que era gay que se maquillaba para ir al trabajo y para salir por lo que si los hombres se maquillaban no era sólo para Halloween, otra niña dijo que un día vio en tik tok a un hombre maquillarse y que le pareció lindo.

Después de eso, el investigador dijo que en los papelitos se había colocado varias veces que los hombres son violentos y preguntó que por qué creían eso, a lo que un niño respondió que explotaban especialmente con su pareja o con las mujeres si los hacían rabiar y que los hombres se desquitan mucho con las mujeres, otro niño dijo que los hombres eran violentos para defender lo que era de su propiedad. Luego el investigador preguntó *¿Qué pasaría si una mujer fuera violenta y justificara su accionar con las afirmaciones que dieron los niños anteriormente?* a lo que una participante respondió “bien por ellas”. Por otro lado, otra niña dijo “si las mujeres les pegan a los hombres son violentas, si los hombres les pegan a las mujeres son violentos, pero nadie se debe pegar” y otro niño complementó diciendo “hay que hacer la paz y no la guerra”. Luego un niño dijo “yo creo que los hombres se defienden

COEDUCAR PARA CAMBIAR

cuando un ladrón los ataca, mientras que las mujeres no porque ellas cuidan su vida” a lo que una niña le respondió diciendo que había casos de mujeres que sí se defendían porque no se dejan quitar sus cosas, otro niño dijo que hay hombres que le pegan a las mujeres y las mujeres tratan de defenderse.

El investigador explicó que los estereotipos de género son las características, acciones, adjetivos que se dice deben tener los hombres y mujeres y que muchas veces este tipo de afirmaciones llevan a la discriminación, una niña dijo que por ejemplo cuando las mujeres se ponen faldas se les dice mostronas. En este punto, un niño mencionó: “es que digamos, los hombres no se ponen falda porque en la casa le enseñan eso a uno y que eso está mal y pues uno le hace caso a la familia”. Esto abrió paso para que dos niñas hicieran una reflexión sobre situaciones que vivieron dentro del área deportiva. Una de ellas expresó que cuando ella quiso jugar fútbol en el colegio la profesora le dijo que eso era un juego de niños.

Otra niña manifestó que por ejemplo usualmente el patinaje es un deporte que se le atribuye más a las mujeres, sin embargo, contó que un amigo de ella un día empezó a entrenar patinaje y le gustó mucho e incluso ahora es deportista de alto rendimiento, lo cual no significaba que el patinaje era solo para las niñas, con esto se les preguntó en cómo se sentían con las situaciones en las que no podían realizar algo porque estaba dado para hombres o para mujeres, a lo que un niño respondió “humillado y discriminado” y con esto se dió cierre a la actividad.

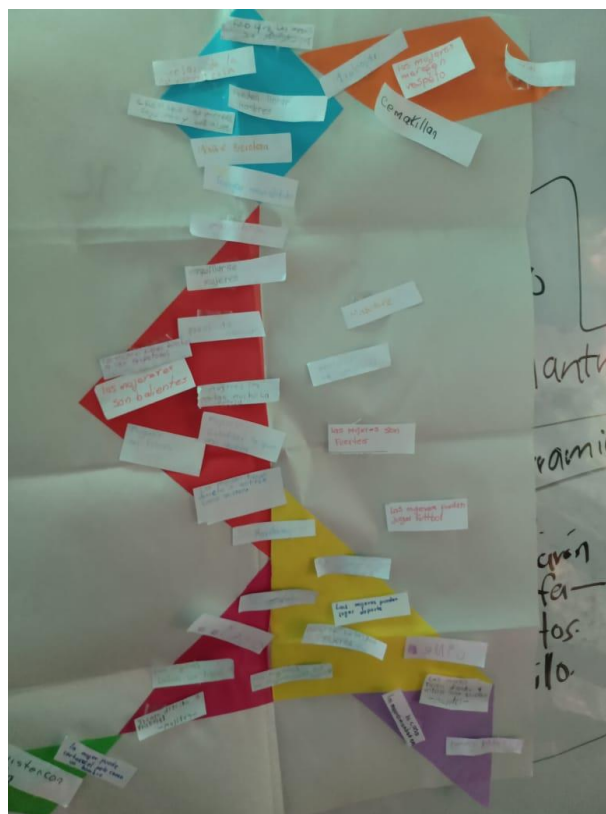


Figura 5. Silueta de los adjetivos adjudicados a las niñas/mujeres

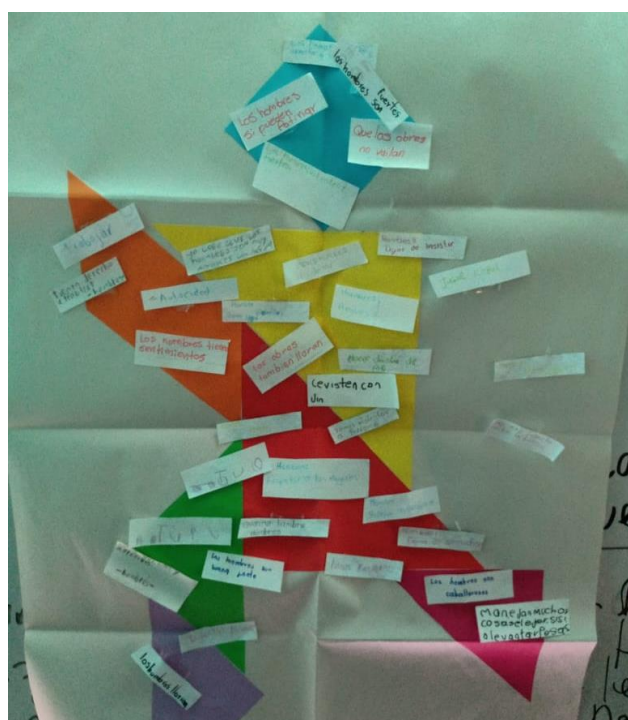


Figura 6. Silueta de los adjetivos adjudicados a los niños/hombres

La tercera actividad que se realizó fue *Qué somos capaces de hacer*, en donde los materiales que se necesitaron fueron hojas blancas, colores y calcomanías de objetos que los

COEDUCAR PARA CAMBIAR

investigadores llevaron impresas (Herramientas de bombero, balón, carro, olla e implementos de medicina). En esta actividad participaron 6 niñas, 9 niños y los dos investigadores y tuvo una duración de 15 minutos.

Para iniciar la actividad, el investigador solicitó a los participantes que formarían 5 grupos, llegando a conformarse 2 grupos de tres personas, 2 grupos de dos personas y 1 grupo de cinco personas. A cada grupo se le entregó una hoja blanca, una calcomanía de un objeto y colores. En la hoja pegaron la calcomanía del objeto y crearon un personaje y una historia que se relacionara con este.

Durante la actividad los participantes se mostraron entusiastas ya que esta actividad era similar a las que venían trabajando con los talleristas en temas audiovisuales. Además se pudo observar que en cuatro grupos, sus integrantes participaron en la construcción de la historia aportando sus ideas y discutiendo la manera en cómo se desarrollaba la historia. Sin embargo, el debate que se abrió para crear la historia provocó que dos grupos se quedaran conversando y no avanzaran con la actividad. En uno de los grupos de dos personas se presentaron inconvenientes, pues uno de los integrantes se acercó al investigador y le manifestó que su compañero no lo dejaba participar en la creación de la historia, por lo que el investigador indaga con ambos cuál era el problema a lo que ellos respondieron que cada uno quería crear una historia diferente y no lograban ponerse de acuerdo, al final acordaron que uno escribiría la historia y el otro la socializaba.

Pasados los quince minutos acordados, se pidió a cada grupo pasar al frente a socializar su historia. El grupo que trabajó con la calcomanía de herramientas de bombero, estaba conformado por tres niños y la historia tuvo como personajes principales a tres bomberos; en cuanto a la calcomanía de la olla, quienes escribieron la historia fueron dos niños y el personaje principal fue una abuela; Para la calcomanía del carro, el grupo estaba conformado por tres niñas y dos niños que desarrollaron la historia de un niño que quería ser conductor;

COEDUCAR PARA CAMBIAR

En cuanto al balón, el grupo que desarrolló la historia estaba conformado por dos niñas, quienes desarrollaron la historia con un personaje de una niña que le gustaba jugar fútbol; Por último, en cuanto a los instrumentos de medicina, el grupo que desarrolló la historia estaba conformado por una niña y dos niños quienes crearon como personaje principal a un doctor mono.

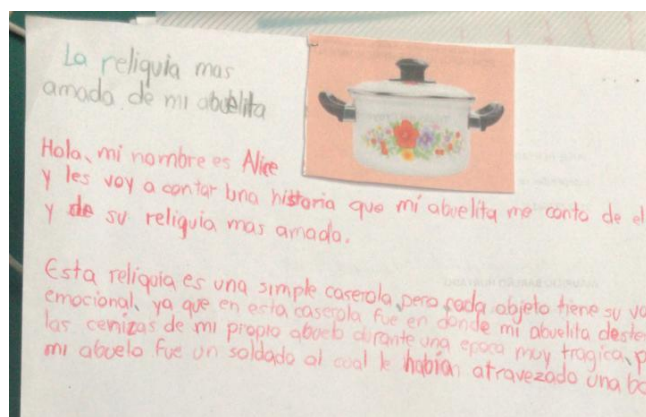


Figura 7. Historia olla

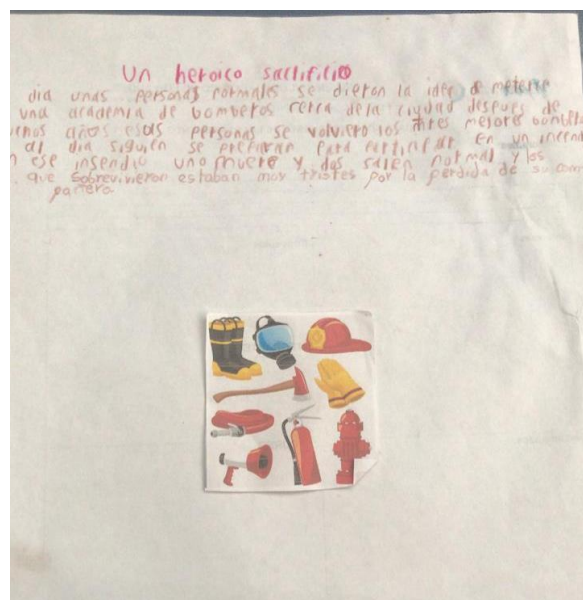


Figura 8. Historia elementos de bomberos

Para la cuarta actividad, denominada *En casa hacemos*, en la cual participaron 9 niños, 8 niñas y el grupo de investigadores. Los investigadores imprimieron un listado de labores que se realizan en el hogar y facilitaron colores a los participantes. Se estimaba que la actividad tuviera una duración de diez minutos, sin embargo, esta actividad duró 7 minutos, ya que se

COEDUCAR PARA CAMBIAR

les pidió a los participantes que formaran grupo con las personas con las que viven en casa, debido a que la sesión estaba a punto de terminar. Así, al final, se recogieron once listados.

Para la actividad se les dió el listado de labores que se realizan en el hogar por familia y la investigadora les explicó, como primer paso, que debían de escribir los integrantes de su familia. Después de esto, les explico que debían colocar frente a cada una de las labores los integrantes de la familia que realizaban dicha labor.

La realización de la actividad por parte de los participantes fue rápida, ya que los talleristas dieron aviso de que quedaba poco tiempo para terminar la sesión, por lo que no se pudo llevar a cabo la socialización de esta actividad.

Se pudo notar que en dos listados se utilizaron figuras para hacer referencia a cada uno de los integrantes de la familia y nueve listados lo realizaron de forma escrita.

Es importante recalcar que en un listado se encontró que la familia estaba conformada por solo mujeres y en otro listado la familia estaba conformada por once integrantes.

A continuación, en la tabla 5 se presenta la cantidad de hombres y mujeres que realizan las labores del hogar de manera general:

Tabla 5. Cantidad de hombres y mujeres que realizan las tareas del hogar de manera general.

Labor del hogar			
¿Quién lo hace?	Hombre	Mujer	Mixto
Cocinar		7	4
Barrer	1	4	6
Lavar la loza	1	4	6
Trapear	1	5	5
Lavar la ropa	2	4	5
Tender la cama	2	1	8
Reparar cosas	9	1	1
TOTAL	16	26	35

COEDUCAR PARA CAMBIAR

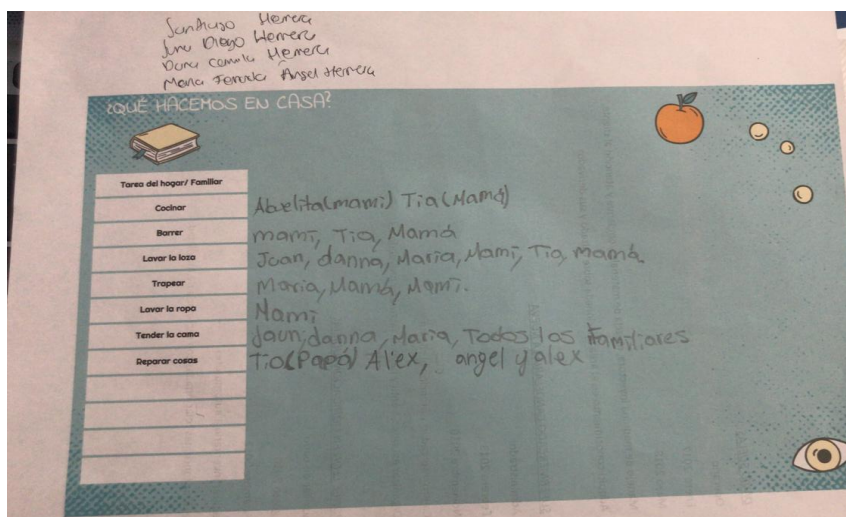


Figura 9. Historia olla. Listado En Casa Hacemos

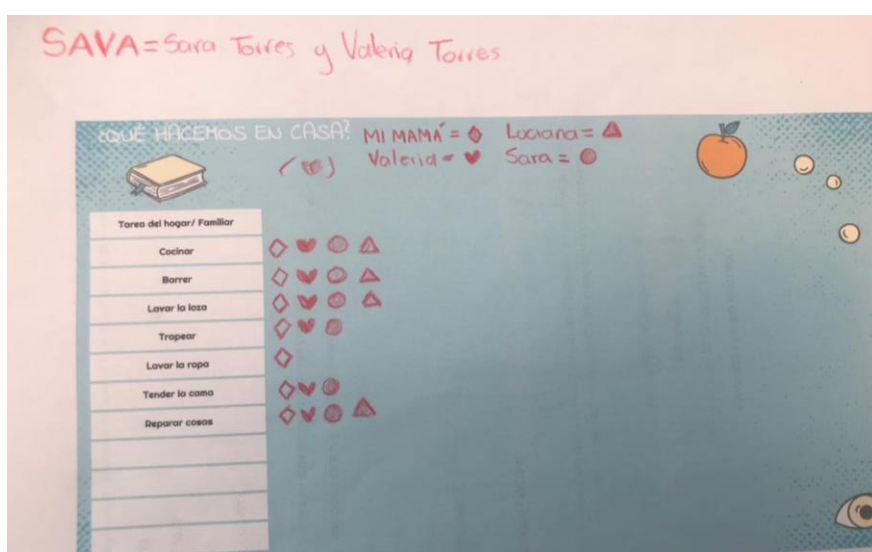


Figura 10. Historia olla. Listado En Casa Hacemos

Para evaluar la sesión, se abrió un espacio denominado *Opinando sobre la actividad*, la cual tuvo una duración de dos minutos. Para esto los investigadores llevaron 15 paletas con una carita feliz amarillo por un lado, y por el otro una carita triste azul.

En este espacio, a cada persona se le dió una paleta y se les explicó que se les haría una serie de preguntas por lo que debían mostrar la carita feliz si estaban de acuerdo con lo que se preguntaba y la carita triste si estaban en desacuerdo.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Es importante aclarar que una niña y un niño se quedaron sin esta paleta, sin embargo, les sugerimos que se hicieran con uno de sus compañeros que tuviera la paleta y así hicieran parte de esta evaluación.

Se realizó la pregunta: *¿les gustaron las actividades?* a lo que respondieron mostraron quince caritas felices, es decir, que el 100% de los participantes se sintió a gusto con las actividades. En cuanto a la pregunta *¿aprendieron algo nuevo?* al igual que en la anterior, respondieron mostrando las quince caritas felices, lo que significa que el 100% de los participantes aprendió algo nuevo. Para ahondar en lo que aprendieron se les pidió que comentaran cuales eran esos aprendizajes, a lo que un niño respondió *“yo aprendí que en el día a día como nos discriminamos”*, una niña respondió *“que así seamos hombres o mujeres no debemos discriminarnos y que tenemos los mismos derechos”*.

Para dar por concluida la sesión, se les preguntó *¿qué actividades les gustaría realizar en futuros encuentros?* a lo que un niño respondió que le gustaría juegos de retos y una niña dijo que algo relacionado con fútbol.



Figura 11. Historia olla. Opinando sobre la actividad

COEDUCAR PARA CAMBIAR

descifrando dinámicas.

Los investigadores Santiago Chirivi y Paula Rozo realizaron la sesión *Descifrando dinámicas* que se llevó a cabo el día 5 de junio de 2021 de 10: 00 de la mañana a 12:00 del mediodía en la Huerta Ambiental Piwam, ubicada en el barrio La Estancia de la localidad Ciudad Bolívar, todo esto bajo los protocolos de bioseguridad que exige la contingencia sanitaria por COVID-19. Para este taller se contó con la participación de dos talleristas 1 hombre y una mujer. Por otro lado, participaron 2 niñas y 4 niños cuyas edades oscilaban entre los 10 y 20 años.

El objetivo de esta sesión fue identificar las dinámicas que tiene la comunidad al momento de trabajar en equipo para lo cual se buscó conocer las dinámicas de trabajo en equipo y detallar las actividades que estaban siendo condicionadas para niños y niñas.

Antes de iniciar las actividades, se hizo una retroalimentación del primer taller de diagnóstico participativo, haciendo énfasis en la actividad “En casa hacemos” para mostrarle a los participantes cómo algunas actividades del hogar estaban condicionadas al género. Para esto, se llevó una cartelera donde se les mostró la *Tabla 5. Cantidad de hombres y mujeres que realizan las tareas del hogar de manera general* y luego se les preguntó qué opinaban frente a los resultados de esta. Una niña dijo que las cosas de hacer oficio eran mayores en las mujeres, mientras que las de fuerza las hacían los hombres. Por su parte, un niño dijo que era normal que los hombres arreglaran cosas porque tenían más fuerza que las mujeres. Después de dichas intervenciones, la investigadora aclaró que en una de las casas sólo vivían mujeres por lo que en la actividad de arreglar cosas era una mujer quien se ocupaba.



Figura 12. Presentación tabla 5 a la comunidad

Para la primera actividad, *Letras cooperativas*, la cual tuvo como objetivo observar el trabajo en equipo de los participantes, los investigadores llevaron unas letras y explicaron a los participantes que debían formar entre todos la letra que se fuera pegando en el tablero pero con la condición de que debía ser en orden de estatura y que estuvieran pendientes de la palabra que se iba formando en el tablero.

Siete de los ocho participantes empezaron a armar las letras. Con las letras “C”, “O”, “I”, “Ó” y “U” no tuvieron ningún inconveniente para formarlas. Con las vocales “E” y “A” el nivel de dificultad fue alto, porque manifestaban que eran muy pocas personas y no quedaba parecida a la vocal. Con la letra “D” se tardaron más que con las demás, ya que para ellos al formarla, no se veía como una “D” sino como una “O”, frente a esto una de las talleristas asumió el liderazgo e indicaba a cada niño cómo moverse para que pudieran darle ángulo a la letra y lograr el objetivo. Otra de las letras que les pareció compleja fue la “N”, puesto que también eran muy pocas personas y para esta tuvieron que separarse un poco de tal forma que si quedara la letra que buscaban.

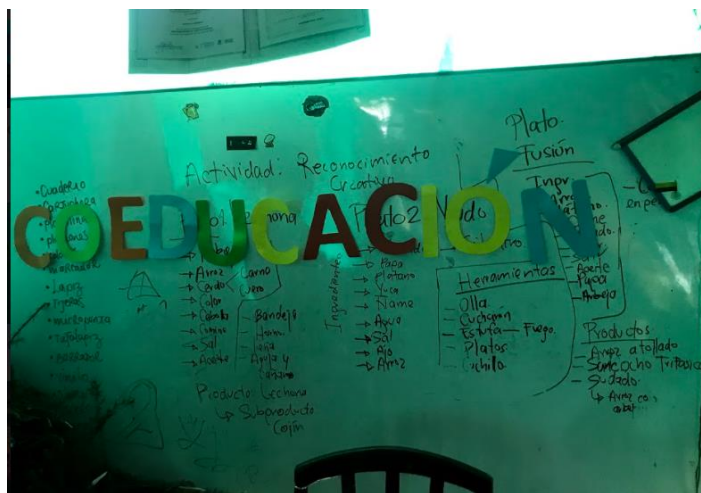


Figura 13. Letras cooperativas



Figura 14. Formación letra "C"



Figura 15. Formación letra “E”

Al terminar de formar las letras, uno de los investigadores preguntó *¿qué fue lo más difícil de esta actividad?* Una niña respondió que coordinar entre todos para que se pudiera formar la letra. Un niño dijo que formar las letras siendo tan pocas personas, pues muchas veces no lograban hacerlas como querían. Finalmente, una de las talleristas manifestó que lo más difícil fue coordinarse, ya que cada uno tenía una perspectiva diferente de las letras y la dirección en la que iban a formarlas.

Uno de los investigadores, resaltó que esta actividad requería que hubiera una buena comunicación y trabajo en equipo, ya que es importante conocer la perspectiva y opinión del otro y dar a conocer la propia para así poder llegar a un acuerdo y tomar acciones que permitan lograr la actividad con éxito.

Luego se les preguntó qué si habían escuchado sobre la palabra coeducación y todos los participantes dijeron que no, por lo cual uno de los investigadores les preguntó: *¿qué creen que significa la palabra coeducación?*, frente a esta pregunta, un niño respondió “una colaboración”. El investigador le pidió que explicara cómo entendía él esa colaboración a lo que expresó “una colaboración cuidando los árboles que hay en el colegio Cundinamarca, que hay muchos árboles”.

Posteriormente, una niña contestó “Colaborando con la educación, Co de colaborar y educación de educación”. Siguió el turno de otra participante y dijo “lo mismo que mi compañera”. Después, un niño expresó “educación de colaboración”. Una de las talleristas dijo que “la coeducación es como un método para educar”.

Luego de estas intervenciones uno de los investigadores preguntó si recordaban la última actividad que se había realizado donde se explicó que eran estereotipos de género y donde algunos de los participantes manifestaron que muchas veces se sentían discriminados por realizar ciertas actividades porque ya que algunas de ellas se consideraban sólo para hombres

COEDUCAR PARA CAMBIAR

o sólo para mujeres, respecto a esto todos respondieron que sí, por lo cual, el investigador manifestó que para evitar este tipo de situaciones de discriminación estaba la coeducación, la cual como habían manifestado los compañeros tenía que ver con la colaboración y un niño gritó “¡eso!” celebrando que había acertado con la respuesta cuando se le preguntó qué era coeducación.

Luego el investigador continuó diciendo que con la coeducación se busca que las personas entendamos que nada nos limita para hacer las cosas, es decir, que si tanto niños como niñas quieren jugar fútbol pueden hacerlo y no significa que sólo los niños deban jugarlo y las niñas se sienten a ver como juegan. Otra actividad que todos pueden realizar es bailar, no sólo las niñas, sino también los niños. El investigador concluyó diciendo que la coeducación nos va a ayudar a superar los estereotipos de género que muchas veces nos limitan y además nos lleva a pensar si esos estereotipos son normales o si se pueden desaprender y aprender algo nuevo.

La segunda actividad que se llevó a cabo durante la sesión fue la de “Globos en grupo”, para esta actividad, la investigadora les pidió a los participantes que formaran parejas y a cada pareja se le asignó un globo. Posteriormente, les explicó que ellos debían hacerse al otro extremo de la huerta y en parejas debían pasar el globo y llevarlo hasta una caja que estaba del otro extremo, esto debían hacerlo en pareja sin usar sus brazos ni su piernas. Cada pareja logró exitosamente atravesar la huerta y poner el globo dentro de la caja.



Figura 16. Globos en grupo

Una niña manifestó que era muy fácil por lo que un tallerista sugirió que se pusieran obstáculos en la pista para que tuviera mayor complejidad, con lo que todos estuvieron de acuerdo, entonces se puso una silla en la mitad de la pista y cada pareja debía esquivarla. Además, otro obstáculo fue uno de los perros de la huerta el cual se acostó en la mitad de la pista y no se quiso levantar por lo cual entre todos decidieron que ese sería un obstáculo que se tendría que esquivar. En este momento, cada pareja realizó el reto de manera adecuada.

Como premio por la realización de la actividad, se les dio un dulce y se les preguntó ¿cómo les había parecido la actividad? un niño respondió que “fue chévere pero muy fácil” otra niña dijo que “también fue de trabajo en equipo”. La investigadora, les explicó que con esta actividad se buscaba trabajar sobre la cooperación y de la importancia de trabajar en equipo para lograr afrontar diferentes retos y también enfatizó que era muy importante trabajar en equipo puesto que esto iba a ser de gran ayuda para entender lo que es la coeducación.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Como sobraba tiempo, los niños decidieron jugar individualmente a pasar el globo de un extremo a otro con la cabeza y nos invitaron a nosotros los investigadores dando así cierre a esta actividad.

Finalmente, para cerrar la sesión se realizó la sección *Opinando sobre la actividad* con la cual se buscó evaluar la sesión. Para esto, se les dió a cada uno de los participantes una paleta con una carita feliz por un lado y por el otro una carita triste, indicándoles que la carita feliz sería una evaluación buena de las actividades y la carita triste una evaluación mala. Se les preguntó ¿las actividades les parecieron divertidas? a lo que los ocho participantes mostraron las caritas felices, indicando que para el 100% de los participantes las actividades fueron divertidas.



Figura 17. Opinando sobre la actividad

Para cerrar la sesión, se les preguntó ¿qué otras actividades o juegos les gustaría realizar en los futuros talleres? Frente a esta pregunta, una niña respondió que sería “cool” jugar al médico, el herido y el asesino, explicando que es un juego donde los participantes tienen que averiguar a través de pistas cuál de los participantes es el asesino.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Es importante aclarar, que debido a que sobró tiempo de la sesión, los investigadores se sumaron a una actividad que tenían los talleristas con una Red de Bibliotecas Populares, la cual consistía en grabar a los niños y niñas leyendo un fragmento de un libro.



Figura 18. Actividad Red de Bibliotecas Populares

A partir de los resultados de las actividades del módulo diagnóstico participativo, se identificó presencia de estereotipos de género en expresiones como: “Los hombres no deben llorar”, “las niñas no pueden jugar fútbol”, “los hombres no bailan”, “los hombres son violentos”, “los hombres no se maquillan”, “las mujeres se ponen falda”, “las mujeres se arreglan más”.

Además, se pudo identificar que el tiempo que invierten sus familias en ciertas actividades del hogar está determinado por el género, pues la mayoría de las tareas de cuidado en los hogares son realizadas por mujeres y las tareas de fuerza son realizadas por hombres.

Por otra parte y a partir de la reunión que se realizó con los talleristas, se identificó que existe escaso conocimiento sobre coeducación (Los niños, niñas y talleristas manifiestan no conocer este concepto y cómo llevarlo a cabo dentro de la comunidad) y dificultades de niños y niñas de 7 años para realizar actividades de lectura y escritura. A continuación, como se expuso en la metodología en el apartado del diagnóstico participativo, se presenta la matriz

COEDUCAR PARA CAMBIAR

de identificación de problemas, compuesta por las posibles soluciones, si está en manos de la comunidad resolverlo y si la comunidad necesita apoyo externo.

Tabla 6. Identificación de problemas (Estelí, 2008)

PROBLEMAS IDENTIFICADOS	POSIBLES SOLUCIONES	ESTÁ EN MANOS DE LA COMUNIDAD RESOLVERLO	LA COMUNIDAD NECESITA APOYO EXTERNO
1. Presencia de estereotipos de género	-Realizar actividades con las que la comunidad logre entender qué son los estereotipos de género y las consecuencias que estos traen. -Identificar los estereotipos de género que se tienen arraigados y que se han aprendido de forma inconsciente. -Crear espacios que le permitan a la comunidad pensar en acciones que contrarresten las consecuencias que traen los estereotipos de género.	Sí	Sí Para entender el concepto de estereotipos de género
2. Escaso conocimiento sobre coeducación	-Entender qué es la coeducación. -Implementar acciones coeducativas en actividades cotidianas -Enseñar a los talleristas sobre coeducación para que sigan trabajando los talleres en el futuro bajo este modelo. -Construir una guía coeducativa que sirva a otros talleristas de la	Sí La tercera solución, no está en manos de la comunidad. La cuarta solución necesita acompañamiento	Sí Para conocer el concepto y prácticas coeducativas y estructurar la guía coeducativa.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

3. Dificultades en los niños de 7 años para actividades de lectura y escritura	localidad		
	-Realizar actividades ajustadas a las edades de los niños y niñas que capten su atención. -Fortalecer habilidades de escritura y lectura	Si	Sí
		Para la segunda solución, se necesita participación de los niños y niñas mayores.	

Luego de identificar los problema y proponer las posibles soluciones, se realizó una puntuación de los problemas para priorizarlos, para esto se utilizó el método CARUCCI.

Tabla 7. Priorización de problemas

Escala:
Alto: 3 puntos
Medio: 2 puntos
Bajo: 1 punto

Criterios	Magnitud del problema	Área o zona afectada	Posibilidad de resolver eficazmente el problema	Costo de postergación	Puntuación
Problemas					
Presencia de estereotipos de género	3	3	1	3	10
Escaso conocimiento sobre coeducación	2	1	3	3	9
Dificultades de niños de 7 años para actividades de lectura y escritura	2	2	2	2	8

La presencia de estereotipos de género, resulta ser la problemática priorizada, ya que la magnitud del problema es histórica y cultural y transversal a la vida de las personas, por lo que su costo de postergación implica la naturalización de los estereotipos de género de los niños y niñas de la localidad, por lo que la posibilidad de cambio, va disminuyendo con el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

tiempo frente a cada generación y es por esto que el área afectada es alta, encontrando que todos y todas en su espacio físico, tienen arraigados estereotipos de género. Sin embargo, la posibilidad de resolver eficazmente el problema es baja, ya que requiere un trabajo multidisciplinar que incluya todas las áreas de vida de los individuos.

El segundo problema priorizado es el escaso conocimiento sobre la coeducación, ya que su costo de postergación hará que siga manteniendo un mismo modelo de aprendizaje sexista y se seguirá excluyendo a las mujeres de la academia, así como la posibilidad que los hombres se abran espacio en las tareas domésticas y de cuidado. Además, la posibilidad de resolver eficazmente el problema es alta, ya que a través del programa coeducativo, se busca que se tenga un conocimiento sobre la coeducación, su objetivo y acciones.

El tercer problema priorizado es la dificultad de niños y niñas de siete años para actividades de lectura y escritura. El costo de postergar esta problemática es medio, pues se sabe que ellos irán fortaleciendo estas habilidades en su colegio y casa, sin embargo, al no tenerlas actualmente, dificulta la comprensión de las diferentes actividades a realizar. Igualmente, la posibilidad de resolver eficazmente es media, ya que se necesitará un trabajo continuo fuera de los talleres para fortalecer dichas habilidades. La magnitud del problema también resulta ser media, pues la gravedad no afecta a la realización de los talleres, ya que se busca que haya juegos simbólicos donde estas habilidades no requieran ser llevadas a cabo.

Finalmente, al tener la priorización de los problemas, se realiza el plan de acción frente a cada problemática a partir de la Matriz de Planificación Comunal. En estas, se tienen en cuenta las acciones que se van a llevar a cabo y la meta a lograr en términos de participación y aprendizajes. Igualmente, se especifica el tiempo para cada acción y quienes la van a desarrollar, identificando los responsables de verificar que se cumpla la acción y la meta. Y

COEDUCAR PARA CAMBIAR

finalmente, se encontrará los materiales necesarios para poder llevar a cabo la ejecución de las acciones.

Tabla 8. Plan de acción Presencia de estereotipos de género

Problema prioritizada	Acciones	Metas	Tiempo	Quién desarrolla la actividad	Responsable	Materiales
Presencia de estereotipos de género (11 PUNTOS)	Realizar actividades con las que la comunidad logre entender qué son los estereotipos de género y las consecuencias que estos traen	-Realizar mínimo 2-3 actividades que se centren en enseñar sobre estereotipos de género y sus consecuencias -Participa el 70% de la población.	2-3 sábados	-Equipo de investigación	Paula Andrea Rozo Bareño	-Realizar piezas lúdicas que faciliten el desarrollo de las actividades -Espacio de encuentro.
	Identificar los estereotipos de género que se tienen arraigados y que se han aprendido de forma inconsciente	-Realizar dos sesiones en las que se identifiquen qué estereotipos de género se arraigan en el 70 % de la comunidad.	1 mes	-Equipo de investigación -Niños y niñas de la comunidad -Talleristas	Daniel Santiago Chiriví Pinto	Realizar piezas lúdicas que faciliten el desarrollo de las actividades -Libro digital: Baúl de las letras -Espacio de encuentro.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Crear espacios que le permitan a la comunidad pensar en acciones que contrarresten las consecuencias que traen los estereotipos de género.	- Formular/plantea acciones que ayuden a enfrentar situaciones en las que un estereotipo de género afecte negativamente. - Realizar mesas de discusión en torno a estereotipos de género -Contar con el 70% de participación de la comunidad	6 meses	-Equipo de investigación -Niños, niñas y talleristas	Paula Andrea Rozo Bareño	-Datos brindados por el diagnóstico. -Espacios de encuentro. - Elementos lúdicos

Tabla 9. Plan de acción Escaso conocimiento sobre Coeducación

Problema prioritizada	Acciones	Metas	Tiempo	Quién desarrolla la actividad	Responsable	Materiales
Escaso conocimiento sobre coeducación (9 PUNTOS)	Enseñar sobre la coeducación	-Que la comunidad comprenda qué es la coeducación y las características. -Participa el 70% de la población.	1 mes	-Equipo de investigación -Niños, niñas y talleristas	Daniel Santiago Chiriví Pinto	-Realizar piezas comunicativas para difundir información. -Espacios de encuentro. -Equipos audiovisuales -Materiales lúdicos

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Implementar acciones coeducativas en actividades cotidianas	-Crear mesas de discusión en las que el 70% de la población nos cuenta cómo ha aplicado en su vida cotidiana lo que ha aprendido durante las sesiones. -Crear una historia comunitaria en donde se vea aplicado lo aprendido.	Una vez al mes durante 6 meses	-Equipo de investigación -Niños niñas y talleristas.	Niños, niñas y talleristas	-Espacio de encuentro -Lápices, esferos, colores -Pliegos de papel periódico
Enseñar a los talleristas sobre coeducación para que sigan trabajando los talleres en el futuro bajo este modelo.	-Vincular al 66% de los talleristas a estrategias coeducativas.	6 meses	Equipo de investigación Talleristas	Talleristas Paula Andrea Rozo Bareño	-Espacio de encuentro -Materiales lúdicos
Construir una guía coeducativa que sirva a otros talleristas de la localidad.	-Construir Programa coeducativo con un mínimo del 70% de la comunidad -Construir pieza Física para compartir el programa coeducativo en la localidad	6 meses	Equipo de investigación Niños, niñas y talleristas	Daniel Santiago Chirivi Pinto Paula Andrea Rozo Bareño Niños, niñas y talleristas	Espacio de encuentro. -Creación de pieza física. -Difusión de la pieza física.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Tabla 10. Plan de acción Dificultades en los niños de 7 años para actividades de lectura y escritura

Problema prioritizada	Acciones	Metas	Tiempo	Quién desarrolla la actividad	Responsable	Materiales
Dificultades en los niños de 7 años para actividades de lectura y escritura (8 PUNTOS)	Realizar actividades lúdicas ajustadas a las edades de los niños y niñas.	-Realizar todas las actividades con metodologías lúdicas que capten la atención de los niños y niñas. -Elaborar productos finales que los niños puedan socializar. -Participa el 70% de la población.	6 meses	-Equipo de investigación -Niños y niñas de la comunidad -Talleristas	Paula Andrea Rozo Bareño	-Recursos lúdicos. -Espacio de encuentro.
	-Fortalecer habilidades de escritura y lectura	-Con ayuda de los otros niños y niñas y de los talleristas de la comunidad, abrir espacios de enseñanza de escritura y lectura -Participa el 70% de la comunidad.	6 meses	-Equipo de investigación -Niños, niñas y talleristas	Daniel Santiago Chirivi Pinto	-Recursos lúdicos. -Espacio de encuentro.

Propuesta Programa coeducativo “Coeducar para cambiar”

A partir de la revisión del estado de arte, la comprensión del marco teórico y la socialización con los talleristas del diagnóstico participativo, se realiza la siguiente propuesta del programa coeducativo. El programa está compuesto por seis módulos y cada módulo por

COEDUCAR PARA CAMBIAR

los contenidos temáticos a trabajar. Frente a cada contenido se encuentra el nombre del taller a realizar por sesión y sus respectivas actividades.

Tabla 11. Propuesta programa coeducativo “Coeducar para cambiar”

MÓDULO	Contenido Temático	Nombre del taller	Actividades
Diagnóstico Participativo	Jornada participativa niños, niñas y talleristas	Conociéndonos	Tejiendo juntos
			Tangram de los gustos
			Qué somos capaces de hacer
			En casa hacemos
	Jornada participativa niños, niñas y talleristas	Descifrando dinámicas	Letras cooperativas
	1. Introducción	Historia de la coeducación	Un recorrido histórico de la educación
Historia de la coeducación			
Qué son los estereotipos de género		Más allá del estereotipo	Grupo de discusión
			Conociendo los estereotipos
Definiendo coeducación		Definiendo coeducación	Cuéntame una historia
			Construyendo un concepto
2. Perspectiva de género	Feminidades	Conociendo nuestra localidad	Tingo tingo tango
			Siendo detectives
			Mujeres luchadores y

COEDUCAR PARA CAMBIAR

		trabajadores (Nombre propuesto por la comunidad)	Arte para mi gente (Mural) Grupo de discusión
	Valores no sexistas: Justicia, empatía, solidaridad, respeto y autonomía	Valorando la igualdad	Siendo injustos Pero ¿por qué?
	Masculinidades	El hijo rechazado (Nombre creado por la comunidad)	Preparando la obra Actuando diferente
	Emociones	Bienvenida a las emociones	Tabla periódica de las emociones Mi receta de la felicidad y de la tristeza
3. Desarrollo emocional	Autoestima y estima	Me valoro y valoro a los demás	Carta para mí Dime algo bonito Calentando nuestro cuerpo
4. Coeducación para la salud	Actividad física reconocimiento del cuerpo	El cuerpo y mis movimientos	Le agradezco a mi cuerpo ¿Bailamos con qué?
	Derechos humanos	Apropiándonos de nuestros derechos.	Conociendo los derechos humanos Armando los derechos humanos
5. Culturas de paz	comunicación no violenta	El lenguaje de la paz	Cambiemos de lado

Módulo Introducción

En cuanto al módulo de *Introducción* el objetivo es acercar a los niños, niñas y talleristas al concepto de coeducación, por lo que se abordará la definición del concepto, la historia y su relación con los estereotipos de género. Por último, se busca que la comunidad conozca los efectos negativos que pueden traer los estereotipos de género en la localidad a través de cifras de violencia de género.

más allá del estereotipo de género.

Es importante aclarar que la sesión se llevó a cabo el día 17 de julio de 2021 en el parque *La estancia* ya que ese día la persona encargada de abrir la huerta no se presentó. Además, solo dos de los niños que asisten a los talleres se presentaron ese día, lo cual retrasó el inicio del taller, pues la idea era iniciar a las 10:00 am, sin embargo, esperando por la asistencia de otros niños y niñas, el taller inició a las 11:32 am con dos niños y dos talleristas.

Por otro lado, una de las talleristas manifestó que algunos niños estaban asistiendo a otras actividades que había abierto la biblioteca y que se cruzaban con el horario de los talleres.

El objetivo de la sesión consistió en explicar qué y cuáles son los estereotipos de género y las consecuencias que tienen en la cotidianidad. Para esto se planteó identificar los estereotipos de masculinidad y feminidad en el contexto de los participantes para luego comparar dichos estereotipos de los participantes en las situaciones reflejadas a través del ejercicio fotográfico, para así reflejar las consecuencias de los estereotipos de género.

conociendo los estereotipos.

Para iniciar, se dio paso a la actividad *Conociendo los estereotipos*, para la cual la investigadora les pidió a los 4 participantes formar parejas, luego a cada pareja se le dio la silueta impresa de una persona. A una de las parejas se le pidió que crearan a un personaje

COEDUCAR PARA CAMBIAR

masculino y a la otra pareja se le pidió que creara un personaje femenino. Para llevar a cabo la actividad, las siluetas se pegaron en un punto de información P, que es un punto en el parque donde se prestan libros.



Figura 19. Siluetas

La pareja que creó el personaje masculino decidió vestirlo con una gorra morada, azul y amarilla, una camiseta blanca con puntos amarillos y morados y una carita feliz azul, una pantaloneta verde con franjas negras y unos zapatos blancos con líneas moradas y azules, además de esto el personaje montaba una patineta. En cuanto a la dinámica de trabajo de esta pareja formada por una tallerista y un niño, fue algo demorada, pues el niño se mostraba algo tímido para dar su opinión en cuanto a la creación del personaje y la tallerista esperaba que el niño opinara y mostrara iniciativa para incentivarlo a ser más participativo.



Figura 20. Personaje masculino

COEDUCAR PARA CAMBIAR

La pareja que creó el personaje femenino, conformada por una tallerista y un niño, le puso moñas de color naranja, un bolso azul claro con líneas de distintos colores, un **brasier** verde, aretes rosados, pulseras moradas, rosada, azul y rojo y un pantalón naranja. También le pintaron los labios de color rojo y le pusieron zapatos cafés.

En cuanto a la dinámica de trabajo de la pareja, se pudo evidenciar que la tallerista fue propositiva y animaba al niño a que aportara sus ideas para la creación del dibujo y a responder a las preguntas por lo que trabajaron de manera más rápida.

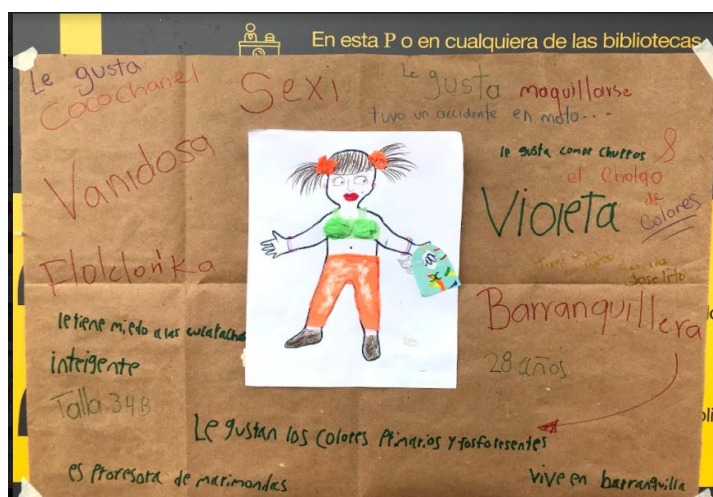


Figura 21. Personaje femenino

Posteriormente, se les solicitó a las parejas que le pusieran un nombre a su personaje, una edad, el color favorito, a qué le tiene miedo, a qué se dedica, como es su personalidad y dónde vive. Las respuestas las plasmaron alrededor del dibujo.

cuéntame una historia.

Para la segunda actividad, *cuéntame una historia*, ya teniendo el dibujo y las características del personaje, se les solicitó a los participantes que se organizaran porque debían de contar una historia de su personaje. Para esto se les dio 5 minutos.

El grupo que creó el personaje femenino, decidió que iban a decir la historia por partes, una parte la decía el niño y la otra la tallerista, quien inició fue el niño diciendo “Ella es Violeta, vive en Barranquilla, tiene 28 años, trabaja en ser profesora de marimondas y le

COEDUCAR PARA CAMBIAR

gustan los colores primarios y fosforescentes, le gusta comer churros, le tiene miedo a las cucarachas, es inteligente”, luego continuó la tallerista diciendo “es una chica vanidosa, es muy folclórica, le gusta también comer cholado de colores, la talla de ella es 34B, le gusta mucho coco Chanel, le gusta mucho maquillarse y tiene una cicatriz en la mano izquierda porque como ella es de Barranquilla le gusta mucho andar en moto y hace tres años se cayó entonces tiene una cicatriz acá en este brazo (Señala el dibujo), tiene un gato que se llama como el personaje de Barranquilla, se llama Joselito y lo lleva para todo lado”

Después de esto, continuó el grupo del personaje femenino. Quien inició contando la historia fue el niño y la tallerista dijo que ella lo iba ir apoyando en lo que él necesitara. El niño empezó diciendo “Él es Juan, tiene nueve años, es de la ciudad de Cali, vive con sus papás y no tiene hermanos, tiene de amigos 19, su comida favorita es la arepa, su cualidad es que es feliz, el miedo de él es caerse en la tabla, está en cuarto grado y cuando grande quiere ser profesor de educación física y le gusta mucho el color azul y ya”.

Luego de que las parejas contaran las historias, los investigadores les pidieron que se sentaran para socializar y explicar el objetivo de estas dos actividades. Para esto los investigadores mostraron dos carteleras en las que se incluían los estereotipos de género que generalmente son atribuidos a hombres y a mujeres.



Figura 22. Socialización estereotipos de género

COEDUCAR PARA CAMBIAR

El investigador inició exponiendo que uno de los estereotipos que se les asignaban a los hombres es que son rudos y les recordó que en la actividad “tangram de los gustos” algunos participantes colocaron estas mismas características a los hombres. Otro estereotipo fue el de que los hombres son independientes, lo que muchas veces lleva a pensar que todos van a ser así y no necesariamente esto va a suceder. Otro estereotipo es que los hombres son autoridad, otra de las cualidades que también se le atribuyó al hombre en el “tangram de los gustos” y estas cualidades llevan a que muchas veces se crea que si una mujer es autoritaria va a estar mal y van a pensar que es una mandona.

La investigadora empezó a recalcar estereotipos de género que se les adjudican a las mujeres como que son sensibles y delicadas y muchas veces las personas creen que los hombres no deben ser sensibles. También se cree que las mujeres son débiles o que los hombres son más fuertes que ellas o que las mujeres son muy superficiales y se centran en ser vanidosas, pero que este tipo de pensamientos se han construido a medida que nos relacionamos y esto no significa que todas las mujeres deben comportarse de cierta forma, pues cada persona tiene derecho a elegir cómo quiere actuar o vestirse.

A partir de esta exposición el investigador preguntó a los participantes *¿cuáles creen que son las consecuencias de estos estereotipos de género?* Los participantes se mostraron un poco confundidos por lo cual el investigador les dio un ejemplo para que ellos pudieran opinar. El ejemplo fue el siguiente: cuando hay una mujer que es la jefe de un equipo de trabajo si ella grita lo más probable es que se diga que es una histérica o que es muy brava, pero si el jefe fuera un hombre y gritara lo más probable es que se pensara que él es el hombre y se le debe obedecer. El investigador preguntó *¿cuál es la consecuencia de que se piense que una mujer no puede ser autoritaria?* y una de las talleristas respondió “lo que pasa es que digamos en la casa yo soy la que tiene la autoridad, pero he sido rechazada por eso porque es como si uno tuviera el papel de ser la mujer mala porque quien debe tener la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

autoridad es el esposo, entonces me ha tocado luchar con ese estereotipo de que soy la mamá de pronto cansona o la que estoy haciendo algo que no debería estar haciendo porque es el papel de los hombres y la mujer debería bajar la cabeza”. El investigador procedió a explicar que uno de los estereotipos arraigados a las mujeres es el de la subordinación que se explicaba bien con el ejemplo que dio la tallerista.

Por su parte, la otra tallerista afirmó “siento que eso está súper mal, pues definir así al hombre y a la mujer, porque digamos que todos somos distintos, o sea el hecho de que yo sea mujer puedo tener algunas cualidades de hombre, igual defectos, igual los hombres. Entonces como que esto es algo que poco a poco la sociedad ha hecho normal pero a medida del tiempo uno se va dando cuenta que no, que yo también puedo ser ruda en algunos momentos, puedo ser fuerte y pues lo que tu decías de los chicos también pueden ser tiernos y pueden ser débiles”. Uno de los niños dijo “sin palabras” a lo que el investigador preguntó *¿por qué sin palabras?* el niño respondió diciendo que él pensaba que estaba bien que su mamá tuviera un papel de autoridad en el hogar. Luego, la investigadora les preguntó a los dos niños *¿que pensaban ellos de que los hombres lloraran?* Frente a esto, respondieron que era algo normal y que si ellos vieran un niño llorando le preguntarían *¿qué le pasó?* y lo ayudarían a resolver el problema.

opinando sobre la actividad.

Para evaluar la actividad, se utilizó el cuadro “opinando sobre la actividad” en el cual aparecen 4 categorías (diversión, utilidad, importancia y nivel de aprendizaje) para calificar la actividad. Cada categoría tuvo su especificación de 1 a 5, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

En relación con el ítem de diversión el 50% de los participantes calificó con 4 (divertida) la actividad y el otro 50% calificó con 5 (muy divertida) la actividad.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Con respecto al ítem de utilidad el 25% de los participantes calificó con 4 (útil) la actividad y el 75% calificó con un 5 (muy útil) la actividad

En cuanto al ítem de importancia el 25% de los participantes calificó con 4 (importante) la actividad y el 75% calificó con un 5 (muy importante) la actividad

Finalmente, en el ítem nivel de aprendizaje el 100% de los participantes calificó con 5(aprendí mucho) la actividad.

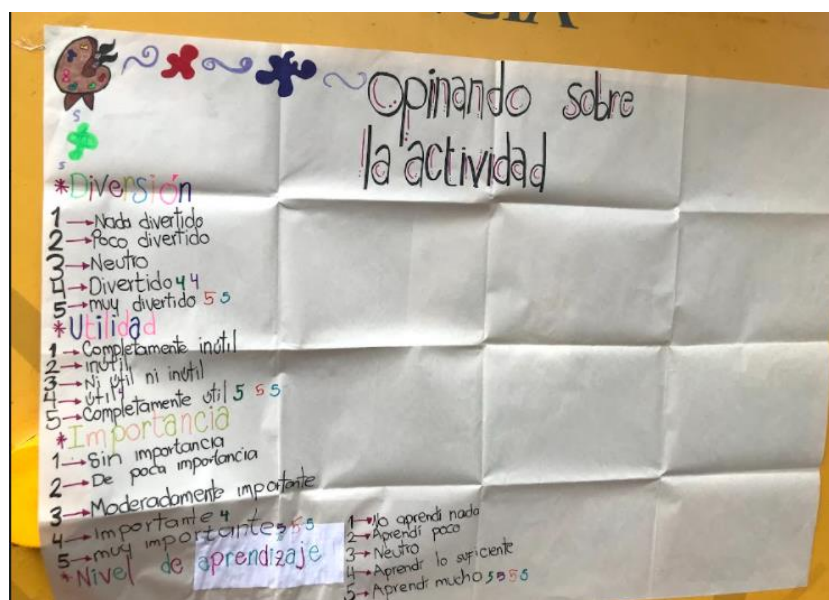


Figura 23. Cuadro “opinando sobre la actividad”

Ya para terminar la sesión uno de los niños llevaba un buzo rosado y nos manifestó que otros niños hacían comentarios sobre su ropa diciendo que el rosado era para las niñas, pero que él no se dejaba afectar por eso porque a él le gustaba al igual que tener el cabello largo y eso no significaba que tenía que ser como una niña.

un recorrido histórico de la educación.

La sesión se llevó a cabo en la huerta ambiental Piwam ubicada en el barrio La Estancia, estaban presentes 12 personas, 7 niños, 2 niñas y 3 talleristas. La sesión estaba programada para iniciar a las 10:00 a.m., sin embargo, los participantes llegaron al lugar de encuentro alrededor de las 10:40 a.m. por lo que se dió inicio al taller a las 10:49 a.m.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

El objetivo de la sesión fue exponer los diferentes periodos históricos de la educación para comprender la existencia de la coeducación. Para cumplir lo anterior, se planteó categorizar las etapas de la educación a lo largo del tiempo, identificar las brechas de género presentes en la educación en las diferentes etapas y conocer los cambios que han permitido a las mujeres acceder al derecho a la educación.

historia de la coeducación.

Los investigadores pidieron a los niños, niñas y talleristas sentarse en mesa redonda y les dijeron la frase “Aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla”, luego uno de los investigadores le preguntó a los participantes ¿Qué pensaban que quería decir esa frase? un niño respondió “ que el que no sabe de sus antepasados va a vivir lo mismo” y otra niña dijo “que es importante dar a conocer la historia” luego todos se quedaron en silencio, por lo que uno de los investigadores preguntó si había alguna otra opinión y todos negaron con la cabeza. La investigadora dijo que habían iniciado la actividad con esta frase porque como recordaban en otros talleres se venía trabajando sobre estereotipos de género, sin embargo, en ese momento se observó que habían varias personas que no habían asistido al taller sobre estereotipos de género por lo que se decidió preguntar primero si todos y todas sabían ¿qué son estereotipos de género? un participante contestó “las personas lesbianas” , una participante dijo “es sobre la comunidad LGBTI” y una participante afirmó “es respetar las creencias, digamos, si no se está de acuerdo no es irlo a juzgar sino respetar” otro niño dijo “respetar cualquier género del que sea la personas” Después de escuchar las opiniones de los participantes uno de los investigadores procedió a explicar que eran los estereotipos de género retomando los aspectos del anterior taller.

Luego de haber explicado lo que eran los estereotipos de género, el investigador dijo que era importante conocer la historia y en este caso la historia de cómo ha evolucionado la educación y el trato que se le da a hombres y mujeres en estos espacios para saber qué errores

COEDUCAR PARA CAMBIAR

se han cometido y poder mejorarlos. Posteriormente, el investigador les dió la instrucción a los participantes de formar 6 grupos, quedando en parejas, a cada grupo se le dió 1/4 de papel Kraft y una hoja que contenía la descripción de un periodo histórico de la educación.

Después, los investigadores pusieron en el centro de la huerta, sobre una silla, revistas, colores, tijeras y colbón y uno de ellos les explicó a los participantes que con estos materiales, debían realizar un collage en el papel Kraft que se les dió, el collage tenía que representar el período histórico que les correspondió.



Figura 24. Realización collage

Empezaron a trabajar, sin embargo, dos grupos conformados por un tallerista y un niño se desintegraron ya que los talleristas tuvieron que salir de la huerta por un momento, por lo cual dos niños estaban trabajando solos y los investigadores les colaboraban en lo que más se podía. En general, los grupos se entendieron bien y se dividieron el trabajo, también les colaboraban a los otros grupos y se destacó el compañerismo, ya que solo había tres tijeras y dos colbones, por lo que entre todos supieron repartirse estos implementos para que la actividad se desarrollara en óptimas condiciones. Realizando el collage se tomaron

COEDUCAR PARA CAMBIAR

aproximadamente 50 minutos. Cuando cuatro de los seis grupos habían terminado su collage, el investigador explicó que cada uno debía pasar al frente y exponer frente a sus compañeros lo que hicieron y en qué consistía el periodo histórico que les correspondió. Cada vez que un grupo pasaba, la investigadora hacía una síntesis de la situación que vivían hombres y mujeres en cada periodo histórico con el fin de que fuera claro para todos y todas. Luego se pasó a la siguiente actividad. Esta socialización duró 20 minutos.



Figura 25. Socialización etapas de la educación



Figura 26. Socialización etapas de la educación

grupo de discusión.

Luego de que cada grupo hizo la exposición de su collage, la investigadora pidió a los participantes que se organizaran nuevamente en una mesa redonda para que se hiciera una socialización y respondieran a algunas preguntas. Cuando ya estaban organizados los participantes la investigadora inició preguntando ¿Consideran que es importante conocer la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

historia? ¿Por qué? una niña respondió “sí, porque es importante saber cómo era la educación de las mujeres antes”, un niño dijo “se puede ver cómo cambian las cosas de un tiempo a otro”, otro participante agregó “las mujeres ahora tienen los mismos derechos de los hombres porque estamos en tiempos de igualdad y todas pueden estudiar y trabajar”, finalmente una tallerista dijo “yo no sabía todas esas cosas sobre la educación y que a las mujeres las dejaban a un lado, entonces me parece importante saberlo”, la investigadora preguntó si alguien quería agregar algo más a lo que todos negaron con la cabeza.

El investigador hizo una segunda pregunta, ¿Cuáles son las diferencias que encuentran entre hombres y mujeres en la educación? una niña dijo “que antes las mujeres no podían estudiar ni trabajar, sólo se quedaban en la casa”, otra niña respondió “antes las mujeres sólo se dedicaban a estar en las iglesias y a rezar pero no podían aprender nada más” un participante expresó “a las mujeres les prohibían muchas cosas que ahora sí pueden hacer pero antes era malo” una tallerista manifestó “antes las mujeres estábamos siempre en la casa ahora podemos trabajar, ser independientes, sin embargo, también nos toca seguir haciéndonos cargo de la casa, porque siempre dicen que es como la mujer la que debe hacerlo”.

Luego de esas respuestas la investigadora preguntó que si alguien quería participar y todos se quedaron en silencio por lo que se realizó la tercera y última pregunta que fue ¿Creen que actualmente la educación es igual tanto para hombres como para mujeres? una de las participantes respondió “sí, porque ya podemos ir al colegio todos y aprender las mismas cosas”, un niño dijo “no, porque en materias como educación física hay niñas que no participan” en ese momento, todos dijeron que era verdad, por lo que una de las talleristas dijo “y no sólo eso, porque a pesar de que estamos en tiempos más modernos, aún se viven situaciones de discriminación, entonces uno no se siente segura y algunas veces puede creer que lo van a agredir”. Finalmente, la tallerista les preguntó que cómo creían ellos que esa

COEDUCAR PARA CAMBIAR

situación podría mejorarse, un niño dijo “pues si todos aprendemos a respetar a los demás podemos lograr que mejore” los demás estuvieron de acuerdo y la investigadora cerró la sesión afirmando que “es importante que ustedes conozcan lo que pasaba anteriormente para que aprendan de eso y no lo vuelvan a repetir y además puedan crear acciones que les permita ir mejorando la situación de discriminación”.

opinando sobre la actividad.

Para evaluar la sesión, se abrió paso al espacio denominado *Opinando sobre la actividad*, para este se utilizó el cuadro “opinando sobre la actividad” en el cual aparecen 4 categorías (diversión, utilidad, importancia y nivel de aprendizaje) para calificar la actividad. Cada categoría tuvo su especificación de 1 a 5, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Con respecto al ítem de diversión el 33,4 % de los participantes calificó con 4 (divertida) la actividad y el 66,6% de los participantes la calificó con 5 (muy divertida).

En relación con el ítem de utilidad el 8,4% de los participantes calificó con 4 (útil) la actividad y el 91,6% calificó con 5 (completamente útil).

En cuanto al ítem de importancia el 50% de los participantes calificó con 4 (importante) la actividad y el otro 50% calificó con un 5 (muy importante) la actividad. Finalmente, en el ítem nivel de aprendizaje el 8,4% de los participantes calificó con 3 (neutro) su nivel de aprendizaje, el 16,6% calificó con 4 (aprendí lo suficiente) su nivel de aprendizaje y el 75% calificó con 5 (aprendí mucho). En este último ítem el investigador preguntaba a cada participante qué aprendizaje específico se llevaba de la sesión del día obteniendo las siguientes respuestas:

Tabla 12. Resultados opinando sobre la actividad

NIÑOS	NIÑAS	TALLERISTAS
1. “que uno aprende que uno tiene una imagen y puede hacer una historia”	2. “cosas de la igualdad de género, aprendí como a respetar y fue como	3. Tallerista 1 mujer: “La igualdad de género, o sea, en cuanto a la historia,

una forma muy chévere y divertida de aprender también aprendí como en la antigüedad eran otras personas y me gusta que la actividad enseñe cómo respetar a las personas”

los derechos que tenían antes las mujeres y lo que tenemos reflejado en la actualidad”

4. : “sobre los siglos y lo que se hacía en esos siglos, que se hacían cosas diferentes, como poner a las mujeres en un lugar y en otro lugar a los hombres, entonces eso yo no lo sabía y lo aprendí”

5. “De que... de que... ay se me olvidó. De que todos pueden hacer lo que quieran, como el fútbol cada uno puede jugar lo que quiera pero que no hay igualdad”

6. Tallerista 2 mujer
“Yo aprendí que la educación ha tenido una evolución y como ¿qué le digo yo? como el derecho de la mujer hacia la educación y hacía muchos oficios y cosas, pero todavía me siento vulnerable”

7. Niño: “pues aprender sobre la diferencia de las mujeres y los hombres

8. “A que la gente antes era muy sexista hacia las mujeres pero ahora ya cambió como ese sexismo”

9. “Sobre la educación y las demás cosas”

10. “sobre la igualdad de género entre el hombre y la mujer”

11. “Aprendí a pegar”

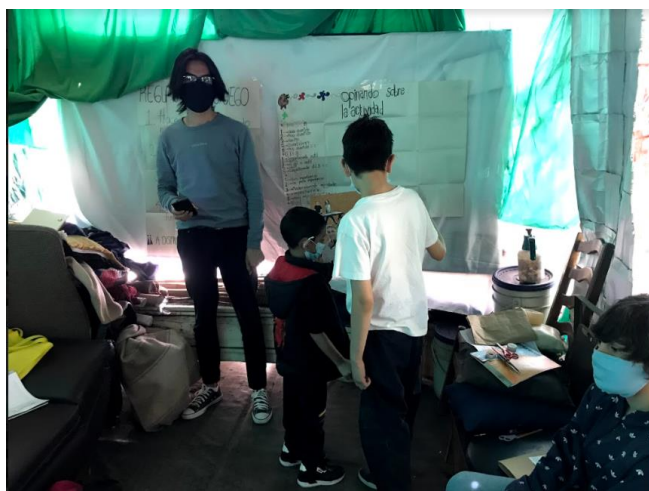


Figura 27. Calificando la actividad

definiendo coeducación.

La sesión tuvo lugar en la biblioteca comunitaria “Baúl de las letras” ubicada en el barrio Ismael Perdomo, se contó con la participación de 4 niñas, 4 niños y estaban acompañándonos los talleristas. Los investigadores llegaron a la biblioteca a las 10:30 am antes que los participantes, ayudaron a acomodar el lugar y escondieron los trozos de papel que se utilizarían para el taller 6.

El objetivo de la sesión consistió en explorar el acercamiento al concepto de la coeducación que contribuya a fortalecer la comprensión sobre sus contribuciones en la formación personal. Para esto se propuso distinguir los elementos que constituyen la coeducación y analizar las nociones del concepto de coeducación

Luego de que todos los participantes llegaran, se les pidió que ingresaran a la biblioteca, en ese momento la investigadora sacó un pliego de papel periódico donde estaban las reglas del juego y el investigador se las explicó a los participantes aclarando, que quién rompiera las reglas al final debía hacer una penitencia.

construyendo un concepto.

Para iniciar la primera actividad, los investigadores pegaron en una pantalla un pliego de papel periódico que tenía como título la palabra “coeducación”. La actividad inició a las

COEDUCAR PARA CAMBIAR

11:03 a.m. cuando la investigadora les preguntó a los niños y niñas si recordaban la palabra coeducación y a qué hacía referencia, una niña dijo “sí, antes habíamos dicho que era colaboración a la educación” para incentivar a hablar a los demás la investigadora dijo a los participantes que dijeran una palabra que se les ocurriera al pensar en coeducación, un niño dijo “compañerismo” y otra niña respondió “trabajo en equipo”. Luego de esto, la investigadora dijo “en uno de los talleres pasados habíamos mencionado coeducación y lo que cada uno pensaba sobre la palabra, el día de hoy a través de la actividad vamos a enseñarles que es la coeducación”.

El investigador tomó una silla y la puso en el medio del salón y sobre ella colocó unos trozos de papel que contenían la definición de coeducación pero estaban en desorden, el investigador les explicó que entre todos iban a tener que organizar los fragmentos para formar una definición coherente de coeducación, en ese momento, todos los niños se hicieron alrededor de la silla donde estaban los papeles y cada uno tomó un trozo y empezaron a leerlos en voz alta. Una niña de 13 años tomó el liderazgo de la actividad y era quien iba organizando las frases. En un momento, uno de los niños se salió del grupo y se sentó aparte, por lo que el investigador, les dijo a los otros participantes que lo integraran, por lo que otro niño le pasó uno de los fragmentos para que lo leyera y se integrará al grupo.



Figura 28. Ordenando las frases

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Cuando ya tenían la primera frase armada la investigadora les dijo que le pasaron los trozos y ella los iba pegando en el pliego de papel, cuando estaba pegando los fragmentos en el papel, uno de los niños notó que los fragmentos eran de diferente colores y que sí podían verificar su continuidad, entonces también empezaron a buscar las frases faltantes a través de colores también. Finalmente lograron armar la definición completa en el pliego de papel.



Figura 29. Formando la definición

Luego cada uno se volvió a sentar en sus sillas. El investigador preguntó ¿A partir de esa definición que piensan ustedes de la palabra? una niña dijo “que es una forma de enseñar para que no haya discriminación con relación si es hombre o mujer, si es una etnia distinta o una religión y así pues estamos en una igualdad, porque todos somos iguales”. Luego la investigadora preguntó ¿qué es lo que hay diferente en el concepto de coeducación a lo que ustedes pensaban? Una niña respondió “lo diferente es lo de la igualdad de género y no discriminación”, luego de esto preguntó ¿Por qué creen que está en esta definición la discriminación entre hombres y mujeres? Una participante contestó “porque yo creo que lo que la sociedad ha hecho de poner roles, entonces dicen que igualdad entre hombres y mujeres porque ambos pueden hacer ambas cosas”.

La investigadora trató de animar a los participantes pues no querían participar, por lo que le preguntó a un niño, quien respondió “desarrollo integral”. La investigadora le preguntó que

COEDUCAR PARA CAMBIAR

si existe desventaja entre unos y otros a lo que una niña respondió “a veces, pues no es porque deba ser así, sino es porque dicen que es así entonces no debe ser así”.

Luego el investigador preguntó que si han visto casos en los que hombres discriminan a las mujeres, a lo que una participante respondió “sí, en canciones de reggaetón y rancheras, pues ayer en el colegio aprendimos eso, como que unas canciones que hablan de que las mujeres no pueden vivir sin los hombres”. A raíz de este comentario, la investigadora preguntó ¿Ustedes creen que las mujeres pueden vivir sin los hombres? a lo que todos dijeron que sí, entonces un niño dijo que “en el colegio les dijeron algo que los hombres dejaremos de existir” y la investigadora preguntó que por qué le dijeron eso, a lo que él respondió “que el profesor de ciencias sociales dijo que nuestras células o algo así cambiarán, los hombres ya no existirán” otro niño agregó que “también había un profesor de ciencias naturales que decía que de pronto los hombres por la enfermedad de COVID de pronto se mueren más rápido que las mujeres eso fue lo que dijo el profesor, porque los hombres no se cuidan del COVID y las mujeres sí”.

Posteriormente, la investigadora dijo: ahora voy a hacer la pregunta al revés ¿los hombres pueden vivir sin las mujeres? y un niño y una niña respondieron instantáneamente que “no”. La niña dijo “porque les haría falta amor” y el niño “pues sin las mujeres no se podrían reproducir” a lo que unas niñas le respondieron “no porque no todos quieren tener hijos o familia y no es necesario tener hijos”, entonces el niño dijo “pues la verdad si las mujeres dejan de existir ahí si nos extinguiremos porque los hombres no se pueden reproducir entre sí mismos”. Luego de esto la investigadora dijo que había sido una discusión muy interesante y que ahora íbamos a jugar un tingo tingo tango.

tingo tingo tango.

La investigadora, les preguntó que si todos conocían el juego tingo tingo tango, siete personas dijeron que sí y una dijo que no sabía, entonces la investigadora le pidió a los

COEDUCAR PARA CAMBIAR

participantes que le explicaran a su compañera en qué consistía, un niño se ofreció y le explicó la dinámica del juego y otro niño dijo que era parecido al de pato pato ganso, la niña dijo que ya había entendido y entonces la investigadora siguió explicando la actividad diciéndoles que quien se quedara con la cinta, en este caso, debía escoger una ficha bibliográfica que contenía una pregunta y debía responderla.



Figura 30. Juego tingo tingo tango

El investigador empezó a contar el tingo tingo tango y la primera pregunta tuvo que responderla un niño. La pregunta era ¿Cómo te imaginas una situación de violencia de género? Él se mostró un poco confundido, por lo que la investigadora le preguntó si sabía que era violencia de género, él dijo que no, entonces un niña respondió “creo que es que digamos yo le pegó a otra persona o a mi esposo”, entonces el niño dijo que ya entendía y se inventó una historia de una familia conformada por los padres y el hijo, donde el papá maltrataba a la mamá, pegándole. En este punto, la investigadora dijo que no sólo podían ser golpes, sino que también podían ser insultos y un niño tomó la palabra y dijo: “en una película presentaron eso de que el papá maltrataba a la mamá con la correa o también la puede insultar o encerrar en el sótano”, otra niña dijo “un ejemplo puede ser que por ser la mujer entonces sólo ella tiene que hacer las necesidades de la casa y no puede salir a fiestas”, un niño dijo “puede también decirle que no sirve para nada” y otro dijo “o que el papá llegue borracho a la casa y haga terminar la relación”.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Luego el investigador volvió a contar el tingo tingo tango, la segunda pregunta era ¿cómo crees que se consigue la convivencia de paz? La respondió una niña diciendo “creo que se podría llegar a la paz cambiando costumbres de discriminación como no normalizándolas y cambiándolas”, luego otra niña dijo “como que ya no haya discriminación para la mujer y para el hombre diciendo que las mujeres pueden jugar deportes con los hombres y que los hombres pueden vestirse como quieran y maquillarse”, otro niño dijo “como que el hombre ya no tiene que discriminar a la mujer haciendo que ella sola haga las cosas de la casa y que también le ayude, cambiar como costumbres”, otro participante agregó “entrando en un acuerdo”, el investigador preguntó ¿Qué tipo de acuerdo? El niño respondió: “no tomar puede ser uno porque a veces se ponen violentos”.

Para continuar con la actividad, un niño se ofreció a cantar el tingo tingo tango y otro participante de género masculino tuvo que dar un ejemplo sobre discriminación por estereotipo de género con la condición de que él o la participante debía dar un ejemplo distinto a los abordados en los talleres anteriores y será el grupo que avale el ejemplo (la cuál era la indicación que estaba en la ficha bibliográfica). El niño respondió “como lo que le gusta hacer a la mujer que le gusta hacer al hombre”, como el niño estaba confundido la investigadora le preguntó: ¿Qué piensas si una mujer no hace las labores que supuestamente le toca hacer como cocinar? o ¿Qué pasa si una mujer no quiere cocinar? El niño respondió: “pues toca obligar al hombre a cocinar digamos, mi mamá no quiere cocinar entonces le toca a mi papá o a mí”, un niño dijo: “conmigo es diferente yo siempre cocino”.

Posteriormente, una niña se ofreció a cantar el tingo tingo tango y a quien le correspondió responder fue a un niño, la pregunta era ¿Cómo crees que se debería vivir la igualdad entre hombres y mujeres? Él respondió “pensando diferente, no que siempre tengan que decir que las mujeres hagan esto y los hombres hagan esto, cambiando de opinión porque tienen metido

COEDUCAR PARA CAMBIAR

en la cabeza que las mujeres son menos que los hombres”. Una participante agregó “no regirse a las reglas que han existido siempre todos los años”.

Finalmente el investigador cantó el tingo tingo tango y tuvo que responder una niña poniéndole la siguiente situación: *tu amiga está brava porque el profesor de educación física no la deja jugar fútbol ¿Cómo crees que puede solucionar ese conflicto?* Ella respondió:

“puedo ayudar como a decirle a la rectora que la dejen jugar lo que ella quiere para que al profesor de educación física le digan que la deje jugar lo que ella quiere, entonces podemos decirle a todos que nos unamos y le digamos al profesor que la deje jugar”

Igualmente, un niño dijo “yo le diría a la rectora que por qué a las mujeres no las dejan jugar fútbol, porque las mujeres tienen el mismo derecho que los hombres” otra niña mencionó “yo buscaría otro balón y jugaría con ella” y un niño le preguntó y ¿si no hay balón? a lo que ella respondió “pues buscamos con qué jugar” y otra de las compañeras agregó “con una botella” en ese momento les dijimos que ya se iba a cambiar a otra actividad.

opinando sobre la actividad.

Para hacer la evaluación de la sesión, la investigadora le dió a cada participante una paleta con una carita feliz-amarilla por un lado, y una carita triste-azul, por el otro. Ella les dió la instrucción que para calificar el desarrollo de la actividad debían tener en cuenta que la carita feliz describía comodidad y gusto por las actividades y la carita triste lo contrario y que en caso de que la actividad haya sido regular deben poner la paleta sin mostrar ninguna carita.

Frente a la pregunta ¿Les gustó la actividad?, los 8 participantes mostraron la carita feliz-amarilla, lo que significa que al 100% de los participantes les gustó la actividad



Figura 31. Opinando sobre la actividad

conociendo nuestra localidad.

La sesión se realizó el 21 de agosto de 2021, tuvo lugar en la biblioteca comunitaria “Baúl de las letras” ubicada en el barrio Ismael Perdomo, se contó con la participación de 4 niñas, 4 niños y con la compañía de los talleristas.

El objetivo de la sesión fue conocer cuáles han sido las consecuencias negativas de los estereotipos de género en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá. Para cumplir con lo propuesto anteriormente, se buscó identificar las cifras de violencia de género en la localidad Ciudad Bolívar y relacionar las consecuencias de los estereotipos de género con la violencia de género.

siendo detectives.

La actividad inició a las 11:50 a.m. El investigador preguntó si sabían qué hacía un detective, un niño dijo “resuelve misterios” otra niña dijo “son los que investigan crímenes”, otra niña afirmó “son los que contrata la esposa para seguir al esposo”.

Luego de estas respuestas, el investigador les explicó que ellos iban a ser detectives y que su misión era encontrar un grupo de papeles que estaban escondidos por toda la biblioteca. Para organizar los grupos, se les dijo que tenían que ser parejas conformadas por un niño y una niña dejando claro que debían trabajar con personas con las que no hubieran trabajado antes, lo que al principio generó molestia, pues querían trabajar con los conocidos.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Las cuatro parejas empezaron a buscar el grupo de papeles y los investigadores les decían si estaban “fríos” o “calientes” según qué tan cerca estuvieran de los papeles. El primer grupo en terminar fue el de un niño de 12 años y una niña de 7 años que tiene dificultades para hablar, cada uno buscó por separado, siendo la niña la que se acercó al lugar donde estaban escondidos y el niño los encontró. Cada vez que una pareja encontraba el grupo de papeles, los investigadores les decían que leyeran la información que se encontraba en los papeles.

Luego de que terminaron se les dió la oportunidad de que ayudaran a sus otros compañeros a encontrar los papeles faltantes, en general se notó que estaban entusiasmados por el juego pues todos y todas se mostraron participativos.



Imagen 29. Siendo detectives

Una vez todas las parejas encontraron los papeles, la investigadora les dió la instrucción de volverse a reunir en mesa redonda y que entre todos ordenaran los papeles por fecha para construir la línea del tiempo, por lo que los participantes organizaron los papeles por año. La investigadora les dijo que debían de pasar los papeles al frente, pero antes debían leerlos en voz alta para los demás.

Una de las participantes tomó el liderazgo y repartió los papeles entre sus compañeros para que todos pudieran leer en voz alta, a excepción de la niña de 7 años. Cada participante iba leyendo un papelito que contenía cifras de violencia de género entre 2018 y 2021 en Bogotá y

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Ciudad Bolívar. Cuando escuchaban los datos, los participantes reaccionaron sorprendidos haciendo “uish”.

Cuando se habló de las cifras de violencia emocional del 2020, la investigadora preguntó a los participantes que ¿qué creían que era violencia emocional? a lo que una niña respondió “es como ira” y otra afirmó “cuando otra persona se desahoga con otra, o sea, que las grita”. En este momento, una de las talleristas pidió la palabra para decir “y eso que nosotros también tenemos a nuestro alrededor familia y escuchamos a veces estos casos ya sea por parte de un hermano, un tío, un familiar de pronto se reúne la mamá y la tía a tomar tinto en la sala entonces empiezan a contar *ay si sabe que a fulanita el marido le pega, si sabe que la trata mal*, entonces nosotros estamos ahí sentados a ver y paramos ¿qué? oído ¿no? y uno uy juemadre si si, pero de todas maneras todo eso, toda esa información está llegando a nosotros, por ejemplo nosotros tenemos una familiar cercana que es muy violenta, manejan una violencia súper súper extrema y cuando se habla de esos casos digamos Samuel escucha sobre esos temas, entonces son temas que están dispuestos a nosotros y no solamente a nivel de cifras de una localidad sino también lo vivimos en nuestra familia y en nuestra propia casa”.

Cuando se estaban leyendo las cifras de violencia hacia los hombres la investigadora dijo “y eso que no están registrados los casos de personas que no denuncian” a lo que una niña respondió “por miedo” y la tallerista dijo “hay que reconocer que las mujeres también somos agresivas con los hombres”.

Al llegar al año 2021, una niña confundió el término de lesiones personales con autolesiones, por lo que el investigador explicó que se refería a cuando una persona agrede a otra.

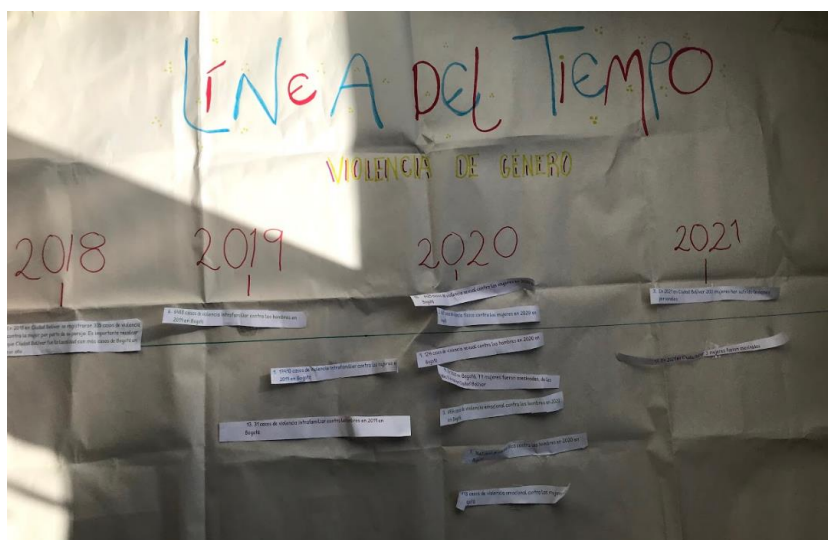


Figura 33. Línea del tiempo cifras de violencia de género en Ciudad Bolívar

Cuando la línea del tiempo estaba armada, la investigadora preguntó ¿qué opinan sobre todos estos casos que vieron acá? Una participante respondió “que no sólo a las mujeres las maltratan sino también a los hombres”. Luego el investigador preguntó ¿qué pensaban en particular respecto a los casos de Ciudad Bolívar? Un niño contestó “pues para cuidarnos de esas personas y tener más libertad”. Frente a esto una niña manifestó “todos los días pasan cosas diferentes”.

En este punto, la investigadora preguntó qué ¿cómo ellos creían que podían contribuir a que no se presenten estas situaciones de violencia? Una niña respondió diciendo “pues digamos si yo veo o escucho que digamos que el esposo de una amiga le pega pues denunciarlo” frente a esto un niño complementó diciendo “en vez de decirle que lo voy a denunciar, para que no sienta algo emocional y me ataque, pues de una ir a la comisaría”.

La investigadora preguntó a los participantes ¿creen que si hubiera más respeto entre las personas habría menos casos de violencia? una niña comentó “Si, también serviría pero hay muchas personas que no quieren aprender eso o no quieren para eso”. Otra niña dijo “Si no hubiera hombres tan locos, no hubiera tantos casos de violencia”. Igualmente, un niño dijo “Aunque los hombres intenten hacer eso, ya es como una costumbre de ellos y aunque lo

COEDUCAR PARA CAMBIAR

intente e intenten no lo van a lograr porque si uno es juicioso e intenta ser desobediente no lo puede hacer”. Una niña agregó “tampoco es culpa de ellos, si cuando lo quieren hacer y no quieren parar, pero también es por formas o problemas que tienen o por algo que le mentalizaron cuando pequeño o grande”. Frente a esto, un participante dijo “Algunos casos pasan porque los hombres tienen problemas mentales, son psicópatas y a ellos los deberían internar en un lugar especial para eso”.

La tallerista en ese instante dijo “Es muy complicado porque el país está pasando por un descontrol emocional, una educación de muchas cosas, es que todo ha cambiado tanto a la época de nosotros, pero si es posible y es posible cuando se empieza a trabajar con talleres como estos, no se pueden cambiar mil personas pero de aquí a mañana ustedes van a tener sus hijos y así sean 10 personas las que están acá son las personas que de aquí a mañana algo se les va a quedar y van a construir un país y una ciudad mejor, entonces yo pienso que se puede cambiar cuando la gente empieza a transformar la mente de las personas, así como lo estamos haciendo acá”

Antes de terminar la actividad una persona que venía de otra corporación, quien había estado desde la mitad de la actividad observando, dijo que quería decir algo sobre la actividad, manifestando “como lo dijo ella (haciendo referencia a la tallerista) aportar a reducir estas cifras desde el sólo hecho que por ejemplo, Luciana se detuvo, cuando vio que él iba seguir hablando, eso son signos de respeto y esas son las bases que hay que construir como sociedad”

En ese momento se dió cierre a la actividad y se pasó a la evaluación.

opinando sobre la actividad.

La investigadora colocó el cuadro “opinando sobre la actividad” en un tablero para que los participantes calificaran la sesión. Los participantes realizaron una fila y el investigador les

COEDUCAR PARA CAMBIAR

hacía la pregunta de cada ítem y ellos debían de colocar la calificación que consideraban para la actividad.

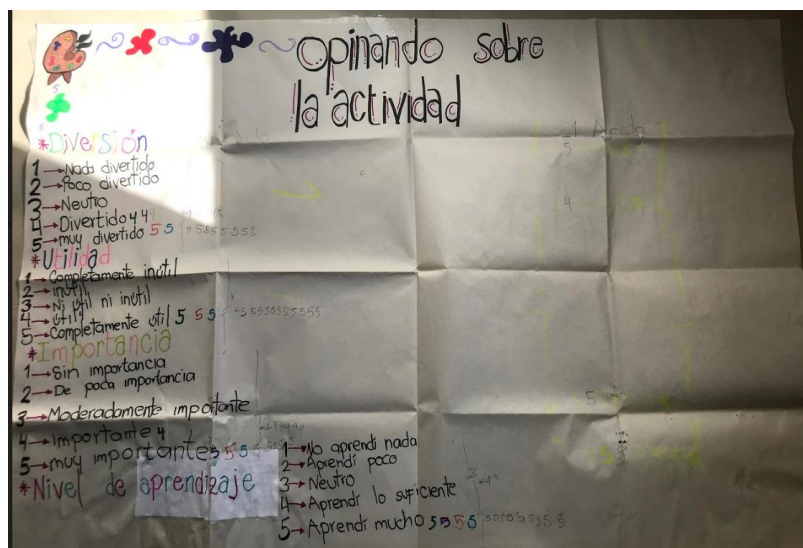


Figura 34. Cuadro opinando sobre la actividad

Teniendo en cuenta el cuadro “opinando sobre la actividad” se obtuvieron los siguientes resultados:

En relación con el ítem de diversión el 100% de los participantes calificó con 5 (muy divertida) la actividad.

Con respecto al ítem de utilidad el 25% de los participantes calificó con 4 (útil) la actividad y el 75% calificó con un 5 (muy útil) la actividad

En cuanto al ítem de importancia el 12,5% de los participantes calificó con 4 (importante) la actividad y el 87,5% calificó con un 5 (muy importante) la actividad.

Finalmente, en el ítem nivel de aprendizaje el 12,5% de los participantes calificó con 4 (aprendí lo suficiente) el nivel de aprendizaje y el 87,5 % calificó con 5 (aprendí mucho) su nivel de aprendizaje.

Con respecto a la pregunta qué tanto aprendió y cuál fue el aprendizaje los participantes respondieron

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Niño: “aprendí sobre la violencia, sobre la discriminación que había y sobre las mujeres que las discriminaban porque eran diferentes”

Niño: “Que si hay un misterios para resolver, pues ya sé cómo solucionarlo y pues descubrir el misterio”

Niño: “Aprendí sobre lo de la igualdad de género, violencia entre género, sobre cuanta discriminación hay entre el hombre y la mujer”

Niño: “A no discriminar a las personas por lo que les gusta hacer o no hacer”

Niña: “Sobre no discriminar, respetar a las personas, también de la discriminación y me gustó”

Niña: “La discriminación que hay entre hombres y mujeres, sobre todo lo que puede pasar y también sobre coeducación, que es colaborar con otras personas y no discriminar”

Niña: “Que una mujer también puede salir de fiesta, no solamente se tienen que quedar en casa haciendo los quehaceres de la casa y que los hombres se pueden poner ropa de mujer y maquillarse”

Niña: “aprendí sobre el tingo tingo tango”

Es importante resaltar que durante la realización de las actividades 3 personas tuvieron que realizar penitencia debido a que rompieron “las reglas del juego” las cuales fueron clarificadas desde un inicio. Una niña rompió las reglas al no levantar la mano para hablar, mientras que la investigadora y un niño hablaron entre ellos interrumpiendo a uno de los compañeros que estaba hablando. La penitencia, la cual fue puesta por los mismos participantes, consistía en que cada persona debía hacer 10 “lagartijas”.

Finalmente, antes de que los investigadores se retirarán, les dieron a cada uno de los participantes una hoja iris y se les indicó que para la próxima sesión debían de llevar una historia sobre una mujer de la localidad, las que ellos quisieran.



Figuras 35 y 36. Penitencias

El módulo de introducción permitió a la comunidad aprender qué son estereotipos de género e identificar las diferencias entre lo masculino y lo femenino, haciendo reflexiones que permitieron a la comunidad deconstruir algunos estereotipos, como los relacionados con las emociones y los colores. Igualmente, se dió apertura al concepto de coeducación, comprendiendo el recorrido histórico y las diferencias entre géneros durante cada etapa, dejando claro que no siempre las mujeres han tenido las mismas oportunidades que los hombres. Finalmente, se reconocieron las cifras de violencia de género presentes en Bogotá y Ciudad Bolívar, lo que permitió reflexionar sobre los casos que viven cotidianamente a su alrededor, despertando en la comunidad la necesidad de generar cambios que permitan prevenir el aumento de dichas cifras en el futuro.

Módulo de perspectiva de género

El módulo Perspectiva de género, tiene como objetivo resaltar los valores opuestos a los establecidos en el sistema actual de educación, que como expone García (2012) transmite de forma inconsciente comportamientos sexistas arraigados a la cultura, por lo que se debe evaluar las técnicas de educación, de tal forma que se creen técnicas de reflexión personal que lleven a tomar decisiones en la línea de prácticas más equitativas. Teniendo en cuenta lo

COEDUCAR PARA CAMBIAR

anterior, se abordará el reconocimiento del papel social de la mujer en Ciudad Bolívar y se hará reflexión acerca de las nuevas masculinidades a través de los valores no sexistas.

valorando la igualdad.

Debido a que en la Localidad se estaban llevando a cabo recorridos de las diferentes bibliotecas comunitarias en compañía de IDARTES, el taller se llevó a cabo en el parque Ismael Perdomo el sábado 28 de agosto de 2021 a las 11:00 am. Las actividades iniciaron a las 11:24 a.m. mientras terminaban de llegar los participantes. Antes de iniciar las actividades, se les mostró las “reglas del juego”.

El objetivo de la sesión consistió en exponer la desigualdad de género en un ámbito de la vida para generar conciencia sobre los valores sexistas. Para lograr esto se planteó realizar un ejercicio donde se presente injusticia social y así identificar las reacciones de los niños y niñas frente a situaciones de desigualdad para lograr así el fortalecimiento de los valores no sexistas de justicia distributiva, empatía solidaria, respeto activo, autonomía personal

siendo injustos

La investigadora le solicitó a los participantes que escogieran dos parejas conformadas por un hombre y una mujer. Mientras los participantes escogían las parejas, los investigadores pusieron los objetos de cocina y las revistas en la cancha.

Una pareja quedó conformada por un niño de 12 años y una niña de 7 años y la otra pareja quedó con una niña de 9 años y un niño de 10 años.

El investigador procedió a explicarles que debía hacer cada pareja, mostrándoles que debían de pasar los objetos de cocina donde estaban las revistas y las revistas donde estaban los objetos de cocina. Se les explicó que las reglas del reto eran que debían pasar objeto por objeto, pero que al ubicarse en el centro ninguno podía atravesar toda la pista, es decir, que cuando llegaran a la mitad, debían pasar a su pareja el objeto que traían. Otra condición que se les puso es que deben de pasar los objetos saltando dentro de un costal.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Luego el investigador explicó que los demás niños debían ayudar a sus compañeros y compañeras haciéndoles barra. En esta actividad se demoraron 10 minutos. Durante el desarrollo de esta se pudo notar que ambas parejas se entendieron bien para realizar el reto, sin embargo, uno de los espectadores manifestó que la pareja conformada por el niño de 10 años y la niña de 9 años estaban haciendo trampa porque se adelantaba un poco del lugar de inicio de cada uno. El niño acusado respondió que no estaba haciendo trampa sino que no se había dado cuenta que se estaba adelantando, el otro niño que estaba de espectador dijo que no le creía y empezaron a hacerse mala cara.



Figuras 37 y 38. Juego siendo injustos

Al terminar la primera parte de la actividad y cuando todos se estaban sentando para socializar, los dos niños que habían discutido se dijeron frases como “no sea sapo” y “le voy a decir a su mamá que usted es un tramposo” haciendo que el ambiente se pusiera denso.

En ese momento la investigadora intervino y les preguntó qué era lo que estaba sucediendo, uno de los niños respondió que se habían peleado porque el niño que estaba en la pista había hecho trampa. Por su lado, el otro niño dijo que no era cierto, que él no se dio cuenta que se adelantó y le molestó que le estuvieran diciendo tramposo, por lo que la investigadora tuvo que recordarles cuáles eran las reglas del juego que eran muy claras sobre respetarnos los unos a los otros, así que les dijo que había quedado claro que el niño que estaba participando del reto no había hecho trampa de manera intencional y que por ese tipo

COEDUCAR PARA CAMBIAR

de cosas no debían tratarse de mala manera. Para cerrar la discusión la investigadora les pidió a los niños ofrecer disculpas, ambos niños lo hicieron y se redujo la tensión del momento.

Al terminar de equilibrar la situación, el investigador continuó con la última parte de la actividad. Para esto, se les pidió a las parejas que hicieron el reto pasar al frente. Cada investigador tomó una pareja y les pagó con un vaso de dulces por haber hecho la actividad, pero ese pago fue de acuerdo con el sexo, es decir, la investigadora le pagó más a la niña que al niño, simplemente por ser mujer, mientras que en el grupo que lideraba el investigador, se le dió más dulces al niño, simplemente por ser hombre. Frente a esto dos niños espectadores reaccionaron sorprendidos, negaban con la cabeza.

En cuanto a la pareja que tenía el investigador, la niña quería el vaso que contenía más dulces y su compañero al ver que la niña tenía menos dulces que él, le pasó de su vaso al vaso de la niña dulces para que quedaran igual, sin embargo, el investigador le dijo que no lo hiciera porque faltaba hacer la discusión de dicho pago.



Figura 39. Discusión del pago

pero ¿por qué?

Luego de ver la cara de sorpresa de los niños y niñas la investigadora les preguntó ¿qué opinaban al respecto? un niño gritó “regular” y la investigadora preguntó ¿por qué te pareció regular? En ese momento el niño sólo hizo una cara pero no dijo nada, entonces una de las

COEDUCAR PARA CAMBIAR

talleristas dijo “bueno, exprésense chicos, a ver, con ánimo” el niño contestó “pues porque ví que Jesús (12 años) y mi hermana (7 años) como que tuvieron una mejor comunicación, mientras que Samuel (10 años) y la otra niña (9 años) no”.

Luego, la investigadora le preguntó ¿y a ti te parece justo que si cada pareja trabajó por igual a uno le hayan pagado más que al otro? El niño volvió a contestar “pues yo creo que deben cambiar mi hermanita (7 años) con Jesús (12 años)”. Otro niño estaba asombrado y seguía observando las recompensas que tenían los cuatro participantes, por lo que al ver su cara, la investigadora le preguntó qué pensaba y el niño respondió “pues que Valentina (9 años) le de la mitad de los dulces a Samuel (10 años) y que Jesús (12 años) le de la mitad a Natalia (7 años), porque creo que no es justo que uno tenga más dulces que el otro”.

La investigadora preguntó ¿Ustedes saben por qué les pagamos así? todos negaron con la cabeza, entonces ella dijo “Yo le pagué más a ella (señalando a Valentina) porque ella es mujer” en ese momento todos la miraron con cara de sorpresa y extrañeza, simultáneamente, el investigador dijo “y yo le pagué más a él (señalando a Jesús) porque él es hombre”, los niños seguían con la expresión de extrañeza en su rostro, en ese momento los investigadores preguntaron ¿Qué opinan de eso? Un niño negó con su cabeza y la investigadora le pidió que hablara, el niño manifestó “Eso es contradictorio” pero al pedir que explicara su punto de vista se quedó callado. Una niña alzó la mano y dijo “Solamente tú le diste más dulces a ella porque es mujer y él le dió más dulces a Jesús porque es hombre, eso no se puede, a ellos se les pueden dar la mitad de los dulces (señalando a una pareja), digamos Valentina (9 años) tiene el vaso lleno de dulces se le puede dar la mitad a Samuel (10 años) y así con la otra pareja, porque hicieron el mismo trabajo”.

Otro niño expresó que estaba de acuerdo con lo que dijeron los compañeros y que ambos equipos se habían esforzado por igual. Quien manifestó en un principio que era contradictorio alzó la mano y justificó la primera parte de su respuesta diciendo “es contradictorio puesto

COEDUCAR PARA CAMBIAR

que se supone que como es un trabajo en equipo deberían recibir la misma paga”. Otro participante dijo “no me parece justo por la regla de igualdad de género, que ambos sexos pueden tener lo mismo, pero no uno puede tener más y el otro menos porque se rompería esa regla”

Seguidamente, el investigador les preguntó a las parejas que cómo se sintieron al recibir su paga. El niño de 10 años respondió “Normal, normal, dije ella hizo más trabajo y ya”. Por su parte la niña de 7 años dijo que no era bueno que el otro niño tuviera más dulces expresando “yo también trabajé como él”.

La investigadora procedió a dar cierre a la actividad manifestando que la idea de esta era que ellos se dieran cuenta que en ciertas ocasiones se pueden presentar estas situaciones de desigualdad y que pasan en la vida real más seguido de lo que pensaban, un niño dijo “sí” la investigadora le preguntó ¿lo has visto alguna vez? el respondió “sí, en internet”.

La investigadora continuó diciendo que el objetivo de la actividad era que ellos y ellas sintieran en carne propia este tipo de desigualdad y pensarán que si sentía mal cuando lo que era la recompensa eran dulces, que haya desigualdad con otro tipo de cosas más valiosas iban a causar mayor malestar, por lo cual la actividad buscaba enseñar que siempre debe haber igualdad independientemente del género de cada persona.



Figura 40. Socialización actividad siendo injustos

Posteriormente, el investigador preguntó ¿qué valores debemos tener para evitar situaciones de desigualdad de género? Los niños y niñas nombraron valores como: Respeto, consideración, paz, compañerismo, solidaridad e igualdad.

opinando sobre la actividad.

Para dar cierre a esta sesión, a cada participante se le dió una paleta con una carita feliz y una carita triste y se les dió la indicación de calificar la actividad siendo la cara amarilla que la actividad les gusto y les pareció divertido y la cara triste que les pareció aburrido.

Ante esto se obtuvieron 12 caritas felices frente a la pregunta “¿les gustaron las actividades?”, lo que corresponde a que el 100% de los participantes se sintieron cómodos y a gusto con las actividades.



Figura 41. opinando sobre la actividad

Luego se pasó a realizar la sesión del mural con las historias que cada uno había traído

mujeres trabajadoras y luchadoras (nombre creado por la comunidad)

El objetivo de esta sesión era concientizar a niños y niñas de la comunidad sobre la importancia que tienen las mujeres en los espacios cotidianos y de trabajo para incrementar la igualdad de género. Para esto, se planteó conocer las historias de diferentes mujeres que

COEDUCAR PARA CAMBIAR

hacen parte del círculo social de los niños y niñas de la comunidad, identificar el impacto de dichas historias para el desarrollo de niños y niñas y crear un mural con las historias de las mujeres para que el resto de la localidad las conozca.

socialización de las historias.

Para iniciar la actividad, los investigadores pidieron a los niños y niñas que contarán a los demás sobre quién había escrito su historia. Es importante recalcar que solo dos niños y una niña realizaron la historia solicitada con anterioridad.

Uno de los participantes realizó la historia sobre su mamá contando lo siguiente: “Mi mamá tiene 48 años, nació el 31 de octubre del año 1972 en Venezuela. Es la primera de tres hermanos. Tuvo una linda infancia y adolescencia. Se graduó de bachillerato a los 16 años. Comenzó la universidad a los 18 donde se graduó como profesora. Se casó a los 19 años con su esposo el cual llevan 28 años de casados. Transcurrieron 14 años para poder tenerme a mí, Jesús Pastor. Luego realizó una maestría en educación y ejerció su profesión como docente por 15 años. Por el problema que tiene Venezuela tuvo que abandonar su trabajo y emigrar a este hermoso país, Colombia, dejando atrás su trabajo, familia, amigos, su trabajo apostólico en la iglesia y su futura jubilación, motivada por un mejor futuro para mí. Actualmente, está residenciando acá en Bogotá, Colombia. Quiero terminar agradeciéndole a mi mamá que no miró atrás pensando en mi futuro. Te amo.”

Otro niño la hizo sobre su abuela, manifestando lo siguiente: “Es una mujer de 65 años y su cabello es de color mono porque ella se lo pinta. Es muy alegre y feliz, se ríe siempre y le gusta hacer muecas, ella tiene una moto y se la pasa por todo lado paseando con ella vende ropa. Trabaja de vigilante en una empresa. Es de estatura mediana, gordita y blanquita, no parece que tuviera su edad y vive en Soacha”.

Finalmente, la niña que hizo la historia manifestó que la había hecho sobre su mamá y de cómo había conocido a su gato “Cenizo” la historia es: “Me fui de paseo al pueblo y en el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

transcurso del camino, entramos a una finca y nos contaron que una gatica había dado a luz y fuimos a mirarlos y nos gustó el gato gris entonces se apartó para que nos lo entregaran dentro de un mes”

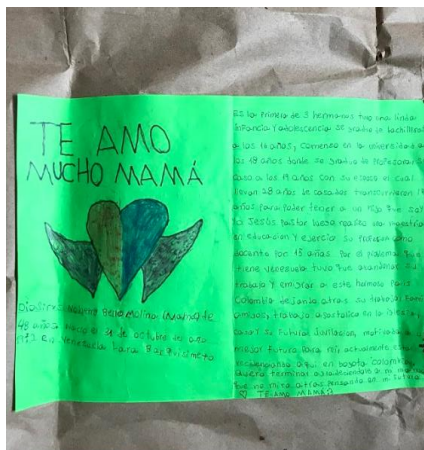


Figura 42. Historias de mujeres realizadas por niños y niñas

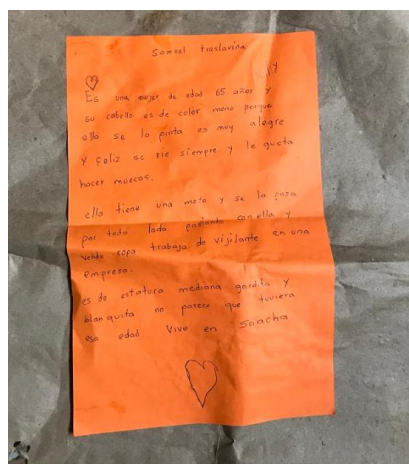


Figura 43. Historias de mujeres realizadas por niños y niñas



Figura 44. Historias de mujeres realizadas por niños y niñas.

arte para mi gente.

Luego de que se socializaran las tres historias, la investigadora explicó que como no todos habían llevado la historia iban a hacer una historia en un mural sobre una mujer que conocieran. El investigador le preguntó a cada participante sobre quién haría la historia. Todos dijeron que la harían sobre la mamá. Además la investigadora le indicó a quienes ya habían hecho la historia que iban ayudar a decorar el mural.

Todos se organizaron en la cancha y se les dieron materiales como pintura, colores, esferos, papel crepé, entre otros. Entre todos empezaron a decorar y se notó el compañerismo ya que se prestaban los materiales cada que una persona lo pedía. Además, una niña de siete años que tiene dificultades para hablar se veía muy contenta pintando y dibujando a su mamá.

Mientras iban decorando la investigadora les dijo que entre todos debían crear un nombre para ese mural. Un niño propuso el nombre de “Mujeres colombianas guerreras” los demás niños y niñas no comentaron nada y se quedaron callados por unos minutos, la investigadora dijo “¿entonces se van a quedar con el nombre de Mujeres colombianas guerreras?” En ese momento nadie respondió, pero el niño que inicialmente propuso el nombre se acercó por aparte a la investigadora y le dijo que ya no quería que se llamara así porque su compañero Jesús era de Venezuela. En ese momento, la investigadora les dijo que propusieran otros nombres para que puedan votar por el que más les gustara, una niña gritó “mujeres luchadoras” y el resto del grupo no se veía aún muy convencido. Otro niño propuso integrar ambos nombres, por lo que el nombre del mural quedó como “Mujeres trabajadoras y luchadoras”. Luego de que quienes no habían llevado la historia terminaran de escribirla, se les pidió que en el centro del mural pusieran el título entre todos y así lo hicieron.



Figura 45. Elaboración del mural

grupo de discusión.

Con el mural hecho, se les pidió a los niños y niñas sentarse alrededor de él para hablar sobre lo que habían hecho. El investigador inició preguntando “¿Por qué creen que es importante realizar estas actividades?”. Frente a esto, un niño manifestó que permite conocer historias de diferentes mujeres y a su vez las cosas que les gustan. Otro participante dijo “Nos ayuda a convivir como grupo a hacer estas actividades”. Una niña expresó “creo que es para saber que hay muchas mujeres que uno no sabe que existen pero que así podemos saber cómo reconocerlas cómo reconocerlas más.”

Debido a que los niños se quedaban callados, la investigadora les volvió a hacer la pregunta y una niña respondió “para que no haya más estereotipos” y seguidamente otra participante dijo “para que haya igualdad y paz”.

Después el investigador preguntó “¿Cuál creen que es el aporte de las mujeres a la sociedad?” Sin embargo, no se tuvo respuesta inmediata, ya que en ese instante como estaba haciendo viento el mural empezó a dañarse y los niños estaban buscando la manera de que no sucediera eso. De nuevo, la investigadora repitió la pregunta a lo que una niña dijo “que ellas también pueden hacer cosas igual que los hombres”. Uno de los participantes manifestó “pues

COEDUCAR PARA CAMBIAR

también que a veces han marcado al mundo, el arte, la historia, a cantar y muchas veces marcan las comunidades como en eso”.

Finalmente, el investigador preguntó “¿De qué otra forma podría darse a conocer la importancia del rol de la mujer?”, una niña manifestó “también se puede como apoyarlas en el trabajo que hacen “. Adicionalmente, una participante dijo que en los colegios debería de hablarse más del aporte de la mujer porque solo se escucha hablar de hombres. Por otro lado, un niño dijo “contándole a los abuelitos y a los papás las historias que aprendimos hoy”. En ese momento, se dió por terminada la discusión y la investigadora le dió a cada participante un formato de evaluación y un color para que lo contestaran.

opinando sobre la actividad.

Teniendo en cuenta los formatos de calificación se obtuvieron los siguientes resultados:

En cuanto al ítem “Pudiste conocer diferentes historias sobre mujeres de la localidad” se obtuvo un promedio de 3.2 (aceptable), porque el 8% (1) calificó malo, el 58% (7) calificó como aceptable y el 24% (3) calificó como bueno.

Con respecto al ítem “Entendiste cuál era de la importancia de reconocer los logros de las mujeres” se obtuvo un promedio de 4.08, esto explicado ya que el 75% (9) calificó como bueno, el 17% (2) calificó como excelente y el 8% (1) calificó como regular.

En relación con el ítem “Crees que estas historias te van a ayudar en tu desarrollo personal” se obtuvo un promedio de 3.91, debido a que el 58% (7) calificó como bueno, el 25% (3) calificó como aceptable y el 16% (2) calificó como excelente.

En cuanto al ítem “Esta actividad puede desarrollarse en otros ámbitos como en tu colegio o tu casa” se obtuvo un promedio de 4.41, esto porque el 58% (7) calificó como excelente, el 25% (3) calificó como bueno y el 16% (2) calificó como aceptable.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Finalmente, el ítem “Qué tan divertida estuvo la actividad” se obtuvo un promedio de 4.5, comprendido de la siguiente manera: el 50% (6) calificó como excelente y el otro 50% (6), calificó como bueno

Debido a que se encontraba el evento de bibliotecas comunitarias, los niños tuvieron que irse ya que iba a empezar una exposición que requería de su presencia, por lo tanto la sesión terminó en ese instante.

el hijo rechazado (nombre creado por la comunidad).

La sesión se llevó a cabo el día 11 de septiembre en la biblioteca Baúl de letras ubicada en el barrio El Perdomo

La sesión se demoró alrededor de media hora, puesto que debíamos ceder algo de tiempo a las estudiantes de trabajo social de la Universidad Central para que iniciaran con alguna parte de su taller.

El objetivo principal de la sesión fue reflexionar sobre cómo los estereotipos de género afectan a los hombres para generar conciencia de las nuevas masculinidades. Para esto se vio importante representar diferentes situaciones de opresión en los hombres y generar un espacio de participación para repensar las actitudes masculinas tradicionales. Se contó con la participación de 5 niñas, 7 niños y 2 jóvenes mujeres.

Antes de iniciar las actividades, la investigadora les preguntó si les gustaban las obras de teatro, a lo que dijeron que no. Sin embargo se les dijo que se iba a realizar una obra de teatro muy corta, pero para la cual todos debían de ayudar a prepararla. Mientras tanto, la investigadora, fue sacando el vestuario y otros materiales con los que se podría hacer la escenografía y los ubicó en el centro de la biblioteca para que los participantes pudieran utilizarlos. En ese momento, llegaron una niña y un niño de aproximadamente tres años quienes se unieron al taller.

preparando la obra.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Se le pidió a los participantes que formaran 3 grupos y que cada grupo tendría una función específica: el de actuar, el de preparar el escenario y el de preparar el vestuario. Al tener los grupos armados y preguntarles qué era lo que querían hacer, ninguno de los grupos quería actuar. Frente a esta situación la investigadora decide rifar las funciones, empezando por la de actuar, así cada grupo debía decir un número de 1 a 10 y el que adivinara el número que pensaba la investigadora se quedaba con dicha función.

El grupo que quedó con la función de actuar estuvo conformado por cinco niñas y un niño. El grupo que quedó con la función de preparar el escenario estuvo conformado por 3 niños y una niña. Y el grupo que tenía la función de preparar el vestuario, estuvo conformado por 4 niños, que a su vez, aprovechando que había un tambor y una organeta, quisieron ambientar con música la obra.



Figura 46 y 47. Grupos encargados de vestuario y escenografía

En cuanto al grupo que actuó, la investigadora les explicó los elementos que debían de estar dentro de la obra: una mamá, un papá, un hijo varón, situaciones de opresión: cuando es bebé, que solo le dé cosas de color azul, el hijo no puede jugar con muñecas ni demostrar sus emociones, los niños no lloran y no se dejan de nadie; adolescente: que consuma alcohol y salir con muchas mujeres, ser violento con los demás, no hace nada en la casa, estar en deportes de competencia y no actividades artísticas.



Figura 48. Grupo con la función de actuar



Figura 49. Grupo encargado de la música

Ya como cada grupo tenía claro lo que debía de hacer, se les dieron 10 minutos para preparar la obra. Se observó que todos estaban animados en colaborar con la obra y se mostraron propositivos.

Terminados los 10 minutos, se les pidió que se organizaran y que los del grupo de escenografía, le explicaran al grupo que iba a actuar lo que habían hecho. Ya todos listos, se dió paso a la siguiente actividad

actuando diferente.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

En ese momento, la investigadora les pidió a todos acomodarse en una mesa redonda, puesto que ya iba a iniciar la presentación de la obra. El grupo encargado del vestuario se acomodó con los instrumentos para dar apertura musical a la obra de teatro y se le pidió al grupo que estaba encargado de actuar a pasar al escenario que había realizado el grupo encargado de ello.

Mientras las actrices y actor pasaban, la música sonaba y la investigadora dijo “A continuación veremos la obra de teatro preparada entre todos” y agregó “Si ustedes creían que ninguno iba a actuar, estén preparados porque cualquiera puede volverse actor”.

En ese momento una de las niñas del grupo de actores dijo “ehh” y aplaudió, mientras que un niño de los otros grupos dijo “Buu”. Luego se le dió inicio a la obra.

Una de las niñas actrices, le pidió a las de su grupo que empezaran a actuar jugando con la muñequita, en ese momento, otra de las actrices a la cual le asignaron un corbatín para que actuara como niño aparecía en la escena, la investigadora preguntó cómo se llamaba el niño y las niñas que estaban actuando respondieron que se llamaba Santiago.

La primera escena consistió en que las dos hermanitas de Santiago estaban jugando con una muñeca y él quería jugar también así que la tomó, sin embargo, en ese momento entró a escena su padre y le gritó “Noooo, usted no coja la muñeca que usted no es una niña” al escuchar el grito entra la mamá de Santiago y pregunta “¿Qué pasó?” el padre le responde “nada, que él va a coger la muñeca y él no es una niña”. La mamá entonces le pregunta a Santiago “¿Por qué coges la muñeca?” en ese momento la niña que actuaba como la hija mujer empieza a llorar y el padre va a consentirla y decirle “no llore, mi bebé” en ese momento la niña que lideraba al grupo de actuación le dijo a quién interpretaba al personaje de Santiago que empezara a llorar, pero la niña dijo que no sabía cómo hacer y la líder le contestó “haga como cuando llora un bebé” y ella empezó a hacerlo, en ese momento quien interpretaba el papel de madre le dijo a “Santiago” “No, no llore, usted no es una niña, usted

COEDUCAR PARA CAMBIAR

es un niño, usted tiene que ser fuerte, usted no tiene por qué llorar en cambio su hermanita sí”.



Figura 50. Primer grupo de actuación

En ese momento la investigadora seleccionó a 2 niños del público para que pasaran al escenario y actuaran como la mamá y el papá de Santiago, en ese momento las actrices le pasaron el vestuario a los dos niños y otro niño que estaba en el público gritó “yo quiero pasar” por lo que se le dio la oportunidad de ir al escenario y se le asignó el papel de Santiago. Sin embargo, al momento de repartir los personajes hubo una dificultad, debido a que al niño que se le asignó el personaje de mamá no quiso hacerlo, otros niños le pasaron el vestuario que era una falda y él dijo que no iba a hacer eso. Por lo cual el niño que en un principio iba a interpretar a Santiago asumió el papel de la mamá. Al ver esto, un niño le dijo “póngase la falda” y él contestó “No, sin falda, las mamás también usan pantalones”.

En ese momento, como faltaba quién interpretara a Santiago se llamó a otro niño del público quien al principio no quería pero todos los demás empezaron a hacerle barra y se animó a pasar al escenario a interpretar el personaje. La investigadora le explicó que la escena iba a ser igual a la anterior pero que ahora quiénes interpretaban a la mamá y al papá iban a tener que actuar diferente frente a la situación en la que su hijo quería jugar con una muñeca y llorar. En ese momento, inició la escena en la que estaban dos niñas jugando con una muñeca y llegaba Santiago a jugar también con ellas, en ese momento, quien interpretaba a la mamá, le dijo a Santiago “ ¿Por qué está jugando con muñecas, señor?” el público estaba

COEDUCAR PARA CAMBIAR

esperando la reacción del papá pero el actor dijo “no sé qué decir, me da pena” todos se rieron y un niño propuso que otra persona fuera el papá, por lo que se seleccionó a otro niño del público quien pasó al escenario mientras todos aplaudían y volvieron a iniciar la escena en ese momento. El actor que interpretaba al papá le dijo a Santiago “¿Qué estás haciendo tú jugando con muñecas?” y la mamá respondió “Déjelo” (dándole un golpecito en la rodilla) “Déjelo jugar” el papá dijo “¿y ¿por qué? los niños no tienen que jugar con muñecas sino con pelotas” la mamá respondió “No, aquí el niño puede jugar con cualquier cosa” y el papá dijo “está bien” y terminó la escena.



Figura 51. Segundo grupo de actuación

Los demás empezaron a aplaudir y la investigadora dijo que todos se merecían un aplauso por haber hecho el vestuario, la música, el escenario y la actuación. En ese momento el investigador les dijo que se sentaran en Mesa redonda pues se haría la última actividad en la que se evaluaría el proceso.

evaluando la actividad.

La investigadora le pasó a cada uno de los participantes las paletas de caritas para evaluar la actividad, siendo la carita feliz la descripción de comodidad y gusto por las actividades y la carita triste lo contrario, en caso de que la actividad haya sido regular deben poner la paleta sin mostrar ninguna carita. Frente a esto, el 100% de los participantes mostró la cara feliz.

Luego se procedió a hacerles unas preguntas sobre lo que pensaron al realizar la actividad.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

La primera pregunta fue ¿Qué pensaron al ver y realizar la obra de teatro? y un niño respondió “uy no, eso hubo mucha discriminación de género”. Una niña respondió “los niños pueden jugar con cualquier cosa, los juguetes no tienen género, no tienen que ser de mujeres o de hombres”. En ese momento, el investigador preguntó ¿Qué pensaron de la situación en la que las primeras actrices le prohibieron al hijo jugar con la muñeca? un niño dijo “Que a ellos que les importan los gustos del hijo”. Posteriormente, la investigadora preguntó ¿Cómo creen que va a crecer un niño que se le dice que está mal que llore? Una niña respondió “va a ser machista” y le preguntaron el por qué creía eso y dijo “porque al prohibirle que llore o que sienta va a ser machista y va a seguir los mismos pasos del papá, porque eso viene de la crianza”. En ese momento no hubo más opiniones, por lo cual la investigadora preguntó ¿ustedes creen que todavía hay papás que todavía enseñan ese tipo de cosas a sus hijos? y todas y todos dijeron al mismo tiempo que sí. La investigadora preguntó ¿lo han vivido de cerca? todos y todas respondieron “Noooo” luego una niña dijo “no, pero si lo he visto” por lo que se le pidió que contara donde lo había visto y contó una historia de un amigo que la invitó a la casa y que cuando estaban ahí empezaron a jugar con muñecas y cuando el papá lo vio le dijo que no jugara con eso.

El investigador preguntó ¿cómo creen que se sienten los niños cuando les prohíben hacer algunas cosas? una niña respondió “creo que mal, porque no pueden hacer lo que quieren” y un niño complementó “no puedo utilizar lo que quiero”. Finalmente la investigadora preguntó “si ustedes tienen hijos, hipotéticamente, ¿les enseñarían a sus hijos que no pueden jugar con muñecas? o ¿les dirían que no lloren porque son hombres?” Frente a esto una niña dijo que no y un niño complementó diciendo “los hombres también lloran” y estuvieron de acuerdo con la investigadora cuando afirmó que si ellos serían unos padres que educarían a sus hijos para jugar con lo que quieran.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Antes de cerrar la sesión, se les pidió que le colocaran un nombre a la obra de teatro y una niña dijo “El niño que no podía llorar” y un niño le respondió “No. El hijo triste”.

Simultáneamente un niño dijo “El hijo rechazado” y todos y todas dijeron “siiii”.

A modo de conclusión, el módulo de perspectiva de género permitió a la comunidad reflexionar sobre la desigualdad de género desde una situación cotidiana, como el pago por el trabajo de hombres y mujeres, con lo que lograron hacer propuestas de valores no sexistas, como la solidaridad, consideración, paz, compañerismo e igualdad. De la misma manera, se pudo lograr hacer reconocimiento del papel de la mujer en la sociedad, específicamente de las mujeres cercanas a los niños y niñas de la comunidad, lo que permitió proponer actividades relacionadas a la visibilización de las mujeres y su trabajo, independientemente de cual fuera y a comprender que este reconocimiento ayuda a una mejor convivencia en igualdad y paz.

Por último, se logró considerar, a través de la obra de teatro, cómo la crianza y los estereotipos de género afectan a los hombres, observando, que existe la iniciativa por parte de los niños y niñas en cambiar actitudes e ideas machistas, tales como que los niños no pueden jugar con muñecas, que tienen que ser los más fuertes y que no pueden expresar sus sentimientos.

Módulo de desarrollo emocional

El módulo Desarrollo emocional, tiene como objetivo el favorecimiento de las emociones para así no sólo beneficiar a la propia persona sino incidir en una sociedad menos violenta y más justa (Suberviola, 2020) pues como afirman Caruana *et al* (2005), el control de emociones como la ira es relevante para mejorar la convivencia y evitar comportamientos violentos. Debido a esto, se propone la identificación y apertura a las emociones, para luego trabajar el autoestima y la estima hacia los demás.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

bienvenida a las emociones.

La sesión se llevó a cabo el sábado 04 de septiembre de 2021, en el parque El Ensueño, ya que se estaban haciendo recorridos de las bibliotecas comunitarias e IDARTES por distintas zonas de Ciudad Bolívar los niños estaban asistiendo a los eventos como parte de la Fundación Siglo XXI y la Biblioteca Comunitaria Baúl de letras.

El objetivo de la sesión fue explicar en qué consisten las diferentes emociones así como su función en la vida. Para esto resultó importante adquirir conocimiento en las propias emociones, comprender la función de las diferentes emociones y reconocer las emociones de otras personas.

La sesión estaba prevista para iniciar a las 11:00 a.m., sin embargo, como los niños debían hacer un recorrido largo desde la biblioteca del Perdomo hasta el parque El Ensueño, la actividad se inició a las 12:15. Los investigadores llegaron al parque El Ensueño a las 11:00 y junto con dos niños y una niña armaron las carpas donde se realizaría el taller.

¿cómo nos sentimos hoy?

Cuando llegaron los niños y niñas, se les pidió que hicieran una mesa redonda sentados. Luego, la investigadora y una niña acomodaron la *Tabla periódica de la emociones* en el centro de la carpa donde se realizó la actividad y simultáneamente el investigador le dio a cada participante un sticker con su nombre. Mientras tanto, la investigadora, preguntó que si sabían para qué servían las emociones, un niño contestó “para expresarse con la gente”, una niña dijo “para que las personas nos comuniquemos”; otra participante añadió “para que la gente sepa que uno está bravo o feliz”. Luego hubo silencio y la investigadora preguntó si los demás estaban de acuerdo con lo que habían dicho sus compañeros y todos asintieron con la cabeza, en ese momento la investigadora les explicó que las emociones son estados internos del ser humano caracterizadas por sensaciones, pensamientos y comportamientos y que nos sirven, así como lo dijeron los niños y niñas, para comunicarnos con los demás.

TABLA DE LAS EMOCIONES														
AL														
Angustia														
SA														
Satisfacción														
EN	IL	OP	CF	IN	MA	RB	TR	AB	TI	IN	TS	MI		
Entusiasmo	Fuerza	Optimismo	Confianza	Interés	Malhumor	Rebelión	Tristeza	Alegrescencia	Tensión	Inseguridad	Tarabola	Miedo		
EU	PL	FE	BE	GZ	IR	HO	RN	SL	DN	CF	RC	SU		
Euforia	Paz	Felicidad	Benevolencia	Calor	ira	Hostilidad	Rancor	Solidad	Desamparo	Confusión	Rancor	Satisfacción		
EX	AV	AM	EM	AD	OD	EV	FR	DN	NO	TE	VE	AS		
Exceso	Alegría	Amar	Empatía	Admiración	Odio	Envidia	Frustación	Decisión	Nostalgia	Terror	Virgencencia	Asco		
DE	RG	SO	JU	GR	IC	RA	CE	SB	CU	RE	PE	DE		
Desamor	Regocijo	Sorpresas	Júbilo	Gratuidad	Incompreensión	Rabia	Celos	Soberbia	Culpa	Resignación	Festimismo	Desamor		

Figura 52. Tabla periódica de las emociones

Posteriormente, la investigadora preguntó si ellos consideraban que existían emociones negativas y emociones positivas, un niño gritó “Sí” por lo que se le preguntó que cuáles emociones son negativas para él, a esto respondió “cuando uno está de mal humor o con rabia o celos y cuando uno siente miedo” los demás no expresaron nada más y sólo asintieron con la cabeza, por lo cual la investigadora les dijo “ Es importante, que entendamos que no existen emociones negativas, puesto que todas tienen una función, lo que es negativo es cuando no sabemos cómo actuar ante esta emoción, por ejemplo, si no sintiéramos miedo entonces muchas veces no podríamos escapar de situaciones que ponen nuestra vida en peligro, lo que está mal es que por ejemplo cuando sentimos rabia, la expresamos gritando a los demás o golpeándolos, eso sí es algo malo, pero sentir rabia es una emoción que también nos ayuda a adaptarnos a muchas situaciones”.

Cuando ya todos tenían el sticker, se les pidió que lo pusieran en la Tabla Periódica según cómo se sintieran en ese momento. Es importante aclarar, que para esta actividad había 13 niños y niñas y dos talleristas. Los participantes respondieron:

Alegría: Niño 1

Euforia: Niña 1

Éxtasis: Niño 2

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Felicidad: Niña 2, Niña 3, Niño 3, niña 4 y niño 4

Confianza: niña 5 y tallerista 1

Nerviosismo: Niño 5

Mal humor: Niño 6

Gratitud: tallerista 2

Amor: Niño 7

Interés: Niña 6



Figura 53. ¿cómo nos sentimos?

Mientras se hacía la actividad, un niño le preguntó al investigador por algunas emociones, tales como el éxtasis, la euforia y el entusiasmo, pues desconocía su existencia y no entendía de qué trataban. Además, relaciona el éxtasis con el consumo de drogas, pues mencionó “¿El éxtasis no es cuando uno se droga y como que está en otro mundo?”.

Ya después de haber terminado esto, los investigadores les preguntaron que sustentaran por qué se sentían así. Frente a esto, el niño que puso alegría dijo que era porque estaba en un parque que no conocía y que las actividades estaban muy chéveres. Cuando se le preguntó al niño del éxtasis por qué se sentía así, dijo que él sabía que el amarillo era de felicidad y que por eso puso su nombre ahí. Por otro lado, el niño que puso su nombre sobre la emoción de mal humor respondió que tenía hambre y no podía comer. Finalmente, el investigador le

COEDUCAR PARA CAMBIAR

preguntó a uno de los niños que por qué había puesto su nombre sobre la emoción de nerviosismo a lo que él contestó “Porque yo soy muy introvertido y hay mucha gente que no conozco”, en ese momento, les dijimos que ahora haríamos otra actividad diferente también con la tabla periódica

conociendo las emociones.

Para esta actividad, los investigadores les dieron a cada participante una imagen que tenía la expresión de una emoción. Para este momento, ya había 14 participantes y para explicarles lo que debían de hacer, se tuvo que gritar, ya que en ese momento se estaba presentando un grupo de jóvenes que tocaban instrumentos de percusión, por lo cual era algo complicado dar las instrucciones. Cada niña y niño tomó una imagen y la pegó en la tabla periódica de las emociones, identificando así las siguientes emociones: Alegría, Entusiasmo, Felicidad, Sorpresa, Ira (2 personas), Rebeldía, Rabia, Tristeza, Soledad, Timidez, Confusión, Asco y Nerviosismo

Debido al ruido y a las diferentes actividades que se realizaban simultáneamente en el parque, los niños y niñas no estaban prestando completa atención y era muy difícil comunicarse con ellos, por lo cual, se dejó para otra sesión la explicación sobre qué trataban esas emociones y las funciones adaptativas que tienen.



Figuras 54 y 55. Emociones identificadas por niñas y niños

mi receta para la felicidad y la tristeza.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Debido a que los y las participantes estaban dispersos con las otras actividades que se realizaban, los investigadores les pidieron uno por uno que se sentaran debajo de las carpas.

La investigadora, comenzó repartiendo las hojas de papel iris y simultáneamente el investigador daba los colores a cada niño. Se les pidió que en una cara de la hoja, pusieran lo que los hacía felices, aclarando que podían dibujar o escribir. Frente a esto no tuvieron ninguna duda, sin embargo, cuando se les pidió que en la otra cara pusieran lo que los pone tristes, uno de los participantes manifestó que no había nada que lo pusiera triste, que solo sentía rabia cuando lo regañaban. La investigadora le preguntó ¿pero tú crees que es rabia o tristeza? Frente a esto el niño quedó pensativo y no respondió nada, decía que él no sentía tristeza. El investigador decidió explicarle que cuando uno está triste no tiene energía para realizar las cosas y está desanimado. Con lo anterior, se pudo observar que el niño logró diferenciar la tristeza de la rabia, pues escribió aspectos que lo hacían sentir triste. A continuación, se presenta lo que colocó cada niño y cada niña:

Tabla 13. Resultados actividad Mi receta para la felicidad y la tristeza

	Niñas	Niños
Lo que me hace feliz	Niña 1: “Música, comer, dormir, mi familia, películas, leer, jugar en compu, ver lo que me gusta, ver feliz a los que conozco, hacer bromas pequeñas a mis hermanas, dibujar, jugar con mis hermanas, ir a lugares que no conozco, pasarla con mi mamá” Niña 2: “Que me hablen en las noches cuando no me coge el sueño, comer, estar con mi familia, dibujar, cantar, navidad, mi cumpleaños, Halloween, ir a pasear ¡y mucho más!” Niña 3: dibujo de ella con el hermano jugando mientras	Niño 1: “sorpresa, gozo, interés, felicidad, amor, optimismo” Hizo un dibujo de él sonriendo Niño 2: Dibujo de su mascota, de dormir, jugar, ver televisión. Niño 3: “Mi celular” e hizo dibujo Niño 4: “Estar al lado de mis mejores amigos y amigas en especial una persona que me gusta, estar con mi familia” Niño 5: “Comer, ver T.V, dormir, salir, viajar y escuchar música” Niño 6: Dibujo de un perro.

su mama esta trabajando

Niña 4: “piscina, tik tok y jugar roblox” hizo dibujo de las tres cosas

Niña 5: “comer, dormir, jugar, estar con amig@s, estar con mi familia, música, Negro y Mona (mascotas), estar en casa, salir de la casa”

Niña 6: Dibujo de sol, corazones, una niña feliz, flores, pasto y una casa

Niña 7: “Dibujo de personas, de libros, de pincel y pinturas, una planta, un lienzo “amor, plantas y mosaico”

Lo que me hace triste

Niña 1: “No escuchar música, no expresarme con las cosas que me gustan, no comer dulce, no ver mis películas favoritas, pelear con mis hermanas, pelear con mi mamá, no ver el contenido que me gusta. que se cancelen los planes, no jugar”

Niña 2: “pelear, dormir sola ¡pero me toca!, la cebolla, tener el pelo suelto, estar sola y otras pocas cosas”

Niña 3: dibujo de su mamá yendo a trabajar y escribió “cuando má no está”

Niña 4: Dibujo de un hámster que se le murió

Niña 5: “Que me regañen, no estar con mis amig@s, no jugar, que me a veces me vaya mal en el colegio, que no pueda viajar mucho”

Niña 6: Dibujo de casa y una ventana con una carita triste

Niña 7: “que griten, soledad, muerte”

Niño 1: “soledad, culpa, decepción” Hizo un dibujo de él cuando está triste.

Niño 2: “no poder cagar, lavar los platos”

Niño 3: “Limpiar”

Niño 4: “Estar solo, en el colegio casi todos de otros cursos menos el mío, me crítica”

Niño 5: “Que me griten, que me despierten”

Niño 6: Dibujo de una casa



Figura 56. niños y niñas escribiendo receta de la felicidad y tristeza

En este punto, los participantes que ya habían terminado comenzaron a jugar y a irse a mirar las actividades que se estaban presentando.

Finalmente, debido a que el ejercicio fue privado y personal no se realizó socialización. Los investigadores explicaron que conocer lo que nos hacía felices y tristes, nos ayudaba a conocernos un poco más y mirar las cosas que nos dan bienestar, además de entender que cada uno es distinto. Con esto, se dio paso a la evaluación de la sesión

Evaluando la actividad

Para evaluar la actividad, se le dio a cada participante un formato de evaluación donde tuvieron que poner una X en la cara con la que respondieron *¿cómo te sentiste con la actividad?* Cada participante respondió, sin embargo, no se pudo indagar más sobre su respuesta, ya que en ese momento llegó la lideresa de la Localidad Blanca Pineda a pedirle que los niños fueran a ver la presentación de circo, por lo tanto solo se recogieron las calificaciones. Con esto se obtuvieron 9 caritas feliz y 5 caritas de satisfecho

me valoro y valoro a los demás.

La sesión se llevó a cabo el día sábado 11 de septiembre de 2021 en la biblioteca Baúl de las letras, ubicada en el barrio el Perdomo. Cabe aclarar, que los talleres a realizar tienen una

COEDUCAR PARA CAMBIAR

duración de 1 hora, debido a que llegaron dos estudiantes de la Universidad Central de Trabajo Social a realizar su proyecto con la comunidad. Esta sesión tuvo como objetivo crear estrategias que permitan a niños y niñas fortalecer su autoestima.

Cuando los investigadores llegaron, a las 10:00 am, solo había 2 niños y le ayudaron al tallerista a sacar unas mesas y organizar la biblioteca. Luego, con los niños, los investigadores empezaron a jugar con una piedra a lanzarla y se unió una niña que acababa de llegar.

Es importante resaltar, que los participantes y la tallerista que los recoge llegaron a las 11:04 am. Al estar ya todos reunidos, se les pidió que se sentaran en el piso e hicieran una mesa redonda. Se contó con la participación de 5 niñas, 7 niños y 2 jóvenes mujeres.

Dime algo bonito

Estando todos sentados, el investigador comenzó a darle a cada uno de los participantes medio octavo de cartulina y simultáneamente la investigadora les decía *A veces usamos el lenguaje para insultarnos o decirle cosas negativas a otras personas, y eso nos hace sentir mal. Sin embargo, a todos y todas nos gusta que nos digan cosas buenas, ¿no es verdad?, a lo que todos dijeron que sí; la investigadora continuó: pues eso es lo que haremos hoy. Primero, van a colocar su nombre en la parte superior de la cartulina en una sola cara. Se dió un tiempo de dos minutos para que colocaran el nombre. Una de las estudiantes de trabajo social acompañó en esta primera parte a una niña de 7 años que no sabe escribir y posteriormente la investigadora le ayudó con el resto de la actividad. El investigador acompañó durante toda la actividad a un niño de 6 años que no sabía escribir.*

Cuando todos y todas habían marcado su cartulina, se les dió la instrucción de que debían pasarla hacía su compañero que estaba sentado a su derecha y que cuando cada uno tuviera la cartulina de otro compañero debía escribirle algo que admiraba de él, le gustara o considerara una cualidad y así sucesivamente con todos los demás.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Al principio, dos niños no entendieron que debían rotar la cartulina con todos sus compañeros y sólo hicieron la actividad con sus amigos, por lo cual el investigador tuvo que volver a explicarles que todos sus compañeros debían escribir en su cartulina y que ellos debían también escribir en la de todos, por esto, se decidió que cada persona tomara de nuevo la cartulina con su nombre y volver a rotarla.

La dinámica del grupo se caracterizó por ser ordenada y respetuosa. En cuanto al niño y la niña que recibieron ayuda de los investigadores para realizar la actividad debido a sus falencias en escritura se manejaron dos dinámicas diferentes: la investigadora que ayudó a la niña le preguntaba que quería escribir sobre cada persona y se lo escribía en la cartulina y luego se la daba a la niña para que hiciera un dibujo relacionado con lo que la niña nombró, mientras que el investigador que ayudó al niño le preguntaba qué característica quería poner en la cartulina y cuando el niño contestaba el investigador tomaba su mano y la guiaba para que juntos escribieran lo mencionado por el niño. Además, como había niños que no conocían a otros niños, se les dijo que podían colocar que no lo o la conocían o que pusieran algo que les gustara del físico o de la ropa.



Figura 57. Actividad dime algo bonito

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Al terminar de rotar las cartulinas y que cada uno tuviera en sus manos la cartulina con su nombre, se les dió un tiempo para que leyeran lo que sus compañeros les habían dicho. La investigadora le ayudó a la niña que no sabía leer ni escribir contándole todo lo que le habían escrito, la niña sonreía cada vez que se le mencionaba una cualidad y le dijo a la investigadora que se sentía feliz.

Después de eso, el investigador preguntó a los participantes ¿cómo se habían sentido? un niño dijo “bien” y los demás se unieron a su respuesta asintiendo con la cabeza. Al pedirles que dijeran por qué se sentían bien, un niño dijo “pues es que es bueno que a uno le digan cosas que uno sabía que tenía”. Una de las participantes complementó diciendo “es bueno porque uno muchas veces no sabe que tiene cosas chéveres”. La niña nueva dijo “fue bonito que dijeran que les gustaba mi chaqueta”. Sin embargo, un niño dijo que se sintió mal, por lo que se le pidió que explicara el por qué y dijo “porque no me gusta que me adulen, porque soy una persona muy introvertida, no me gusta demasiado la gente como a mi hermano”. Frente a esto, la investigadora le dijo que es bueno recibir cumplidos pues nos ayuda a reconocer nuestras cualidades.

Posteriormente, la investigadora les preguntó ¿y cómo se sintieron al escribir cosas buenas a los demás? Una niña respondió “es algo diferente, pero es bueno hacerlo porque es algo que uno no hace seguido”. Otra de las participantes comentó “fue difícil porque había personas que uno no conocía, pero al final se pudo hacer”. Otra niña dijo “pues bueno, porque uno sabe que va a recibir lo mismo”

Finalmente, la investigadora les dijo que cada persona se podía quedar con su cartulina y que cada vez que se sintieran tristes o que no eran buenos para algo, miraran las cosas que les habían escrito y se dieran cuenta que tienen muchas cualidades positivas. Se procedió a iniciar la siguiente actividad.

Carta para mi

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Ya como todos tenían su cartulina, el investigador les pidió que en la otra cara de la cartulina iban a escribir cada uno aquellas cualidades que les gusta de sí mismo, pero con la condición de que debía de ser una carta dirigida a ellos mismos.

Esta primera parte de la actividad tomó aproximadamente 10 minutos, ya que los niños manifestaban que era más difícil escribir sobre uno mismo, pues implica reconocer cosas buenas y uno habla más de lo malo que uno tiene. En cuanto a la dinámica, se evidenció que todos los niños y niñas se concentraron en escribir. Al terminar, el investigador preguntó que cómo se habían sentido al escribir cosas bonitas sobre ellos mismos. Frente a esto, un niño respondió “fue difícil porque yo no sabía qué poner” y otro niño dijo “yo solo pienso que soy bueno para jugar free fire”. Una niña dijo, “fue bonito saber que uno también se puede ver cosas buenas que uno tiene”. Los demás asintieron con la cabeza y no hubo más opiniones.

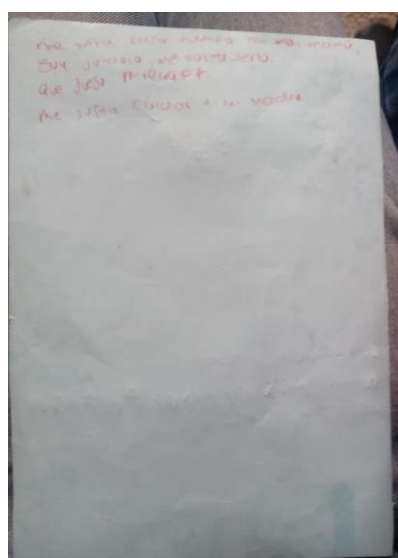


Figura 58. Carta para mí

Para dar cierre a la actividad, se les preguntó si habían visto la película *Intensamente*. Un niño dijo que sí pero que ya no se acordaba como era. Otra niña dijo que sí, pero que hace rato. Frente a esto, la investigadora comenzó a repartirles a cada uno folletos sobre las emociones, explicándoles que en ellos iban a encontrar información sobre las emociones y la explicación de algunas emociones, lo que les iba a permitir conocerse un poco más y

COEDUCAR PARA CAMBIAR

aprender sobre las emociones. Los niños y niñas se sentaron y abrieron el folleto y lo miraron por un rato y luego se levantaron a hablar entre ellos.



Figura 59. Folleto de emociones

opinando sobre la actividad.

A cada uno de los participantes se les dió un formato de evaluación que contenía cuatro ítems de calificación sobre la actividad.

En cuanto al primer ítem que indagaba si la actividad ayudó a reconocer las cualidades, se obtuvo un promedio de 4.7, lo que significa que es una actividad buena para reconocer las propias cualidades.

Con relación al segundo ítem que indagaba si se entendía por qué era importante reconocer las cualidades de los demás, se tuvo un promedio de 4.6, lo que significa que para los participantes fue clara la importancia de reconocer las cualidades de otros.

El tercer ítem, que indagaba si la actividad podría desarrollarse en otros ámbitos como en el colegio o la casa, se tuvo un promedio de 3.7, lo que puede indicar que para los participantes la actividad en otros espacios sería complicada de realizarse.

Finalmente, el último ítem, que indagaba si la actividad era importante se obtuvo un promedio de 4, lo que indica que para los participantes las actividades son importantes.

Se continuó con el siguiente taller, que era el último del módulo de perspectiva de género acerca de las masculinidades (El hijo rechazado).

El módulo de desarrollo emocional permitió a la comunidad conocer las emociones, su función y su importancia en la vida, comprendiendo que la sociedad ha enseñado a que los

COEDUCAR PARA CAMBIAR

hombres solo pueden sentir unas emociones y las mujeres otras, por lo que los niños y niñas propusieron que este tipo de ideas no deberían ser así y que para lograr una igualdad, es necesario que todos tengan la oportunidad de vivir las emociones. Igualmente, se logró fortalecer las cualidades positivas de sí mismos y de los demás, permitiendo reflexionar sobre la importancia de hablar de las cosas buenas que tienen todos utilizando un lenguaje propositivo y de reconocimiento del otro. En este punto, los niños y niñas compartían la idea de pensar sobre las diferencias individuales más que las diferencias entre hombre y mujeres.

Módulo de coeducación para la salud

El módulo *Coeducación para la salud* tiene como objetivo enseñar el funcionamiento del cuerpo de hombres y mujeres y actividades físicas que logren beneficiar de manera positiva la perspectiva que tiene cada uno sobre su esquema corporal e incentive la incorporación de hábitos de vida saludables.

el cuerpo y mis movimientos.

La sesión se llevó a cabo el día 18 de septiembre en la biblioteca Baúl de letras ubicada en el barrio el Perdomo. Cabe aclarar, que esta sesión se pensó en hacerla como un trabajo interdisciplinario, pues las estudiantes de Trabajo Social propusieron el taller para hablar sobre el cuerpo como un territorio y los investigadores trabajarían la parte de salud y actividad física a partir del enfoque de la coeducación.

La hora de citación fue a las 10:00 am, sin embargo, una de las talleristas nos dijo que lo más probable era que no vinieran más niños y niñas, debido a que habían comunicado a través de WhatsApp que debían entregar tareas del colegio ese día, por lo cual, se decidió llevar a cabo el taller con las personas que estaban presentes.

Las estudiantes de trabajo social iniciaron su taller haciendo un árbol de expectativas y luego compartieron con el grupo unas siluetas impresas donde cada persona debía colocar la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

descripción de su cuerpo por dentro y por fuera, en ese momento los investigadores hicieron la unión con el taller de ellas e iniciaron con las actividades propuestas.

El objetivo de la sesión fue distinguir la importancia de la actividad física sin condicionantes de género y el reconocimiento del cuerpo. Para lograr lo anterior, se propuso realizar actividades físicas que incluyan movimiento tales como el ejercicio y el baile y hacer una exploración de las cualidades físicas y el cuidado que se le da al cuerpo. Se contó con la participación de 2 niños, una tallerista, 3 jóvenes (dos mujeres y un hombre) y una profesora de trabajo social.

le agradezco a mi cuerpo.

Para esta actividad se llevaron siluetas de cuerpo impresas en hojas iris y uno de los niños ayudó a los investigadores a repartirlas a los demás participantes. Mientras el niño entregaba las siluetas la investigadora dijo que teniendo en cuenta la actividad que venían realizando en estas siluetas lo que se debía hacer era escribir las cosas que se le agradece a nuestro cuerpo, puesto que muchas veces solemos fijarnos en nuestros defectos pero nunca agradecemos las cosas que nos permite hacer, para esto se les dió un tiempo de aproximadamente cinco minutos.



Figura 60. Agradezco a mi cuerpo

Posteriormente, se preguntó quién quería compartir lo que había escrito. Uno de los jóvenes alzó la mano y expresó “Yo le agradezco a mi cuerpo por sentir y aceptar las

COEDUCAR PARA CAMBIAR

emociones, por amar, por aprender y por no rendirse”. Uno de los niños dijo que él quería compartir lo que había escrito y dijo “le agradezco a mi cuerpo por tener manos, pies, porque hay muchos que no los tienen, ojos, dedos, cara, fuerza, visión, hablar, leer, caminar, no tener discapacidades en mi cuerpo y no rendirme”. La tallerista dijo “le agradezco a mi cabeza, cerebro, pensar, sentir, ver. A mi tronco, esta parte (señalando) mover y sostener mi cuerpo y extremidades. A mis manos cocinar, pues como soy mamita, cocinar, dibujar, consentir a mis hijos, acariciar. Mis pies, caminar y le agradezco mucho tener mis pies porque me gustan mucho los zapatos y utilizar zapatos de colores y jugar con los pies con la gata”.

Otra joven manifestó “Yo puse algo similar, porque entendía que muchas veces, por ejemplo, le agradecía a mi cuerpo por comer, pero no sólo era la boca, sino también a la parte del estómago y a la parte del sistema digestivo. En la parte de la cabeza, puse que le agradezco por pensar, por aprender, sentir, oler y ver y a mi nariz por respirar, asimismo, el hecho de sentir lo puse en todo el cuerpo, no sólo el sentir psicológico sino el del palpar, con mis manos puse que comer, escribir, jugar, maquillarme, agarrar cosas, expresarme. A mi cadera le puse sentarme, pues me permite hacer ese pliegue, a mis rodillas poder correr y bailar y a mis pies poder ejercitarme, correr y demás”.

En ese momento, el investigador les pidió a los participantes que en la parte de atrás de la silueta escribieran las acciones que hacían para cuidar su cuerpo, aclarando que estas acciones debían ser físicas, las respuestas que se obtuvieron fueron:

Niño 1: “comiendo saludable, haciendo ejercicio, comiendo verduras, corriendo, tomando agua y mucho más...”

Niño 2: “siendo feliz, bañándome y comer”

Joven 1 (mujer): “No lastimándome físicamente ni dejar que lo hagan, tomando agua, reduciendo algunas comidas que son malas”

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Profesora de trabajo social: “A través del movimiento, la alimentación, no comiendo pollo, carne ni dulces”

Tallerista: “Hago poco ejercicio y deje harinas y dulces”

Joven 2 (mujer): “Bañándome, aplicándome crema, caminando, durmiendo, comiendo bien”

Joven 3 (hombre): “Alimentarme, ejercitándome, descansar aplicarme bloqueador”

Después de que cada persona escribió cómo cuidaba su cuerpo, la investigadora les preguntó a los participantes que según lo que habían socializado existían diferencias entre cómo se cuidan hombres y mujeres, uno de los niños dijo “Sí, porque las mujeres se cuidan más, le prestan más atención a eso, en cambio nosotros no” el otro niño agregó “sí, pues ellas se maquillan y se echan crema y en cambio nosotros no hacemos tanto esas cosas”. Ninguno de los otros participantes agregó nada más, por lo cual la investigadora les pidió que describieran cómo se habían sentido con la actividad en una sola palabra, los participantes dijeron palabras como “gratitud”, “agradecido”, “reconocimiento”, “conciencia”. Luego de esto la investigadora mencionó la importancia de reconocer y agradecer a nuestro cuerpo, pues permitía dar cuenta que todos, hombres y mujeres, somos iguales y podemos hacer las mismas cosas.

calentando nuestro cuerpo.

Para iniciar la actividad, el investigador dijo que ya habíamos estado mucho tiempo sentados y que era momento de movernos, por lo que le pidió a los participantes ponerse de pie y abrir campo, la investigadora le pidió a uno de los niños que le ayudara a ubicar en el piso unas equis que estaban hechas de papel y que indicaban donde se debía parar cada persona. El investigador les explicó que iba a dar una serie de instrucciones que debían cumplir, tales como “Derecha”, “izquierda”, “atrás”, “adelante”, “centro”, siendo el centro la

COEDUCAR PARA CAMBIAR

X en donde están ubicados. Se hizo una primera prueba para asegurar que los participantes hubieran entendido las instrucciones.

Al empezar con la actividad, el investigador daba las instrucciones despacio, ya luego, a medida que avanzaban se daba la instrucción más rápido, lo que implicaba mayor concentración y agilidad de parte de los participantes. En la ronda principal salieron dos niños. Luego, en la siguiente ronda, salieron dos jóvenes. Finalmente, al terminar esta primera parte de la actividad, el investigador les preguntó ¿cómo se sintieron? a lo que un niño dijo que estaban cansados y así todos se unieron a esta respuesta.

Para la segunda parte de la actividad, el investigador le pidió a los participantes que formarían una fila en orden de estatura y a cada lado de la fila se ubicaron 4 objetos, explicó que cada vez que el dijera izquierda o derecha, cada uno debía recoger un objeto de ese lado y quién no alcanzara a coger algún objeto debía ir saliendo de la fila y se iban quitando objetos para aumentar la dificultad, frente a esto algunos manifestaron confusión entre izquierda y derecha y tuvieron que usar estrategias como pensar en la mano con la que escriben o que en la mano derecha tenían una moña y en la izquierda una manilla.

Al terminar estas actividades, la investigadora preguntó ¿qué otro tipo de actividad física realizan usualmente? Frente a esto, un niño gritó “Correr”. La profesora dijo “Yo hago ciclismo y escalo”. Uno de los participantes dijo “Yo monto bicicleta”. Una de las jóvenes dijo “yo camino”. Después la investigadora preguntó: Cuando estaban en el colegio y los que están en el colegio, ¿les gustaba hacer educación física? Un niño dijo que sí y el resto de los participantes dijo que no, frente a esto una de las jóvenes dijo que “era porque no me gustaba correr” y la otra dijo “a mí me gustaba cuando podía jugar Voleibol”.

¿bailamos con qué?

Para abrir esta actividad, la investigadora, mientras conectaba un bafle al celular, preguntó a los participantes que si les gustaba bailar, los niños respondieron que no y los demás dijeron

COEDUCAR PARA CAMBIAR

que sí. Ante estas respuestas la investigadora les dijo que ahora iban a bailar, pero que iban a hacerlo de una manera diferente a la que siempre se hace, se les explicó que se iba a poner una canción y que uno de los investigadores iba a decir que bailarían con una parte del cuerpo en específico. Para la actividad se puso la canción de Crazy in love de Beyoncé y el investigador empezó diciéndoles las partes del cuerpo con la que iban a bailar: Manos, cabeza, cadera con pies, cabeza y manos, hombros y al final todo el cuerpo. En esta última parte, como estaban en círculo se les pidió que pasaran al centro y bailarían.

Al terminar la canción se les preguntó cómo se sentían bailando, Frente a esto, la tallerista dijo “a mí me gusta demasiado, me gusta bailar, hoy estoy emocionada porque voy a ir a una fiesta”. Un niño manifestó sentirse “loco” por lo que se le pidió que nos explicara qué significaba sentirse así y dijo “libre, como que lo hice, sin pensar tanto”. Y una joven dijo “yo siento que es una forma de distensionar el cuerpo y también de sentirlo y dejarlo ser”

nos movemos calificando

Aprovechando que todos estaban de pie, los investigadores le pidieron a los participantes que formaran una fila de mayor a menor y simultáneamente ubicaron de manera perpendicular siluetas de color rojo, naranja y amarillo (de izquierda a derecha). Se les explicó que la silueta roja significaba mala/malo, la silueta naranja regular y la silueta amarilla bueno/buena y que debían de saltar hacia el lado de la silueta que mejor respondiera a las preguntas que se les iba a realizar. El investigador empezó preguntándoles que les había parecido las actividades que realizaron, a lo que el 100% de los participantes saltó hacia la silueta amarilla. Luego se les preguntó si a su consideración la actividad física era buena, regular o mala. Frente a esto el 100% de los participantes saltó hacia el lado donde estaba la silueta amarilla. Se pidieron algunas opiniones en cuanto a su respuesta, a lo que un niño dijo “porque cuida el cuerpo de muchos fallos que uno puede tener cuando sea mayor de edad.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Uno puede tener muchas dificultades, pero si se previene a temprana edad puede ser que no crezca más”.

Finalmente, en cuanto a la pregunta consideran que es bueno hacer las actividades de reconocimiento del cuerpo, a lo que el 100% de los participantes saltó hacia el lado donde estaba la silueta amarilla. Un niño argumentó que era bueno porque “uno socializa con los demás” y otra joven dijo “yo siento que es importante porque a veces estamos muy afeitados por otras cosas y muy pocas veces hacemos tiempo para identificar cómo está mi cuerpo y qué movimientos realiza”. Otro joven dijo “yo siento que a veces uno se culpa, sobre todo en el aspecto emocional, sin embargo algo bueno de la actividad, es que aquí como decía Samuel, uno agradece porque tiene sus manos, su cuerpo, sus dedos, entonces es como conocerse y aprender de uno mismo”

Al finalizar la sesión, las estudiantes de trabajo social hicieron una reflexión de la importancia de reconocer nuestro cuerpo tanto física como emocionalmente y verlo como un territorio donde suceden cosas

En conclusión, el módulo coeducación para la salud permitió reflexionar sobre las acciones que se tiene para el cuidado del cuerpo, haciendo una propuesta sobre la importancia que los hombres deben dar a su cuerpo, pues los niños identifican que no se da importancia a este aspecto. Así mismo se logró hacer una inmersión en la actividad física incluyendo la educación física y la danza, identificando que ambas actividades son de disfrute para los niños y niñas.

Módulo de culturas de paz

El módulo de *Culturas de paz* tiene como objetivo desarrollar valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto a la vida, la promoción y la práctica de la no violencia (Oficina del alto comisionado para la paz, 2017), con el fin de prevenir diferentes conflictos y

COEDUCAR PARA CAMBIAR

atacar sus causas y así dar solución a las problemáticas por medio del diálogo y negociación entre las personas (PUJ, 2021).

apropiándonos de nuestros derechos.

La sesión se llevó a cabo el día 25 de septiembre en la Biblioteca Baúl de letras, ubicada en el barrio Perdomo, donde se tuvo como objetivo enseñar a niños y niñas sobre derechos humanos. Para el logro de esto, se buscó concientizar a los niños y niñas de la importancia de conocer sus derechos y fomentar la apropiación de los derechos humanos como propios.

Se contó con la participación de 1 tallerista, 3 niños y 4 niñas y dos estudiantes de trabajo social de la Universidad Central. Las estudiantes de trabajo social iniciaron la sesión hablando acerca de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Posteriormente, los investigadores iniciaron con las actividades propuestas.

Conociendo los derechos humanos

La investigadora comenzó preguntando a los participantes si sabían qué eran los derechos humanos una niña contestó: “sí, eso lo vimos en sociales”, otro de los niños complementó: “yo en ética y valores”. Al escuchar esto, se les pidió que explicaran mejor para ellos que significaban los derechos humanos. Frente a esto, un niño dijo: “todo lo relacionado a la libertad”. Otro de los participantes dijo: “son los derechos que tenemos como personas”. Una niña manifestó: “todas las personas deben de tener los mismos derechos”, un niño añadió: “es como el derecho a un hogar, a una familia, derecho a un nombre, derecho a la diversión” una niña agregó: “nacemos con ellos” otro de los participantes argumentó: “son los derechos que tenemos como personas” finalmente una participante concluyó afirmando: “también todas las personas deben tener los mismos derechos”.

Al tener las respuestas de los participantes, la investigadora definió qué eran los derechos humanos:

COEDUCAR PARA CAMBIAR

“los derechos humanos son condiciones que son muy importantes y que nadie nos puede quitar, porque como dijeron, los tenemos desde que nacemos y son inherentes independientemente a nuestra raza, color y sexo”.

En este instante, la tallerista comentó: “yo a veces digo que eso no es más que una palabra, eso viene de la gente desde que les enseñan los derechos en el colegio y eso queda ahí en el librito de convivencia, pero en realidad a la gente se le ha olvidado. Más que una palabra, se tiene que cumplir y hacer que nosotros mismo como personas se cumplan. Porque por ejemplo, yo cuando estaba en los procesos de cómo llevar el manual de convivencia en el colegio María Mercedes Carranza y hago parte de los procesos de exposición de los derechos y deberes de los estudiantes y de la comunidad educativa. Pero en realidad eso muchas veces no se cumple, queda ahí y cuando se ve una falencia dentro de la institución uno trata como de hacer valer los derechos y los deberes que uno mismo ha estipulado ahí, pero es mentira, a mucha gente se le olvida que existen, por eso es importante como personas hacerse valer y cumplir esos derechos en uno mismo y en las personas”. Se le agradeció a la tallerista por su participación y la investigadora continuó explicando que los derechos humanos son como un escudo que protegen a las personas de todas las injusticias. También se comentó que si no se conocen los derechos, lo más probable es que dejemos que se vulneren.

Al finalizar la reflexión, se comenzó a pasar una bolsa que contenía papeles con diferentes derechos humanos, cada uno tenía que sacar un papel. Luego de que cada participante tenía un derecho, se le pidió que lo leyera y explicara a qué creía que hacía referencia. Quien comenzó, fue un niño con el derecho *Nadie puede torturarnos ni tratarnos de forma cruel* al preguntarle sobre a qué creía que hacía referencia ese derecho respondió: “Que no nos pueden lastimar, ni nos pueden hacer torturas”, a la siguiente participante le correspondió el derecho de *Tenemos derecho a descansar a jugar y estar con otros niños y niñas*, para ella este derecho hace referencia a: “que uno puede descansar y jugar sin que digan que no puedo

COEDUCAR PARA CAMBIAR

hacer eso”. La siguiente niña leyó: *Tenemos derecho de tener un hogar donde vivir* en ese momento la investigadora preguntó ¿has visto alguna vez algún niño sin hogar? Y los participantes respondieron que sí al unísono, una niña dijo: “muchos”, la investigadora entonces preguntó ¿qué sienten cuando ven a los niños sin hogar?, una participante respondió: “Pues feo, porque ellos deberían estar jugando, estar con otros niños y pues no estar en la calle porque tienen derecho a tener un hogar”. Otra participante dijo: “además los malos les pueden hacer muchas cosas”.

El siguiente derecho fue *Tenemos derecho a dar nuestra opinión* la participante explicó: “Si digamos veo que Danna está molestando a Tomás o no estoy de acuerdo con algo, tengo derecho a dar mi opinión o a expresar lo que yo siento”. Una de las estudiantes de trabajo social se encargó de leer el siguiente derecho que era *Tenemos derecho a un nombre* y explicó que el derecho era muy claro y complementó diciendo: “pues tenemos derecho a ser reconocidos y tener una identidad”, un niño añadió: “una identidad individual”. El siguiente derecho el cual le correspondió a una niña fue: *Los seres humanos nacemos libres e iguales*, ella dijo: “Si, porque uno no puede ser aprisionado o que le hagan cosas malas al nacer, algo así, tenemos derecho a estar libres”.

Seguidamente, la otra estudiante de trabajo social leyó el *Derecho a la salud* y dijo: “considero que es muy clave porque además de tener derecho a la salud debemos tener un buen acceso a la salud”. En ese momento, una de las participantes afirmó no ir al hospital hace mucho tiempo y contó: “si me enfermo me curo caseramente”. Un niño mencionó el *Derecho a ser alimentados* a lo que la investigadora preguntó ¿creen que ese derecho se cumple para todos? todos los presentes negaron con la cabeza. El otro derecho fue *Derecho a ir a la escuela*, en ese momento el niño agregó que este se cumplía “más o menos, porque algunos niños sí tienen la posibilidad de ir al colegio y otros no. Finalmente, la investigadora

COEDUCAR PARA CAMBIAR

les indicó que en el centro de la mesa iban a encontrar unas imágenes y que ellos debían emparejar una de estas imágenes con el derecho que les correspondía.



Figura 61. apropiándonos de nuestros derechos

Cuando cada persona había emparejado la imagen con el derecho que le correspondió, la investigadora procedió a preguntar si había un derecho más importante que otro, los participantes empezaron a decir en voz alta que no, por lo cual se le pidió a una persona justificar su respuesta, a lo que contestó: “A todos les tenemos que dar la misma importancia”, luego las otras personas dijeron estar de acuerdo. Posteriormente, el investigador preguntó: ¿hay algún derecho que no conocían? Una niña contestó: “los conocía todos porque en sociales me los enseñaron”, los demás estuvieron de acuerdo con la respuesta. Para dar continuidad a la conversación, el investigador les preguntó que si creían que los derechos humanos se cumplen de la misma manera para todos y todas, una de las participantes afirmó: “No, porque hay persona que no se les dan los mismos derechos, o sea, están los derechos ahí pero no los tienen, porque digamos como estábamos diciendo ahorita, hay niños que están en la calle y el derecho de tener un hogar no lo tienen, lo mismo con la escuela” otra niña dijo “o el derecho a la comida”.

En ese momento la investigadora les preguntó ¿cómo creen que ustedes pueden aportar para que los derechos de todos y todas se puedan cumplir? Una de las participantes dijo: “hay

COEDUCAR PARA CAMBIAR

personas que son recicladoras y nosotras somos conscientes, tenemos una gaseosa y en vez de botarla, se la damos al reciclador”. Otro de los participantes expresó: “podría aportar a los que no tienen los mismos derechos de nosotros, podría darles de comer a todos, como comida, un hogar, cosas que necesiten”. Al pedir otras respuestas, los niños quedaron en silencio y la investigadora preguntó si ellos habrían pensado en participar en aspectos como el gobierno, todos respondieron al unísono “no”. La investigadora les preguntó si les gustaría participar en espacios comunitarios, a lo que respondieron “sí”. La tallerista dijo: “uno puede aportar desde otros puntos, desde el conocimiento, digamos, aquí estamos formando un semillero, formando personas, estamos enseñándoles que son los derechos, cómo hacerlos valer, estamos creando consciencia en ustedes. Entonces, yo creo que ese es el aporte que podemos hacer, al tener este espacio que la biblioteca presta. Estamos haciendo que cuando sean grandes esperamos que puedan hacer lo mismo con otros niños”. Al terminar con estas reflexiones, se dió continuidad a la siguiente parte de la sesión.

armando los derechos humanos.

Para esta actividad, el investigador explicó a los participantes que debían de reflejar por medio del arte el derecho humano que le correspondió a cada uno, utilizando los materiales que tenían en la mesa (colores, marcadores, pinturas, plastilinas, papel iris, hojas blancas, crayolas). La dinámica del grupo fue colaborativa, respetuosa y animada.



Figura 62. armando los derechos humanos

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Mientras los participantes realizaban su creación, los investigadores fueron preguntando uno por uno *¿Por qué creen que es importante conocer los derechos humanos?* Frente a esta pregunta, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Tabla 14. Respuesta de los participantes

Niños	Niñas
Niño 1: “para que nosotros cambiemos la forma de vivir, cambiemos como los maltratos y todo eso de las mujeres”. Niño 2: “los derechos humanos son importantes porque yo, por ejemplo, he logrado que me respeten conociendo cuáles son mis derechos” Niño 3: “son importantes para que cada persona pueda vivir su vida independiente y tenga libertad de hacer lo que quiera sin pasar o encima de los demás”	Niña 1: “para que la gente, digamos, yo ayude a una familia que no tiene casa y como que puedo darle dinero para que compre una casa o algo y construirle un hogar y darle como utensilios, como papel higiénico, ollas, comida y eso, para que ellos puedan vivir, y ellos ya como conseguirles un trabajo para que puedan como mantenerse” Joven 1: “porque así mismo como los conocemos, podemos tener elementos para acceder a su cumplimiento. Como que si no los conocemos, es muy complicado saber qué se nos está violentando” Joven 2: “porque muchas veces no tenemos la participación social que deberíamos tener ni política, ni económica, ni social y ni culturalmente, entonces eso nos ayuda demasiado para el día de mañana poder intervenir en diferentes espacios y tener participación” Tallerista: “para mí es importante conocer los derechos humanos porque sé a qué tengo derecho, a la vida, a la salud, a la educación. Lo más importante es tener el conocimiento para hacerlos valer desde mi propio punto de vista como persona porque si no los conociera, yo creo que no sabría ni cómo valerme delante de la sociedad” Niña 2: “Porque es importante conocer lo que podemos hacer libremente sin que nos digan que no se puede porque no tenemos derechos” Niña 3: “Porque es cierto que uno nace con ellos y si uno no sabe sus derechos es como que, o sea, al saber sobre esos derechos puede luchar por ellos también y digamos uno no los reconoce entonces ¿cómo sabe que tiene derechos y que está luchando por

algo si no saben cuáles son?”

Niña 4: “porque no es justo que una persona que no tiene techo o una casa o comida y otras sí los tengan, todos tienen derecho a poder alimentarse y entender que pues se necesitan”

Cada participante construyó una pieza relacionada al derecho humano que le correspondió y socializó con los demás su creación. A continuación se muestran las fotos.



Figura 63. Derecho a no ser torturados



Figura 64. Derecho a la familia Imagen



Figura 65. Todos los seres humanos nacen libres e iguales

Finalmente, con todas las creaciones se realizó un collage en una pared de la biblioteca.



Figura 66. collage de los derechos humanos.

Evaluando nuestro aprendizaje

Esta actividad se realizó al finalizar el taller *el lenguaje de la paz*, donde se evaluó los dos talleres propuestos para ese día.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

el lenguaje de la paz.

La sesión se llevó a cabo el día 25 de septiembre. Tuvo como objetivo fortalecer la comunicación no violenta y resolución de conflictos para promover la creación de una cultura de paz, para esto, se buscaba reflexionar sobre la comunicación no violenta a partir de diversas situaciones y brindar herramientas a los niños y niñas que les permitan aprender a resolver conflictos de manera asertiva.

cambiamos de lado.

Para realizar la actividad, los y las participantes colaboraron con sacar la mesa del lugar, así como recoger las sillas. Luego, se les dió una sábana que tenían que colocar en el piso. Se les explicó que ellos estarían ubicados en la mitad de la sábana y que entre todos debían de dar la vuelta a la sábana sin que nadie se bajara de la misma y sin tocar el suelo.

En un primer intento, uno de los participantes tocó el suelo, por lo que tuvieron que volver a empezar. Frente a esto, se observó que dos participantes quisieron dar su opinión, pero una de las estudiantes de trabajo social les dijo que ella estaba dirigiendo el ejercicio, lo que produjo que estos dos participantes se fueran a sentar, eso sí, sin tocar el piso, esperando a que terminaran de voltear la sábana para unirse al grupo. Igualmente, cuando otro participante propuso una solución, dos niñas le dijeron que no, que solo hiciera caso a lo que se le estaba solicitando. En relación con los otros participantes, hubo colaboración y disposición a realizar la actividad.



Figura 67. Cambiemos de lado

Al cumplir con el reto que se les puso, se les preguntó ¿Quién había liderado? A lo que todos respondieron que una de las jóvenes de trabajo social. Luego el investigador les preguntó: ¿Qué estrategias se necesitaban para poder lograr el reto? Frente a esto una niña comentó: “prestar atención”, otra niña dijo: “sentarse en las sillas para poder voltearla”. Al preguntarles cómo habían visto su trabajo en equipo una niña manifestó: “aay, pues mal, bien”, al preguntarle por qué, dijo: “porque no lo hicimos todos” y otro niño complementó: “ella (refiriéndose a la joven) fue básicamente la que hizo todo”. Al escuchar esto, la joven dijo: “ustedes ayudaron a hacer caso, con la escucha porque cuando todos empezamos a movernos al mismo tiempo, era muy difícil, porque nos salíamos siempre y nos caíamos, en cambio cuando lo hicimos escuchando paso a paso, como que cada uno sabía cuál era su rol”. Un niño le respondió: “y ¿cuál era mi rol?” y la joven le respondió: “el suyo era quedarse quieto”.

Seguido de esto, el investigador les preguntó si habían pensado en otra estrategia, a lo que un niño respondió: “Sí. La de las sillas, sino que no nos la dejaron hacer. Ella fue envidiosa”. Al pedir una explicación de la situación, la joven comentó: “aparte, siento que Mono estaba muy hacia vamos a poner las sillas, y estaba un poquito disperso”, el niño le respondió que

COEDUCAR PARA CAMBIAR

hizo falta hacer lo de las sillas, al menos un intento. En cuanto a los otros participantes, consideraron que todo estuvo bien.

Al finalizar, la investigadora les explicó la importancia de tener estrategias comunicativas frente a las diferentes situaciones, pues todos tienen una perspectiva distinta que aporta a ver la situación de manera completa. También se resaltó que el respeto debe primar por encima de todo y que por más diferencias que tuvieran con la otra persona, recordar que todos tienen experiencias distintas.

el sí y el no

Para esta actividad se pegaron en los dos extremos de la biblioteca las palabras “SÍ” y “NO” y se les pidió a los participantes que se ubicaran en el centro de la biblioteca, posteriormente el investigador les explicó que él leería en voz alta algunas situaciones y luego preguntaría si estaban de acuerdo con ellas y que para responder cada persona debía dirigirse hacia la palabra SÍ, en caso de estar de acuerdo con la situación o hacia la palabra NO en caso de no estar de acuerdo.

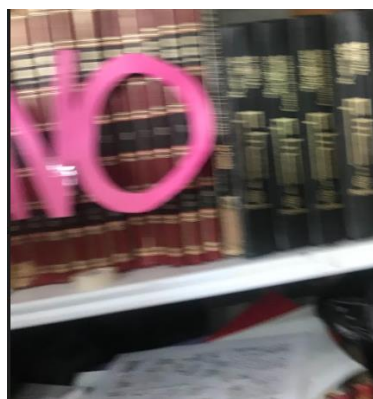


Figura 68 y 69. El sí y el no

La primera situación en leerse fue:

Pedro estaba almorzando pero no quería tomar la sopa, entonces su mamá lo obligó pegándole con una correa.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Para esta, todos los participantes se movieron hacia la palabra no, afirmando que no estaban de acuerdo con la acción que había realizado la mamá de Pedro, se les pidió justificar porqué estaban en desacuerdo y una niña contestó: “no es necesario pegarle con una correa, es sólo sopa”, otra niña dijo: “¿Qué tal que la sopa estuviera fea?” Uno de los participantes agregó: “Eso sería maltrato infantil”. El Investigador les preguntó cómo debió haber actuado la mamá de Pedro. Una de las participantes respondió: “debió preguntarle por qué razón él no se quería tomar la sopa pero no pegarle”, otro niño dijo “o se soborna”. Frente a esto, el investigador le pidió explicar su respuesta. El niño respondió: “yo le diría si se toma la sopa le compró un helado”. En ese momento la investigadora les explicó que esa es una manera de resolver conflictos y que no se llama soborno sino negociación y es una manera asertiva de hacerlo. Otra niña dijo: “hay que preguntarle por qué no le gusta la sopa”. El investigador afirmó que es importante solucionar los conflictos escuchando a los demás y entender las razones por las que actúan de cierta forma.

Luego se les pidió a todos y todas volver al centro de la biblioteca y se leyó la siguiente situación:

Ana, estaba en el colegio y necesitaba unas tijeras para recortar unas revistas como ella no tenía tomó unas de la cartuchera de su compañero Juan, sin pedirle permiso. Cuando Juan se dio cuenta le quitó las tijeras y le dijo que era una abusiva. ¿Están de acuerdo con lo que hizo Juan?

Todos y todas las participantes estuvieron de acuerdo con la forma en la que actuó Juan por lo que se movieron hacia el extremo donde estaba la palabra SI. El investigador les preguntó por qué estaban de acuerdo, en ese momento un participante afirmó: “porque ¿por qué le va a coger las cosas al chino? si el chino no le dió permiso” y los demás asintieron con la cabeza. En ese momento, el investigador preguntó: ¿cómo solucionarían esa situación ustedes? Una niña dijo: “la niña tendría primero que pedir prestadas las cosas antes de

COEDUCAR PARA CAMBIAR

tomarlas”, al preguntarles de qué otra manera habría podido actuar Juan, un niño dijo: “le hubiera dicho al director”, una niña expresó: “decirle que pida prestado antes” a lo que otra agregó: “Si, que no sea abusiva”. En ese momento, la investigadora explicó que otra manera de resolver conflictos es tener varias opciones para que entre las dos partes implicadas se pueda llegar a un acuerdo, sin necesidad de recurrir a la violencia.

Todos y todas volvieron al centro de la biblioteca y se leyó la otra situación:

Carlos estaba jugando con su hermana Luisa fútbol en la calle. Cuando Carlos le pegó una patada a la pelota rompió un vidrio de la casa de la vecina. La vecina salió y comenzó a gritarles. Carlos fue con su hermana donde la vecina y le ofrecieron disculpas asegurando hablar con sus papás para pagar el vidrio, sin embargo, la señora estaba muy alterada y les cerró la puerta en la cara sin aceptar las disculpas. ¿Están de acuerdo con la situación?

Todos y todas dijeron que no excepto una niña quien pidió que se repitiera la situación porque aún no sabía qué decisión tomar, así que el investigador la volvió a leer.

Se dirigieron a la palabra “No” 7 participantes, sin embargo, la niña que pidió que repitieran la situación dijo que quería quedarse en el centro porque habían cosas con las que estaba de acuerdo y otras con las que no, al pedirle que explicara mejor su respuesta contestó: “porque por un lado estuvo bien lo que ellos hicieron, pidieron disculpas y dijeron que iban a pagar, pero la señora no quiso aceptar las disculpas, aunque también es entendible que esté brava pero no tenía que tratarlos así”.

En cuanto a quienes no estuvieron de acuerdo con la situación un niño argumentó: “pues la señora ni siquiera escuchó a los niños, que si rompieron el vidrio pero sabían que estaba mal e iban a pagar por lo que hicieron”. Los demás estuvieron de acuerdo con la respuesta y en ese instante se les pidió volver al centro de la biblioteca para leer la siguiente situación.

Pepe estaba en el colegio y se puso a dañar los balones de baloncesto de la clase de educación física, cuando su profesor se dió cuenta y lo llamó Pepe salió corriendo por miedo

COEDUCAR PARA CAMBIAR

de que lo regañaran ¿Están de acuerdo con la reacción de Pepe cuando lo llamó el profesor?

En esta, 5 participantes se movieron hacia el “NO”, se le preguntó a uno de ellos por qué eligió esta respuesta y él dijo “porque cómo va a salir corriendo, dé la cara, no sea niña”. En ese momento los investigadores le preguntaron ¿a qué te refieres cuando dices que “no sea niña”? Él dijo: “pues ¿por qué va a correr?” Entonces una de las estudiantes de trabajo social le preguntó qué había de malo en ser niña, él respondió que nada. Ella le dijo “aunque tu no haces el comentario con mala intención al decir que el niño actúa “como niña” estás menospreciando el hecho de ser niña, entonces es mejor no hacerlo”. El niño asintió con la cabeza y dijo que había entendido. Luego el investigador preguntó a los demás por qué no habían estado de acuerdo con la reacción de Pepe y una participante dijo: “porque él tiene que asumir la responsabilidad, aunque a uno le da miedo”. Una niña decidió quedarse en el centro y cuando se le preguntó por qué tomó esta decisión respondió “porque es difícil porque yo haría eso (haciendo referencia a la forma de actuar de Pepe al huir), o sea, no dañaría los balones pero me daría miedo y me escondería”. Finalmente dos niños y una niña se dirigieron hacia la palabra “SÍ” uno de ellos dijo: “me da miedo que el profesor me regañe”.

Luego de socializar las respuestas, la investigadora explicó que otra manera de resolver conflictos es evitándolos como había hecho Pepe, pero que esta estrategia no es muy favorable, puesto que nos quita la responsabilidad sobre nuestros actos, por lo que se les recordó a los participantes que siempre hay diferentes opciones de resolver conflictos que nos permiten relacionarnos con los demás. Finalmente, a cada persona se le entregó una hoja con un formato de calificación y se les explicó cómo debían diligenciar.

evaluando nuestro aprendizaje

A cada participante se le dió un formato que contenía unas preguntas y en frente de cada una de ellas un semáforo, los participantes debían de registrar si su aprendizaje fue alto

COEDUCAR PARA CAMBIAR

(coloreando la luz verde) medio (coloreando la luz amarilla) o bajo (coloreando la luz roja) en relación con la pregunta.

Frente a esto, se obtuvo los siguientes resultados:

En cuanto a la pregunta *Aprendiste que son los derechos humanos* el 100 % de los participantes coloreó de verde lo que indica que hubo aprendizaje sobre esto.

En cuanto a la pregunta *Es importante conocer los derechos humanos* el 100% de los participantes coloreó de verde lo que indica, que para ellos es importante conocer los derechos y así saber defenderlos.

Frente al ítem: *identificaste diversas maneras de resolver conflictos* el 100 % de los participantes coloreó luz verde, lo cual indica que los participantes adquirieron diferentes herramientas que les permitirán resolver futuros conflictos de manera asertiva.

Finalmente, en cuanto a la pregunta *Crees que es importante resolver conflictos sin violencia* el 100% coloreó la luz verde, lo que implica que la violencia no la ven como una manera de resolver conflictos.

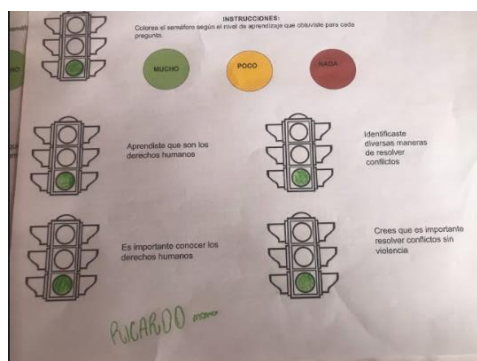


Figura 70. Formato de evaluación de evaluando nuestro aprendizaje

Para concluir, se afirma que el módulo de culturas de paz brindó herramientas a los niños y a las niñas para que lograran identificar que es un derecho humano y formas en las que se pueden hacer cumplir. Igualmente aprendieron cuáles son los derechos humanos e hicieron un análisis crítico de que no a todas las personas se les respetan sus derechos. Asimismo, se

COEDUCAR PARA CAMBIAR

abordaron diferentes estrategias que permitieron enseñarles que existen diversas maneras de solucionar los conflictos sin recurrir a la violencia.

Evaluación de impacto

Evaluaciones cuantitativas

Para la evaluación de impacto cuantitativa, el programa tuvo un promedio de 4.76. Igualmente, se utilizó el promedió de calificación de cada taller, logrando evidenciar que todos están por encima de la calificación 4. Uno de los talleres que tuvo menor promedio fue *Mujeres trabajadoras y luchadoras*, esto comprendido que en su calificación, tuvo varios puntajes bajos debido a que ese día no todos los niños habían llevado la tarea solicitada, lo que se vio reflejado al calificar la actividad.

Por otro lado, hubo cinco talleres que tuvieron el promedio máximo, es decir 5. Estos talleres se caracterizaron por ser de mayor movimiento y de trabajo en equipo, al igual que requerían de creación de un producto final.

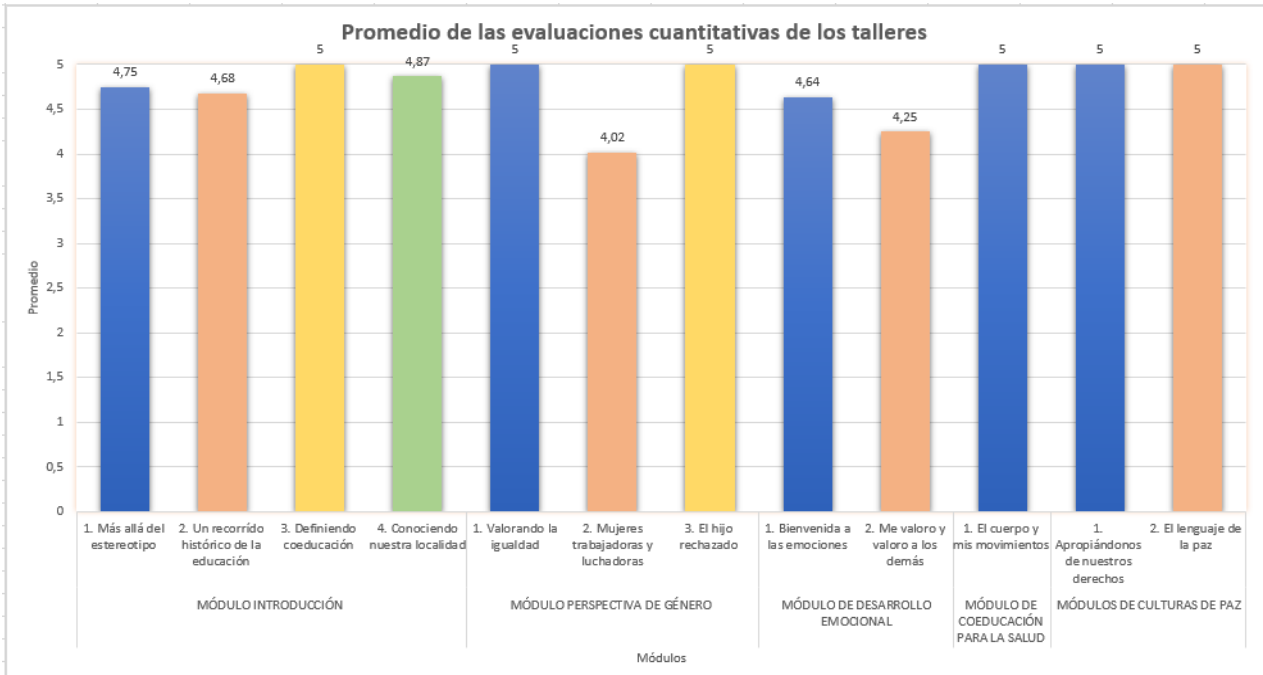


Figura 4. Promedio de las evaluaciones cuantitativas de los talleres.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Entrevistas Cualitativas

Para identificar el impacto del programa coeducativo se realizaron tres entrevistas, a dos niños y una niña, quienes asistieron a la mayor parte de los talleres y tenían una visión integral de todos los temas tratados a lo largo de estos. Para realizar la entrevista se construyeron 13 preguntas que buscaban indagar los conocimientos generales adquiridos durante la aplicación del programa y los conocimientos adquiridos en cada uno de los módulos (Ver Anexo S. Entrevista Evaluación de impacto en los niños y niñas).

A continuación, se presentan en la tabla las respuestas de los niños y niñas.

Tabla 15. Respuestas de las entrevistas de impacto.

Pregunta	Niño 1	Niño 2	Niña
¿Qué fue lo que aprendiste en los talleres?	De los derechos, de los valores, de los derechos que tienen los niños, todos y pues a convivir y a socializar más porque uno encerrado en la casa ¿qué hacía? y pues aprendí a socializar más porque estoy aquí con mis compañeros y no los conocía y ya nos hicimos amigos	Pues aprendí muchas cosas como los valores, los derechos de los humanos la coeducación y todo eso	Pues aprendí a no ser tan tímida, a respetar, a convivir con mis compañeros eee.... a trabajar en equipo a digamos, un niño de la calle yo le hago bullying, ya sé que no tengo porque hacerle bullying porque yo no sé la historia de él. Ummmm... que cada niño tiene que tener un derecho como el estudio, la comida, un hogar eeee... y ya.
¿Cómo crees que puedes aplicar lo que aprendiste acá en otros lugares en los que convives como el colegio o tu casa?	Ummm, pues... enseñándoles los valores, a respetar, porque a veces no se respetan entonces lo haría en el colegio	Pues sería en el colegio, en los derechos porque hay muchos niños que le hacen bullying a otros	Umm, creo que en el colegio diciéndoles a mis amigos y compañeros que respetemos a los otros niños y no les hagamos bullying.
¿Cuál de los temas de los talleres recuerdas más y por	de los valores, a respetar a los demás	La coeducación. Recuerdo que es la educación de	El de los derechos humanos. Todos somos iguales.

qué?

colaborar y que
también aprendamos
a ser iguales entre
todos

MÓDULO DE INTRODUCCIÓN

¿Qué entiendes por
coeducación?

Educación, es que
eso fue hace mucho...
que es educar en
comunidad

Recuerdo que es la
educación de
colaborar y que
también aprendamos
a ser iguales entre
todos

Ummm, me suena
como la educación
que se da en
colaboración entre
todas las personas.

¿Cómo crees que los
estereotipos de
género pueden
influir en la
violencia de género?

Porque los hombres
se pueden sentir
mayor que las
mujeres, entonces
creen que tienen
derecho a pegarles y
eso y las maltratan.

Porque los hombres
pueden creer que son
más fuertes que las
mujeres

Yo he visto que en
los juegos de Tokio
creo hay mujeres que
se ven más fuertes y
tienen más músculos
y hay hombres que
les gusta
maquillarse, se
maquillan y hay
mujeres que les
gusta ser hombres o
hombres que les
gusta ser mujeres y
se ponen maquillaje,
tacones, pelucas y
eso, pues está bien,
pero hay gente que
no respeta eso y por
eso hay violencia y
ya.

MÓDULO PERSPECTIVA DE GÉNERO

¿Cómo los hombres
se pueden ver
afectados por los
estereotipos de
género? ¿por qué?

Sí porque hay niños
que tienen en la
mente eso de que los
hombres no pueden
llorar y si venía un
niño llorando lo
empiezan a molestar

Porque los hombres
no podemos hacer
muchas cosas que
pueden hacer las
mujeres. Las mujeres
son más resistentes,
más inteligente que
los hombres,
entonces que a veces
nos pueden hacer
sentir menos que las
mujeres

COEDUCAR PARA CAMBIAR

¿Qué valores crees que son importantes para construir una sociedad en igualdad?

El respeto y la igualdad

Pues como aquí en mi casa, mi papá también hace oficio, es como mitad y mitad, sería como colaboración y otro sería el respeto porque si no hay respeto la humanidad podría ser más egoísta con cada uno, pues no podría ser o no podría respetar, un hombre irrespetar a una mujer diciéndole que es débil y eso

Que no haya violencia entre los hombres y las mujeres porque así sean... digamos un hombre quiere maquillarse y la familia no lo aprueba y tiene que estar ocultándose para que la familia no lo juzgue o una mujer que le gustaría ser hombre le tocaría ocultarlo para que su familia no lo rechace. Si, que cada quien pueda hacer lo que quiera, como barbie, que puede ser lo que quiera ser y que haya tolerancia entre todos.

MÓDULO DE DESARROLLO EMOCIONAL

¿Consideras que hay algunas emociones que sólo las pueden sentir los hombres y otras que solo pueden sentir las mujeres? ¿Por qué?

Todos tenemos derecho a sentir las mismas emociones. Porque somos humanos

No, todos podemos tener los mismos sentimientos. Pues porque un hombre dice que no puede llorar pero si podemos llorar y en público también

Todos podemos sentir las mismas emociones, Porque las emociones no tienen género, cada uno puede decidir si quiere llorar o reír, enojarse, por ejemplo, a un hombre le dicen algo porque está llorando y los papás le dicen usted no tiene por qué llorar porque usted es un hombre y los hombres no lloran, eso está mal porque todos podemos llorar.

¿Consideras importante hacerle saber a los demás y a

Si, para que ellos se sientan mejor. Para valorar lo que

Si, porque cada persona es importante en la vida

Sí, porque así digamos un niño que tiene por ahí tres

COEDUCAR PARA CAMBIAR

ti mismo que eres
valioso?

tenemos y sentirnos
más felices

años y es chiquito y le hacen bullying, tenemos que decirle que no importa su tamaño que todo el mundo crece con una dificultad, hay mujeres que no tienen tanto senos, hay hombres que son chiquitos y así pero sin embargo son valiosos.

Si, porque por ejemplo, si yo tuviera como una discapacidad y me hicieran bullying, yo haría como que no escuchara a esa persona que me molesta, porque eso no me hace menos.

MÓDULO DE COEDUCACIÓN PARA LA SALUD

¿Crees que hay actividades que sólo pueden realizar las mujeres o los hombres?

En cuanto a bailar, los hombres también lo pueden hacer. Y las mujeres pueden levantar pesas también porque todos tienen las mismas capacidades

No, también las mujeres podrían levantar pesas y los hombres también podría coser, porque los hombres también pueden tener habilidades para coser y las mujeres también pueden levantar pesas

Emmm, no, pues si a los hombres les gustan las cosas de mujeres como maquillarse y eso también lo pueden hacer porque las cosas no tienen... por ejemplo coser, maquillarse, ser estilista, modelo y eso dicen los papás que pueden ser sólo para mujeres pero también los hombres pueden hacerlo.

¿Por qué es importante cuidar nuestro cuerpo?

Es importante porque podemos tener muchas enfermedades si uno no se cuida, como

si no hacemos esas cosas pues el cuerpo se podría debilitar, si no nos lavamos los dientes nos pueden

Porque cada uno puede tomar decisiones sobre su cuerpo y si tú te sientes satisfecho

obesidad, o no
comer, anorexia y ya

salir caries se nos
pueden caer los
dientes y pues
sentiría que se me
caen los dientes y
eso sería malo

con ellas nadie
puede opinar sobre
eso porque es tuyo

MÓDULO DE CULTURAS DE PAZ

Menciona 2 derechos
humanos y por qué
es importante
conocerlo

El derecho a una
familia y el que no
nos torturen. Para
saber cuáles son los
que tenemos

Derecho a la familia
y derecho a un
hogar. Porque si no
tenemos un hogar no
tendríamos cobertura
de la lluvia, nos
podríamos enfermar
y si no tenemos una
familia no
tendríamos con
quien compartir
tiempos difíciles y
no tendríamos el
amor de una familia

Mmmm, el primer
derecho es que no
hay diferencias entre
los géneros y
segundo no hacer
bullying a las
personas que pueden
tener alguna
discapacidad, porque
uno nunca conoce la
historia de esa
persona y de pronto
le pueden hacer daño

Si tuvieras que
resolver un problema
con alguien más
¿Cuál crees que sería
la mejor forma de
solucionarlo?

Dialogando
tranquilamente y
llegando a un
acuerdo

Hablando, pues diría
que a golpes no es la
forma de resolver los
problemas y hablaría
para entender el
problema

Hablando, porque
por los golpes
alguien podría salir
herido y provocar
que tengan que ir al
hospital y ya eso

A partir de las entrevistas realizadas a los niños y niña, se puede observar que los aprendizajes se basaron en los derechos humanos, los valores y el respeto hacia el otro, pero también, más allá de los conocimientos adquiridos, para dos de los entrevistados, los talleres les permitieron fortalecer habilidades sociales para socializar y convivir con sus compañeros, ya sea porque la pandemia les había obligado a no verse o por aspectos personales. Además, los participantes concuerdan que los temas aprendidos los aplicarían principalmente en el colegio, espacio en donde, desde su percepción, no hay respeto y se hace bullying a los niños y niñas.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Por otro lado, se logra identificar que el tema que recuerdan más es el de los derechos humanos, esto por ser uno de los últimos talleres realizados.

En cuanto al módulo de introducción, se logra evidenciar un aprendizaje del concepto de coeducación relacionado con la colaboración y la igualdad. Además, comprenden que los estereotipos de género afectan a mujeres, especialmente porque los hombres se sienten más que las mujeres.

Con respecto al módulo de perspectiva de género, los participantes manifiestan que los hombres se ven afectados por los estereotipos de género ya que no pueden realizar actividades adjudicadas a las mujeres porque los molestan y esto conlleva a que se sientan menos que las mujeres. Por otro lado, los participantes destacan el valor del respeto como fundamental para construir una sociedad en igualdad.

En relación al módulo de desarrollo emocional, niños y niña expresan que todos pueden sentir las mismas emociones y sentimientos porque los relacionan a la condición humana, más que condicionadas a un sexo. Así mismo, destacan la importancia de hacerle saber a los demás lo valiosos que son, al igual que hacerlo saber a ellos mismo, pues esto genera felicidad.

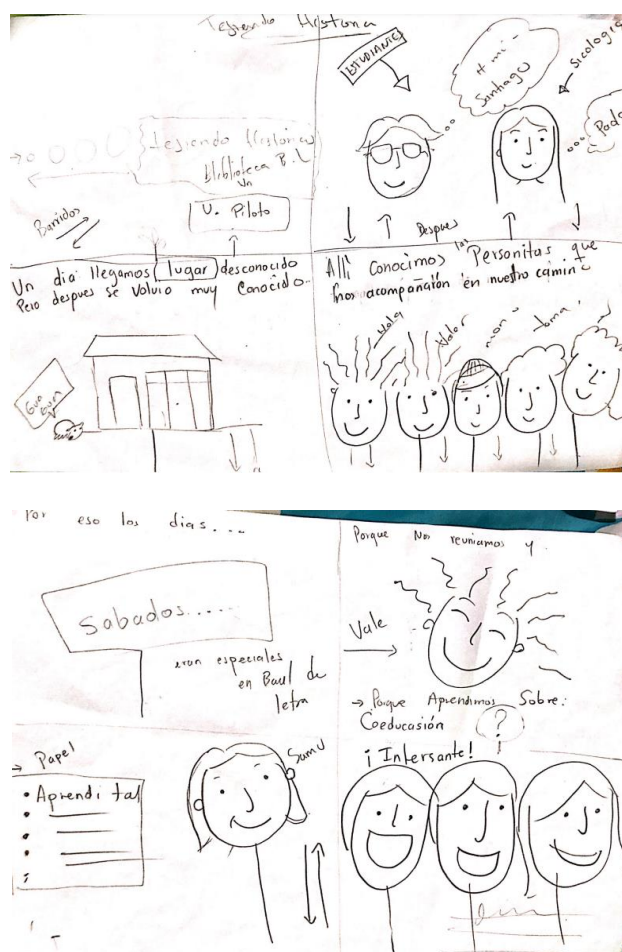
En cuanto al módulo de coeducación para la salud los participantes consideran que las actividades no deberían estar condicionadas a un sexo, pues manifiestan que todos tienen las mismas capacidades y habilidades. Igualmente, consideran que cuidar su cuerpo es importante para evitar enfermedades cuando sean adultos.

Finalmente, con respecto al módulo de culturas de paz, los participantes destacan el derecho a la familia, peor también hay una relación a lo visto durante todos los talleres y es que existe el derecho a que no hay diferencias entre los géneros. Así mismo, expresan que la mejor forma de solucionar un conflicto es dialogando y llegando a acuerdos para así evitar la violencia.

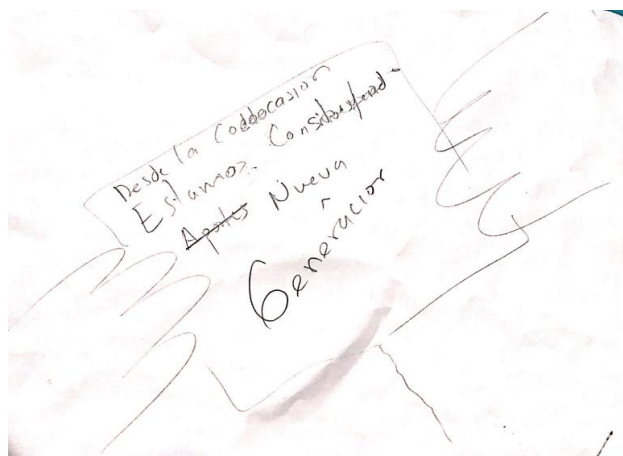
COEDUCAR PARA CAMBIAR

Producto creativo

Una vez finalizaron los talleres, junto con la comunidad se pensó en construir un producto final en el que se reflejara lo aprendido con la implementación del programa coeducativo. Para decidir qué producto se realizaría, se preguntó a la comunidad qué les gustaría trabajar, ante esto, manifestaron que les gustaría retomar el trabajo audiovisual que ya habían visto en talleres anteriores específicamente un stop motion. El desarrollo del stop motion se realizó en tres sesiones. En la primera sesión, junto a una de las talleristas, se creó el storyboard en el cual se planteó el guión del producto final.



COEDUCAR PARA CAMBIAR



Figuras 71, 72, 73, y 74. Storyboard

En la segunda sesión, cada niño, niña, tallerista e investigador creó su personaje para la grabación del stop motion y se crearon las demás piezas de escenografía.





Figuras 75, 76 y 77. Creación de personajes para el stop motion

Finalmente, en la tercera sesión, con libros y una tabla se creó un trípode para colocar el celular con el que se realizó la grabación del stop motion y de las voces de niños y niñas.



Figura 78. Grabación stop motion

COEDUCAR PARA CAMBIAR

A continuación, se presenta el link del producto final, stop motion, titulado “Tejiendo historias”.

<https://www.youtube.com/watch?v=5Y3VrZ1EiRs>

Discusión de resultados

A continuación se presenta la discusión, relacionando cada uno de los resultados de los módulos con los referentes teóricos. En cuanto al módulo de diagnóstico participativo, se relacionó con la perspectiva crítica, pedagogía crítica y perspectiva de género. En relación al módulo de introducción, se contrastó con la pedagogía crítica y perspectiva de género. El módulo de perspectiva de género se analizó desde la perspectiva crítica, pedagogía crítica, perspectiva de género y coeducación. Por otro lado, el módulo de desarrollo emocional se relacionó con la coeducación. Con respecto al módulo de coeducación para la salud se contrastó con perspectiva de género y coeducación. Finalmente, el módulo de culturas de paz se contrastó con pedagogía crítica y coeducación.

Módulo de diagnóstico participativo

Según lo manifestado por Horkheimer, citado en Boladeras (2016), en el módulo de diagnóstico participativo se logró evidenciar el sentido positivo de la utopía, donde niños, niñas y talleristas plantearon diferentes posibilidades para cambiar la forma de comprender los estereotipos de género y que no afectaran el desarrollo de cada persona. Algunas de las posibilidades fueron: "no pasa nada que los hombres se maquillen, pues los hombres son libres", "si las mujeres le pegan a los hombres son violentas, si los hombres le pegan a las mujeres son violentos, pero nadie se debe pegar", "el fútbol no es solo para niños, las niñas también podemos jugarlo y no pasa nada".

Lo anterior, se relaciona con hechos que ocurren globalmente, pero que a partir de las posibilidades que presentan los participantes, se transita de un estilo de vida individual a uno donde está el ideal de armonía y solidaridad con el otro, pues igualmente, los niños fueron

COEDUCAR PARA CAMBIAR

capaces de dar reflexiones de cómo ellos se ven afectados por los estereotipos de género, manifestando que estos los hacían sentir "humillados" y "discriminados", lo que a su vez permitió que las niñas expresaran su entendimiento a la situación, manifestando: "un día vi un tik tok a un hombre maquillarse y me pareció lindo" y "eso es libertad de expresión".

En relación con Habermas, citado por Boladeras (2016), a lo largo del ejercicio de diagnóstico participativo, el lenguaje (tanto verbal, como escrito y simbólico), permitió comprender cómo los niños, niñas y talleristas vivían los estereotipos de género, pero más que eso, permitió hacer entendimiento de cómo y de quienes han aprendido dichos estereotipos de género que han sido contruidos como identidad personal y colectiva, lo que a su vez facultó en explorar que los participantes son producto de las tradiciones sociales, familiares y escolares quienes refuerzan los procesos de socialización en función del género.

Por otro lado, se evidenció que a lo largo de la implementación del programa, niños y niñas fueron conscientes que los estereotipos de género, la discriminación y violencia de género son un aspecto histórico que se ve reforzado por la familia y el colegio, siendo estos sus principales agentes de socialización, ya que expresaban que dichos lugares eran donde aprendían qué debía hacer un hombre y una mujer. Sin embargo, como se puede observar en el módulo de diagnóstico participativo, niños y niñas, comprenden que esto no debería ser así, pues el hacer las cosas debería ser para todos sin distinguir el sexo, esto se ve reflejado en expresiones como: "Todos tenemos los mismos derechos así seamos hombres o mujeres" y "Hombres junto con las mujeres somos el ser más poderoso del mundo".

En cuanto a la investigación del universo temático propuesto por Freire (1968), se pudo evidenciar que a lo largo del diagnóstico participativo se cumplieron cada una de las fases, pues primero hubo un acercamiento para comprender las dinámicas de la comunidad, su forma de comunicarse y luego se explicó el objetivo de la presencia de los investigadores a

COEDUCAR PARA CAMBIAR

los talleristas, niños y niñas, permitiendo así realizar distintas actividades con las que se pudo conocer cómo los participantes comprenden los estereotipos de género y la coeducación.

Estos encuentros, permitieron determinar cuáles eran las situaciones límite y decodificarlas con los talleristas de la comunidad, comprendiendo así, desde cada agente (psicólogos, tallerista, madre de familia), por qué se presentaban dichas situaciones límite y exponer así soluciones que al final resultan en la construcción del programa coeducativo. Dentro de esta investigación temática, como se puede ver en el módulo de diagnóstico participativo, el eje central fue el diálogo y la apertura de la expresión de cada uno de los participantes, teniendo como objetivo la comunicación horizontal, lo que permitió sentir libertad de expresión en los niños y niñas.

Además, según lo expresado por McLaren (2012) en cuanto a la pedagogía crítica revolucionaria, el desarrollo del diagnóstico participativo se caracterizó en su etapa final por contar con la participación de los talleristas, niños y niñas en la problematización relacionada a los estereotipos de género así como posibles soluciones a dichas problemáticas, lo que conllevó a la construcción de las actividades de los siguientes módulos. Lo anterior, permitió que la comunidad fuera consciente de su capacidad de agentes creadores de conocimiento de su realidad, esto lo encontramos en expresiones tales como: “yo aprendí que en el día a día como nos discriminamos” y “que así seamos hombres o mujeres no debemos discriminarnos y que tenemos los mismos derechos”.

De otro lado, desde un sentido más metodológico, el diagnóstico participativo permitió analizar los escenarios académicos y familiares con la categoría de género, logrando evidenciar lo manifestado por Cortés *et al* (2014) en cuanto a los códigos y exigencias sociales diferenciadas, pues en primer lugar, las mujeres se relacionaron con actividades de cuidado y domésticas, mientras que los hombres se relacionaron con actividades de fuerza y de trabajo remunerado. Igualmente, en las discusiones relacionadas a que los hombres se

COEDUCAR PARA CAMBIAR

maquillan y que las mujeres tienen fuerza, se logra evidenciar que el género si está construido desde la diferencia sexual y que configura las prácticas, normas y valores considerados pertinentes para cada sexo, por ejemplo, los participantes manifestaban: "los hombres pelean", "los hombres no bailan", "hacemos trabajos pesados", "las mujeres son muy buenas con todos nosotros especialmente con sus seres queridos y familiares", "Las mujeres mandan en la casa " y "las mujeres se definen por su forma de maquillarse". Igualmente, existen expresiones por parte de las niñas que tienen una función de solicitud hacia lo que deberían hacer los hombres, por ejemplo: "Los hombres deben dejar de ser machistas" y "Los hombres deben dejar de insistir".

Lo anterior, también permite evidenciar el concepto de estereotipo de género definido por Cortés *et al* (2014), donde diferentes acciones, estilos de vida, gustos y actitudes, son condicionadas por el género y llegan a ser generalizaciones y creencias de cómo deben ser hombres y mujeres, pero también de lo que no deben ser, siendo estos enseñados por su familia y el colegio, principales agentes socializadores de los niños quienes refuerzan dichas pautas de comportamiento, esto se ve evidenciado en expresiones como: "un día en el colegio cuando quise jugar fútbol, la profesora me dijo que no podía porque eso era un juego de niños" y " "es que digamos, los hombres no se ponen falda porque en la casa le enseñan eso a uno y que eso está mal y pues uno le hace caso a la familia". Lo anterior coloca a niños y niñas como opuestos, imposibilitados de tener un desarrollo integral y en su capacidad de libertad para decidir.

Módulo de introducción

En cuanto al módulo de introducción, se pudo evidenciar que en el tema de las cifras de violencia de género en la localidad, hubo una reflexión acerca de dichas cifras, pero también de la violencia que viven en su cotidianidad las personas cercanas a ellos, llegando a pensar en acciones participativas para enfrentar el problema, tal y como lo plantea Freire (2013). Lo

COEDUCAR PARA CAMBIAR

anterior lo vemos evidenciado en fragmentos como: "en vez de decirle que lo voy a denunciar, para que no sienta algo emocional y me ataque, pues de una ir a la comisaría".

Igualmente, se observó que para los participantes no importa si existen acciones que a través del tiempo hayan sido normalizadas, por lo que para ellos es necesario cambiarlas y buscar una manera donde exista igualdad entre hombres y mujeres. A través de los siguientes fragmentos se evidencia lo anterior: "como que ya no haya discriminación para la mujer y para el hombre diciendo que las mujeres pueden jugar deportes con los hombres y que los hombres pueden vestirse como quieran y maquillarse" y "“como que el hombre ya no tiene que discriminar a la mujer haciendo que ella sola haga las cosas de la casa y que también le ayude, cambiar como costumbres”".

Así mismo, teniendo en cuenta a McLaren (2005), se logró evidenciar que en el módulo de introducción se proporcionó una dirección de análisis histórica a través del taller de la *historia de la coeducación*, donde los participantes manifestaron no conocer lo que sucedía en los siglos pasados en relación a la educación de las mujeres y hombres, resaltando que este ejercicio les pareció importante, porque: "yo no sabía todas esas cosas sobre la educación y que a las mujeres las dejaban a un lado, entonces me parece importante saberlo" y "si, porque es importante saber cómo era la educación de las mujeres antes". Además, el ejercicio permitió comprender que la desigualdad de género está dada a lo largo de la historia y que esto influye en el presente, esto observado en la reflexión de una de las talleristas: "antes las mujeres estábamos siempre en la casa ahora podemos trabajar, ser independientes, sin embargo, también nos toca seguir haciéndonos cargo de la casa, porque siempre dicen que es como la mujer la que debe hacerlo".

De la misma manera, este módulo permitió hacer un análisis cultural de los estereotipos de género mostrando las desigualdades y afectaciones que hay para hombres y mujeres y comprendiendo cómo se transmiten de generación en generación. Esto, abrió paso para que

COEDUCAR PARA CAMBIAR

los niños y niñas, reflexionaran en acciones comprometidas con la igualdad y la justicia social, como por ejemplo: "pensando diferente, no que siempre tengan que decir que las mujeres hagan esto y los hombres hagan esto, cambiando de opinión porque tienen metido en la cabeza que las mujeres son menos que los hombres" y "no regirse a las reglas que han existido siempre todos los años".

Lo anterior hace que se conviertan en agentes de transformación de sus realidades y esperanza, pues, como lo menciona una tallerista:

“.... pero si es posible y es posible cuando se empieza a trabajar con talleres como estos, no se pueden cambiar mil personas pero de aquí a mañana ustedes van a tener sus hijos y así sean 10 personas las que están acá son las personas que de aquí a mañana algo se les va a quedar y van a construir un país y una ciudad mejor, entonces yo pienso que se puede cambiar cuando la gente empieza a transformar la mente de las personas, así como lo estamos haciendo acá”.

Por otro lado, se logró en el módulo de introducción hacer una visualización de las implicaciones y efectos de las relaciones basadas en el género en la realidad social a través de los talleres *Más allá del estereotipo de género y un recorrido histórico de la coeducación*, cumpliendo así lo señalado por Serret (2008), pues al hacer visibles las diferencias que llevan a desigualdades de género, la comunidad, a través de las reflexiones transforman prácticas culturales. Sin embargo, se logró evidenciar que, aunque los niños ven soluciones a las problemáticas, un obstáculo para ellos es la forma rígida de pensar de los adultos, pues al mencionarles la importancia del respeto, se escucharon reflexiones como: "Si, también serviría, pero hay muchas personas que no quieren aprender eso o no quieren para eso" y "Aunque los hombres intenten hacer eso, ya es como una costumbre de ellos y aunque lo intente e intenten no lo van a lograr". Lo anterior, permite evidenciar esa separación que ellos tienen como sujetos, de dichas formas de pensar, pues no se sienten representados con lo que hacen los adultos.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Módulo de perspectiva de género

En cuanto al módulo de perspectiva de género, se evidenció lo planteado por Adorno, citado en Boladeras (2015), pues a través del arte en actividades como el mural y el teatro, se abrió paso a que los niños y niñas diversificaran su experiencia como sujetos de la realidad, permitiendo abordar la sensibilidad que hay en ellos en cuanto a las relaciones interpersonales que se basan en la desigualdad de género. Lo anterior, se puede ver evidenciado en frases como: “creo que es para saber que hay muchas mujeres que uno no sabe que existen, pero que así podemos saber cómo reconocerlas cómo reconocerlas más” y “creo que mal, porque no pueden hacer lo que quieren”. Por lo tanto, la utilización del arte como herramienta para reflexionar sobre las consecuencias de los estereotipos de género en niños y niñas, resulta ser valioso por su capacidad de emerger sentimientos y aspiraciones que ayudan a resolver, desde su perspectiva, las desigualdades de género.

Igualmente, a lo largo del programa con los grupos de discusión y las preguntas de reflexión que se les hacían en las diferentes actividades de los módulos, se demuestra lo que para Freire (2013) es la forma de debatir contra una educación que impone, pues los participantes analizaron diferentes situaciones que los investigadores les presentaban, por ejemplo, en el módulo de perspectiva de género en cuanto a las masculinidades y feminidades, niños y niñas analizaron las consecuencias de los estereotipos de género e hicieron propuestas para cambiar comportamientos, creencias y actitudes, trabajando con ellos en actividades que permitieran hacer lo que ellos querían hacer.

Además, se pudo observar que lo planteado por McLaren (2005) en cuanto a la cultura, niños y niñas ven en las escuelas formas de desigualdad, pues mencionan: “en los colegios debería de hablarse más del aporte de la mujer porque solo se escucha hablar de hombres” y “pues también que a veces han marcado al mundo, el arte, la historia, a cantar y muchas veces marcan las comunidades como en eso”. Lo anterior hace que se relacione a la mujer en el

COEDUCAR PARA CAMBIAR

mundo de la educación desde la parte comunitaria, esto entendido que a lo largo de su experiencia estando en bibliotecas comunitarias, las que guían dichos procesos son las mujeres. Lo anterior hace que aunque existan estrategias para la igualdad, hombres y mujeres seguirán percibiendo que pertenecen a espacios diferenciados, lo que limita la implementación de un programa coeducativo, puesto que la coeducación más allá del espacio escolar debe de llevarse a todas áreas de la vida de las personas, desde lo micro a lo macro, para que haya una sincronización de lo que se busca en cuanto a la igualdad de género.

Igualmente, con este módulo se logró el objetivo de la perspectiva de género planteado por Cortés *et al* (2014), pues los participantes lograron identificar las raíces de la desigualdad, que en su caso viene desde los adultos y lo que les enseñan en el colegio. También se pudo reflexionar sobre los efectos y consecuencias de la desigualdad de género, especialmente en el género masculino, pues niños y niñas manifestaron lo siguiente luego de haber realizado el taller *el hijo rechazado*: "los niños pueden jugar con cualquier cosa, los juguetes no tienen género, no tienen que ser de mujeres o de hombres" y "va a ser machista, porque al prohibirle que llore o que sienta va a ser machista y va a seguir los mismos pasos del papá, porque eso viene de la crianza".

A través del taller *mujeres trabajadoras y luchadoras* se pudo evidenciar lo propuesto por Heredero de Pedro (2019) a través de la visibilización de las mujeres que rodean a los niños y niñas, que en su mayoría incluía a sus madres y abuelas, pues se resaltó la importancia de actividades que tuvieran el objetivo de reconocer a las mujeres, pues los participantes mencionaron: "creo que es para saber que hay muchas mujeres que uno no sabe que existen pero que así podemos saber cómo reconocerlas cómo reconocerlas más" y "para que haya igualdad y paz".

Igualmente, el módulo de perspectiva de género permitió resaltar las tareas domésticas y de cuidado como parte de la autonomía de las personas y no como actividades estereotipadas

COEDUCAR PARA CAMBIAR

y encargadas solo para las mujeres. Lo anterior se vio reflejado en el fragmento: “los niños pueden jugar con cualquier cosa, los juguetes no tienen género, no tienen que ser de mujeres o de hombres”, relacionado a que los niños jugaran con muñecas y muñecos. Además de esto, en el módulo de perspectiva de género y en general el programa, se utilizó el lenguaje inclusivo, por lo cual ayudó a mejorar la convivencia de los participantes, esto se ve afirmado con: "Nos ayuda a convivir como grupo a hacer estas actividades".

También con el módulo de perspectiva de género, se pudo hacer reflexiones acerca de los valores no sexistas para lograr la igualdad. Los valores mencionados por los niños y niñas fueron: Respeto, consideración, paz, compañerismo, solidaridad e igualdad. Estos valores se relacionan con los mencionados por Simón (2011), lo que indica dos aspectos importantes. En primera instancia, niños y niñas ven importante la solidaridad con el otro, el respeto a su diferencia y la consideración por lo que le sucede, por lo que ellos, desde su condición humana, ven importante llevar a cabo estos valores en las diferentes áreas de la vida. En segunda instancia, el hecho de permitir a los niños vivir una situación de desigualdad, da paso para que ellos hagan propuestas y se pueda cambiar dichas situaciones, por lo que se resalta la importancia de no llegar a imponer conocimientos ya propuestos con anterioridad, sino construirlos con la comunidad a partir de sus experiencias.

Módulo de desarrollo emocional

En el módulo de desarrollo emocional se pudo identificar que niños y niñas reconocieron que como individuos todos tenemos diferencias y que estas no están condicionadas al género masculino o femenino, esto se relaciona con lo que proponen Cañizarez y Carbonero (2017) al definir la coeducación como una estrategia que proporciona medios y condiciones para que todas y todos tengan las mismas oportunidades y se logre eliminar el sesgo sexista que durante mucho tiempo se ha perpetuado en la educación tradicional.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Por otra parte, a través de la actividad "Dime algo bonito" se pudo enseñar a los niños y niñas sobre relaciones interpersonales y cómo a través de un ejercicio de este tipo se puede fortalecer el estima por los demás, pues en esta actividad se obtuvieron respuestas de satisfacción como: "pues es que es bueno que a uno le digan cosas que uno sabía que tenía". A través de la actividad "Mi receta para la felicidad y la tristeza", cada uno realizó un ejercicio concreto en el que identificaba las emociones que sentían en actividades realizadas en la vida cotidiana.

Estas actividades, realizadas en el taller *Me valoro y valoro a los demás* son el reflejo específico de lo propuesto por Simón (2011), quien afirma que el contexto actual implica que las personas tengan como conocimientos básicos aprender sobre los sentimientos y las relaciones interpersonales y esto es algo que a través de la coeducación se puede lograr.

Por otra parte, Simón (2011) propone elementos para realizar una intervención coeducativa, el tercero de estos, es incluir nuevas áreas de enseñanza en la educación como la de la educación emocional, es por esto, que se incluye en el programa coeducativo el módulo de desarrollo emocional, en el que los niños y niñas pueden hacer reconocimiento de sus emociones y de las de los demás creando una sensación de satisfacción y felicidad como lo mostraron los resultados de la actividad "Mi receta para la felicidad y la tristeza".

La coeducación para el cuidado propuesta por Simón (2011) busca que se enseñe tanto a niños y niñas a tener cuidado por sí mismos y por los demás, así como a reconocer que las emociones son tanto para hombres y mujeres, puesto que muchas veces dentro del contexto en el que vivimos se enseña que las mujeres son más sensibles y pueden expresar sus emociones abiertamente, mientras que a los niños se les enseña a ser más arriesgados y muy poco se les enseña sobre emociones. En la actividad "Dime algo bonito" se pudo identificar que un niño manifestó no sentirse cómodo con que los demás dijeran cosas positivas sobre él, esto fue algo que permitió identificar que muchas veces el género masculino no siente

COEDUCAR PARA CAMBIAR

comodidad al abrirse emocionalmente y además fue valioso, pues permitió enseñar a la comunidad que está bien reconocer las emociones propias y las cualidades de cada persona.

Módulo de coeducación para la salud

Debido a la inclusión de estudiantes de trabajo social a la comunidad, quienes realizaron simultáneamente a este proyecto talleres con niños y niñas, en el módulo de coeducación para la salud se realizó un trabajo conjunto desde el trabajo social y la psicología, puesto que se logró que tanto niños y niñas conocieran la importancia de sus cuerpos, conocieran que existen diferencias entre los cuerpos de cada persona y que valoraran y respetaran dichas diferencias. Serret (2008) afirma que una problemática debe convocar profesionales de distintas áreas y en este caso se formó una alianza que permitiera hacer una explicación del cuidado del cuerpo desde dos disciplinas.

En la actividad “Le agradezco a mi cuerpo” se identificó que el cuidado del cuerpo está estereotipado al género, puesto que allí los participantes hombres manifestaron que las mujeres se cuidan más que ellos, ya que desde su perspectiva las mujeres realizan más actividades de autocuidado que a los hombres normalmente no se les inculca realizar. En otra área de la vida que esto es evidente, es en el desarrollo de actividades físicas, pues a través de diferentes preguntas se pudo identificar que los niños sienten mayor comodidad realizando educación física que las niñas.

Por otro lado, al realizar un ejercicio de danza como parte del taller, se identificó que las mujeres se mostraban mucho más cómodas bailando que los hombres, por lo que al finalizar la actividad se abrió un espacio de reflexión para que hombres y mujeres replantearan su participación en estas actividades logrando que una de las mujeres manifestara que se sentía cómoda en educación física cuando podía jugar voleibol y uno de los niños manifestara que al bailar se sintió libre. Con lo anterior, se logró crear una reflexión sobre la presencia de los estereotipos en estas actividades, retomando lo que proponen Cortés *et al* (2014) que tanto

COEDUCAR PARA CAMBIAR

hombres y mujeres pueden transitar a través de diferentes actividades que culturalmente se espera que sólo realicen personas de un solo género, por lo que al final de esta actividad los niños propusieron diferentes estrategias con las que pueden empezar a preocuparse un poco más por el cuidado de sus cuerpos, expresando lo siguiente: “comiendo saludable, haciendo ejercicio, comiendo verduras, corriendo, tomando agua y mucho más...”, “siendo feliz, bañándome y comer”.

Simón (2011), afirma que la coeducación para la salud busca enseñar sobre la alimentación, los hábitos de movimiento y actividad física, dando un mayor conocimiento del funcionamiento de los cuerpos de hombres y mujeres, lo cual fue el propósito principal del módulo de coeducación para la salud, en el cual cada participante realizó una exploración de las diferentes actividades físicas que realizaba y de aquellas que no realizaba porque no se lo enseñaron o porque al ser parte de un género no lo veía pertinente. Al final de la actividad "Le agradezco a mi cuerpo", cada persona supo que podía realizar actividades de cuidado de su cuerpo que antes no habían notado que no realizaban, por ejemplo, el agradecer, manifestado en: “yo siento que a veces uno se culpa, sobre todo en el aspecto emocional, sin embargo algo bueno de la actividad, es que aquí como decía Samuel, uno agradece porque tiene sus manos, su cuerpo, sus dedos, entonces es como conocerse y aprender de uno mismo”.

Módulo de culturas de paz

Freire (1968) afirma que la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos es liberarse a sí mismos y liberar a los opresores de la situación de opresión, esto se puede articular al proyecto entendiéndolo desde los resultados obtenidos en la actividad "Apropiándonos de nuestros derechos", en la que niños, niñas y una tallerista afirmaron que desde los espacios comunitarios, como lo es la participación en talleres de la Biblioteca Baúl de letras, se tiene la posibilidad de aprender información que permite dignificar la vida y enseñar, a otras personas

COEDUCAR PARA CAMBIAR

que no tienen acceso a espacios de educación, dicha información para ayudarles a salir de una situación de vulnerabilidad y brindarles herramientas que los empodere para hacer respetar sus derechos.

Por otra parte, en la actividad "el sí y el no", los niños y niñas afirmaron que para poder resolver los conflictos era necesario escuchar a las dos partes que estuvieran involucradas y en ese momento si pasar a resolver la situación dialogando. Así mismo, en las entrevistas de impacto los tres participantes entrevistados afirmaron que la mejor manera de resolver un conflicto era dialogando, este tipo de respuestas son el reflejo de la praxis de la pedagogía del oprimido propuesta por Freire (1968) pues para el autor el eje central para desarrollarla es el diálogo, el cual permite transformar la realidad.

McLaren (2005) manifiesta que desde la cultura se desarrollan los principios básicos de la pedagogía crítica en la que se puedan formar ciudadanos críticos y activos, algo que se evidencia en el módulo de culturas de paz, específicamente en la actividad "Conociendo los derechos", en la cual dos de los participantes manifestaron que pueden ayudar a otras personas para que conozcan sus derechos, pero además comentaron acciones que realizan a diario para ayudar a aquellas personas menos privilegiadas, lo cual evidencia que desde ya los niños y niñas de la comunidad hacen una crítica al sistema de desigualdad y son activos para que estas situaciones se disminuyan.

Es importante enseñar a todas las personas sobre ciudadanía y derechos humanos, sin embargo, Simón (2011) propone enseñar estos temas desde una perspectiva de género para que se resalte la importancia de la participación ciudadana de ambos géneros. A través de la actividad "armando los derechos humanos", se identificó que los participantes reconocen la importancia de saber sobre derechos humanos para hacerlos respetar, pero también comentaron que a través del conocimiento de esta información, problemáticas como violencia hacia la mujer puede disminuirse.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Finalmente, Simón (2011) afirma que la coeducación para la convivencia busca que los niños y niñas aprendan a que ambos son equivalentes entre sí y que los lugares de enseñanza deben promover el respeto, la solidaridad y el reconocimiento. Para articular esto con el programa coeducativo en el módulo de culturas de paz, a través de la actividad "el sí y el no" los participantes reconocieron diferentes formas de resolver conflictos y además lograron identificar que existen diferentes perspectivas desde las cuales se puede abordar una situación problema, por lo cual para ellos el diálogo y la comunicación son aspectos fundamentales para la resolución de conflictos.

Para concluir, el programa *Coeducar para cambiar*, se planteó a partir de los fundamentos teóricos de la perspectiva y la pedagogía crítica, resaltando la participación de niños y niñas en la construcción del conocimiento de su realidad atravesada por la perspectiva de género, que permitió evidenciar las desigualdades de género y transformarlas a través de la coeducación y sus distintos componentes.

Conclusiones

Con la presente investigación se logró crear el programa coeducativo con y para niños y niñas del barrio la estancia titulado *Coeducar para cambiar*, involucrando la participación de la comunidad para crear la estructura de dicho programa. Igualmente se logró distinguir que las relaciones de la comunidad estaban marcadas por los estereotipos de género los cuales se han reforzado desde la familia y el colegio. Así mismo, a través de las actividades propuestas en cada uno de los módulos del programa, se logró establecer estrategias coeducativas que abrieran paso al lenguaje inclusivo, al reconocimiento de las emociones y la búsqueda de acciones basadas en valores no sexistas que permitan crear espacios de igualdad y paz.

Por otro lado, la presente investigación resulta innovadora ya que responde a los vacíos encontrados en la revisión del estado del arte. En primer lugar, se realizó un trabajo desde la coeducación en Bogotá, Colombia desde la perspectiva de la psicología social-comunitaria,

COEDUCAR PARA CAMBIAR

basándose en un enfoque de la Investigación Acción Participante. En segunda instancia, se logró contar con la participación activa de los niños, niñas y talleristas para la creación del programa, lo cual responde a la necesidad de incluir a los sujetos en la reflexión de acciones coeducativas desde su contexto y perspectiva, esto se refleja con la creación de un producto final propuesto por la comunidad en formato stop motion a través del cual se representaron los aprendizajes alcanzados durante la implementación del programa. En tercera instancia, se logró visibilizar las afectaciones que generan los estereotipos de género en las masculinidades en cuanto al desarrollo emocional y la libre expresión. Finalmente, es necesario resaltar que esta estrategia coeducativa busca posicionarse como una estrategia de prevención de la violencia de género a través de herramientas que brinden las mismas condiciones para todas las personas sin importar su sexo y género, por tal motivo, se llevó a cabo en Ciudad Bolívar que es la localidad en Bogotá con el mayor número de cifras de violencia de género, con el fin de que con la divulgación de esta primera experiencia y aplicación en otros contextos a largo plazo las cifras de violencia de género en la localidad disminuyan al menos en un 30%.

En cuanto al rol del psicólogo social y comunitario, es asumir una postura crítica a las problemáticas causadas por los estereotipos de género, ya que una intervención debe tener en cuenta las desigualdades que viven hombres y mujeres así como sus diferencias y así aplicar metodologías innovadoras que respondan a las necesidades de la comunidad y el contexto. Actualmente, resulta importante, que los psicólogos sociales y comunitarios comprendan la importancia de hacer proyectos bajo una perspectiva de género como una solicitud de la sociedad democrática y basada en la igualdad.

Una manera de hacer una psicología social y comunitaria crítica en el contexto colombiano es incluyendo las voces de las nuevas generaciones quienes tienen en sus manos mejorar las condiciones de vida colectivas e individuales.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Para futuras investigaciones y asegurar un mayor impacto desde las estrategias coeducativas, es importante contar con la participación de las familias de niños y niñas para el desarrollo e implementación del programa, así como la creación de actividades que los involucren a ellos. Igualmente es importante incluir dentro del módulo de desarrollo emocional estrategias ligadas al control del estrés en población infantil. Por último, es importante abordar el tema de educación sexual dentro del módulo de coeducación para la salud.

Referencias

- Abadía, L., y Bernal, G. (2016). Brechas de género en el rendimiento escolar a lo largo de la distribución de puntajes: Evidencia pruebas Saber 11. *Pesquisa*, 16(9). Recuperado de https://cea.javeriana.edu.co/documents/153049/2786252/Vol.16_N9_SEP_2016.pdf/4898df5a-0e0a-47d8-ae10-f98627740d5b
- Alvariñas, M. y Pazos, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1840/1710>
- Análisis. (29 de marzo del 2017). ¿Por qué es tan difícil ser mujer en Colombia? *Semana.com*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/brechas-de-genero-en-colombia-acceso-a-la-educacion-y-brechas-salariales-de-las-mujeres/520116>
- Bach, A. M. Alicia Campagnoli, M. y Tejero Coni, G. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/unipiloto/42300?page=16>.
- Baena, A., y Ruiz, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta*, 37(2), pp. 111-122. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4978/01720103008168.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Balcázar, F. (2003). Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(7-8), pp. 59-77. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>
- Belmonte, J., y Guillamón, S. (2008). Coeducar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Revista científica de Educomunicación*, 16(31), pp. 115-120. Recuperado de:

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/86523/01820083003935.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Boladeras, M. (2015). *La escuela de Frankfurt*. Barcelona, España: Editorial UOC. ISBN: 978-84-9116-076-2

Bonilla, V., Castillo, G., Fals Borda, O., y Libreros, A. (1972). *Causa popular, ciencia popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Bogotá, Colombia: Publicaciones de la Rosca.

Broch, D., y Sanahuja, A. (2019). Trabajando la coeducación a través del cuento de "La cenicienta" desde un proceso de Investigación-Acción. *Tendencias pedagógicas*, 34, pp. 169-182. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/183954/65855.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cabrera, A., Romero, J., López, J., y Rodríguez, A. (2018). Resolviendo incógnitos en torno a la desigualdad de género: La importancia de educar desde la infancia. España: *Educa web*. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/26/igualdad-genero-importancia-educar-infancia-18508/>

Calderón, J., y López, D. (2014). Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: Aportes en el proceso de formación para la transformación. *Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini*, (1), pp. 1-7. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

Calvo, A., Susinos, T., & García, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de educación*, 1, pp. 549-573. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_22.pdf

COEDUCAR PARA CAMBIAR

- Cañizares Márquez, J. M. y Carbonero Celis, C. (2017). *Manual de coeducación e igualdad sexual*. Sevilla, Spain: Wanceulen Editorial. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/unipiloto/63468?page=10>.
- Carrillo, T. (2016). La coeducación en educación primaria: una propuesta de intervención. *Publicaciones didácticas*, (69), pp. 571-585. Recuperado de: <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/069081/articulo-pdf>
- Castiblanco, C. (2020). Mensajes en empaque de toallas íntimas informan servicios del sector mujer. Bogotá: *Bogota.gov.co*. Recuperado de: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/mujer/servicios-para-casos-de-violencias-de-genero-en-ciudad-bolivar>
- Castilla, A. (2008). Coeducación: Pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta*, 11, pp. 49-85. Recuperado de: https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/6899/1/coeducacion%2048_95.pdf
- Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. (2017). Boletín Epidemiológico VIOLENCIA DE GÉNERO EN COLOMBIA ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CIFRAS DE LOS AÑOS 2014, 2015 Y 2016. *INSTITUTO NACIONAL DE MEDICINA LEGAL Y CIENCIAS FORENSES*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/57985/Violencia+de+G%C3%A9nero+en+Colombia.+An%C3%A1lisis+comparativo+de+las+cifras+de+los+a%C3%B1os+2014%2C+2015+y+2016.pdf>
- Chamorro, M. (2010). Propuestas de actividades para trabajar la coeducación en educación primaria. *Pedagogía Magna*, (9), pp. 27-34. Recuperado de: <https://dialnet-unirioja-es.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/servlet/articulo?codigo=3628193>
- Colazo, C. E. (2017). Coeducación conceptualizada desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. *Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la educación. Atlánticas*.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), pp. 117-133. Recuperado de:

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21852/Atl%c3%a1nticas_2_2017_6.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Concejo de Bogotá. (17 de agosto de 2018). No más violencia de género. Recuperado de:

<http://concejodebogota.gov.co/no-mas-violencia-de-genero/cbogota/2018-08-17/143525.php>

Cordero Beas, L. M. (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8, pp. 201-221.

Recuperado de

<http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/887/779>

Corporación RedEAmérica. (2014). *Guía de diagnósticos participativos y desarrollo de base*.

Bogotá, Colombia: RedEAmérica. Recuperado de:

http://municipal.cegesti.org/manuales/download_guia_diagnosticos_desarrollo_base/guia_diagnosticos_desarrollo_base.pdf

Cortés, M., Rodríguez, Y., y Muñoz, A. (2014). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género*. Cuauhtémoc, México: Dirección General del Servicio Exterior y de Recursos Humanos.

Crespo, Marco (2010). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico*. Caracas. Recuperado de:

<https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2017/10/guia-de-proyectos-sociales-crespo.pdf>

Cruz, P., Rodríguez, J., y Martín, S. (2020). Tratamiento metodológico de la coeducación, a través del juego simbólico, en el aula de educación infantil. *Revista Diversidade e Educação*, 8, pp. 255-276. Recuperado de: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9545/7262>

COEDUCAR PARA CAMBIAR

DANE. (2018). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) 2016-2017*. Recuperado de:

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ENUT/Bol_ENUT_2016_2017.pdf

Defensoría del pueblo. (2018). *Informe Defensorial-Violencias Basadas en Género y Discriminación*. Recuperado de:

<https://www.defensoria.gov.co/public/pdf/Informe%20Defensorial-Violencias-Basadas-Genero-Discriminacion.pdf>

Delgado, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), pp. 29-47.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v10n2/1870-5766-peni-10-02-00029.pdf>

Educación. (8 de abril del 2016). ¿Por qué ellas son mejores en letras y ellos en matemáticas?

Semana.com. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/estudio-sobre-desigualdad-de-genero-asociado-al-aprendizaje/468527>

Educación. (12 de mayo del 2018). La educación no salva a las niñas en Colombia. *Semana.com*.

Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/la-educacion-no-salva-las-ninas-en-colombia-articulo-755429>

Entel, A. (1999). *Escuela de Frankfurt*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos aires

Estelí, N. (2008). *Diagnóstico rural participativo (DRP) y planificación comunitaria*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/a-as491s.pdf>

Estupiñán, K. (30 de junio de 2020). ¿Cómo trabaja Bogotá para crear una educación que no sea sexista? Bogotá: *Bogotá.gov.co*. Recuperado de: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/mujer/bogota-trabaja-para-crear-una-educacion-no-sexista>

Fabes, R., Martin, C. L., Hanish, L. y DeLay, D. (2018). Gender integration in coeducational classrooms: advancing Educational Research and Practice. *School Psychoogy Quarterly*, 33(2), pp. 182-190. Recuperado: <https://psycnet-apa-org.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/fulltext/2018-26640-001.pdf>

COEDUCAR PARA CAMBIAR

- Fàbregues, F., Meneses, J., Rodríguez, D., y Hélène, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Cataluña, España: Editorial OUC
- Fecode. (2017). Mujeres y transformación social: Las mujeres y la política. Recuperado de: https://www.fecode.edu.co/images/_Sec_Genero_/documentos2019/FecodeRevistaMujer2018.pdf
- Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: MCGRAW-HILL
- Ferreiro, L. (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 134-165. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21853/Atl%C3%A1nticas_2_2017_7.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Freire, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI editores. Recuperado de: https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo XXI. Recuperado de: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- From, E. (1981). Erich Fromm (1900-1980). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(1), 167-168. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80513114>
- García, C. (2014) Proyecto de coeducación en las enseñanzas superiores de música. ARTE Y MOVIMIENTO. N.º 11. Julio, 2014 Universidad de Jaén. Págs. 77-84. Recuperado de: [https://dialnet-unirioja-es.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/servlet/articulo?codigo=5636988](https://dialnet-unirioja.es.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/servlet/articulo?codigo=5636988)

COEDUCAR PARA CAMBIAR

García, C. (28 de septiembre de 2017). Los estereotipos de género se arraigan en los niños y niñas a los 10 años. *El País.com*. Recuperado de:

https://elpais.com/elpais/2017/09/26/mamas_papas/1506419592_704218.html

García, J., Ordóñez, A., & Suarez, O. (2012). Evaluación del proceso del programa de educación afectivo-sexual Ni ogros ni princesas. *Global Health Promotion*, 19(2), pp.78 –86.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/262110954_Evaluacion_de_proceso_del_programa_de_educacion_afectivo-sexual_Ni_ogros_ni_princesas

García, J. (2018). El desarrollo de la coeducación en Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas*, (98), pp. 290-293. Recuperado de:

<https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/098098/articulo-pdf>

García, R., Quiñones, C., y Espigares, M. (2013). La organización escolar coeducativa.

Indicadores de género y colaboración de los centros en planes de igualdad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), pp. 141-160. Recuperado de:

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24917/rev171ART10.pdf?sequence=1>

Geilfus, F. (2009). *80 herramientas para el desarrollo participativo: Diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación*. San José, Costa rica: IICA

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Paidós. Recuperado de:

<http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortur Editores.

Gisbert, V. (2010). Reseña. Filosofía del cuidar: Una propuesta coeducativa para la paz.

Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 0(5), pp. 589-594. Recuperado de:

COEDUCAR PARA CAMBIAR

<https://doaj->

[org.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/article/8bed0b93b3f84e63aa0a90904199d9d3](https://doaj-)

Gómez, M. (2008). Paulo Freire. Un educador para el siglo XXI. *Escuela abierta*, (11). pp.191-201.

Guber, R. (2011). La etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Hamui, A., y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. Investigación en educación médica: ELSEVIER, 2 (1), pp. 55-60. Recuperado de

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2007505713726838?token=19DE00486A69B6EA36CA834B9AA86A08AB90D9FF1712A42A428FE00FFD8B369DA16E2DEFA5B7649D9A86FB3F3838E7>

Heredero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/unipiloto/119531?page=160>.

Hernández, M. (2018). Coeducación en Educación Infantil. *Publicaciones Didácticas*, (97), pp. 137-141. Recuperado de:

<https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/097028/articulo-pdf>

Himelda Ramírez, M. (30 de marzo de 2004). Febrero 1 de 1935: Sin discriminación.

Semana.com. Recuperado de <http://www.semana.com/especiales/articulo/febrero-1935brsin-discriminacion/65945-3>

Ibertic. (s.f). *Grupos focales. Guía y pautas para su desarrollo*. Recuperado de:

https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_grupos_focales.pdf

Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo. (2017). Igualdad de género a través de la escuela: proporcionar un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo. UNESCO. Recuperado de: <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/igualdad-de-genero-a-traves-de-la-escuela-proporcionar-un-entorno-de-aprendizaje-seguro-e-inclusivo/>

COEDUCAR PARA CAMBIAR

- Jaller, R., y Puentes, A. (25 de junio de 2018). Baja la tasa de feminicidios, pero aumenta la violencia física. *El tiempo. com*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/bogota/cifras-de-violencia-contra-las-mujeres-en-bogota-en-2018-235704>
- Jara, O. (2018). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Biblioteca virtual sobre la sistematización de experiencias*. Recuperado de: http://centroderesursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Jiménez, J. (2009). BIOGRAFÍAS DE CIENTÍFICAS. UNA APROXIMACIÓN AL PAPEL DE LA MUJER EN CIENCIAS DESDE UN ENFOQUE SOCIOCONSTRUCTIVISTA CON EL USO DE LAS TIC. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(2),264-277. ISSN:. Recuperado de: <https://www-redalyc-org.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/articulo.oa?id=920/92012978006>
- Judicial. (6 de febrero de 2012). La muerte de Rosa Elvira Cely, un crimen abominable. *Semana.com*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-muerte-rosa-elvira-cely-crimen-abominable/258867-3>
- Lewin, K. (1946). La investigación acción y los problemas de las minorías. En *Investigación Acción participativa* (pp. 15-26). España: Editorial popular. Recuperado de: https://www.academia.edu/24258885/La_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n_participativa_Inicios_y_desarrollos
- Ley 581. (2000). Ley de cuotas. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5367>
- Ley 294. (1996). Ley Sancionar violencia intrafamiliar. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0294_1996.htm
- Ley 1257. (2008). Ley violencia y discriminación contra las mujeres. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=34054>.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

- Londoño, P. (1995). Las colombianas durante el siglo XIX. Credencial Historia N.º 68: Las mujeres en Colombia. Banco de la República, Colombia: *Banrepcultural: Red cultural del Banco de la República de Colombia*. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-68/las-colombianas-durante-el-siglo-xix>
- López, C. (2018). Estrategias para el desarrollo de la coeducación en los centros educativos. *Publicaciones Didácticas*, (102), pp. 213-217. Recuperado de: <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/102061/articulo-pdf>
- López, M. (2014). La coeducación en Educación Infantil. Pautas de actuación para trabajar en el aula. *Publicaciones Didácticas*, (50), pp. 41-44. Recuperado de: <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/050015/articulo-pdf>
- Martí, J. (2012). La investigación-acción participativa. Estructura y Fases. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf
- Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), pp. 27-45. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3596/4076>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Distrito Federal, México: Siglo XXI
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria*. Buenos Aires, Argentina: Herramientas.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

- Mezquita, M. (2009). La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, de la primera a la tercera generación: un recorrido histórico-sistemático. *RIFP*, 34, pp. 193-211. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-2009-numero34-2090/Documento.pdf>
- Millán, J. (22 de marzo 2017). El siglo XXI, es el siglo de la mujer. *Forbes.com*. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/el-siglo-xxi-el-siglo-de-la-mujer/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). Observatorio Laboral para la Educación: seguimiento a los graduados de la educación superior en los últimos 10 años. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles277947_recurso_1.pdf
- Morante, M., Morata, B., & Trujillo, M. (2010). I SEMINARIO INTERDISCIPLINAR SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN EL SIGLO XXI: Política Afectivo sexual, Migraciones Femeninas, y Vulnerabilidad Social. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 1(2), 242-262. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/914/1052>
- Murcia, J. (1988). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación acción participante*. Bogotá, Colombia: Magisterio
- Nieto, L. (10 de enero del 2000). Mujeres del siglo XX. *El Tiempo.com*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1291962>
- Oficina del alto comisionado para la paz. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Bogotá, Colombia: ARKO Consulta S.A.S. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2004). Guía Metodológica de Sistematización. Honduras: FAO. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/at773s/at773s.pdf>

COEDUCAR PARA CAMBIAR

- Páez, R. (2014). Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta. *Educación y Ciudad*, (27), pp. 127-138. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/36/1583>
- Pahlke, E., Shibley, J., y Allison, C. (2014). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), pp. 1042-1072. Recuperado de: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-a0035740.pdf>
- Pérez, C., y Rojas, R. (2020). El Primer Proyecto de Coeducación en la Historia de la Enseñanza Secundaria Pública en Chile: el Caso de la Sección Femenina del Liceo de Aplicación (1904-1927). *Social and Education History*, 9(2), pp. 154-175. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587918>
- Política. (1 de diciembre de 2017). Voto femenino, 60 años de luchas por mayor igualdad en el país. *El tiempo.com*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/gobierno/se-cumplen-60-anos-del-voto-femenino-en-el-pais-157680>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2021). Cultura de paz. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/programas1/cultura-de-paz>
- Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Mujeres en red. El periódico feminista*, 133, pp. 39-42. Recuperado de: <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/168cdbe84f7f095.pdf3>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f.).
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), pp. 5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

COEDUCAR PARA CAMBIAR

- Quintero, O. (2016). La creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, (44) pp.123-145. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n44/n44a08.pdf>
- Rebollo, M., García, R., Barragán, R., Buzón, R., & Ruiz, E. (2012). TECNOLOGÍAS PARA LA COEDUCACIÓN Y LA IGUALDAD: VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE UNA HERRAMIENTA WEB. *Educación XXI*, 15(1). pp.87-111. Recuperado de: <https://doaj-org.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/article/b0cd9bee33b041fd8cb9ea193ad22e67>
- Redacción Nacional. (8 de marzo del 2018). Cada 28 minutos una mujer es víctima de violencia de Género en Colombia. *El Espectador.com*. Recuperado de: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/en-2018-3014-mujeres-han-sido-victimas-de-violencia-de-genero-articulo-743228>
- Rodríguez, V. (2020). COEDUCACIÓN: APROXIMACIÓN A UNA EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA EN EL AULA. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 6, (51), pp. 32-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/884/88462046008/88462046008.pdf>
- Sáenz, A., Goñi, E., y Camuñas, A. (2019). La coeducación a debate. Representaciones sociales en el profesorado de educación infantil. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23829., pp. 463-484. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7038416>
- Sánchez, O. (2017). Influencia de los estereotipos de género asociados con la violencia contra las mujeres. *Entorno*, (64), pp. 20-27. Recuperado de: <https://www.camjol.info/index.php/entorno/article/view/6057>
- Secretaría de Integración Social. (7 de febrero de 2020). Las mujeres siguen siendo las que más sufren de violencia intrafamiliar en Bogotá. Bogotá: *Secretaría de Integración social*. Recuperado de: <https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/95-noticias->

[familia/3677-las-mujeres-siguen-siendo-las-que-mas-sufren-de-violencia-intrafamiliar-en-bogota](#)

Secretaría distrital de la mujer. (2014). ¿Qué es el Consejo Consultivo de Mujeres- CCM? Bogotá, Colombia: *Secretaría Distrital de la Mujer*. Recuperado de <http://sdmujer.gov.co/inicio/137-que-es-el-consejo-consultivo-de-mujeres>

Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género, en educación superior*. Oaxaca, México: Lluvia Oblicua Ediciones.

Silva, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 15(34), pp. 167-176. Recuperado de: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2048/1950#

Simón, M. (2016). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/unipiloto/46020?page=24>

Sirvent, M., y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino. Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>

Stuven, A. M. (2013). La mujer ayer y hoy: un recorrido de incorporación social y política. *Centro de políticas públicas UC*, 8 (61). Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/serie-no-61-la-mujer-ayer-y-hoy-un-recorrido-de-incorporacion-social-y-politica.pdf>

Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de educación*, 18(1), pp. 189-207. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7193040>

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Subirats Martori, M. (2013). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*.

Barcelona, Spain: Ediciones Octaedro, S.L. Recuperado de

<https://elibro.net/es/ereader/unipiloto/61880?page>

Torres, J. F. (2010). La mujer en la segunda mitad del siglo XIX: una sombra presente. *Goliardos*,

12, pp. 53-62. Recuperado de [http://www.bdigital.unal.edu.co/44954/1/45166-216806-1-](http://www.bdigital.unal.edu.co/44954/1/45166-216806-1-SM.pdf)

[SM.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/44954/1/45166-216806-1-SM.pdf)

UNESCO. (2018). Premio UNESCO de Educación de las Niñas y las Mujeres: Galardonados

2018. *Educación 2030*. Recuperado de:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265798_spa

Valdivia, P., López, M., Sánchez, J., & Zagalas, M. (2012). Concepto de coeducación en el

profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimiento*, 18,

(4), pp.197-217. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115324888011.pdf>

Valdivia, P., Molero, D., Campoy, T., y Zagalaz, L. (2012). Pensamiento coeducativo del

profesorado de educación física: Propiedades psicométricas de una escala. *Revista*

Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 15(58), pp. 269-

288. Recuperado de:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666985/RIMCAFD_58_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valdivia, P., Sánchez, A., Alonso, J., y Zagalaz, M. (2011). Experiencias coeducativas del

profesorado de educación física y relación con los contenidos de la materia. *Education in*

the Knowledge Society (EKS),12(2), pp. 300-320. Recuperado de:

<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8283/8287>

Varona, M. (2018). Propuestas para elevar los deficientes niveles académicos masculinos.

Enseñanza and teaching.36(2), pp.145-166. Recuperado de:

<https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2018362145166/20068>

COEDUCAR PARA CAMBIAR

- Vásquez, J., Blanco, G., García, N., García, M., Álvarez, T., Rodríguez, L., ... Del Río, L. (2009). Evaluación de las Escuelas Promotoras de Salud en Asturias (España). *Health promotion international*, 16 (3): pp. 96–106. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/244920847_Evaluacion_de_las_Escuelas_Promotoras_de_Salud_en_Asturias_Espana
- Venegas, M. (2008). I jornada sobre coeducación, igualdad y buenos tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía. *Revista educación*, 345, pp. 483-497. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5764948>
- Villamizar, M. A. (2005). ¿Qué define a las mujeres del siglo XX? Credencial Historia N.º 189: Las mujeres en acción. Banco de la República, Colombia: *Banrepultural: Red cultural del Banco de la República de Colombia*. Recuperado de: <http://www.banrepultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-189/que-define-las-mujeres-del-siglo-xx>
- Yugueros, A. J. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 4, pp. 61-70. Recuperado de: <https://search-proquest-com.unipiloto.basesdedatosezproxy.com/docview/2073295001/fulltextPDF/7A133C23F158480EPQ/12?accountid=50440>
- Zálagaz, M. (2009). La educación física en el aula. El pensamiento conceptual del niño a través del dibujo. *Enseñanza*, 19(2001), pp. 165-180. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3910/3934>
- Zapata, F., y Vidal, R. (2016). *La investigación- Acción Participativa. Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña. Recuperado de: <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf+>

Anexos**Anexo A. Matriz estado de arte**

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1dVuE3y9->

[Mjr_phdHhe1m9ca0ixJJRBY_ktwB2J1GBcU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1dVuE3y9-Mjr_phdHhe1m9ca0ixJJRBY_ktwB2J1GBcU/edit?usp=sharing)

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Anexo B. Matrices marco teórico

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1B0JZQGYBYtIFsSRatHd7i7abH7QHrBJvCGxt3JE8uzQ/edit?usp=sharing>

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Anexo C. Matriz discusión

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1REB9Mk5n7CDA9uiMAqWuXhiCf3ouD5eayfSyjaVQAzE/edit?usp=sharing>

Anexo D. Taller 1. Diagnóstico participativo

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	CONOCIÉNDONOS
Fecha	27 de marzo de 2021
Responsables	Daniel Santiago Chirivi Pinto Paula Andrea Rozo Bareño
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	La presente actividad resulta importante para identificar cuáles han sido los estereotipos de género que se han arraigado a los niños, niñas y talleristas de la comunidad pues como lo manifiesta el estudio realizado por el Global Early Adolescent los estereotipos de género se arraigan en los niños y niñas a los 10 años. Además, podremos conocer desde los relatos de cada niño, niña y tallerista los rasgos de personalidad, que como manifiestas Baena y Ruiz (2009), se han estereotipado y atribuido a lo femenino y masculino a través de la socialización.
Marco conceptual	Como lo manifiesta la Corporación RedEAmérica (2014) los diagnósticos participativos brindan un mejor conocimiento de las condiciones sociales, que a partir de sus actores se problematizan y se construyen estrategias de intervención y de cambio social. El diagnóstico participativo es una metodología participativa que busca promover procesos de enseñanza aprendizaje donde se involucra a las y los actores y beneficiarios directos en la toma de decisiones del proyecto (Pers, 2009).
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Identificar los estereotipos de género arraigados en la comunidad Objetivos específicos -Distinguir los adjetivos que se atribuyen a niños y niñas -Detallar qué actividades están siendo condicionadas para niños y niñas -Conocer cómo se han interiorizado los roles de género dentro de la comunidad
Descripción de la actividad	1. TEJIENDO JUNTOS Materiales: Bola de lana Duración: 5-10 minutos Participantes: Niños, niñas, talleristas y responsables Descripción: El grupo debe organizarse en círculo, luego se explicará que cada uno se va a presentar diciendo su nombre, un adjetivo que lo caracterice y el por qué. Quien tenga la bola de lana en sus manos tiene la palabra. La primera persona que se presente puede lanzar la bola de lana a otro compañero en cualquier dirección. La idea es formar un tejido para conocernos entre todos y representar la unión del grupo. 2. TANGRAM DE LOS GUSTOS Materiales: Silueta de niño y niña (hechas con figuras de Tangram), trozos de papel, colores, cinta Duración: 15-20 minutos

	Participantes: Niños y talleristas Descripción: Primero, a cada niño, niña y tallerista se le dará 4 trozos de papel donde deberán escribir, con los colores, 2 cualidades que atribuyen a los niños y 2 que atribuyen a las niñas. Luego, se pondrán las siluetas del niño y la niña en el tablero. Cada persona deberá pasar y pegar al lado de cada silueta las cualidades asignadas al niño y a la niña y justificar por qué atribuyen las cualidades de esa forma. 3. QUÉ SOMOS CAPACES DE HACER Materiales: Hoja blanca, colores, calcomanías de objetos Duración: 10-15 minutos Participantes: niños y niñas Descripción: Formar grupos de dos o tres personas. A cada grupo se le entregará una hoja blanca y una calcomanía de un objeto. En la hoja deben pegar la calcomanía del objeto y crear un personaje que se involucre con el objeto. 4. EN CASA HACEMOS Materiales: Plantilla de labores del hogar y colores Duración: 10 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: A cada uno se le dará una plantilla que contiene una columna con algunas de las tareas que se realizan en el hogar. Entre todos deben proponer otras tareas del hogar. En la primera fila dibujarán a los integrantes de su familia. Después se les explicará que deben dibujar una equis (X) con las tareas del hogar que hace cada integrante de su familia. Para finalizar, se socializará la plantilla de cada uno. 5. OPINANDO SOBRE LA ACTIVIDAD Materiales: Paletas de caritas Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: A cada persona se le dará una paleta de evaluación y mostrarán hacia los responsables de la sesión cómo se sintieron realizando las actividades, siendo la carita feliz la descripción de comodidad y gusto por las actividades y la carita triste lo contrario, en caso de que la actividad haya sido regular deben poner la paleta sin mostrar ninguna carita. Se les preguntará por qué evaluaron así la actividad y qué recomendaciones harían para futuras actividades. 6. Cierre Duración: 5 minutos Descripción: Los responsables de la sesión harán retroalimentación de la actividad y se les explicará a los niños y niñas cuál es el objetivo del proyecto, por lo tanto se les dirá qué temas se van a tratar en la siguiente sesión y se les preguntará qué tipo de actividades les gustaría realizar para llevar a cabo el tema propuesto.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Características y número de participantes	9 niños y 8 niñas y 4 talleristas (que solo participaron en la actividad <i>Tangram de los gustos</i>)
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas Se espera que haya una participación activa de la comunidad y que se genere una discusión en torno al tema de las diferencias de género.
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativo: Número de caras mostradas a los responsables Cualitativo: Relatos de los niños, niñas y talleristas sobre la actividad y recomendaciones.
Resultados	Cuantitativo: 15 caritas felices frente a la pregunta: “¿les gustaron las actividades?”, lo que corresponde a que el 100% de los participantes se sintieron cómodos y a gusto con las actividades. CUALITATIVO Tejiendo juntos: la <u>mayoría</u> se describe como inteligente porque le gustaba estudiar y hacer sus tareas (EVIDENCIA?) y otros porque eran buenos jugando algún tipo de videojuego, (EVIDENCIA?) algunos niños se definieron como tímidos y apasionados (EVIDENCIA?) y algunas niñas como luchadoras (EVIDENCIA?). (MÁS DETALLES, MÁS DESCRIPCIÓN) Al finalizar la actividad les preguntamos ¿qué pensaban respecto a la actividad? a lo que <u>algunos</u> contestaron diciendo que era que todos estábamos unidos, luego, Santiago les preguntó qué ¿qué pasaría si alguno soltara la red que habíamos creado?, a lo que respondieron que se dañaría y entonces Santiago afirmó: <i>cómo podemos ver, todos estamos unidos con todos, y a pesar de la distancia, estamos conectados</i>, luego preguntó <i>¿qué reflexión hacen de esto?</i> A lo que uno de ellos respondió <i>Pues que, si uno falla, todos fallamos.</i> Tangram de los gustos: Para iniciar la actividad se les preguntó si sabían que eran estereotipos de género, a lo que ellos respondieron en su mayoría que no. Una niña dijo <i>no son esos que los niños no lloran?</i> Y a partir de ahí los demás niños comenzaron a sacar ejemplos, tales como: <i>las niñas no juegan fútbol, los hombres no se maquillan.....</i> En cuanto a los talleristas, una de ellas manifestó que ella hablaba desde su experiencia como mamá y esposa..... La otra tallerista dijo que ella consideraba que todos éramos iguales..... (análisis propio) Se identifica presencia de estereotipos de género a través de afirmaciones como: Para hombres: “Los hombres no deben llorar”, “Los hombres son fuertes”, “Autoridad”, “los hombres no bailan”, “los hombres no se maquillan”, “Somos algo violentos”, “manejan muchas cosas en el ejercicio, levantar pesas”, “autoridad”, “somos valientes y agresivos”, “son fuertes”, “trabajar”, “respetar a las mujeres”, “no nos importa la belleza”, “jugar fútbol”, “los hombres deben dejar de

	insistir", "los hombres son caballerosos" "los hombres deben dejar de ser machistas", "hacer chichi de pie" Mujeres: "las niñas no pueden jugar fútbol", "Se maquillan", "las mujeres se ponen falda", "las mujeres se arreglan más", "Trabajan manualidades", "se ponen vestidos ", "Las mujeres mandan en la casa", "Cosas actividades de la casa", "las mujeres tienen derecho a vestirse como quieran", "las mujeres merecen respeto", "priorizan la comodidad", "las mujeres son serias", "las mujeres les importa la belleza" Otras cualidades: "Las mujeres juegan fútbol", "los hombres pueden patinar", "los hombres tienen sentimientos", "los hombres también lloran", "hacen chichi de pie", "aguantar hambre", "los hombres son buen gente", "las mujeres son independientes", "las mujeres tienen poder de decisión", "la mujer puede cortarse el pelo como un hombre", "las mujeres tienen derecho a trabajar", "las mujeres deben ser libres" Cualidades para hombres y mujeres: "Todos tenemos derechos", "Hombre y mujer somos el ser más fuerte" Se hizo una discusión sobre los estereotipos que estaban dando a las mujeres y a los hombres. De ahí dos niñas dijeron que en sus colegios les decían que ellas no podían jugar futbol ya que era un deporte para niños. Aquí les explicamos que muchos estereotipos de género generaban discriminación. La discusión que tuvimos fue con el estereotipo del maquillaje, pues dos niños dijeron que los hombres no se podían maquillar, o si se maquillaban era porque iban a teatro o eran homosexuales. En ese momento pregunté, <i>Pero ¿por qué un hombre no puede maquillarse?</i> A lo que niños decían <i>porque no..., eso es para mujeres porque las hace sentir bien..., es que sería muy extraño..., es que un hombre no puede maquillarse...</i> En ese instante, una niña habló y dijo que ella tenía un primo que era gay y que se maquillaba, a lo que un niño (el más pequeño) reaccionó de una manera sorprendida diciendo <i>no no no</i>. La niña explicaba que su primo así se maquillara o no seguía siendo el mismo y que merecía el mismo respeto, pues a pesar de todo era una persona que tenía derechos. Entonces aproveché lo que había dicho un niño sobre <i>...es que los hombres y las mujeres pueden hacer todo...</i> y dije <i>Si los hombres y las mujeres pueden hacer todo lo que quieran, ¿por qué un hombre no se puede maquillar? ¿Acaso el maquillaje fue exclusivamente para las mujeres?</i> Muchos dijeron que no, pero que no es normal ver a un hombre maquillado y es lo que les han enseñado. También se mencionó el tema de los deportes, una niña nos dijo que por ejemplo, usualmente el patinaje era un deporte que se le atribuía más a las mujeres, sin embargo, contó que un amigo de ella un día empezó a entrenar patinaje y le

	gustó mucho e incluso ahora era deportista de alto rendimiento, lo cual no significaba que el patinaje era solo para las niñas. Otra cosa que pudimos notar es que algunas de las características de las que se escribieron para hombres se relacionaban con que los hombres eran fuertes, e incluso un poco violentos, así que les preguntamos por qué creían eso. Un niño dijo que los hombres eran violentos cuando se trataba de defender su territorio, así que le pedimos que nos explicara un poco más a que se refería y nos dijo que usualmente cuando algunas personas intentaban meterse con algo que era de los hombres o intentaban hacerle daño a las personas que los hombres querían, ellos actuaban violentos para protegerlos y también para defenderse, otros niños estuvieron de acuerdo con lo que él afirmaba, luego le preguntamos si las mujeres no defendían o protegían a los que querían y dijo que sí pero que ellas no eran tan violentas como los hombres. De igual manera, tuvimos una discusión similar con el estereotipo de falda. Sin embargo, un niño dijo <i>Es que yo creo que no está mal para un hombre ponerse falda o maquillarse, pero es que, como me explico, pues en nuestras casas, nuestros papás o la familia nos dicen “es que esto es para mujer y esto para hombre” y pues uno aprende eso, y si llega a hacer lo contrario te regañan y te dicen lo mismo.</i> También se preguntó <i>¿Ya queda claro un poco qué son los estereotipos de género?</i> A lo que dijeron que sí. A continuación, se preguntó <i>Entonces ¿cómo se sienten cuando les dicen que no pueden hacer X cosa porque eso es para hombres o para mujeres?</i>, a lo que respondieron: <i>me siento humillado... discriminado... como si no valiera nada... discriminada</i> Qué somos capaces de hacer: Se recogieron seis historias y se logró encontrar que la mayoría objetos y acciones están condicionados a lo masculino y femenino tradicional: Olla: Abuela (Mujer) Carro Ferrari: (Hombre) Elementos bombero: (Tres hombres) Elementos medicina: Animal (hombre) Balón de fútbol: Mujeres En casa hacemos: Se recogieron 11 tablas y se distribuye de la siguiente manera: Cocinar: 7 mujeres, 4 mixto Barrer: 6 mixto, 1 hombre, 4 mujeres Lavar la loza: 6 mixto, 4 mujeres y 1 hombre Trapear: 5 mixto, 1 hombre, 5 mujeres Lavar la ropa: 5 mixto, 4 mujeres, 2 hombres

COEDUCAR PARA CAMBIAR

	Tender la cama: 8 mixto, 2 hombre, 1 mujer Reparar cosas: 9 hombres, 1 mixto, 1 mujer Es importante aclarar que hay una familia compuesta por solo integrantes mujeres. También hay familias extensas, por lo que el análisis debe tener en cuenta esa composición.

Referencias:

- Baena, A., y Ruiz, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta*, 37(2), pp. 111-122. Recuperado de:
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4978/01720103008168.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corporación RedEAmérica. (2014). *Guía de diagnósticos participativos y desarrollo de base*. Bogotá, Colombia: RedEAmérica. Recuperado de:
http://municipal.cegesti.org/manuales/download_guia_diagnosticos_desarrollo_base/guia_diagnosticos_desarrollo_base.pdf
- Pers, H. (2009). *Guía de Metodologías participativas y juego educativo*. Bolivia: Fundación educación para el desarrollo.

Anexo E. Taller 2. Diagnóstico participativo

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Descifrando dinámicas
Fecha	5 de junio de 2021
Responsable	Daniel Santiago Chirivi Pinto Paula Andrea Rozo Bareño
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	La presente actividad resulta importante para identificar cuáles han sido los estereotipos de género que se han arraigado a los niños, niñas y talleristas de la comunidad pues como lo manifiesta el estudio realizado por el Global Early Adolescent los estereotipos de género se arraigan en los niños y niñas a los 10 años. Además, podremos conocer desde los relatos de cada niño, niña y tallerista los rasgos de personalidad, que como manifiestan Baena y Ruiz (2009), se han estereotipado y atribuido a lo femenino y masculino a través de la socialización. Además se busca identificar qué tipo de dinámicas coeducativas tiene la comunidad y qué entiende por el concepto de coeducación, a través de actividades cooperativas.
Marco conceptual	Como lo manifiesta la Corporación RedEAmérica (2014) los diagnósticos participativos brindan un mejor conocimiento de las condiciones sociales, que a partir de sus actores se problematizan y se construyen estrategias de intervención y de cambio social. El diagnóstico participativo es una metodología participativa que busca promover procesos de enseñanza aprendizaje donde se involucra a las y los actores y beneficiarios directos en la toma de decisiones del proyecto (Pers, 2009).
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Identificar las dinámicas que tiene la comunidad al momento de trabajar en equipo Objetivos específicos -Conocer las dinámicas de trabajo en equipo -Detallar qué actividades están siendo condicionadas para niños y niñas.
Descripción de la actividad	1. Letras cooperativas Materiales: impresión letras (C-O-E-D-U-C-A-C-I-Ó-N) Duración: 10 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Se les pedirá a los niños, niñas y talleristas que entre todos formen las letras que digan los responsables de la actividad. Para formar las letras se les pedirá que sea en orden de estatura y que estén atentos a la palabra que se está formando. Al terminar la última letra, se les preguntará si conocen sobre el término coeducación. 2. Globos en grupo Materiales: Globos y una caja, dulces Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas

	Descripción: Se les pedirá a los niños, niñas y talleristas que formen parejas, indicando que deben llevar al otro extremo del lugar un globo y meterlo en la caja. Se les aclarará que no podrán tocarlo con las manos ni con los pies. Además, se deja claro que todos ganan, pero para que todos ganen deben asegurarse de que todos lleven el globo al otro lado en dos minutos. 3. OPINANDO SOBRE LA ACTIVIDAD Materiales: Paletas de caritas Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: A cada persona se le dará una paleta de evaluación y mostrarán hacia los responsables de la sesión cómo se sintieron realizando las actividades, siendo la carita feliz la descripción de comodidad y gusto por las actividades y la carita triste lo contrario, en caso de que la actividad haya sido regular deben poner la paleta sin mostrar ninguna carita. Se les preguntará por qué evaluaron así la actividad y qué recomendaciones harían para futuras actividades. 4. Cierre Duración: 5 minutos Descripción: Los responsables de la sesión harán retroalimentación de la actividad y se les explicará a los niños y niñas cuál es el objetivo de la sesión. Por otro lado, se les dirá de la importancia de su participación para la construcción del programa/guía coeducativo y se les dejará claro con qué parte del programa se iniciará y se preguntará qué tipo de actividades les gustaría realizar para llevar a cabo el tema propuesto.
Características y número de participantes	2 niñas y 4 niños 2 talleristas
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas Se espera que haya una participación activa de la comunidad y que se genere una discusión en torno al tema de las diferencias de género.
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativo: Número de caras mostradas a los responsables Cualitativo: Relatos de los niños, niñas y talleristas sobre la actividad y recomendaciones.
Resultados	Cuantitativo: 8 caritas felices, frente a la pregunta ¿les gustó la actividad? lo que indica que al 100% de los participantes les gustó la actividad realizada. Cualitativo: Antes de dar inicio a las actividades, se hizo una retroalimentación del primer taller de diagnóstico participativo, haciendo énfasis en la actividad “en casa hacemos” para mostrarle a los participantes cómo algunas actividades del hogar estaban condicionadas al género. Para esto, se llevó una cartelera donde se

	les mostró la tabla 5 y luego se les preguntó qué opinaban frente a los resultados de esta. Una niña dijo que las cosas de hacer oficio eran mayores en las mujeres, mientras que las de fuerza las hacían los hombres. Por su parte, un niño dijo que era normal que los hombres arreglaran cosas porque tenían más fuerza que las mujeres, después la investigadora aclaró que en una de las casas sólo vivían mujeres por lo que en la actividad de arreglar cosas era una mujer quien se ocupaba. Letras cooperativas: Los investigadores llevaron unas letras y explicaron a los participantes que debían formar entre todos la letra que se fuera pegando en el tablero pero con la condición de que debía ser en orden de estatura y que estuvieran pendientes de la palabra que se iba formando en el tablero. Siete de los ocho participantes empezaron a armar las letras. Con las letras “C”, “O”, “T”, “Ó” y “U” no tuvieron ningún inconveniente para formarlas. Con las vocales “E” y “A” el nivel de dificultad fue alto, porque manifestaban que eran muy pocas personas y no quedaba parecida a la letra. Con la letra “D” se tardaron más que con las demás, ya que para ellos al formarla, no se veía como una “D” sino como una “O”, frente a esto una de las talleristas asumió el liderazgo e indicaba a cada niño cómo moverse para que pudieran darle ángulo a la letra y lograr el objetivo. Otra de las letras que les pareció compleja fue la “N”, puesto que también eran muy pocas personas y para esta tuvieron que separarse un poco de tal forma que si quedara la letra que buscaban. Al terminar de formar las letras, uno de los investigadores preguntó ¿qué fue lo más difícil de esta actividad? Una niña respondió que coordinar entre todos para que se pudiera formar la letra. Un niño dijo que formar las letras siendo tan pocas personas, pues muchas veces no lograban hacerlas como querían. Finalmente, una de las talleristas manifestó que lo más difícil fue coordinarse, ya que cada uno tenía una perspectiva diferente de las letras y la dirección en la que iban a formarlas. Uno de los investigadores, resaltó que esta actividad requería que hubiera una buena comunicación y trabajo en equipo, ya que es importante conocer la perspectiva y opinión del otro y dar a conocer la propia para así poder llegar a un acuerdo y tomar acciones que permitan lograr la actividad con éxito. Luego se les preguntó qué si habían escuchado sobre la palabra coeducación a lo que todos los participantes dijeron que no, por lo cual uno de los investigadores les preguntó ¿qué creen que significa la palabra coeducación? a lo que un niño respondió “una colaboración” el investigador le pidió que explicara él como entendía esa colaboración a lo que expresó “una colaboración cuidando los árboles que hay en el colegio Cundinamarca, que hay muchos árboles”. Posteriormente, una niña contestó “Colaborando con la educación, Co de colaborar y educación de educación”. Siguió el turno de otra participante y dijo “lo mismo que mi compañera”. Después, un niño expresó “educación de colaboración” Una de las talleristas dijo que “la coeducación es como un método para educar”.

	Luego de estas intervenciones uno de los investigadores preguntó si recordaban la última actividad que se había realizado donde se explicó que eran estereotipos de género y donde algunos de los participantes manifestaron que muchas veces se sentían discriminados por realizar ciertas actividades porque había algunas actividades que se consideraban sólo para hombres o sólo para mujeres, a lo que todos respondieron que sí. Por lo cual, el investigador manifestó que para evitar este tipo de situaciones de discriminación estaba la coeducación, la cual cómo habían manifestado los compañeros tenía que ver con la colaboración, a lo que un niño gritó “eso” celebrando que había acertado con la respuesta cuando se le preguntó que era coeducación. Luego el investigador continuó diciendo que con la coeducación se busca que las personas entendamos que nada nos limita para hacer las cosas, es decir, que si tanto niños como niñas quieren jugar fútbol pueden hacerlo y no significa que sólo los niños deban jugarlo y las niñas se sienten a ver como juegan. Otra actividad que todos pueden realizar es bailar, no sólo las niñas, sino también los niños. El investigador concluye diciendo que la coeducación nos va a ayudar a superar los estereotipos de género que muchas veces nos limitan y además nos lleva a pensar si esos estereotipos son normales o si se pueden desaprender y aprender algo nuevo. Globos en grupo: Para esta actividad, la investigadora les pidió que formaran parejas y a cada pareja se le asignó un globo. Posteriormente, les explicó que ellos debían hacerse al otro extremo de la huerta y en parejas debían pasar el globo y llevarlo hasta una caja que estaba del otro extremo, esto debían hacerlo en pareja sin usar sus brazos ni su piernas. Cada pareja logró exitosamente atravesar la huerta y poner el globo dentro de la caja. Una niña manifestó que era muy fácil por lo que un tallerista sugirió que se pusieran obstáculos en la pista para que tuviera mayor complejidad, con lo que todos estuvieron de acuerdo, entonces se puso una silla en la mitad de la pista y cada pareja debía esquivarla. Además otro obstáculo fue uno de los perros de la huerta el cual se acostó en la mitad de la pista y no se quiso levantar por lo cual entre todos decidieron que ese sería un obstáculo que se tendría que esquivar. En este momento, cada pareja realizó el reto de manera adecuada. Como premio por la realización de la actividad, se les dio un dulce y se les preguntó ¿cómo les había parecido la actividad? un niño respondió que “fue chévere pero muy fácil” otra niña dijo que “también fue de trabajo en equipo”. La investigadora, les explicó que con esta actividad se buscaba trabajar sobre la cooperación y de la importancia de trabajar en equipo para lograr afrontar diferentes retos y también enfatizó que era muy importante trabajar en equipo puesto que esto iba a ser de gran ayuda para entender lo que es la coeducación. Como sobraba tiempo, los niños decidieron jugar individualmente a pasar el globo de un extremo a otro con la cabeza y nos invitaron a nosotros los investigadores dando así cierre a esta actividad.

	Opinando sobre la actividad: Para evaluar la sesión se les dio a cada uno de los participantes una ´paleta con una carita feliz por un lado y por el otro una carita triste, indicándoles que la carita feliz sería una evaluación buena de las actividades y la carita triste una evaluación mala. Se les preguntó ¿las actividades les parecieron divertidas? a lo que los ocho participantes mostraron las caritas felices, indicando que para el 100% de los participantes las actividades fueron divertidas. Para cerrar la sesión, se les preguntó ¿qué otras actividades o juegos les gustaría realizar en los futuros talleres? Frente a esta pregunta, una niña respondió que sería cool jugar al médico, el herido y el asesino, explicándonos que es en un juego donde los participantes tienen que averiguar a través de pistas cuál de los participantes es el asesino. Es importante aclarar, que debido a que sobró tiempo de la sesión, los investigadores se sumaron a una actividad que tenían los talleristas con una Red de Bibliotecas Populares, la cual consistía en grabar a los niños y niñas leyendo un fragmento de un libro.

Referencias:

- Baena, A., y Ruiz, P. J. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta*, 37(2), pp. 111-122. Recuperado de:
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/4978/01720103008168.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corporación RedEAmérica. (2014). *Guía de diagnósticos participativos y desarrollo de base*. Bogotá, Colombia: RedEAmérica. Recuperado de:
http://municipal.cegesti.org/manuales/download_guia_diagnosticos_desarrollo_base/guia_diagnosticos_desarrollo_base.pdf
- Pers, H. (2009). *Guía de Metodologías participativas y juego educativo*. Bolivia: Fundación educación para el desarrollo.

Anexo F. Taller 3. Introducción

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Más allá del estereotipo de género
Fecha	17 de julio
Responsable	Daniel Santiago Chirivi Pinto Paula Andrea Rozo Bareño
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	La publicidad, el arte o las fotografías han creado estereotipos en el transcurso de la historia. esto conlleva que las personas acepten comportamientos determinados con su sexo específico. Igualmente, el lenguaje transmite el pensamiento, emociones, cultura, valores, entre otros. Con lo anterior, se evidencia la importancia en la enseñanza de los estereotipos en la educación. En el caso de la mujer, se refleja connotaciones pasivas y como lo afirma Ramírez, Manosalvas & Cárdenas (2019) el ser humano interioriza mensajes durante su crecimiento. Esto conlleva que se necesite la deconstrucción del estereotipo desde la escuela. Por otro lado, la enseñanza de los estereotipos inicia desde una reflexión crítica de lo que se ha aprendido. Además, se debe reconocer que se legitima el papel de los niños según el sexo (Chaves, 2005). Asimismo, como lo manifiesta Cook y Cusack (2010), “es importante comprender las diferentes experiencias de estereotipación de género, porque nos puede ayudar a liberarnos de nuestros propios condicionamientos sociales y culturales y a identificar nuestra comprensión estereotipada sobre las personas e ir más allá” (pág. 256)
Marco conceptual	Para comprender qué son los estereotipos de género es importante tener en cuenta en primera instancia que los roles de género “son las normas, prescripciones y expectativas de comportamientos de lo femenino y masculino, son la forma como nos relacionamos ante el mundo y que nos identifican por lo que se enlaza fuertemente con el concepto de identidad” (Cortés, <i>et al</i>, 2014, pág. 22). Teniendo en cuenta lo anterior, los estereotipos de género son las expectativas que se generan a partir de los comportamientos de los roles de género donde se generalizan y se construyen creencias sobre cómo debe comportarse un hombre y una mujer (Cortés, <i>et al</i>, 2014)
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Explicar qué y cuáles son los estereotipos de género y las consecuencias que tienen en la cotidianidad Objetivos específicos -Identificar los estereotipos de masculinidad y feminidad en el contexto de los participantes. -Comparar los estereotipos masculinos y femeninos de los participantes en las situaciones reflejadas a través del ejercicio fotográfico. -Reflejar las consecuencias de los estereotipos de género.
	1. Conociendo los estereotipos de género

Descripción de la actividad	Materiales: Dos impresiones de bocetos de personas (sin distinción de sexo), 2 papel Kraft, una caja, marcadores, colores, escarchas, papel seda, hojas iris, pegante, cinta. Duración: 20 minutos (aprox.) Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Para iniciar con la actividad, uno de los investigadores le pedirá a los niños niñas y talleristas que se dividan en dos grupos. Luego a cada grupo se le dará una copia de un boceto de una persona y un papel craft. Se les explicará que el primer grupo tendrá a cargo desarrollar la historia de un niño y el segundo la de una niña. Pintarán los bocetos a partir de los útiles que encontrarán en la “Caja de la construcción” y tendrán un tiempo de 7 minutos. Luego pagarán esos bocetos en papel craft. Terminado lo anterior, cada investigador estará a cargo de un grupo y formulará las siguientes diversas preguntas. • ¿Cuál es el nombre de ese personaje? • ¿Cuál es el color favorito? • ¿Qué le gusta jugar? • ¿Cómo le gusta vestirse? • ¿A qué le tiene miedo? • ¿Qué hace en la casa? • ¿Cómo es su personalidad? • ¿Qué va a hacer cuando sea grande? • ¿Qué le va a gustar cuando sea grande? ¿Va a estudiar o trabajar? • ¿Cómo va a ser cuando tenga una familia? • ¿Qué le gustará ver? (películas, series, novelas, etc.) La finalidad del ejercicio es que los participantes pongan la impresión en papel Kraft, y de ahí cada grupo escribirá alrededor la historia de la persona. 2. Cuéntame una historia Materiales: resultado del ejercicio anterior Duración: 10 minutos Participantes: niños y niña Descripción. Uno de los investigadores, les explicará a cada grupo que deben de organizarse para contar la historia del personaje (que les correspondió) frente a sus compañeros. A partir de ahí, se analizarán las diferencias y semejanzas. Para finalizar, los investigadores explicarán a los niños y niñas qué son los estereotipos de género y a partir de unos cuadros, dar a conocer cuáles estereotipos están asociados a lo femenino y a lo masculino, para que así se pueda conocer cuáles son las consecuencias que estos traen en la vida cotidiana de cada uno. 3. Opinando sobre la actividad Materiales: Colores, cuadro papel Kraft Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas

COEDUCAR PARA CAMBIAR

	Descripción: En el cuadro del papel craft aparecen 4 categorías para calificar la actividad. Cada categoría tendrá su especificación de 1 a 5. A cada participante se le dará un color y se le pedirá que en el cuadro del papel craft califique qué tal le pareció la actividad en término de las siguientes categorías: • Diversión 1= Nada divertido 2= Poco divertido 3= neutro 4= Divertido 5= Muy divertido • Utilidad 1= Completamente inútil 2= Inútil 3= Ni útil ni inútil 4= útil 5= Completamente útil • Importancia 1= Sin importancia 2= De poca importancia 3= Moderadamente importante 4= Importante 5= Muy importante • Nivel de aprendizaje 1= No aprendí nada 2= Aprendí poco 3= Neutro 4= Aprendí lo suficiente 5= Aprendí mucho Al finalizar esto, se les preguntará qué fue lo que más aprendieron de la actividad.
Características y número de participantes	2 niños 2 talleristas
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativa: Cuadro de papel craft. Se sacará el promedio de cada categoría que se evaluó. Cualitativa: Opiniones y aprendizajes de la actividad
Resultados	Cuantitativo: Cualitativo: Conociendo los estereotipos: Es importante aclarar que la actividad se realizó en el parque <i>La estancia</i> ya que ese día la persona encargada de abrir la huerta no se presentó. Además, solo dos de los niños que asisten a los talleres se presentaron ese día, lo cual retrasó el inicio del taller, pues la idea era iniciar a las 10:00 am, sin embargo, esperando por la asistencia de otros niños y niñas el taller inició a las 11:32 am con dos niños y dos talleristas.

	Por otro lado, una de las talleristas manifestó que algunos niños estaban asistiendo a otras actividades que había abierto la biblioteca y que se cruzaban con el horario de los talleres. Para iniciar el taller, la investigadora les pidió a los 4 participantes formar parejas, luego a cada pareja se le dio la silueta impresa de una persona. A una de las parejas se le pidió que crearan a un personaje masculino y a la otra pareja se le pidió que creara un personaje femenino. Para llevar a cabo la actividad, las siluetas se pegaron en un punto de información P, que es un punto en el parque donde se prestan libros. La pareja que creó el personaje masculino decidió vestirlo con una gorra morada, azul y amarilla, una camiseta blanca con puntos amarillos y morados y una carita feliz azul, una pantaloneta verde con franjas negras y unos zapatos blancos con líneas moradas y azules, además de esto el personaje montaba una patineta. En cuanto a la dinámica de trabajo de esta pareja formada por una tallerista y un niño, fue algo demorada, pues el niño se mostraba algo tímido para dar su opinión en cuanto a la creación del personaje y la tallerista esperaba que el niño opinara y mostrara iniciativa para incentivarlo a ser más participativo. La pareja que creó el personaje femenino, conformada por una tallerista y un niño, le puso moñas de color naranja, un bolso azul claro con líneas de distintos colores, un brasier verde, aretes rosados, pulseras moradas, rosada, azul y rojo y un pantalón naranja. También le pintaron los labios de color rojo y le pusieron zapatos cafés. En cuanto a la dinámica de trabajo de la pareja, se pudo evidenciar que la tallerista fue propositiva y animaba al niño a que aportara sus ideas para la creación del dibujo y a responder a las preguntas por lo que trabajaron de manera más rápida. Posteriormente, se les solicitó a las parejas que le pusieran un nombre a su personaje, una edad, el color favorito, a qué le tiene miedo, a qué se dedica, como es su personalidad, dónde vive. Las respuestas las plasmaron alrededor del dibujo. Cuéntame una historia: Ya teniendo el dibujo y las características del personaje, se les solicitó a los participantes que se organizaran porque debían de contar una historia de su personaje. Para esto se les dio 5 minutos. El grupo que creó el personaje femenino, decidió que iban a decir la historia por partes, una parte la decía el niño y la otra la tallerista, quien inició fue el niño diciendo “Ella es Violeta, vive en Barranquilla, tiene 28 años, trabaja en ser profesora de marimondas y le gustan los colores primarios y fosforescentes, le gusta comer churros, le tiene miedo a las cucarachas, es inteligente” luego continuó la tallerista diciendo “es una chica vanidosa, es muy folclórica, le gusta también comer cholado de colores, la talla de ella es 34B, le gusta mucho coco Chanel, le gusta mucho maquillarse y tiene una cicatriz en la mano izquierda porque como ella es de Barranquilla le gusta mucho andar en moto y hace tres años se cayó entonces tiene una cicatriz acá en este brazo (Señala el dibujo), tiene

	un gato que se llama como el personaje de Barranquilla, se llama Joselito y lo lleva para todo lado Después de esto, continuó el grupo del personaje femenino.. Quien inició contando la historia fue el niño y la tallerista dijo que ella lo iba ir apoyando en lo que él necesitara. El niño empezó diciendo “Él es Juan, tiene nueve años, es de la ciudad de Cali, vive con sus papás y no tiene hermanos, tiene de amigos 19, su comida favorita es la arepa, su cualidad es que es feliz, el miedo de él es caerse en la tabla, está en cuarto grado y cuando grande quiere ser profesor de educación física y le gusta mucho el color azul y ya”. Luego de que las parejas contaran las historias, los investigadores les pidieron que se sentaran para socializar y explicar el objetivo de estas dos actividades. Para esto los investigadores mostraron dos carteleras en las que se incluían los estereotipos de género que generalmente son atribuidos a hombres y a mujeres. El investigador inició exponiendo que uno de los estereotipos que se le asignaban a los hombres es que son rudos y les recordó que en la actividad “tangram de los gustos” algunos participantes colocaron estas mismas características a los hombres. Otro estereotipo fue el de que los hombres son independientes, lo que muchas veces lleva a pensar que todos van a ser así y no necesariamente esto va a suceder. Otro estereotipo es que los hombres son autoridad, otra de las cualidades que también se le atribuyó al hombre en el “tangram de los gustos” y estas cualidades llevan a que muchas veces se crea que si una mujer es autoritaria va a estar mal y van a pensar que es una mandona. La investigadora empezó a recalcar estereotipos de género que se le adjudican a las mujeres como que son sensibles y delicadas y muchas veces las personas creen que los hombres no deben ser sensibles, también se cree que las mujeres son débiles o que los hombres son más fuertes que ellas o que las mujeres son muy superficiales y se centran en ser vanidosas, pero que este tipo de pensamientos se han construido a medida que nos relacionamos y esto no significa que todas las mujeres deben comportarse de cierta forma, pues cada persona tiene derecho a elegir cómo quiere actuar o vestirse. A partir de esta exposición el investigador preguntó a los participantes ¿cuáles creen que son las consecuencias de estos estereotipos de género? Los participantes se mostraron un poco confundidos por lo cual el investigador les dio un ejemplo para que ellos pudieran opinar. El ejemplo fue el siguiente: cuando hay una mujer que es la jefe de un equipo de trabajo si ella grita lo más probable es que se diga que es una histérica o que es muy brava pero si el jefe fuera un hombre y gritara lo más probable es que se pensara que él es el hombre y se le debe obedecer. El investigador preguntó ¿cuál es la consecuencia de que se piense que una mujer no puede ser autoritaria? y una de las talleristas respondió “lo que pasa es que digamos en la casa yo soy la que tiene la autoridad, pero he sido rechazada por eso porque es como si uno tuviera el papel de ser la mujer mala porque quien debe tener la autoridad es el esposo,

	entonces me ha tocado luchar con ese estereotipo de que soy la mamá de pronto cansona o la que estoy haciendo algo que no debería estar haciendo porque es el papel de los hombres y la mujer debería bajar la cabeza” El investigador procedió a explicar que uno de los estereotipos arraigado a las mujeres es el de la subordinación que se explicaba bien con el ejemplo que dio la tallerista. Por su parte, la otra tallerista afirmó “siento que eso está súper mal, pues definir así al hombre y a la mujer, porque digamos que todos somos distintos, o sea el hecho de que yo sea mujer puedo tener algunas cualidades de hombre, igual defectos, igual los hombres. Entonces como que esto es algo que poco a poco la sociedad ha hecho normal pero a medida del tiempo uno se va dando cuenta que no, que yo también puedo ser ruda en algunos momentos, puedo ser fuerte y pues lo que tu decías de los chicos también pueden ser tiernos y pueden ser débiles”. Uno de los niños dijo “sin palabras” a lo que el investigador preguntó ¿por qué sin palabras? el niño respondió diciendo que él pensaba que estaba bien que su mamá tuviera un papel de autoridad en el hogar. Luego, la investigadora le preguntó a los dos niños ¿que pensaban ellos de que los hombres lloraran? a lo que respondieron que era algo normal y que si ellos vieran un niño llorando le preguntarían ¿qué le pasó? y lo ayudarían a resolver el problema. Ya para terminar la sesión uno de los niños llevaba un buzo rosado nos manifestó que otros niños hacían comentarios sobre su ropa diciendo que el rosado era para las niñas, pero que él no se dejaba afectar por eso porque a él le gustaba al igual que tener el cabello largo y eso no significaba que tenía que ser como una niña.

Referencias

- Cook, R. y Cusack, S. (2010). Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales. Pensilvania, Estados Unidos: University of Pennsylvania press. Recuperado de: https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf
- Cortés, M., Rodríguez, Y., y Muñoz, A. (2014). Guía para la incorporación de la perspectiva de género. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General del Servicio Exterior y de Recursos Humanos. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/82106/sredgserig07.pdf>
- Perales, R. G. (2012). La educación desde la perspectiva de género. ENSAYOS, 1-18. Obtenido de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Salas, A. L. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar, Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 01-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/439/43926968022.pdf>

Anexo G. Taller 4. Introducción

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Un recorrido histórico de la educación
Fecha	17 de julio 2021
Responsable	Daniel Santiago Chirivi Pinto Paula Andrea Rozo Bareño
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	La siguiente actividad resulta valiosa porque como lo manifiesta Prats (2007) la historia tiene un alto poder formativo en las personas ya que aunque no se enseña cuáles son las causas de los problemas de hoy en día, si permite mostrar y comprender el funcionamiento social en el pasado. Así mismo, da la oportunidad de interpretar la complejidad de los acontecimientos sociales o políticos y de cualquier proceso histórico (Prats, 2007). Por otra parte, enseñar historia en donde los niños y niñas aparezcan como actores sociales, facilita procesos de empatía y participación de los niños y niñas en el devenir social (Sonsenski, 2015).
Marco conceptual	La Escuela de Frankfurt propone para las prácticas educativas existentes, un análisis histórico como componente fundamental del pensamiento crítico, para crear modos de crítica que permitan esclarecer la interacción de lo social y lo personal así como de la historia y la experiencia privada (Giroux, 1997) Para hablar sobre coeducación, autores como Simón (2011), Cañizares y Carbonero (2017) mencionan que es importante realizar un recorrido histórico de la educación en los últimos siglos, esto para identificar la importancia de la coeducación. A continuación, se menciona la evolución de la educación a través de 4 etapas: 1. Privación, doma y aleccionamiento en la familia (Siglos XVI y XVII) 2. Educación segregacionista/educación separada y diferenciadora (siglo XVIII, XIX y principios siglo XX) 3. Educación mixta (Mitad final del siglo XX y XXI) 4. Educación coeducativa (1979- actualidad)
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Exponer los diferentes periodos históricos de la educación para comprender la existencia de la coeducación. Objetivos específicos -Categorizar las etapas de la educación a lo largo del tiempo -Identificar las brechas de género presentes en la educación en las diferentes etapas -Conocer los cambios que han permitido a las mujeres acceder al derecho a la educación.
Descripción de la actividad	1. Historia de la coeducación Materiales: Hojas con descripción de cada etapa, revistas, colbón, colores, tijeras y papel craft. Duración: el sábado les decimos (40 minutos aprox.) Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Se le pedirá a niños, niñas y talleristas que formen una mesa redonda. Uno de los investigadores dirá la frase “Aquel que no

	conoce su historia está condenado a repetirla” y le preguntará a los participantes ¿qué piensan sobre la frase? Posteriormente, se les pedirá que armen seis grupos. A cada grupo se le entregará un trozo de papel craft con un fragmento de historia de la educación (determinados por siglos) y revistas. Luego un investigador explicará que cada grupo debe realizar un collage en el papel craft de acuerdo a lo que está en el fragmento que se les dio. Cuando cada grupo haya terminado el collage, pasará a explicar a los demás en qué consiste su collage. Para cuando todos los grupos hayan expuesto su trabajo, los investigadores explicarán a los participantes las 4 etapas de la educación a partir de lo que ellos expusieron. 2. Grupo de discusión Materiales: collage de la actividad anterior Duración: 10 minutos Participantes: niños, niñas y talleristas. Descripción: A partir de la actividad anterior se abrirá un grupo de discusión en el que se responda a las siguientes preguntas 1. ¿Consideran que es importante conocer la historia? ¿Por qué? 2. ¿Cuáles son las diferencias que encuentran entre hombres y mujeres en la educación? 3. ¿Creen que actualmente la educación es igual tanto para hombres como para mujeres? 3. Opinando sobre la actividad Materiales: Colores, cuadro papel craft Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: En el cuadro del papel craft aparecen 4 categorías para calificar la actividad. Cada categoría tendrá su especificación de 1 a 5. A cada participante se le dará un color y se le pedirá que en el cuadro del papel craft califique qué tal le pareció la actividad en término de las siguientes categorías: • Diversión 1= Nada divertido 2= Poco divertido 3= neutro 4= Divertido 5= Muy divertido • Utilidad 1= Completamente inútil 2= Inútil 3= Ni útil ni inútil 4= útil 5= Completamente útil • Importancia 1= Sin importancia 2= De poca importancia 3= Moderadamente importante

COEDUCAR PARA CAMBIAR

	4= Importante 5= Muy importante Nivel de aprendizaje 1= No aprendí nada 2= Aprendí poco 3= Neutro 4= Aprendí lo suficiente 5= Aprendí mucho
Características y número de participantes	12 participantes 7 niños 2 niñas 3 talleristas
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativa: Cuadro de papel craft. Se sacará el promedio de cada categoría que se evaluó. Cualitativa: Grupo de discusión
Resultados	Cuantitativo: Teniendo en cuenta el cuadro “opinando sobre la actividad” se obtuvieron los siguientes resultados: Con respecto al ítem de diversión el 33,4 % de los participantes calificó con 4 (divertida) la actividad y el 66,6% de los participantes la calificó con 5 (muy divertida). En relación al ítem de utilidad el 8,4% de los participantes calificó con 4 (útil) la actividad y el 91,6% calificó con 5 (completamente útil) la actividad. En cuanto al ítem de importancia el 50% de los participantes calificó con 4 (importante) la actividad y el otro 50% calificó con un 5 (muy importante) la actividad. Finalmente, en el ítem nivel de aprendizaje el 8,4% de los participantes calificó con 3 (neutro) su nivel de aprendizaje, el 16,6% calificó con 4 (aprendí lo suficiente) su nivel de aprendizaje y el 75% calificó con 5 (aprendí mucho) su nivel de aprendizaje. Cualitativo: Historia de la coeducación: La actividad se llevó a cabo en la huerta ambiental Piwam ubicada en el barrio La Estancia. La actividad inició a las 10:49 am cuando los investigadores pidieron a los niños, niñas y talleristas sentarse en mesa redonda y les dijeron la frase “Aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla”, luego uno de los investigadores le preguntó a los participantes que ¿Qué pensaban que quería decir esa frase? a lo que un niño respondió “ que el que no sabe de sus antepasados va a vivir lo mismo” y otra niña respondió “que es importante dar a conocer la historia” luego todos se quedaron en silencio, por lo que uno de los investigadores preguntó si había alguna otra opinión y todos negaron con la cabeza. La investigadora dijo que habían iniciado la actividad con esta frase porque como recordaban en otros talleres se venía trabajando sobre estereotipos de género, sin embargo, en ese

	momento se observó que había varias personas que no habían asistido al taller sobre estereotipos de género por lo que se decidió preguntar primero si todos y todas sabían ¿qué son estereotipos de género? un participante contestó “las personas lesbianas”, una participante dijo “es sobre la comunidad LGBTI” y una participante afirmó “es respetar las creencias, digamos, si no se está de acuerdo no es irlo a juzgar sino respetar” otro niño dijo “respetar cualquier género del que sea la personas” Después de escuchar las opiniones de los participantes uno de los investigadores procedió a explicar que eran los estereotipos de género retomando los aspectos del anterior taller. Luego de haber explicado lo que eran los estereotipos de género el investigador dijo que era importante conocer la historia y en este caso la historia de cómo ha evolucionado la educación y el trato que se le da a hombres y mujeres en este para saber qué errores se han cometido y mejorarlas. Luego el investigador les dio la instrucción a los participantes de formar 6 grupos, quedando en parejas, a cada grupo se le dio 1/4 de papel craft y una hoja que contenía la descripción de un periodo histórico de la educación. Posteriormente los investigadores pusieron en el centro de la huerta, sobre una silla, revistas, colores, tijeras y colbón y uno de ellos le explicó a los participantes que con estos materiales, debían realizar un collage en el papel craft que se les dio, el collage tenía que representar el período histórico que les correspondió. Empezaron a trabajar, sin embargo, dos grupos conformados por un tallerista y un niño se desintegraron ya que los talleristas tuvieron que salir de la huerta por un momento, por lo cual dos niños estaban trabajando solos y los investigadores les colaboraban en lo que más se podía. En general, los grupos se entendieron bien y se dividieron el trabajo, también le colaboraban a los otros grupos y se destacó el compañerismo, ya que había nada más tres tijeras y dos colbones, por lo que entre todos supieron repartirse estos implementos para que la actividad se desarrollara en óptimas condiciones. Realizando el collage se tomaron aproximadamente 50 minutos. Cuando la mayoría de los grupos iba terminando su collage, el investigador explicó que cada uno debía pasar al frente y exponer frente a sus compañeros lo que hicieron y en qué consistía el periodo histórico que les correspondió. Cada vez que un grupo pasaba, la investigadora hacía una síntesis de la situación que vivían hombres y mujeres en cada periodo histórico con el fin de que fuera claro para todos y todas. Luego se pasó a la siguiente actividad. Esta socialización duró 20 minutos. 2. Grupo de discusión: Luego de que se hubieran socializados los collage, la investigadora pidió a los participantes que se organizaran nuevamente en una mesa redonda para que se hiciera una socialización y respondieran a algunas preguntas. Cuando ya estaban organizados los participantes la investigadora inició preguntando ¿Consideran que es importante conocer la historia? ¿Por qué? una niña respondió que “sí, porque es importante saber cómo era la educación de las mujeres antes”, otro niño respondió, un niño dijo que “se puede ver cómo cambian las cosas de un tiempo a otro”, un

	niño dijo “las mujeres ahora tienen los mismos derechos de los hombres porque estamos en tiempos de igualdad y todas pueden estudiar y trabajar”, finalmente una talleristas dijo “yo no sabía todas esas sobre la educación y que a las mujeres las dejaban a un lado, entonces me parece importante saberlo”, la investigadora preguntó si alguien quería agregar algo más a lo que todos negaron con la cabeza. Se pasó a realizar la siguiente pregunta qué fue ¿Cuáles son las diferencias que encuentran entre hombres y mujeres en la educación? una niña dijo “que antes las mujeres no podían estudiar ni trabajar, sólo se quedaban en la casa”, otra niña respondió “antes las mujeres sólo se dedicaban a estar en las iglesias y a rezar pero no podían aprender nada más” un niño dijo “a las mujeres les prohibían muchas cosas que ahora sí pueden hacer pero antes era malo” una tallerista manifestó “antes las mujeres estábamos siempre en la casa ahora podemos trabajar, ser independientes, sin embargo, también nos toca seguir haciéndonos cargo de la casa, porque siempre dicen que es como la mujer la que debe hacerlo”, luego de esas respuestas la investigadora preguntó que si alguien quería participar y todos se quedaron en silencio por lo que se realizó la última pregunta que fue ¿Creen que actualmente la educación es igual tanto para hombres como para mujeres? una niña respondió “sí, porque ya podemos ir al colegio todos y aprender las mismas cosas”, un niño dijo “no, porque en materias como educación física hay niñas que no participan” en ese momento, todos dijeron que era verdad, por lo que una de las talleristas dijo “y no sólo eso, porque a pesar de que estamos en tiempos más modernos, aún se viven situaciones de discriminación, entonces uno no se siente segura y algunas veces puede creer que lo van a agredir”. Finalmente, la tallerista les preguntó que cómo creían ellos que esa situación podría mejorarse, un niño dijo “pues si todos aprendemos a respetar a los demás podemos lograr que mejore” los demás estuvieron de acuerdo y la investigadora cerró la sesión afirmando que “es importante que ustedes conozcan lo que pasaba anteriormente para que aprendan de eso y no lo vuelvan a repetir y además puedan crear acciones que les permita ir mejorando la situación de discriminación”. 3. Opinando sobre la actividad Cuando los participantes terminaron de calificar cuantitativamente la actividad se le preguntó a cada uno ¿qué aprendiste hoy?. A continuación se muestran las respuestas. 1. Niño: “que uno aprende que uno tiene una imagen y puede hacer una historia” 2. Niño: “sobre los siglos y lo que se hacía en esos siglos, que se hacían cosas diferentes, como poner a las mujeres en un lugar y en otro lugar a los hombres, entonces eso yo no lo sabía y lo aprendí” 3. Niño: “pues aprender sobre la diferencia de las mujeres y los hombres 4. Niña: “cosas de la igualdad de género, aprendí como a respetar y fue como una forma muy chévere y muy divertida

	de aprender también aprendí como en la antigüedad eran otras personas y me gusta que la actividad enseñe cómo respetar a las personas” 5. Niño: “A que la gente antes era muy sexista hacia las mujeres pero ahora ya cambió como ese sexismo” 6. Niño: “Sobre la educación y las demás cosas” 7. Niño: “sobre la igualdad de género entre el hombre y la mujer” 8. Niña: “De que... de que... ay se me olvidó. De que todos pueden hacer lo que quieran, como el fútbol cada uno puede jugar lo que quiera pero que no hay igualdad” 9. Niño: “aprendí a pegar” 10. Tallerista 1 mujer: “La igualdad de género, o sea, en cuanto a la historia, los derechos que tenían antes las mujeres y lo que tenemos reflejado en la actualidad” 11. Tallerista 2 mujer “Yo aprendí que la educación ha tenido una evolución y como ¿qué le digo yo? como el derecho de la mujer hacia la educación y hacía muchos oficios y cosas, pero todavía me siento vulnerable”

REFERENCIA

- Cañizares, J. M. y Carbonero, C. (2017). *Manual de coeducación e igualdad sexual*. Sevilla, Spain: Wanceulen Editorial. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/unipiloto/63468?page=10>.
- Prats, J.. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio. *Escuela*, 3.753 (914). Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesaria_formar_personas_criterio.pdf
- Simón Rodríguez, M. E. (2016). La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/unipiloto/46020?page=24>
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 7 (14). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139485006.pdf>

Anexo H. Taller 5. Introducción

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Definiendo coeducación
Fecha	21 de agosto de 2021
Responsable	Daniel Santiago Chirivi Pinto Paula Andrea Rozo Bareño
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	Antes de empezar con un programa coeducativo, se debe situar a partir de la reflexión y discusión permanente acerca de su conceptualización. En esta perspectiva, se debe encontrar definiciones, problemáticas en sus contextos próximos para incluso ser abordadas mediante la investigación. Teniendo en cuenta lo anterior, Ramos & López (2015) aseveran que definir un concepto desde la base de los fundamentos lógico-gnoseológicos coadyuvan a comprender los aciertos como las limitaciones y permitirá reflexionar sobre las fortalezas y debilidades en el proceso de formación.
Marco conceptual	La coeducación es una alternativa que se entiende como un modelo de intervención educativa que tiene como objetivo el desarrollo integral de las personas (Ferreiro, 2017) para una igualdad y no discriminación entre las masculinidades y las feminidades (Colazo, 2017) y que va más allá de los saberes técnicos y académicos para tener una apertura de la educación emocional y afectiva (Suberviola, 2020).
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Explorar el acercamiento al concepto de la coeducación que contribuya a fortalecer la comprensión sobre sus contribuciones en la formación personal. Objetivos específicos - Distinguir los elementos que constituyen la coeducación. - Analizar las nociones del concepto de coeducación
Descripción de la actividad	1. Construyendo un concepto Materiales: oraciones de definición de coeducación, cinta Duración: 7 minutos Participantes: niños, niñas y talleristas Descripción: Uno de los investigadores le explicará a los participantes que en una caja encontrarán oraciones y que deberán construir entre todos la definición de coeducación. Lo que tendrán que hacer, es leer esas oraciones e ir las ordenando hasta que quede una definición comprensible. 2. Tingo tingo tango Materiales: fichas bibliográficas con preguntas, un marcador. Duración: 10 minutos Participantes: niños, niñas y talleristas Descripción: en este juego tradicional se abordarán algunos elementos de la coeducación. Consistirá en que uno de los investigadores dirá “tingo, tingo, tango”, el participante que quede con el marcador deberá seleccionar una ficha bibliográfica y

	responder la pregunta que contenga. Las preguntas en el ejercicio serán: • ¿Cómo te imaginas una situación de violencia de género? • ¿Cómo crees que se debería vivir la igualdad entre hombres y mujeres? • Dame un ejemplo sobre discriminación por estereotipo de género. (<i>Condición: el o la participante debe dar un ejemplo distinto a los abordados en los talleres anteriores y será el grupo que avale el ejemplo</i>). • Tu amiga María está brava porque el profesor de educación física no la deja jugar fútbol, ¿Cómo crees que puedes solucionar ese conflicto? • ¿Cómo crees que se construye la convivencia de paz? 3. OPINANDO SOBRE LA ACTIVIDAD Materiales: Paletas de caritas Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: A cada persona se le dará una paleta de evaluación y mostrarán hacia los responsables de la sesión cómo se sintieron realizando las actividades, siendo la carita feliz la descripción de comodidad y gusto por las actividades y la carita triste lo contrario, en caso de que la actividad haya sido regular deben poner la paleta sin mostrar ninguna carita. Se les preguntará por qué evaluaron así la actividad y qué recomendaciones harían para futuras actividades.
Características y número de participantes	4 niños 4 niñas
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativo: Número de caras mostradas a los responsables Cualitativo: Relatos de los niños, niñas y talleristas sobre la actividad y recomendaciones.
Resultados:	Cuantitativo: 8 caritas felices frente a la pregunta ¿les gustó la actividad? lo que significa que al 100% de los participantes les gustó la actividad. Cualitativo: 1. Construyendo un concepto: La actividad tuvo lugar en la biblioteca comunitaria “Baúl de las letras” ubicada en el barrio Ismael Perdomo, se contó con la participación de 4 niñas, 4 niños y estaban acompañándonos los talleristas. Los investigadores llegaron a la biblioteca a las 10: 30 am antes que los participantes y ayudaron a acomodar el lugar y escondieron los trozos de papel que se utilizarían para el taller 6. Luego ingresaron todos a la biblioteca en ese momento la investigadora sacó un pliego de papel periódico donde estaban las reglas del juego y el investigador se las

	explicó a los participantes aclarando, que quién rompiera las reglas al final debía hacer una penitencia. Posteriormente, los investigadores pegaron en una pantalla un pliego de papel periódico que tenía como título “coeducación” la actividad inició a las 11:03 a.m. la investigadora les preguntó a los niños y niñas si recordaban la palabra coeducación y a que hacía referencia? a lo que una niña dijo “sí, antes habíamos dicho que era colaboración a la educación” para incentivar a hablar a los demás la investigadora le dijo a los participantes que dijeran una palabra que se les ocurriera al pensar en coeducación un niño dijo “compañerismo” y otra niña respondió “trabajo en equipo”. Luego de esto, la investigadora dijo “en uno de los talleres pasados habíamos mencionado coeducación y lo que cada uno pensaba sobre la palabra, el día de hoy a través de la actividad vamos a enseñarles que es la coeducación”. El investigador tomó una silla y la puso en el medio del salón y sobre ella colocó unos trozos de papel que contenían la definición de coeducación pero estaban en desorden, el investigador les explicó que entre todos iban a tener que organizar los fragmentos para formar una definición coherente de coeducación, en ese momento, todos los niños se hicieron alrededor de la silla donde estaban los papeles y cada uno tomó un trozo y empezaron a leerlos en voz alta. Una niña de 13 años tomó el liderazgo de la actividad y era quien iba organizando las frases. En un momento, uno de los niños se salió del grupo y se sentó aparte, por lo que el investigador, le dijo a los otros participantes que lo integraran, por lo que otro niño le paso uno de los fragmentos para que lo leyera y se integrará al grupo. Cuando ya tenían la primera frase armada la investigadora les dijo que le pasaron los trozos y ella los iba pegando en el pliego de papel, cuando estaba pegando los fragmentos en el papel, uno de los niños notó que los fragmentos eran de diferente colores y que sí podían verificar su continuidad, entonces también empezaron a buscar las frases faltantes a través de colores también. Finalmente lograron armar la definición completa en el pliego de papel. Luego cada uno se volvió a sentar en sus sillas. El investigador preguntó ¿a partir de esa definición que piensan ustedes de la palabra? una niña dijo “que es una forma de enseñar para que no haya discriminación con relación si es hombre o mujer si es una etnia distinta o una religión y así pues estamos en una igualdad, porque todos somos iguales” luego la investigadora preguntó ¿ qué es lo que diferente en el concepto de coeducación a lo que ustedes pensaban? a lo que una niña respondió “lo diferente es lo de la igualdad de género y no discriminación”, luego de esto preguntó ¿ por qué creen que está en esta definición la discriminación entre hombres y mujeres” una niña dijo “porque yo creo que lo que la sociedad ha hecho de poner roles, entonces que dicen

	que igualdad entre hombres y mujeres porque ambos pueden hacer ambas cosas” La investigadora trató de animar a los participantes pues no querían participar casi, por lo que le preguntó a un niño quien respondió “ desarrollo integral” la investigadora le preguntó que si existe desventaja entre unos y otros a lo que una niña respondió “a veces, pues no es porque deba ser así sino es porque dicen que es así entonces no debe ser así” luego el investigador preguntó que si han visto casos en los que hombres discriminen a las mujeres, a lo que una participante respondió “sí, en canciones de reggaetón y rancheras, pues ayer en el colegio aprendimos eso, como que unas canciones que hablan que las mujeres no pueden vivir sin los hombres” entonces a raíz de este comentario la investigadora preguntó ¿ustedes creen que las mujeres pueden vivir sin los hombres a lo que todos dijeron que si, entonces un niño dijo que “en el colegio les dijeron algo que los hombres dejaremos de existir” y la investigadora preguntó que por qué le dijeron eso a lo que él respondió “ que el profesor de ciencias sociales dijo que nuestras células o algo así cambiarán y los hombres ya no existirán” otro niño agregó que “también había un profesor de ciencias naturales que decía que de pronto los hombres por la enfermedad de COVID de pronto se mueren más rápido que las mujeres eso fue lo que dijo el profesor, porque los hombres no se cuidan del COVID y las mujeres si” luego la investigadora dijo ahora voy a hacer la pregunta al revés ¿los hombres pueden vivir sin las mujeres? y un niño y una niña respondió instantáneamente que no la niña dijo que “porque les haría falta amor” y el niño “ pues sin las mujeres no se podrían reproducir” a lo que unas niñas le respondieron “no porque no todos quieren tener hijos o familia y no es necesario tener hijos” entonces el niño dijo “ pues la verdad si las mujeres dejan de existir ahí si nos extinguiremos porque los hombres no se pueden reproducir entre sí mismos”. Luego de esto la investigadora dijo que había sido una discusión muy interesante y que ahora íbamos a jugar un tingo tingo tango. 2. Tingo tingo tango: La investigadora, les preguntó que si todos conocían el juego tingo tingo tango, a lo que 7 personas dijeron que sí y una dijo que no sabía, entonces la investigadora le pidió a los participantes que le explicaran a su compañera en qué consistía, un niño se ofreció y le explicó la dinámica del juego y otro niño dijo que era parecido al de pato pato ganso, la niña dijo que ya había entendido y entonces la investigadora siguió explicando la actividad diciéndoles que quien se quedara con la cinta, en este caso, debía escoger una ficha bibliográfica que contenía una pregunta y debía responderla. El investigador a contar el tingo tingo tango

	y la primera pregunta tuvo que responderla a un niño la pregunta era ¿cómo te imaginas una situación de violencia de género? él se mostró un poco confundido, por lo que la investigadora le preguntó si sabía que era violencia de género, a lo que él dijo que no, entonces una niña respondió “creo que es que digamos yo le pegó a otra persona o a mi esposo” entonces el niño dijo que ya entendía y se inventó una historia de una familia conformada por los padres y el hijo, donde el papá maltrataba a la mamá, pegándole, la investigadora dijo que no sólo podían ser golpes, sino que también podían ser insultos y un niño tomó la palabra y dijo “en una película presentaron eso de que el papá maltrataba a la mamá con la correa o también la puede insultar o encerrar en el sótano” otra niña dijo “un ejemplo puede ser que por ser la mujer entonces sólo ella tiene que hacer las necesidades de la casa y no puede salir a fiestas” un niño dijo “puede también decirle que no sirve para nada” y otro dijo “o que el papá llegue borracho a la casa y haga terminar la relación”. Luego el investigador volvió a contar el tingo tingo tango, la segunda pregunta qué era ¿cómo crees que se consigue la convivencia de paz? la respondió una niña diciendo “creo que se podría llegar a la paz cambiando costumbres de discriminación como no normalizándolas y cambiándolas” luego otra niña dijo “como que ya no haya discriminación para la mujer y para el hombre diciendo que las mujeres pueden jugar deportes con los hombres y que los hombres pueden vestirse como quieran y maquillarse” otro niño dijo “como que el hombre ya no tiene que discriminar a la mujer haciendo que ella sola haga las cosas de la casa y que también le ayude, cambiar como costumbres” un niño dijo “entrando en un acuerdo” el investigador preguntó ¿qué tipo de acuerdo? a lo que respondió “no tomar puede ser uno porque a veces se ponen violentos”. Para cantar el tingo tingo tango, un niño se ofreció a hacerlo, quien tuvo que responder la tercera pregunta fue un niño la pregunta era Dar un ejemplo sobre discriminación por estereotipo de género. (<i>Condición: el o la participante debe dar un ejemplo distinto a los abordados en los talleres anteriores y será el grupo que avale el ejemplo</i>). el niño respondió “como lo que le gusta hacer a la mujer que le gusta hacer al hombre” como el niño estaba confundido la investigadora le dijo preguntó que qué pasaba si una mujer no hacía las labores que supuestamente le toca hacer como cocinar y preguntó ¿qué pasa si una mujer no quiere cocinar el niño respondió “pues toca obligar al hombre a cocinar digamos, mi mamá no quiere cocinar entonces le toca a mi papá o a mí” un niño dijo “conmigo es diferente yo siempre cocino. Luego una niña se ofreció a cantar el tingo tingo tango y a quien le correspondió responder fue a un niño la pregunta era ¿cómo crees que se debería vivir la igualdad entre hombres y mujeres? el respondió “pensando diferente, no que siempre tengan que decir que las mujeres hagan esto y los hombres hagan esto, cambiando de opinión porque tienen metido en la cabeza que las mujeres son menos que los hombres” una niña dijo “no regirse a las reglas que han existido siempre todos los años”. Finalmente el investigador cantó el tingo tingo tango y

	tuvo que responder una niña poniéndole la situación de que tu amiga está brava porque el profesor de educación física no la deja jugar fútbol ¿cómo crees que puede solucionar ese conflicto? ella dijo “puedo ayudar como a decirle a la rectora que la dejen jugar lo que ella quiere para que al profesor de educación física le digan que la deje jugar lo que ella quiere, entonces podemos decirle a todos que nos unamos y le digamos al profesor que la deje jugar” un niño dijo “yo le diría a la rectora que por qué a las mujeres no las dejan jugar futbol, porque las mujeres tienen el mismo derecho que los hombres” una niña dijo “yo buscaría otro balón y jugaría con ella” y un niño le preguntó y si no hay balón ella respondió “pues buscamos con qué jugar” y una niña dijo “ con una botella” en ese momento les dijimos que ya se iba a cambiar a otra actividad.

REFERENCIAS

- Colazo, C. E. (2017). Coeducación conceptualizada desde la perspectiva de la diversidad de género, étnico-racial, de clase, lengua y orientación sexual para América Latina. Contribución a la descolonización y despatriarcalización de la educación. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), pp. 117-133. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21852/Atl%c3%a1nticas_2_2017_6.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ferreiro, L. (2017). (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas, 2(1), pp. 134-165. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21853/Atl%c3%a1nticas_2_2017_7.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Ramos, G., & López, A. (2015). La formación de conceptos: una comparación entre los enfoques cognitivista e histórico-cultural. 615-628. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/ep/a/XRmrNcbdMVLNvLjyYK93CyN/?format=pdf&lang=es>

Anexo I. Taller 6. Introducción

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Conociendo nuestra localidad
Fecha	21 de agosto de 2021
Responsable	Paula Andrea Rozo Bareño Daniel Santiago Chirivi Pinto
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	La presente actividad resulta valiosa ya que permitirá que los participantes conozcan como se ven reflejadas las consecuencias negativas de los estereotipos de género en su localidad, pues como afirma Sánchez (2017) en el estudio realizado en la Universidad Tecnológica de El Salvador, <i>Influencia de los estereotipos de género asociados con la violencia contra las mujeres</i>, los estereotipos de género afectan tanto a hombres como mujeres, puesto que estos limitan el desarrollo de la personalidad pues los comportamientos de cada persona obedecen al sexo al que pertenece (Sánchez, 2017). En Bogotá se ha evidenciado a través de diferentes cifras que los estereotipos de género llevan a consecuencias negativas especialmente para las mujeres. Esto se refleja en el informe realizado por Concejo de Bogotá durante el 2018 el cual advierte que Medicina Legal registró 760 casos de violencia contra la mujer hasta la mitad de periodo de ese año y que Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, Suba y Engativá, son las localidades más críticas, donde las mujeres son maltratadas (Concejo de Bogotá, 17 de agosto de 2018). A estos datos se les suma los presentados por la secretaria de la Mujer en Bogotá, que muestran que durante el primer semestre del 2018, se registraron 5740 casos de violencia física, 37 casos de mujeres asesinadas, 805 casos de violencia sexual y 2576 casos de violencia física por parte de la pareja contra la mujer en Bogotá, siendo Ciudad Bolívar la localidad con más altos casos registrados: 335 (Jaller y Puentes, 2018). Las anteriores cifras, se sintonizan con los 23.929 casos de violencia intrafamiliar reportados en comisarías de familia de Bogotá en el 2019, donde 17.410 casos corresponden a mujeres, 6.488 a hombres y 31 a personas intersexuales (Secretaría de Integración Social, 7 de febrero de 2020).
Marco conceptual	Autores como Paulo Freire han hecho una crítica a la pedagogía tradicional, identificando la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre su derecho a aquella participación, una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y su espacio (Freire, 2013), por lo que es importante explicar a las personas su relación con los datos objetivos de la realidad social y las finalidades de su acción transformadora y así, cuanto más descubran de su realidad objetiva más se insertan en ella críticamente a través de la praxis (Freire, 1968) La pedagogía crítica ve la educación como una práctica tanto cultural como social y busca cuestionar las formas de subordinación que llevan a la inequidad (Martínez, 2006).

Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Conocer cuáles han sido las consecuencias negativas de los estereotipos de género en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá. Objetivo específico -Identificar las cifras de violencia de género en la localidad Ciudad Bolívar. -Relacionar las consecuencias de los estereotipos de género con la violencia de género
Descripción de la actividad	1. Siendo detectives Materiales: Línea del tiempo realizada en pliego de papel periódico, cinta, papelitos con cifras de violencia de género Duración: 30 minutos Participantes: Niños, niñas, talleristas y responsables Descripción: Los investigadores esconderán los papelitos que contienen las cifras de violencia de género en diferentes partes del lugar donde se realice el taller. Posteriormente, se le pedirá a los participantes que formen 3 grupos de detectives y los investigadores deberán darle pistas a cada grupo de detectives para encontrar los papeles que contienen las cifras de violencia de género. A medida que cada grupo vaya encontrando los papelitos deberán pegarlos en la línea del tiempo para que posteriormente se realice la socialización de lo encontrado. Las cifras de violencia de género que tendrán que buscar son las siguientes: 1. 17410 casos de violencia intrafamiliar contra las mujeres en 2019 en Bogotá 2. 6557 casos de violencia física contra las mujeres en 2020 en Bogotá 3. En 2021 en Ciudad Bolívar 203 mujeres han sufrido lesiones personales 4. 18938 casos de violencia emocional contra las mujeres en 2020 en Bogotá 5. 6954 casos de violencia emocional contra los hombres en 2020 en Bogotá 6. 6488 casos de violencia intrafamiliar contra los hombres en 2019 en Bogotá 7. 1660 casos de violencia física contra los hombres en 2020 en Bogotá 8. En 2018 en Ciudad Bolívar se registraron 335 casos de violencia contra la mujer por parte de su pareja. Es importante recalcar que Ciudad Bolívar fue la localidad con más casos de Bogotá en ese año 9. 1244 casos de violencia sexual contra los hombres en 2020 en Bogotá 10. 6425 casos de violencia sexual contra las mujeres en 2020 en Bogotá 11. En 2020 en Bogotá, 77 mujeres fueron asesinadas, de las cuales 8 vivían en Ciudad Bolívar 12. En 2021 en Ciudad Bolívar 3 mujeres fueron asesinadas

	13. 31 casos de violencia intrafamiliar contra los hombres en 2019 en Bogotá 2. Opinando sobre la actividad Materiales: Colores, cuadro papel craft Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: En el cuadro del papel craft aparecen 4 categorías para calificar la actividad. Cada categoría tendrá su especificación de 1 a 5. A cada participante se le dará un color y se le pedirá que en el cuadro del papel craft califique qué tal le pareció la actividad en término de las siguientes categorías: • Diversión 1= Nada divertido 2= Poco divertido 3= neutro 4= Divertido 5= Muy divertido • Utilidad 1= Completamente inútil 2= Inútil 3= Ni útil ni inútil 4= útil 5= Completamente útil • Importancia 1= Sin importancia 2= De poca importancia 3= Moderadamente importante 4= Importante 5= Muy importante • Nivel de aprendizaje 1= No aprendí nada 2= Aprendí poco 3= Neutro 4= Aprendí lo suficiente 5= Aprendí mucho Luego de que cada participante evalúa cuantitativamente la actividad, se les pedirá que justifiquen esa evaluación.
Características y número de participantes	4 niños 4 niñas
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativa: Cuadro de papel craft. Se sacará el promedio de cada categoría que se evaluó. Cualitativa: respuesta de los participantes frente al porqué le dio esa calificación a dicha categoría

Resultados	Cuantitativo: Teniendo en cuenta el cuadro “opinando sobre la actividad” se obtuvieron los siguientes resultados: En relación al ítem de diversión el 100% de los participantes calificó con 5 (muy divertida) la actividad. Con respecto al ítem de utilidad el 25% de los participantes calificó con 4 (útil) la actividad y el 75% calificó con un 5 (muy útil) la actividad En cuanto al ítem de importancia el 12,5% de los participantes calificó con 4 (importante) la actividad y el 87,5% calificó con un 5 (muy importante) la actividad Finalmente, en el ítem nivel de aprendizaje el 12,5% de los participantes calificó con 4 (aprendí lo suficiente) el nivel de aprendizaje y el 87,5 % calificó con 5 (aprendí mucho) su nivel de aprendizaje Cualitativo: 1. Siendo detectives La actividad se realizó el 21 de agosto de 2021, tuvo lugar en la biblioteca comunitaria “Baúl de las letras” ubicada en el barrio Ismael Perdomo, se contó con la participación de 4 niñas, 4 niños y estaban acompañándonos los talleristas. La actividad inició a las 11:50 a.m. el investigador preguntó si ¿sabían qué hacía un detective? un niño dijo “resuelve misterios” otra niña dijo “son los que investigan crímenes”, otra niña afirmó “son los que contrata la esposa para seguir a la esposa”. Luego de estas respuestas, el investigador les explicó que ellos iban a ser detectives y que su misión era encontrar un grupo de papeles que estaban escondidos por toda la biblioteca, para organizar los grupos se les dijo que tenían que ser parejas conformadas por un niño y una niña dejando claro que debían trabajar con personas con las que no hubieran trabajado antes, lo que al principio generó molestia, pues querían trabajar con los conocidos. Las cuatro parejas empezaron a buscar el grupo de papeles y los investigadores les decían si estaban “fríos” o “calientes” según qué tan cerca estuvieran de los papeles. El primer grupo en terminar fue el de un niño de 12 años y una niña de 7 años que tiene dificultades para hablar, cada uno buscó por separado, siendo la niña la que se acercó al lugar donde estaban escondidos y el niño los encontró. Cada vez que una pareja encontraba el grupo de papeles, los investigadores les decían que leyera la información que se encontraba en los papeles. Luego de que terminaron se les dio la oportunidad de que ayudaran a sus otros compañeros a encontrar los papeles faltantes, en general se notó que estaban entusiasmados por el juego pues todos y todas se mostraron participativos. Una vez todas las parejas encontraron los papeles, la investigadora les dio la instrucción de volverse a reunir en mesa redonda y que entre todos ordenaran los papeles por fecha para construir la línea del tiempo, por lo que los participantes organizaron los papeles por año. La investigadora les dijo que debían de pasar los papeles al frente, pero antes debían leerlos en voz alta para los demás.

	Una de las participantes tomó el liderazgo y repartió los papeles entre sus compañeros para que todos pudieran leer en voz alta, a excepción de la niña de 7 años. Cada participante iba leyendo un papelito que contenía cifras de violencia de género entre 2018 y 2021 en Bogotá y Ciudad Bolívar. Cuando escuchaban los datos, los participantes reaccionaron sorprendidos haciendo “uish”. Cuando se leyeron las cifras de violencia emocional del 2020, la investigadora preguntó a los participantes que ¿qué creían que era violencia emocional? a lo que una niña respondió “es como ira” y otra afirmó “cuando otra persona se desahoga con otra, o sea, que las grita”. En este momento, una de las talleristas pidió la palabra para decir “y eso que nosotros también tenemos a nuestro alrededor familia y escuchamos a veces estos casos ya sea por parte de un hermano, un tío, un familiar de pronto se reúne la mamá y la tía a tomar tinto en la sala entonces empiezan a contar <i>ay si sabe que a fulanita el marido le pega, si sabe que la trata mal</i>, entonces nosotros estamos ahí sentados a ver y paramos ¿qué? oído ¿no? y uno uy juemadre si si, pero de todas maneras todo eso, toda esa información está llegando a nosotros, por ejemplo nosotros tenemos una familiar cercana que es muy violenta, manejan una violencia súper súper extrema y cuando se habla de esos casos digamos Samuel escucha sobre esos temas, entonces son temas que están dispuestos a nosotros y no solamente a nivel de cifras de una localidad sino también lo vivimos en nuestra familia y en nuestra propia casa”. Cuando se estaban leyendo las cifras de violencia hacia los hombres la investigadora dijo “y eso que no están registrados los casos de personas que no denuncian” a lo que una niña respondió “por miedo” y la tallerista dijo “hay que reconocer que las mujeres también somos agresivas con los hombres”. Al llegar al año 2021, una niña confundió el término de lesiones personales con autolesiones, por lo que se tuvo que el investigador explicó que se refería a cuando una persona agrede a otra. Cuando la línea del tiempo estaba armada, la investigadora preguntó ¿qué opinan sobre todos estos casos que vieron acá? Una participante respondió “que no sólo a las mujeres las maltratan sino también a los hombres”. Luego el investigador preguntó ¿qué pensaban en particular respecto a los casos de Ciudad Bolívar? un niño contestó “pues para cuidarnos de esas personas y tener más libertad” una niña manifestó “todos los días pasan cosas diferentes”. En este punto, la investigadora preguntó qué ¿cómo ellos creían que podían contribuir a que no se presenten estas situaciones de violencia? una niña respondió diciendo “pues digamos si yo veo o escucho que digamos que el esposo de una amiga le pega pues denunciarlo” frente a esto un niño complementó diciendo “en vez de decirle que lo voy a denunciar, para que no sienta algo emocional y me ataque, pues de una ir a la comisaría” La investigadora preguntó a los participantes ¿creen que si hubiera más respeto entre las personas habrían menos casos de violencia? una niña comentó “Si, también serviría pero hay muchas personas que no quieren

	aprender eso o no quieren para eso” otra niña dijo “ Si no hubieran hombres tan locos, no hubieran tantos casos de violencia”. Igualmente, un niño dijo “Aunque los hombres intenten hacer eso, ya es como una costumbre de ellos y aunque lo intente e intenten no lo van a lograr porque si uno es juicioso e intenta ser desobediente no lo puede hacer” una niña dijo “tampoco es culpa de ellos, si cuando lo quieren hacer y no quieren parar, pero también es por formas que o problemas que tienen o por algo que le mentalizaron cuando pequeño o cuando grande”. un niño dijo “algunos casos pasan porque los hombres tienen problemas mentales, son psicópatas y a ellos los deberían internar en un lugar especial para eso”. La tallerista en este momento dijo “ Es muy complicado porque el país está pasando por un descontrol emocional, una educación de muchas cosas, es que todo ha cambiado tanto a la época de nosotros, pero si es posible y es posible cuando se empieza a trabajar con talleres como estos, no se pueden cambiar mil personas pero de aquí a mañana ustedes van a tener sus hijos y así sean 10 personas las que están acá son las personas que de aquí a mañana algo se les va a quedar y van a construir un país y una ciudad mejor, entonces yo pienso que se puede cambiar cuando la gente empieza a transformar la mente de las personas, así como lo estamos haciendo acá” Antes de terminar la actividad una persona que venía de otra corporación, quien había estado desde la mitad de la actividad observando, dijo que quería decir algo sobre la actividad, manifestando “como lo dijo ella (haciendo referencia a la tallerista) aportar a reducir estas cifras desde el sólo hecho que por ejemplo, Luciana se detuvo, cuando vio que él iba seguir hablando, eso son signos de respeto y esas son las bases que hay que construir como sociedad” En ese momento se dio cierre a la actividad y se pasó a la evaluación. 2. Opinando sobre la actividad Con respecto a la pregunta qué tanto aprendió y cuál fue el aprendizaje los participantes respondieron 1. Niño: “aprendí sobre la violencia, sobre la discriminación que había y sobre las mujeres que las discriminaban porque eran diferentes” 2. Niño: “Que si hay un misterios para resolver, pues ya sé cómo solucionarlo y pues descubrir el misterio” 3. Niño: “Aprendí sobre lo de la igualdad de género, violencia entre género, sobre cuanta discriminación hay entre el hombre y la mujer” 4. Niño: “A no discriminar a las personas por lo que les gusta hacer o no hacer” 5. Niña: “Sobre no discriminar, respetar a las personas, también de la discriminación y me gustó” 6. Niña: “La discriminación que hay entre hombres y mujeres, sobre todo lo que puede pasar y también sobre coeducación, que es colaborar con otras personas y no discriminar”

	7. Niña: “Que una mujer también puede salir de fiesta, no solamente se tienen que quedar en casa haciendo los quehaceres de la casa y que los hombres se pueden poner ropa de mujer y maquillarse” 8. Niña: “aprendí sobre el tingo tingo tango” Es importante resaltar que durante la realización de las actividades 3 personas tuvieron que realizar penitencia debido a que rompieron “las reglas del juego” las cuales fueron clarificadas desde un inicio. Una niña rompió las reglas al no levantar la mano para hablar, mientras que la investigadora y un niño hablaron entre ellos interrumpiendo a uno de los compañeros que estaba hablando. La penitencia, la cual fue puesta por los mismos participantes, consistía en que cada persona debía hacer 10 “lagartijas” Finalmente, antes de que los investigadores se retirarán, les dieron a cada uno de los participantes una hoja iris y se les indicó que para la próxima sesión debían de llevar una historia sobre una mujer de la localidad, las que ellos quisieran.

REFERENCIAS

- Sánchez, O. (2017). Influencia de los estereotipos de género asociados con la violencia contra las mujeres. *Entorno*, (64), pp. 20-27. Recuperado de: <https://www.camjol.info/index.php/entorno/article/view/6057>
- Concejo de Bogotá. (17 de agosto de 2018). No más violencia de género. Recuperado de: <http://concejodebogota.gov.co/no-mas-violencia-de-genero/cbogota/2018-08-17/143525.php>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI
- Freire, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI editores. Recuperado de: https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Jaller, R., y Puentes, A. (25 de junio de 2018). Baja la tasa de feminicidios, pero aumenta la violencia física. *El tiempo. com*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/bogota/cifras-de-violencia-contra-las-mujeres-en-bogota-en-2018-235704>
- Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>

Anexo J. Taller 7. Perspectiva de género

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Valorando la igualdad
Fecha	28 de agosto de 2021
Responsable	Paula Andrea Rozo Bareño Daniel Santiago Chirivi Pinto
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	Esta actividad resulta pertinente puesto que como afirma la ONU Mujeres (2020), la perspectiva de género es un enfoque que engloba las actividades relacionadas con la paz, el desarrollo y los derechos humanos y que asegura que mujeres y hombres puedan influir, participar y beneficiarse de las mismas. Para Cortés et al (2014), la perspectiva de género es una herramienta teórico-metodológica para observar las desigualdades e inequidades que existen entre hombres y mujeres que son producto de las diferencias del género y sus efectos en el acceso y control de recursos, capacidad de decisión, de oportunidades y retribuciones
Marco conceptual	Para la perspectiva de género, el género como herramienta teórica-política se debe considerar apuntando a dos objetivos simultáneos: 1. Visibilizar a las mujeres en el lenguaje y que hacer social, pues la historia, la política, la guerra, la producción económica, el arte y toda actividad humana relevante está vinculada solamente a los varones; 2. Recordar que todas las relaciones sociales están atravesadas por un imaginario de dominación que subordina a las mujeres como colectivo, por lo tanto la diferencia de género es perjudicial y se traduce como desigualdad en los ejercicios de poder injusto e ilegítimo (Serret, 2008) Los valores no sexistas, ligados a los principios democráticos, pero con un enfoque de perspectiva de género, evitan la falsa universalidad masculina como referente de lo humano (Simón, 2001). Los valores no sexistas, que menciona Simón (2011) son: justicia distributiva, empatía solidaria, respeto activo, autonomía personal
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Exponer la desigualdad de género en un ámbito de la vida para generar conciencia sobre los valores sexistas. Objetivo específicos • Realizar un ejercicio donde se presente Injusticia social • Identificar las reacciones de los niños y niñas frente a situaciones de desigualdad • Fortalecer los valores no sexistas de justicia distributiva, empatía solidaria, respeto activo, autonomía personal.
Descripción de la actividad	1. Siendo Injustos Materiales: Costales, dulces, 6 revistas y 6 juguetes de cocina Duración: 20 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Los investigadores pedirán a los participantes que se formen dos parejas, conformadas por un hombre y una mujer, estas parejas realizarán unas actividades y el resto de los participantes van a observarlos. La actividad consistirá en que en un extremo se

	ubican los objetos de cocina y en el otro las revistas. Las parejas se ubican en la mitad de estos extremos. Lo que deben hacer es pasar los objetos de cocina donde están las revistas y las revistas donde están los objetos de cocina. Las reglas del reto es que deben pasar objeto por objeto, pero que al ubicarse en el centro ninguno puede atravesar toda la pista, es decir, que cuando lleguen a la mitad, deben pasar a su pareja el objeto que traen. Otra condición es que deben de pasar los objetos saltando dentro de un costal. Después de que las parejas hayan terminado de hacer la actividad, cada investigador tomará a una pareja y se le pagará a uno de los integrantes de las parejas más que a su compañero o compañera justificando que se le paga más a uno que al otro por su sexo, con esto se busca identificar las reacciones tanto de las parejas como de las personas que están observando 2. Pero ¿por qué? Materiales: el pago a los participantes Duración: 10 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Después de hacer el pago a las parejas y que ellos vean la situación de injusticia, se les hará la siguientes preguntas: • ¿Les parece justo que se le haya pagado más a uno que a otro? • ¿Qué valores creen ustedes que se necesitan para evitar estas situaciones? • ¿Ustedes cómo les hubieran pagado? 3. OPINANDO SOBRE LA ACTIVIDAD Materiales: Paletas de caritas Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: A cada persona se le dará una paleta de evaluación y mostrarán hacia los responsables de la sesión cómo se sintieron realizando las actividades, siendo la carita feliz la descripción de comodidad y gusto por las actividades y la carita triste lo contrario, en caso de que la actividad haya sido regular deben poner la paleta sin mostrar ninguna carita. Se les preguntará por qué evaluaron así la actividad y qué recomendaciones harían para futuras actividades.
Características y número de participantes	12 participantes 6 niños 6 niñas
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cualitativa: grupo de discusión actividad 2 y relatos de niños y niñas. Cuantitativo: Número de caras mostradas a los responsables

Resultados	Cuantitativo: El 100% de los participantes mostraron la carita feliz. Cualitativo: 1. Siendo Injustos Debido a que en la Localidad se estaban llevando a cabo recorridos de las diferentes bibliotecas comunitarias en compañía de IDARTES, el taller se llevó a cabo en el parque Ismael Perdomo el sábado 28 de agosto de 2021 a las 11:00 am. Las actividades iniciaron a las 11: 24 a.m. mientras terminaban de llegar los participantes. Antes de iniciar las actividades, se les mostró las “reglas del juego”. La investigadora le solicitó a los participantes que escogieran dos parejas conformadas por un hombre y una mujer. Mientras los participantes escogen las parejas, los investigadores pusieron los objetos de cocina y las revistas en la cancha. Una pareja quedó conformada por un niño de 12 años y una niña de 7 años y la otra pareja quedó con una niña de 9 años y un niño de 10 años. El investigador procedió a explicarles que debía hacer cada pareja, mostrándoles que debían de pasar los objetos de cocina donde están las revistas y las revistas donde están los objetos de cocina. Se les explicó que las reglas del reto eran que debían pasar objeto por objeto, pero que al ubicarse en el centro ninguno podía atravesar toda la pista, es decir, que cuando llegaran a la mitad, debían pasar a su pareja el objeto que traen. Otra condición que se les puso es que deben de pasar los objetos saltando dentro de un costal. Luego explicó que los demás niños debían ayudar a sus compañeros y compañeras haciéndoles barra. En esta actividad se demoraron 10 minutos. Durante el desarrollo de esta se pudo notar que ambas parejas se entendieron bien para realizar el reto, sin embargo, uno de los espectadores manifestó que la pareja conformada por el niño de 10 años y la niña de 9 años estaban haciendo trampa porque se adelantaba un poco del lugar de inicio de cada uno, el niño respondió que no estaba haciendo trampa sino que no se había dado cuenta que se estaba adelantando, el otro niño que estaba de espectador dijo que no le creía y empezaron a hacerse mala cara. Al terminar la primera parte de la actividad y cuando todos se estaban sentando para socializar, los dos niños que habían discutido se dijeron frases como “no sea sapo” y “le voy a decir a su mamá que usted es un tramposo” haciendo que el ambiente se pusiera denso. En ese momento la investigadora intervino y les preguntó qué era lo que estaba sucediendo, uno de los niños respondió que se habían peleado porque el niño que estaba en la pista había hecho trampa, por su lado, el otro niño dijo que no era cierto, que él no se dio cuenta que se adelantó y le molestó que le estuvieran diciendo tramposo, por lo que la investigadora tuvo que recordarles cuáles eran las reglas del juego que eran muy claras sobre respetarnos los unos a los otros, así que les dijo que había quedado claro que el niño que estaba participando del reto no había hecho trampa de manera intencional y que por ese tipo de cosas no debían tratarse de mala manera. Para cerrar la discusión la investigadora les pidió a los

	niños ofrecer disculpas, ambos niños lo hicieron y se redujo la tensión del momento. Al terminar de equilibrar la situación, el investigador continuó con la última parte de la actividad. Para esto, se les pidió a las parejas que hicieron el reto pasar al frente. Cada investigador tomó una pareja y les pagó con un vaso de dulces por haber hecho la actividad, pero ese pago fue de acuerdo al sexo, es decir, la investigadora le pagó más a la niña que al niño, simplemente por ser mujer, mientras que al grupo que tenía el investigador, se le dio más dulces al niño, simplemente por ser hombre. Frente a esto dos niños espectadores reaccionaron sorprendidos, negaban con la cabeza. En cuanto a la pareja que tenía el investigador, la niña quería el vaso que contenía más dulces y su compañero al ver que la niña tenía menos dulces que él, le pasó de su vaso al vaso de la niña dulces para que quedaran igual, sin embargo, el investigador le dijo que no lo hiciera porque faltaba hacer la discusión de dicho pago. 2. Pero ¿por qué? Luego de ver la cara de sorpresa de los niños y niñas la investigadora les preguntó <i>¿qué opinaban al respecto?</i> un niño gritó “regular” y la investigadora preguntó ¿por qué te pareció regular? en ese momento el niño sólo hizo una cara pero no dijo nada, entonces una de las talleristas dijo “bueno, exprésense chicos, a ver, con ánimo” el niño contestó “pues porque ví que Jesús (12 años) y mi hermana (7 años) como que tuvieron una mejor comunicación, mientras que Samuel (10 años) y la otra niña (9 años) no” Luego, la investigadora y a ti te parece justo que si cada pareja trabajó por igual a uno le hayan pagado más que al otro? El niño volvió a contestar “pues yo creo que deben cambiar mi hermanita (7 años) con Jesús (12 años)” Otro niño estaba asombrado y seguía observado las recompensas que tenían los cuatro participantes, por lo que a ver su cara la investigadora le preguntó qué pensaba y el niño respondió “pues que Valentina (9 años) le de la mitad de los dulces a Samuel (10 años) y que Jesús (12 años) le de la mitad a Natalia (7 años), porque creo que no es justo que uno tenga más dulces que el otro” La investigadora preguntó ¿Ustedes saben por qué les pagamos así? todos negaron con la cabeza, entonces ella dijo “Yo le pagué más a ella (señalando a Valentina) porque ella es mujer” en ese momento todos la miraron con cara de sorpresa y extrañeza, en ese momento, el investigador dijo “y yo le pagué más a él (señalando a Jesús) porque él es hombre, los niños seguían con la expresión de extrañeza en su rostro, en ese momento los investigadores preguntaron ¿Qué opinan de eso? Un niño negó con su cabeza y la investigadora le pidió que hablara, el niño manifestó “Eso es contradictorio” pero al pedir que explicara su punto de vista se quedó callado. Una niña alzó la mano y dijo “Solamente tú le diste más dulces a ella porque es mujer y él le dio más dulces a Jesús porque es hombre, eso no se puede, a ellos se les pueden dar la mitad de los dulces (señalando a una pareja), digamos Valentina (9

	años) tiene el vaso lleno de dulces se le puede dar la mitad a Samuel (10 años) y así con la otra pareja, porque hicieron el mismo trabajo” Otro niño expresó que estaba de acuerdo con lo que dijeron los compañeros y que ambos equipos se habían esforzado por igual. Quien manifestó en un principio que era contradictorio alzó la mano y justificó la primera parte de su respuesta diciendo “es contradictorio puesto que se supone que como es un trabajo en equipo deberían recibir la misma paga” Otro participante dijo que “no me parece justo por la regla de igualdad de género que ambos sexos pueden tener lo mismo pero no uno puede tener más y el otro menos porque se rompería esa regla” Luego, el investigador les preguntó a los participantes que sintieron al recibir su paga el niño de 10 años respondió “Normal, normal, dije ella hizo más trabajo y ya”. Por su parte la niña de 7 años dijo que no era bueno que el otro niño tuviera más dulces expresando “yo también trabajé como él”. La investigadora procedió a dar cierre a la actividad manifestando que la idea de esta era que ellos se dieran cuenta que en ciertas ocasiones se pueden presentar estas situaciones de desigualdad y que pasan en la vida real más seguido de lo que pensaban, un niño dijo “sí” la investigadora le preguntó ¿lo has visto alguna vez? el respondió “ si, en internet” la investigadora continuó diciendo que el objetivo de la actividad era que ellos y ellas sintieran en carne propia este tipo de desigualdad y pensarán que si sentía mal cuando lo que era la recompensa eran dulces, que haya desigualdad con otro tipo de cosas más valiosas iban a causar mayor malestar, por lo cual la actividad buscaba enseñar que siempre debe haber igualdad independientemente del género de cada persona. Posteriormente, el investigador preguntó ¿qué valores debemos tener para evitar situaciones de desigualdad de género? Los niños y niñas nombraron valores como: Respeto, consideración, paz, compañerismo, solidaridad e igualdad. 3. Opinando sobre la actividad: Para dar cierre a esta actividad a cada participante se le dio una paleta con una carita feliz y una carita triste y se les dio la indicación de calificar la actividad siendo la cara amarilla que la actividad les gusto y les pareció divertido y la cara triste que les pareció aburrido . Ante esto se obtuvieron 12 caritas felices frente a la pregunta “¿les gustaron las actividades?”, lo que corresponde a que el 100% de los participantes se sintieron cómodos y a gusto con las actividades. Luego se pasó a realizar la actividad del mural con las historias que cada uno había traído.

Anexo K. Taller 8. Perspectiva de género

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	(Se construye con el grupo) Mujeres trabajadoras y luchadoras
Fecha	28 de agosto de 2021
Responsable	Daniel Santiago Chiriví Paula Andrea Rozo Bareño
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	Esta actividad resulta pertinente puesto que como afirma la ONU Mujeres (2020), la perspectiva de género es un enfoque que engloba las actividades relacionadas con la paz, el desarrollo y los derechos humanos y que asegura que mujeres y hombres puedan influir, participar y beneficiarse de las mismas. Para Cortés et al (2014), la perspectiva de género es una herramienta teórico-metodológica para observar las desigualdades e inequidades que existen entre hombres y mujeres que son producto de las diferencias del género y sus efectos en el acceso y control de recursos, capacidad de decisión, de oportunidades y retribuciones
Marco conceptual	Para la perspectiva de género, el género como herramienta teórica-política se debe considerar apuntando a dos objetivos simultáneos: 1. Visibilizar a las mujeres en el lenguaje y que hacer social, pues la historia, la política, la guerra, la producción económica, el arte y toda actividad humana relevante está vinculada solamente a los varones; 2. Recordar que todas las relaciones sociales están atravesadas por un imaginario de dominación que subordina a las mujeres como colectivo, por lo tanto la diferencia de género es perjudicial y se traduce como desigualdad en los ejercicios de poder injusto e ilegítimo (Serret, 2008)
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Concientizar a niños y niñas de la comunidad sobre la importancia que tienen las mujeres en los espacios cotidianos y de trabajo para incrementar la igualdad de género Objetivos específicos: 1. Conocer las historias de diferentes mujeres que hacen parte del círculo social de los niños y niñas de la comunidad 2. Identificar el impacto de dichas historias para el desarrollo de niños y niñas 3. Crear un mural con las historias de las mujeres para que el resto de la localidad las conozca.
Descripción de la actividad	1. Socialización de las historias Materiales: Historias sobre mujeres Duración: 7 minutos Participantes: niños, niñas y talleristas Descripción: Los investigadores le pedirán a los participantes que se hagan en mesa redonda. Al estar sentados, se les solicitará que sus historias las muestren y que hablen sobre quién escribieron y por qué la escogieron. Por último se les preguntará ¿cómo les pareció la actividad? 2. Arte para mi gente Materiales: Historias sobre mujeres, pliegos de papel Kraft, pintura, colores, papel crepé, colbón, cinta, tijeras

	Duración: 20 minutos Participantes: niños, niñas y talleristas Descripción: Después de socializar las historias, los investigadores les darán a los participantes pliegos de papel Kraft. Se les dirá que deben crear un mural con las historias que llevan y a su vez ponerle un nombre a ese mural. Por otro lado, se les pedirá que con los diferentes útiles escolares, decoren dicho mural. 3. Grupo de discusión Materiales: mural. Duración: 10 minutos Participantes: niños, niñas y talleristas Descripción: Finalizada la construcción del mural, los investigadores pedirán a los niños, niñas y talleristas que se reúnan alrededor del mural. Allí los investigadores harán preguntas al grupo que sirva para conocer su percepción del mural. Las preguntas son: • ¿Por qué creen que es importante realizar estas actividades? • ¿Cuál creen que es el aporte de las mujeres a la sociedad? • ¿De qué otra forma podría darse a conocer la importancia del rol de la mujer? 4. Opinando sobre la actividad Materiales: Formatos de calificación, colores, esferos o lápices Duración: 5 minutos Participantes: niños, niñas y talleristas Descripción: A cada uno de los participantes se les entregará un formato con criterios de evaluación para saber si se cumplieron los objetivos de la actividad, los criterios se calificarán de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1 es malo y 5 es excelente.
Características y número de participantes	12 participantes 6 niñas 6 niños
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cualitativa: Grupo de discusión Cuantitativa: Formatos de criterio de evaluación donde se sacará un promedio para pregunta.
Resultados	Cuantitativo: Teniendo en cuenta los formatos de calificación se obtuvieron los siguientes resultados: En cuanto al ítem “Pudiste conocer diferentes historias sobre mujeres de la localidad” se obtuvo un promedio de 3.2 (aceptable), porque el 8% (1) calificó malo, el 58% (7) calificó como aceptable y el 24% (3) calificó como bueno. Con respecto al ítem “Entendiste cuál era de la importancia de reconocer los logros de las mujeres” se obtuvo un promedio de 4.08, esto explicado ya que el 75% (9) calificó como bueno, el 17% (2) calificó como excelente y el 8% (1) calificó como regular En relación al ítem “Crees que estas historias te van a ayudar en tu desarrollo personal” se obtuvo un promedio de 3.91, debido a que el

	58% (7) calificó como bueno, el 25% (3) calificó como aceptable y el 16% (2) calificó como excelente. En cuanto al ítem “Esta actividad puede desarrollarse en otros ámbitos como en tu colegio o tu casa” se obtuvo un promedio de 4.41, esto porque el 58% (7) calificó como excelente, el 25% (3) calificó como bueno y el 16% (2) calificó como aceptable. Finalmente, el ítem “Qué tan divertida estuvo la actividad” se obtuvo un promedio de 4.5, comprendido de la siguiente manera: el 50% (6) calificó como excelente y el otro 50% (6), calificó como bueno. Cualitativo: 1. Socialización de las historias Para dar inicio a la actividad, los investigadores pidieron a los niños y niñas que contarán a los demás sobre quién había escrito su historia. Es importante recalcar que solo dos niños y una niña realizaron la historia de una mujer. Uno de los participantes hizo la historia sobre su mamá contando lo siguiente: “Mi mamá tiene 48 años, nació el 31 de octubre del año 1972 en Venezuela. Es la primera de tres hermanos. Tuvo una linda infancia y adolescencia. Se graduó de bachillerato a los 16 años. Comenzó la universidad a los 18 donde se graduó como profesora. Se casó a los 19 años con su esposo el cual llevan 28 años de casados. Transcurrieron 14 años para poder tenerme a mí, Jesús Pastor. Luego realizó una maestría en educación y ejerció su profesión como docente por 15 años. Por el problema que tiene Venezuela tuvo que abandonar su trabajo y emigrar a este hermoso país, Colombia, dejando atrás su trabajo, familia, amigos, su trabajo apostólico en la iglesia y su futura jubilación, motivada por un mejor futuro para mí. Actualmente, está residenciando acá en Bogotá, Colombia. Quiero terminar agradeciéndole a mi mamá que no miró atrás pensando en mi futuro. Te amo.” Otro niño la hizo sobre su abuela, manifestando lo siguiente: “Es una mujer de 65 años y su cabello es de color mono porque ella se lo pinta. Es muy alegre y feliz, se ríe siempre y le gusta hacer muecas, ella tiene una moto y se la pasa por todo lado paseando con ella vende ropa. Trabaja de vigilante en una empresa. Es de estatura mediana, gordita y blanquita, no parece que tuviera su edad y vive en Soacha”. Finalmente, la niña que hizo la historia manifestó que la había hecho sobre su mamá y de cómo había conocido a su gato “Cenizo” la historia es: “Me fui de paseo al pueblo y en el transcurso del camino, entramos a una finca y nos contaron que una gatica había dado a luz y fuimos a mirarlos y nos gustó el gato gris entonces se apartó para que nos lo entregaran dentro de un mes” 2. Arte para mi gente Luego de que se socializaran las tres historias la investigadora explicó que como no todos habían llevado la historia iban a hacer una historia en un mural sobre una mujer que conocieran, el investigador le preguntó a cada participante sobre quién haría la historia. Todos dijeron que la harían sobre la mamá. Además la

	investigadora le indicó a quienes ya habían hecho la historia iban ayudar a decorar el mural. Todos se organizaron en la cancha y se les dieron materiales como pintura, colores, esferos, papel crepé, entre otros. Entre todos empezaron a decorar y se notó el compañerismo ya que se prestaban los materiales cada que una persona lo pedía. Además, una niña de siete años que tiene dificultades para hablar se veía muy contenta pintando y dibujando a su mamá. Mientras iban decorando la investigadora les dijo que entre todos debían crear un nombre para ese mural. Un niño propuso el nombre de “Mujeres colombianas guerreras” los demás niños y niñas no comentaron nada y se quedaron callados por unos minutos, la investigadora dijo “¿entonces se van a quedar con el nombre de Mujeres colombianas guerreras?” En ese momento nadie respondió, pero el niño que inicialmente propuso el nombre se acercó por aparte a la investigadora y le dijo que ya no quería que se llamara así porque su compañero Jesús era de Venezuela. En ese momento, la investigadora “, les dijo que propusieran otros nombres para que puedan votar por el que más les gustara una niña gritó “mujeres luchadoras” y el resto del grupo no se veía aún muy convencido, otro niño propuso integrar ambos nombre, por lo que el nombre del mural quedó como “Mujeres trabajadoras y luchadoras” luego de que quienes no habían llevado la historia terminaran de escribirla, se les pidió que en el centro del mural pusieran el título entre todos y así lo hicieron. 3. Grupo de discusión Con el mural hecho, se les pidió a los niños y niñas sentarse alrededor de él para hablar sobre lo que habían hecho. El investigador inició preguntando “¿Por qué creen que es importante realizar estas actividades?”. Frente a esto, un niño manifestó que permite conocer historias de diferentes mujeres y a su vez las cosas que les gustan. Otro participante dijo “Nos ayuda a convivir como grupo a hacer estas actividades”. Una niña expresó “creo que es para saber que hay muchas mujeres que uno no sabe que existen pero que así podemos saber cómo reconocerlas cómo reconocerlas más.” Debido a que los niños se quedaban callados, la investigadora les volvió a hacer la pregunta y una niña respondió “para que no haya más estereotipos” y seguidamente otra participante dijo “para que haya igualdad y paz”. Después el investigador preguntó “¿Cuál creen que es el aporte de las mujeres a la sociedad? ” Sin embargo, no se tuvo respuesta inmediata, ya que en ese instante como estaba haciendo viento el mural empezó a dañarse y los niños estaban buscando la manera de que no sucediera eso. De nuevo, la investigadora repitió la pregunta a lo que una niña dijo “que ellas también pueden hacer cosas igual que los hombres”. Uno de los participantes manifestó que “pues también que a veces han marcado al mundo, el arte, la historia, a cantar y muchas veces marcan las comunidades como en eso”. Finalmente, el investigador preguntó “¿De qué otra forma podría darse a conocer la importancia del rol de la mujer?”, a lo que una

	niña manifestó “también se puede como apoyarlas en el trabajo que hacen “. Adicionalmente, una participante dijo que en los colegios debería de hablarse más del aporte de la mujer porque solo se escucha hablar de hombres. Por otro lado, un niño dijo “contándole a los abuelitos y a los papás las historias que aprendimos hoy”. En ese momento, se dio por terminada la discusión y la investigadora le dio a cada participante un formato de evaluación y un color para que lo contestaran. Debido a que se encontraba el evento de bibliotecas comunitarias, los niños tuvieron que irse ya que iba a empezar una exposición que requería de su presencia, por lo tanto la actividad terminó en ese instante.

Anexo L. Taller 9. Perspectiva de género

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	El hijo rechazado (nombre creado por niños y niñas)
Fecha	11 de septiembre
Responsable	Paula Andrea Rozo Bareño Daniel Santiago Chirivi Pinto
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	Esta actividad resulta pertinente puesto que como afirma la ONU Mujeres (2020), la perspectiva de género es un enfoque que engloba las actividades relacionadas con la paz, el desarrollo y los derechos humanos y que asegura que mujeres y hombres puedan influir, participar y beneficiarse de las mismas. Para Cortés et al (2014), la perspectiva de género es una herramienta teórico-metodológica para observar las desigualdades e inequidades que existen entre hombres y mujeres que son producto de las diferencias del género y sus efectos en el acceso y control de recursos, capacidad de decisión, de oportunidades y retribuciones.
Marco conceptual	La masculinidad es el conjunto de actitudes, valores y comportamientos que se consideran socialmente aceptados para los hombres, donde dichos individuos encuentran su sentido individual y colectivo. Aun así, a lo largo de la vida cotidiana hay una desviación de una gama de distintas masculinidades, algunas fuertemente ligadas al modelo predominante, otras cuestionadoras y desafiantes del mismo (Mendoza <i>et al</i>, s.f.) Nuevas masculinidades Actualmente los hombres reconocen esta igualdad entre hombres y mujeres y ayudan a que aquellos que aún no lo hacen reflexionen y cambien, esto es lo que se conoce como nuevas masculinidades. Para que otros hombres practiquen las nuevas masculinidades es fundamental que exista la igualdad y la equidad entre hombres y mujeres en la familia y la comunidad y que todos tengan acceso a los mismos servicios públicos (Estrada, <i>et al</i>, s.f.).
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Reflexionar sobre cómo los estereotipos de género afectan a los hombres para generar conciencia de las nuevas masculinidades Objetivos específicos • Representar diferentes situaciones de opresión a los hombres. • Generar un espacio de participación para repensar las actitudes masculinas tradicionales
Descripción de la actividad	1. Preparando la obra Materiales: Vestuario, juguetes, pelucas, accesorios. Duración: 15 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Los investigadores le pedirán a los participantes dividirse en tres grupos: Uno de ellos tendrá que armar el guión y actuar, otro grupo se encargará del vestuario de los personajes y el otro preparará la escenografía. En cuanto al grupo que actuará, los investigadores les dará una hoja con elementos que deben de estar

	dentro de la obra (una mamá, un papá, un hijo varón, situaciones de opresión: cuando es bebé, que solo le dé cosas de color azul, el hijo no puede jugar con muñecas ni demostrar sus emociones, los niños no lloran y no se dejan de nadie; adolescente: que consuma alcohol y salir con muchas mujeres, ser violento con los demás, no hace nada en la casa, estar en deportes de competencia y no actividades artísticas). Los grupos tendrán 15 minutos para preparar la obra. 2. Actuando diferente Materiales: Vestuario, juguetes, pelucas, accesorios. Duración: 10 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Se da inicio a la obra y a medida que se va desarrollando los investigadores irán preguntando a los espectadores qué es lo que están viendo y qué harían de diferente. Frente a esta última pregunta, se les pedirá que entren a escena y cambien las situaciones como ellos consideran que se debería cambiar. 3. Opinando sobre la actividad Materiales: Paletas de caritas Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: A cada persona se le dará una paleta de evaluación y mostrarán hacia los responsables de la sesión cómo se sintieron realizando la actividad, siendo la carita feliz la descripción gusto por las actividades y la carita triste lo contrario, en caso de que la actividad haya sido regular deben poner la paleta sin mostrar ninguna carita. Se les preguntará: • ¿Cómo creen que será ese niño cuando sea grande si se le sigue tratando como lo tratan los papás? • ¿Creen que todavía hay papás que crían así a sus hijos? • ¿Si tuvieran hijos, los tratarán de esta forma?
Características y número de participantes	14 participantes 5 niñas 2 jóvenes mujeres 7 niños
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativo: Número de caras mostradas a los responsables Cualitativo: Relatos de los niños, niñas y talleristas sobre la actividad.
Resultados	La actividad se llevó a cabo el día 11 de septiembre en la biblioteca Baúl de letras ubicada en el barrio El Perdomo y se realizó luego de haber hecho el taller 10 que hace parte del módulo de desarrollo emocional. La actividad se demoró alrededor de media hora, puesto que debíamos ceder algo de tiempo a las estudiantes de trabajo social de la Universidad Central para que iniciaran con alguna parte de su

	taller. Antes de iniciar las actividades, la investigadora les preguntó si les gustaban las obras de teatro, a lo que dijeron que no. Sin embargo se les dijo que se iba a realizar una obra de teatro muy corta, pero para la cual todos debían de ayudar a prepararla. Mientras tanto, la investigadora, fue sacando el vestuario y otros materiales con los que se podría hacer la escenografía y los ubicó en el centro de la biblioteca para que los participantes pudieran utilizarlos. En ese momento, llegaron una niña y un niño de aproximadamente tres años. 1. Preparando la obra. Se le pidió a los participantes que formaran 3 grupos y que cada grupo tendría una función específica: el de actuar, el de preparar el escenario y el de preparar el vestuario. Al tener los grupos armados y preguntarles qué era lo que querían hacer, ninguno de los grupos quería actuar. Frente a esta situación la investigadora decide rifar las funciones, empezando por la de actuar, así cada grupo debía decir un número de 1 a 10 y el que adivinara el número que pensaba la investigadora se quedaba con dicha función. El grupo que quedó con la función de actuar estuvo conformado por cinco niñas y un niño. El grupo que quedó con la función de preparar el escenario estuvo conformado por 3 niños y una niña Y el grupo que tenía la función de preparar el vestuario, estuvo conformado por 4 niños, que a su vez, aprovechando que había un tambor y una organeta, quisieron ambientar con música la obra. En cuanto al grupo que actuó, la investigadora les explicó los elementos que debían de estar dentro de la obra: una mamá, un papá, un hijo varón, situaciones de opresión: cuando es bebé, que solo le dé cosas de color azul, el hijo no puede jugar con muñecas ni demostrar sus emociones, los niños no lloran y no se dejan de nadie; adolescente: que consuma alcohol y salir con muchas mujeres, ser violento con los demás, no hace nada en la casa, estar en deportes de competencia y no actividades artísticas. Ya como cada grupo tenía claro lo que debía de hacer, se les dieron 10 minutos para preparar la obra. Se observó que todos estaban animados en colaborar con la obra y se mostraron propositivos. Terminados los 10 minutos, se les pidió que se organizaran y que los del grupo de escenografía, le explicaran al grupo que iba a actuar lo que habían hecho. Ya todos listos, se dio paso a la siguiente actividad 2. Actuando diferente En ese momento, la investigadora les pidió a todos acomodarse en una mesa redonda, puesto que ya iba a iniciar la presentación de la obra. El grupo encargado del vestuario se acomodó con los instrumentos para dar apertura musical a la obra de teatro y se le pidió al grupo que estaba encargado de actuar a pasar al escenario que había realizado el grupo encargado de ello. Mientras las actrices y actor pasaban, la música sonaba y la investigadora dijo “A

	continuación veremos la obra de teatro preparada entre todos.” y agregó “Si ustedes creían que ninguno iba a actuar, estén preparados porque cualquiera puede volverse actor”. En ese momento una de las niñas del grupo de actores dijo “ehh” y aplaudió, mientras que un niño de los otros grupos dijo “Buu”. Luego se le dio inicio a la obra. Una de las niñas actrices, le pidió a las de su grupo que empezaran a actuar jugando con la muñequita, en ese momento, otra de las actrices a la cual le asignaron un corbatín para que actuara como niño aparecía en la escena, la investigadora preguntó cómo se llamaba el niño y las niñas que estaban actuando respondieron que se llamaba Santiago. La primera escena consistió en que las dos hermanitas de Santiago estaban jugando con una muñeca y él quería jugar también así que la tomó, sin embargo, en ese momento entró a escena su padre y le gritó “ Noooo, usted no coja la muñeca que usted no es una niña” al escuchar el grito entra la mamá de Santiago y pregunta “¿Qué pasó?” el padre le responde “ nada, que él va a coger la muñeca y él no es una niña” la mamá entonces le pregunta a Santiago “¿Por qué coges la muñeca? en ese momento la niña que actuaba como la hija mujer empieza a llorar y el padre va a consentirla y decirle “no llore, mi bebé” en ese momento la niña que lideraba al grupo de actuación le dijo a quién interpretaba al personaje de Santiago que empezara a llorar, pero la niña dijo que no sabía cómo hacer y la líder le contestó “haga como cuando llora un bebé” y ella empezó a hacerlo, en ese momento quien interpretaba el papel de madre le dijo a “Santiago” “No, no llore, usted no es una niña, usted es un niño, usted tiene que ser fuerte, usted no tiene por qué llorar en cambio su hermanita sí”. En ese momento la investigadora seleccionó a 2 niños del público para que pasaran al escenario y actuaran como la mamá y el papá de Santiago, en ese momento las actrices le pasaron el vestuario a los dos niños y otro niño que estaba en el público gritó “yo quiero pasar” por lo que se le dio la oportunidad de ir al escenario y se le asignó el papel de Santiago. Sin embargo, al momento de repartir los personajes hubo una dificultad, debido a que al niño que se le asignó el personaje de mamá no quiso hacerlo, otros niños le pasaron el vestuario que era una falda y él dijo que no iba a hacer eso. Por lo cual el niño que en un principio iba a interpretar a Santiago asumió el papel de la mamá. un niño le dijo “póngase la falda” y él contestó “No, sin falda, las mamás también usan pantalones”. En ese momento, como faltaba quién interpretara a Santiago se llamó a otro niño del público quien al principio no quería pero todos los demás empezaron a hacerle barra y se animó a pasar al escenario a interpretar el personaje. La investigadora le explicó que la escena iba a ser igual a la anterior pero que ahora quiénes interpretaban a la mamá y al papá iban a tener que actuar diferente frente a la situación en la que su hijo quería jugar con una muñeca y llorar. En ese momento, inició la escena en la que estaban dos niñas jugando con una muñeca y llegaba Santiago a jugar también con ellas en ese momento quien interpretaba a la mamá le dijo a Santiago “ ¿Por qué está jugando con muñecas, señor?” el

público estaba esperando la reacción del papá pero el actor dijo “no sé qué decir, me da pena” todos se rieron y un niño propuso que otra persona fuera el papá, por lo que se seleccionó a otro niño del público quien pasó al escenario mientras todos aplaudían y volvieron a iniciar la escena en ese momento el actor que interpretaba al papá le dijo a Santiago “¿Qué estás haciendo tú jugando con muñecas?” y la mamá respondió “Déjelo” (dándole un golpecito en la rodilla) “Déjelo jugar” el papá dijo “¿y ¿por qué? los niños no tienen que jugar con muñecas sino con pelotas” la mamá respondió “No, aquí el niño puede jugar con cualquier cosa” y el papá dijo “está bien” y terminó la escena. Los demás empezaron a aplaudir y la investigadora dijo que todos se merecían un aplauso por haber hecho el vestuario, la música, el escenario y la actuación. En ese momento el investigador les dijo que se sentaran en esa redonda que haríamos la última actividad en la que se evaluaría el proceso.

3. Evaluando la actividad

La investigadora le pasó a cada uno de los participantes las paletas de caritas para evaluar la actividad, siendo la carita feliz la descripción de comodidad y gusto por las actividades y la carita triste lo contrario, en caso de que la actividad haya sido regular deben poner la paleta sin mostrar ninguna carita. Frente a esto, el 100% de los participantes mostró la cara feliz.

Luego se procedió a hacerles unas preguntas sobre lo que pensaron al realizar la actividad.

La primera pregunta fue ¿Qué pensaron al ver y realizar la obra de teatro? y un niño respondió “uy no, eso hubo mucha discriminación de género” una niña respondió “los niños pueden jugar con cualquier cosa, los juguetes no tienen género, no tienen que ser de mujeres o de hombres” luego el investigador preguntó ¿Qué pensaron de la situación en la que las primeras actrices le prohibieron al hijo jugar con la muñeca? un niño dijo “Que a ellos que les importan los gustos del hijo”. Posteriormente, la investigadora preguntó ¿Cómo creen que va a crecer un niño que se le dice que está mal que llore? una niña dijo “va a ser machista” y le preguntaron el por qué creía eso “porque al prohibirle que llore o que sienta va a ser machista y va a seguir los mismos pasos del papá, porque eso viene de la crianza”. En ese momento no hubo más opiniones, por lo cual la investigadora preguntó ¿ustedes creen que todavía hay papás que todavía enseñan ese tipo de cosas a sus hijos? y todas y todos dijeron al mismo tiempo que sí., la investigadora preguntó ¿lo han vivido de cerca? todos y todas respondieron “Noooo” luego una niña dijo “no, pero si lo he visto” por lo que se le pidió que contara donde lo había visto contando una historia de un amigo que la invitó a la casa y que cuando estaban ahí empezaron a jugar con muñecas y cuando el papá lo vio le dijo que no jugara con eso”. El investigador preguntó ¿cómo creen que se sienten los niños cuando les prohíben hacer algunas cosas? una niña

	respondió “creo que mal, porque no pueden hacer lo que quieren” y un niño complementó “no puedo utilizar lo que quiero”. Finalmente la investigadora preguntó si ustedes tienen hijos, hipotéticamente, ¿les enseñarían a sus hijos que no pueden jugar con muñecas? o ¿les dirían que no lloren porque son hombres? frente a esto una niña dijo que no y un niño complementó diciendo “los hombres también lloran” y estuvieron de acuerdo con la investigadora cuando afirmó que si ellos serían unos padres que educarían a sus hijos para jugar con lo que quieran Antes de cerrar la sesión, se les pidió que le colocaran un nombre a la obra de teatro y una niña dijo “El niño que no podía llorar “y un niño le respondió “No. El hijo triste”. Simultáneamente un niño dijo “El hijo rechazado” y todos y todas dijeron que “siiiii”

Referencias

- Mendoza, D., Ismael, K., y Reyes, R. (s.f.). *Guía didáctica para trabajar género y masculinidad con niños, niñas y adolescentes “Creciendo Juntos y Juntas”, Igualdad de Género desde la Infancia*. RedMas. Recuperado de: https://www.generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/Guia_genero_masculinidad_e_infancia.pdf
- Estrada, J., Barrios, M y Naranjo, C. (s.f). *Guía de trabajo en nuevas masculinidades para jóvenes fuera de la escuela*. Usaid. Recuperado de: http://www.usaidlea.org/images/Gu_a_de_Trabajo_en_Nuevas_Masculinidades_J_venes_fuera_Escuela.pdf

Anexo M. Taller 10. Desarrollo emocional

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Bienvenida a las emociones
Fecha	04 de septiembre de 2021
Responsable	Paula Andrea Rozo Bareño Daniel Santiago Chirivi Pinto
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	Debido a que las escuelas, al igual que los espacios comunitarios, son medios por el cual niños y niñas aprenderán y se verán influenciados en su vida, se debe plantear la enseñanza emocional para dotarlos de estrategias y habilidades emocionales que los protejan de factores de riesgos, además la necesidad de una educación emocional radica a partir del análisis del contexto, pues muchos problemas tienen que ver con el analfabetismo emocional (Viloria, C. 2005). Además, Subirats y Tomé (2007) hablan sobre dos déficits de la escuela, uno de ellos es que se ofrecen menos facilidades a las niñas que a los niños en cuanto al acceso a los aspectos más valorados de la cultura y en cuanto al reconocimiento de su personalidad y herencia, el otro déficit es que se le niega a los niños la socialización en formas culturalmente femeninas, impidiéndoles el acceso a las emociones y a la valoración de cuidado de la vida lo cual limita el desarrollo de su personalidad y sus posibilidades como seres humanos
Marco conceptual	La coeducación va más allá de los saberes técnicos y académicos, da una apertura de la educación emocional y afectiva (Suberviola, 2020), esta última entendida como un proceso continuo y permanente que potencia el desarrollo emocional como complemento del desarrollo cognitivo, elementos importantes para el desarrollo integral de la personalidad (Bisquerra, 2001. Citado por Marconi, 2017). Por otro lado, como lo menciona López (2005), realizar una educación emocional, significa “validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problema” (Pág. 5) Por último el favorecimiento de las emociones no sólo beneficia a la propia persona sino incidir en una sociedad menos violenta y más justa (Suberviola, 2020) pues como afirman Caruana et al (2005), el control de emociones como la ira es relevante para mejorar la convivencia y evitar comportamientos violentos
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Explicar en qué consisten las diferentes emociones así como su función en la vida Objetivos específicos • Adquirir conocimiento en las propias emociones • Comprender la función de las diferentes emociones

	• Reconocer las emociones de otras personas
Descripción de la actividad	1. ¿Cómo nos sentimos hoy? Materiales: tabla periódica de las emociones. Duración: 10 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Los investigadores le preguntarán a los niños, niñas y talleristas <i>¿cómo se sienten?</i>, esto va a permitir identificar qué tanto saben de sus emociones. Luego de escuchar las respuestas, se les va a mostrar la tabla periódica de las emociones y se les va a decir que peguen un sticker con la emoción con la cual se identifican en ese momento. Se les pedirá que argumenten su respuesta. 2. Conociendo las emociones Materiales: tabla periódica de las emociones, expresiones de diferentes emociones (alegría, tristeza, sorpresa, ira, miedo, asco, aburrimiento, confusión, odio), cinta. Duración: 20 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Los investigadores les darán a los niños, niñas y talleristas las expresiones de las diferentes emociones y ellos deberán pegarlas en la tabla periódica de las emociones y explicar en qué situaciones se puede sentir dichas emociones. Finalmente los investigadores explicarán de qué tratan esas emociones y para qué sirven en la vida. 3. Mi receta de la felicidad y la tristeza Materiales: medio hoja iris, colores, esferos, lápices. Duración: 8 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: los investigadores darán a cada uno de los niños, niñas y talleristas medio hoja iris, que por un lado dice <i>Mi receta de la felicidad</i> y por el otro lado <i>Mi receta de la tristeza</i>. Se les pedirá que deben escribir en la parte de felicidad aquellas cosas que los hace felices y en la parte de la tristeza, las cosas que los ponen tristes. Debido a que es un ejercicio privado, no se va a socializar, los investigadores solo van a resaltar la importancia de reconocer esos elementos para favorecer al bienestar de cada uno. 4. Evaluando la actividad Materiales: formato de evaluación, colores Duración: 3 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: los investigadores darán a cada niño, niña y tallerista un formato de evaluación donde tendrán que poner una X en la cara con la que respondan <i>¿cómo te sentiste con la actividad?</i> Luego de esto, se les pedirá que den algunas opiniones

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Características y número de participantes	14 participantes 7 niñas 7 niños
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativo: porcentaje de caras marcadas Cualitativo. opiniones dadas sobre la actividad.
Resultados	La sesión se llevó a cabo el sábado 04 de septiembre de 2021, en el parque El Ensueño, ya que se estaban haciendo recorridos de las bibliotecas comunitarias e IDARTES por distintas zonas de Ciudad Bolívar los niños estaban asistiendo a los eventos como parte de la Fundación Siglo XXI y la Biblioteca Comunitaria Baúl de letras. La actividad estaba prevista para iniciar a las 11:00 a.m., sin embargo, como los niños debían hacer un recorrido largo desde la biblioteca del Perdomo hasta el parque El Ensueño, la actividad se inició a las 12:15. Los investigadores llegaron al parque El Ensueño a las 11:00 y junto con dos niños y una niña armaron las carpas donde se realizaría el taller. 1. ¿Cómo nos sentimos hoy? Cuando llegaron los niños y niñas, se les pidió que hicieran una mesa redonda sentados. Luego, la investigadora y una niña acomodaron la <i>Tabla periódica de la emociones</i> en el centro y simultáneamente el investigador le daba a cada participante un sticker con su nombre. Mientras tanto, la investigadora, preguntó que si sabían para qué servían las emociones, un niño contestó “para expresarse con la gente”, otra niña dijo “para que las personas nos comuniquemos”; una participante dijo “para que la gente sepa que uno esta bravo o feliz”, luego hubo silencio y la investigadora preguntó si los demás estaban de acuerdo con lo que habían dicho sus compañeros y todos asintieron con la cabeza, en ese momento la investigadora les explicó que las emociones son estados internos del ser humano caracterizadas por sensaciones, pensamientos y comportamientos y que nos sirven, así como o dijeron los niños y niñas, para comunicarnos con los demás. Posteriormente, la investigadora preguntó si ellos consideraban que existían emociones negativas y emociones positivas, un niño gritó “Sí” por lo que se le preguntó que cuáles emociones son negativas para él, a esto respondió “cuando uno está de mal humor o con rabia o celos y cuando uno siente miedo” los demás no expresaron nada más y sólo asintieron con la cabeza, por lo cual la investigadora les dijo “ Es importante, que entendamos que no existen emociones negativas, puesto que todas tienen una función, lo que es negativo es cuando no sabemos cómo actuar ante esta emoción, por ejemplo, si no sintiéramos miedo entonces muchas veces no podríamos escapar de situaciones que ponen nuestra vida en peligro, lo que está mal es que por ejemplo cuando sentimos rabia, la

	expresamos gritando a los demás o golpeándolos, eso sí es algo malo, pero sentir rabia es una emoción que también nos ayuda a adaptarnos a muchas situaciones”. Cuando ya todos tenían el sticker, se les pidió que lo pusieran en la Tabla Periódica según cómo se sintieran en ese momento. Es importante aclarar, que para esta actividad había 13 niños y niñas y dos talleristas. Los participantes respondieron: Alegría: Mono Euforia: Mariana Éxtasis: Felipe Felicidad: Dana, Luciana, Esteban, Valeria y Jesús Confianza: Sara y Giovanna (tallerista) Nerviosismo: Alejandro Mal humor: Luis Gratitud: Vanessa (tallerista) Amor: Thomas Interés: Natalia Mientras se hacía la actividad, un niño le preguntó al investigador por algunas emociones, tales como el éxtasis, la euforia y el entusiasmo, pues desconocía su existencia y no entendía de qué trataban. Además, relaciona el éxtasis con el consumo de drogas, pues mencionó “¿El éxtasis no es cuando uno se droga y como que está en otro mundo?”. Ya después de haber terminado esto, los investigadores les preguntaron que sustentaran por qué se sentían así. Frente a esto, el niño que puso alegría dijo que era porque estaba en un parque que no conocía y que las actividades estaban muy chéveres. Cuando se le preguntó al niño del éxtasis por qué se sentía así, dijo que él sabía que el amarillo era de felicidad y que por eso puso su nombre ahí. Por otro lado, el niño que puso su nombre sobre la emoción de mal humor, por lo que el investigador le preguntó qué ¿por qué se sentía de mal humor? a lo que respondió “que tenía hambre y no podía comer”. Finalmente, el investigador le preguntó a uno de los niños que por qué había puesto su nombre sobre la emoción de nerviosismo a lo que él contestó “Porque yo soy muy introvertido y hay mucha gente que no conozco”, en ese momento, les dijimos que ahora haríamos otra actividad diferente también con la tabla periódica 2. Conociendo las emociones Para esta actividad, los investigadores les dieron a cada participante una imagen que tenía la expresión de una emoción. Para este momento, ya había 14 participantes y para explicarles lo que debían de hacer, se tuvo que gritar, ya que en ese momento se estaba presentando un grupo de jóvenes que tocaban instrumentos de percusión, por lo cual era algo complicado dar las instrucciones. Cada niña tomó una imagen y la pegó en la tabla periódica de las emociones, identificando así las siguientes emociones: Alegría Entusiasmo Felicidad

	Sorpresa Ira (2 personas) Rebeldía Rabia Tristeza Soledad Timidez Confusión Asco Nerviosismo Debido al ruido y diferentes actividades que se realizaban simultáneamente en el parque los niños y niñas no estaban prestando completa atención y era muy difícil comunicarse con ellos, por lo cual, se dejó para otra sesión la explicación sobre qué trataban esas emociones y las funciones adaptativas que tienen.						
	3. Mi receta para la felicidad y la tristeza Debido a que los y las participantes estaban dispersos con las otras actividades que se realizaban, los investigadores les pidieron uno por uno que se sentaran debajo de las carpas. La investigadora, comenzó repartiendo las hojas de papel iris y simultáneamente el investigador daba los colores a cada niño. Se les pidió que en una cara de la hoja, pusieran lo que los hacía felices, aclarando que podían dibujar o escribir. Frente a esto no tuvieron ninguna duda, sin embargo cuando se les pidió que en la otra cara pusieran lo que los pone tristes, uno de los participantes manifestó que no había nada que lo pusiera triste, que solo sentía rabia cuando lo regañaban. La investigadora le preguntó ¿pero tú crees que es rabia o tristeza? frente a esto el niño quedó pensativo y no respondió nada, decía que él no sentía tristeza. El investigador decidió explicarle que cuando uno está triste no tiene energía para realizar las cosas y está desanimado. Con lo anterior, se pudo observar que el niño logró diferenciar la tristeza de la rabia, pues escribió aspectos que lo hacían sentir triste.						
	<table><tr><td></td><td>Niñas</td><td>Niños</td></tr><tr><td>Lo que me hace feliz</td><td>Niña 1: “Música, comer, dormir, mi familia, películas, leer, jugar en compu, ver lo que me gusta, ver feliz a los que conozco, hacer bromas pequeñas a mis hermanas, dibujar, jugar con mis hermanas, ir a lugares que no conozco, pasarla con mi mamá” Niña 2: “ Que me hablen en las noches cuando no me coge el sueño, comer, estar con mi familia, dibujar, cantar, navidad,</td><td>Niño 1: “ sorpresa, gozo, interés, felicidad, amor, optimismo” Hizo un dibujo de él sonriendo Niño 2: Dibujo de su mascota, de dormir, jugar , ver televisión. Niño 3: “Mi celular” e hizo dibujo</td></tr></table>		Niñas	Niños	Lo que me hace feliz	Niña 1: “Música, comer, dormir, mi familia, películas, leer, jugar en compu, ver lo que me gusta, ver feliz a los que conozco, hacer bromas pequeñas a mis hermanas, dibujar, jugar con mis hermanas, ir a lugares que no conozco, pasarla con mi mamá” Niña 2: “ Que me hablen en las noches cuando no me coge el sueño, comer, estar con mi familia, dibujar, cantar, navidad,	Niño 1: “ sorpresa, gozo, interés, felicidad, amor, optimismo” Hizo un dibujo de él sonriendo Niño 2: Dibujo de su mascota, de dormir, jugar , ver televisión. Niño 3: “Mi celular” e hizo dibujo
	Niñas	Niños					
Lo que me hace feliz	Niña 1: “Música, comer, dormir, mi familia, películas, leer, jugar en compu, ver lo que me gusta, ver feliz a los que conozco, hacer bromas pequeñas a mis hermanas, dibujar, jugar con mis hermanas, ir a lugares que no conozco, pasarla con mi mamá” Niña 2: “ Que me hablen en las noches cuando no me coge el sueño, comer, estar con mi familia, dibujar, cantar, navidad,	Niño 1: “ sorpresa, gozo, interés, felicidad, amor, optimismo” Hizo un dibujo de él sonriendo Niño 2: Dibujo de su mascota, de dormir, jugar , ver televisión. Niño 3: “Mi celular” e hizo dibujo					

	mi cumpleaños, Halloween, ir a pasear ¡y mucho más!” Niña 3: dibujo de ella con el hermano jugando mientras su mamá está trabajando Niña 4: “piscina, tik tok y jugar roblox” hizo dibujo de las tres cosas Niña 5: “comer, dormir, jugar, estar con amig@s, estar con mi familia, música, Negro y Mona (mascotas), estar en casa, salir de la casa” Niña 6: Dibujo de sol, corazones, una niña feliz, flores, pasto y una casa Niña 7: “Dibujo de personas, de libros, de pincel y pinturas, una planta, un lienzo “amor, plantas y mosaico”	Niño 4: “Estar al lado de mis mejores amigos y amigas en especial una persona que me gusta, estar con mi familia” Niño 5: “Comer, ver T.V, dormir, salir, viajar y escuchar música” Niño 6: Dibujo de un perro.
Lo que me hace triste	Niña 1: “No escuchar música, no expresarme con las cosas que me gustan, no comer dulce, no ver mis películas favoritas, pelear con mis hermanas, pelear con mi mamá, no ver el contenido que me gusta. que se cancelen los planes, no jugar” Niña 2: “pelear, dormir sola ¡pero me toca!, la cebolla, tener el pelo suelto, estar sola y otras pocas cosas” Niña 3: dibujo de su mamá yendo a trabajar y escribió “cuando má no está” Niña 4: Dibujo de un hámster que se le murió Niña 5: “Que me regañen, no estar con mis amig@s, no jugar, que me a veces me vaya mal en el colegio, que no pueda viajar mucho” Niña 6: Dibujo de casa y una ventana con una carita triste Niña 7: “ que griten, soledad, muerte”	Niño 1: “soledad, culpa, decepción” Hizo un dibujo de él cuando está triste. Niño 2: “no poder cagar, lavar los platos” Niño 3: “Limpiar” Niño 4: “Estar solo, en el colegio casi todos de otros cursos menos el mío, me crítica” Niño 5: “Que me griten, que me despierten” Niño 6: Dibujo de una casa

	En este punto, los participantes que ya habían terminado comenzaron a jugar y a irse a mirar las actividades que se estaban presentado. Finalmente, debido a que el ejercicio fue privado y personal no se realizó socialización. Los investigadores explicaron que conocer lo que nos hacía felices y tristes, nos ayudaba a conocernos un poco más y mirar las cosas que nos dan bienestar, además de entender que cada uno es distinto. 4. Evaluando la actividad Para evaluar la actividad, se le dio a cada participante un formato de evaluación donde tuvieron que poner una X en la cara con la que respondan <i>¿cómo te sentiste con la actividad?</i> Cada participante respondió, sin embargo, no se pudo indagar más sobre su respuesta, ya que en ese momento llegó la lideresa de la Localidad Blanca Pineda a pedirle que los niños fueran a ver la presentación de circo, por lo tanto solo se recogieron las calificaciones. Cuantitativo: 9 caritas feliz 5 caritas de satisfecho

Referencias

- Marconi, L. (2017). La importancia de las emociones en la educación. En Durand, J., Daura, F., Sánchez, C., y Urrutia, M. (Ed.). *Las neurociencias y su impacto en la educación*. Austral Educación. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/neurociencias/chapter/59/>
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), pp.153-167. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Caruana, A., Civero, P., y Garaigordobil, M. (2005). Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. Valencia, España: Generalitat Valenciana. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/cac3997f-c66f-4a18-b45d-7c6ea3a1262e>
- Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Tendencias pedagógicas*, 10. pp. 107- 123. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4739/31241_2005_10_05.pdf

Anexo N. Taller 11. Desarrollo emocional

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Me valoro y valoro a los demás
Fecha	11 de septiembre de 2021
Responsable	Paula Andrea Rozo Bareño Daniel Santiago Chirivi Pinto
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	Es importante tener en cuenta que la autoestima se desarrolla desde edades muy tempranas, siendo la familia y la escuela ámbitos muy importantes para el desarrollo de esta. En la escuela, como en el ámbito comunitario, los compañeros y educadores son personas significativas para el niño para que aporten información relevante sobre su identidad incidiendo así en esta y a su vez en su autoestima (Zamora, 2012). La autoestima se va construyendo a partir de un proceso de interiorización que se va modelando a lo largo de toda la vida, por lo que es importante trabajarla desde los primeros años para que se sienta seguro, sea más independiente y traslade esas cualidades a todos los aspectos de su vida (Zamora, 2012) Es importante que niños y niñas tengan un adecuado desarrollo del autoestima para evitar que en un futuro se muestren ansiosos, celosos, apáticos, indiferentes, evasivos, enfermos, violentos, desconfiados, inexpresivos, defensivos, irracionales, inconsistentes, pesimistas, inactivos, rígidos (Acosta y Hernández, 2004).
Marco conceptual	Es importante comprender que cuando se habla de autoestima, se hace referencia a la actitud valorativa y afectiva hacia uno mismo, por lo que implica aceptar ciertas características físicas y psicológicas, respetando otros modelos. Por lo tanto, la autoestima al ser una actitud se refiere a la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo (Roa, 2013) Igualmente, La coeducación para el cuidado hace referencia a la introducción de aspectos de comunicación entre iguales y la introducción de lo que tradicionalmente se le ha adjudicado a la mujer: las habilidades relacionales y de cuidados (Simón, 2011). El cuidado ayuda a neutralizar el descuido, por lo que se trata de aprender el buen trato, que empiece hacia sí mismo, comprendiendo que cuidar es fijarse en necesidades para cubrirlas y el aprender a cuidar conlleva a emplear un tiempo equitativo entre niños y niñas. Con lo anterior, como lo menciona Simón (2011), las tareas adjudicadas a las mujeres, que se ven ocultas en el currículo escolar, comienzan a ser visibles y aprendidas para mejorar las relaciones entre los sexos y se reconoce los aportes de las mujeres a la humanidad.
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general: Crear estrategias que permitan a niños y niñas fortalecer su autoestima.

	Objetivos específicos • Incentivar el reconocimiento de las cualidades propias de cada persona. • Reconocer las cualidades positivas de cada uno de los participantes
Descripción de la actividad	1. Dime algo bonito Materiales: Cartulina, colores, lápices, esferos. Duración: 15 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Los investigadores pedirán a los participantes que hagan una mesa redonda. Luego se les dará a cada participante medio octavo de cartulina. Los investigadores dirán las siguientes instrucciones: <i>A veces usamos el lenguaje para insultarnos o decirle cosas negativas a otras personas, y eso nos hace sentir mal. Sin embargo, a todos y todas nos gusta que nos digan cosas buenas, ¿no es verdad?, pues eso es lo que haremos hoy. Primero, van a colocar su nombre en la parte superior de la cartulina en una sola cara.</i> Cuando los participantes hayan terminado de colocar su nombre se les dirá que deben de ir rotando las hojas hacia el lado derecho y los demás deben de colocar aspectos positivos de cada uno de ellos, de manera que al finalizar cada persona haya recibido en su hoja tantas cosas positivas como personas hay en el grupo. Al finalizar, se les preguntará a los participantes que ¿cómo se sienten al recibir tantos comentarios positivos? Igualmente se les preguntará ¿cómo se sintieron al escribir esos buenos comentarios de sus compañeros? 2. Carta para mi Materiales: Cartulina con su nombre y elogios, colores, lápices y esferos. Duración: 15 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Los investigadores dirán a los participantes que dé luego haber hecho comentarios positivos sobre las otras personas, es importante que cada uno se reconozca eso que tanto le gusta de sí mismo, por lo tanto se les pedirá que en la otra cara de la cartulina ellos deberán escribir una carta dirigida hacia sí mismo, resaltando todas las cosas positivas que tienen. 3. Opinando sobre la actividad Materiales: Formatos de calificación, colores, esferos o lápices Duración: 5 minutos Participantes: niños, niñas y talleristas Descripción: A cada uno de los participantes se les entregará un formato con criterios de evaluación para saber si se cumplieron los objetivos de la actividad, los criterios se calificarán de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1 es malo y 5 es excelente. Por último se les preguntará • ¿Alguna vez han hecho algo parecido?

	¿Les parece importante este tipo de actividades? ¿por qué?
Características y número de participantes	14 participantes 5 niñas 2 jóvenes mujeres 7 niños
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativo: Formatos de criterio de evaluación donde se sacará un promedio para pregunta. Cualitativo: opiniones y respuesta a la pregunta.
Resultados	La actividad se llevó a cabo el día sábado 11 de septiembre de 2021 en la biblioteca Baúl de las letras, ubicada en el barrio el Perdomo. Cabe aclarar, que los talleres a realizar tienen una duración de 1 hora, debido a que llegaron dos estudiantes de la Universidad Central de Trabajo Social a realizar su proyecto con la comunidad. Cuando los investigadores llegaron, a las 10:00 am, solo había 2 niños y le ayudaron al Líder a sacar unas mesas y organizar la biblioteca. Luego, con los niños, los investigadores empezaron a jugar con una piedra a lanzarla y se unió una niña que acababa de llegar. Es importante resaltar, que los participantes y la tallerista que los recoge llegaron a las 11:04 am. Al estar ya todos reunidos, se les pidió que se sentaran en el piso e hicieran una mesa redonda. 1. Dime algo bonito Estando todos sentados, el investigador comenzó a darle a cada uno de los participantes medio octavo de cartulina y simultáneamente la investigadora les decía <i>A veces usamos el lenguaje para insultarnos o decirle cosas negativas a otras personas, y eso nos hace sentir mal. Sin embargo, a todos y todas nos gusta que nos digan cosas buenas, ¿no es verdad?</i>, a lo que todos dijeron que sí; la investigadora continuó: <i>pues eso es lo que haremos hoy. Primero, van a colocar su nombre en la parte superior de la cartulina en una sola cara.</i> Se dio un tiempo de dos minutos para que colocaran el nombre. Una de las estudiantes de trabajo social acompañó en esta primera parte a una niña de 7 años que no sabe escribir y posteriormente la investigadora le ayudó con el resto de la actividad. El investigador acompañó durante toda la actividad a un niño de 6 años que no sabía escribir. Cuando todos y todas habían marcado su cartulina, se les dio la instrucción de que debían pasarla hacia su compañero que estaba sentado a su derecha y que cuando cada quien tuviera la cartulina de otro compañero debía escribirle algo que admiraba de él, le gustara o considerara una cualidad y así sucesivamente con todos los demás. Al principio, dos niños no entendieron que debían rotar la cartulina con todos sus compañeros y sólo hicieron la actividad con sus amigos, por lo cual el investigador tuvo que volver a explicarles que

	todos sus compañeros debían escribir en su cartulina y que ellos debían también escribir en la de todos, por esto, se decidió que cada persona tomara de nuevo la cartulina con su nombre y volver a rotarla. La dinámica del grupo se caracterizó por ser ordenada y respetuosa. En cuanto al niño y la niña que recibieron ayuda de los investigadores para realizar la actividad debido a sus falencias en escritura se manejaron dos dinámicas diferentes: la investigadora que ayudó a la niña le preguntaba que quería escribir sobre cada persona y se lo escribía en la cartulina y luego se la daba a la niña para que hiciera un dibujo relacionado con lo que la niña nombró, mientras que el investigador que ayudó al niño le preguntaba qué característica quería poner en la cartulina y cuando el niño contestaba el investigador tomaba su mano y la guiaba para que juntos escribieran lo mencionado por el niño. Además, como había niños que no conocían a otros niños, se les dijo que podían colocar que no lo o la conocían o que pusieran algo que les gustara del físico o de la ropa. Al terminar de rotar las cartulinas y que cada uno tuviera en sus manos la cartulina con su nombre, se les dio un tiempo para que leyeran lo que sus compañeros les habían dicho. La investigadora le ayudó a la niña que no sabía leer ni escribir contándole todo lo que le habían escrito, la niña sonreía cada vez que se le mencionaba una cualidad y le dijo a la investigadora que se sentía feliz. Después de eso, el investigador preguntó a los participantes ¿cómo se habían sentido? un niño dijo “bien” y los demás se unieron a su respuesta asintiendo con la cabeza. Al pedirles que dijeran por qué se sentían bien un niño dijo “pues es que es bueno que a uno le digan cosas que uno sabía que tenía”. Una de las participantes complementó diciendo “es bueno porque uno muchas veces no sabe que tiene cosas chéveres”. La niña nueva dijo “fue bonito que dijeran que les gustaba mi chaqueta”. Sin embargo, un niño dijo que se sintió mal, por lo que se le pidió que explicara el por qué y dijo “porque no me gusta que me adulen, porque soy una persona muy introvertida, no me gusta demasiado la gente como a mi hermano”, la investigadora le dijo que es bueno recibir cumplidos pues nos ayuda a reconocer nuestras cualidades. Posteriormente, la investigadora les preguntó ¿y cómo se sintieron al escribir cosas buenas a los demás? Una niña respondió “es algo diferente, pero es bueno hacerlo porque es algo que uno no hace seguido”. Otra de las participantes comentó “fue difícil porque había personas que uno no conocía, pero al final se pudo hacer”. Otra niña dijo “pues bueno, porque uno sabe que va a recibir lo mismo” Finalmente, la investigadora les dijo que cada persona se podía quedar con su cartulina y que cada vez que se sintieran tristes o que no eran buenos para algo, miraran las cosas que les habían escrito y se dieran que tienen muchas cualidades positivas y se procedió a dar inicio a la siguiente actividad. 2. Carta para mi

Ya como todos tenían su cartulina, el investigador les pidió que en la otra cara de la cartulina iban a escribir cada uno aquellas cualidades que les gusta de sí mismo, pero con la condición de que debía de ser una carta dirigida a ellos mismos. Esta primera parte de la actividad tomó aproximadamente 10 minutos, ya que los niños manifestaban que era más difícil escribir sobre uno mismo, pues implica reconocer cosas buenas y uno habla más de lo malo que uno tiene. En cuanto a la dinámica, se evidenció que todos los niños y niñas se concentraron en escribir. Al terminar, el investigador preguntó que cómo se habían sentido al escribir cosas bonitas sobre ellos mismos. Frente a esto, un niño respondió “fue difícil porque yo no sabía qué poner” y otro niño dijo “yo solo pienso que soy bueno para jugar free fire”. Una niña dijo, “fue bonito saber que uno también se puede ver cosas buenas que uno tiene”. Los demás asintieron con la cabeza y no hubo más opiniones.

Para dar cierre a la actividad, se les preguntó si habían visto la película *Intensamente*. Un niño dijo que sí pero que ya no se acordaba como era. Otra niña dijo que sí, pero que hace rato. Frente a esto, la investigadora comenzó a repartirlos a cada uno, folletos sobre las emociones, explicándoles que en ellos iban a encontrar información sobre las emociones y la explicación de algunas emociones, lo que les iba a permitir conocerse un poco más y aprender sobre las emociones. Los niños y niñas se sentaron y abrieron el folleto y lo miraron por un rato y luego se levantaron a hablar entre ellos.

3. Opinando sobre la actividad

A cada uno de los participantes se les dio un formato de evaluación que contenía cuatro ítems de calificación sobre la actividad.

En cuanto al primer ítem que indagaba si la actividad ayudó a reconocer las cualidades se obtuvo un promedio de 4.7, lo que significa que es una actividad buena para reconocer las propias cualidades.

En relación al segundo ítem que indagaba si se entendía por qué era importante reconocer las cualidades de los demás, se tuvo un promedio de 4.6, lo que significa que para los participantes fue clara la importancia de reconocer las cualidades de otros.

El tercer ítem, que indagaba si la actividad podría desarrollarse en otros ámbitos como en el colegio o la casa, se tuvo un promedio de 3.7, lo que puede indicar que para los participantes, la actividad en otros espacios sería complicada de realizarse.

Finalmente, el último ítem, que indagaba si la actividad era importante se obtuvo un promedio de 4., lo que indica que para los participantes las actividades son importantes.

Se continuó con el siguiente taller, que era el último del módulo de perspectiva de género acerca de las masculinidades.

Referencias

- Acosta Padrón, Rodolfo, & Hernández, José Alfonso (2004). La autoestima en la educación. Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 1(11),82-95.[fecha de Consulta 3 de septiembre de 2021]. ISSN: 0718-1361. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104>
- Zamora, M. (2012). *El desarrollo de la autoestima en educación infantil*. UNIR. Recuperado de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/972/2012_11_15_TFG_ESTUDIO_DE_L_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Roa, A. (2013). LA EDUCACIÓN EMOCIONAL, EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y SU IMPORTANCIA EN LA INFANCIA. *Edetania*, 44, pp. 241-257. Recuperado de: <file:///C:/Users/DIGITAL/Downloads/Dialnet-LaEducacionEmocionalElAutoconceptoLaAutoestimaYSu-4596298.pdf>

Anexo O. Taller 12. Coeducación para la salud

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	El cuerpo y mis movimiento
Fecha	17 de septiembre
Responsable	Paula Andrea Rozo Bareño Daniel Santiago Chirivi Pinto
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos)	El concepto de esquema corporal nace de la neuropsicología Le Bouch (citado por Fernández, 2009) afirma que el esquema corporal es el conocimiento inmediato y continuo que tenemos sobre nuestro cuerpo cuando se mueve o cuando está estático, en relación con el espacio y los objetos que lo rodean. Es así como para educar a niños y niñas sobre el esquema corporal hay que tener en cuenta diferentes elementos como lo son Conocimiento del propio cuerpo: El cuerpo es el primer medio de relación que tenemos con el mundo por lo tanto mejor lo conozcamos mejor será nuestra adaptación al ambiente. Educación de la actitud Al hablar de actitud hacemos referencia a la significación que damos a las manifestaciones corporales Equilibrio Respiración Relajación Lateralidad
Marco Conceptual	La coeducación para la salud inicia con un análisis de los riesgos en la salud en cuanto al género, causados por la asignación de estereotipos y roles de género que se interiorizan en mujeres y hombres (Simón, 2011). Así, se encuentra que las mujeres están en riesgo de sufrir trastornos de alimentación, como anorexia y bulimia, depresiones, aislamiento social o timidez excesiva por percibir que no dan una imagen deseable, mientras que los hombres, están con peligro de sufrir accidentes con la poca apreciación de riesgo, esto relacionado con la competitividad y el sentir adrenalina, lo que a su vez conlleva a transgredir las normas para demostrarse independiente teniendo como riesgo para su salud el desprecio de su propio cuidado, tanto físico como mental (Simón, 2011). Por lo tanto la coeducación para la salud busca enseñar sobre la alimentación, los hábitos de movimiento y actividad física, dando un mayor conocimiento del funcionamiento de los cuerpos de hombres y mujeres (Simón, 2011). Por otro lado, la salud sexual y reproductiva constituye un aspecto importante en la coeducación, pues no solo se busca enseñar las diferencias de los órganos y su mecánica de funcionamiento, sino también la responsabilidad social y personal que implica tener un hijo y por lo tanto, al tener un mayor entendimiento de su funcionamiento reproductivo, hombres y mujeres, podrán dirigir con voluntad hacia lo más idóneo según las circunstancias (Simón, 2011)
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general Distinguir la importancia de la actividad física sin condicionantes de género y el reconocimiento del cuerpo Objetivos específicos

	• Realizar actividades físicas que incluyan movimiento tales como el ejercicio y el baile • Hacer una exploración de las cualidades físicas y el cuidado que se le da al cuerpo
Descripción de la actividad	1. Calentando nuestro cuerpo Materiales: figuras de la X en papel, objetos Duración: 15 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: En esta primera parte de la actividad los investigadores pondrán en el piso las figuras de la X para que cada niño, niña y tallerista se ubiquen encima de este. Se les explicará que alguno de los investigadores dará las siguientes instrucciones “Derecha”, “izquierda”, “atrás”, “adelante”, “centro”, siendo el centro la X en donde están ubicados. Los tres primeros participantes que cometan un error pasarán a hacer penitencias. En la segunda parte, se le pedirá a los participantes que hagan una fila en orden de estatura. Paralelamente a esa fila, los investigadores ubicarán a los lados derecho e izquierdo una fila de objetos. Estas filas de objetos deben ser de menor cantidad a los participantes. Se les explicará a los niños, niñas y talleristas que uno de los investigadores dará una instrucción, ya sea “izquierda” o “derecha” y ellos deben de atrapar los objetos de dicha fila. Los participantes que no tomen ningún objeto salen de la competencia. Finalmente, se les preguntará • ¿Cómo se sienten al moverse? • ¿Qué tipo de actividades de movimiento realizan ustedes? • En el colegio ¿todos participan en las actividades de Educación física? 2. Le agradezco a mi cuerpo Materiales: silueta del cuerpo, colores. Duración: 15 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Los investigadores pedirán a los participantes sentarse y hacer un círculo. A cada uno, se le pasará una silueta del cuerpo y se les dirá: <i>“La sesión anterior hablamos de la importancia de las emociones, del saber valorar lo que nos gusta de nosotros y que los demás dijeran cosas positivas. Sin embargo, no hemos hablado de nuestro cuerpo, esa entidad física que nos permite hacer diferentes actividades”</i>. Luego de esto, los investigadores les dirán a los participantes que deben escribir en la silueta agradeciendo por las cosas, actividades y acciones que su cuerpo les permite hacer. Para esto van a señalar la parte del cuerpo a la que le agradecen. Seguidamente, se les pedirá que describan lo que hacen para cuidar su cuerpo. Al terminar esto, se hará una discusión acerca de la actividad, que será guiada con estas preguntas: • ¿Por qué es importante cuidar nuestro cuerpo?

	• ¿Es diferente el cuidado que se dan los hombres y las mujeres? • ¿Cómo se sintieron al agradecer a su cuerpo por lo que les permite hacer en el día a día? 3. ¿Bailamos con qué? Materiales: celular con música, bafle Duración: 15 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Los investigadores solicitarán a los participantes que se pongan de pie y se ubiquen en algún lugar del espacio. Se les explicará que se pondrá música y se les indicará una parte del cuerpo con la cuál van a tener que bailar. Antes de iniciar es importante aclararle a los participantes que lo importante es moverse, no importa si no va con el ritmo de la canción, ya que el que no se mueva tiene que cumplir una penitencia. Después de terminar de bailar, se les preguntará lo siguiente: • ¿Qué piensan de las actividades de danza? • ¿Cómo se sintieron al mover su cuerpo? 4. Nos movemos calificando Materiales: cuerpos de los participantes, papel color rojo, naranja y amarillo Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Para evaluar el taller, los investigadores pedirán a los niños que se hagan en una fila. Frente a esta fila, se ubicará de manera perpendicular hojas de color rojo, naranja y amarillo (de izquierda a derecha). Se le hará una serie de preguntas a los participantes las cuales deben de responder moviéndose hacia la hoja que más se acerca a su respuesta. El rojo significa mala/malo, el naranja regular y el amarillo bueno/buena • ¿Qué les pareció las actividades que realizaron? • A su consideración, ¿la actividad física es buena, regular o mala? (Se les pedirá a algunos participantes que justifiquen su respuesta) • El conocer su cuerpo es ¿bueno, regular o malo? (Se les pedirá que justifiquen su respuesta)
Características y número de participantes	7 participantes 2 niños 1 tallerista 3 jóvenes (2 mujeres y 1 hombre) 1 profesora de trabajo social
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas

Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cuantitativa: Número de participantes que se ubican en las hojas de colores. Cualitativamente: Justificación de las respuestas frente a su ubicación en las hojas de colores.
Resultados	La sesión se llevó a cabo el día 18 de septiembre en la biblioteca Baúl de letras ubicada en el barrio el Perdomo. Cabe aclarar, que esta sesión se pensó en hacerla como un trabajo interdisciplinario, pues las estudiantes de Trabajo Social propusieron el taller para hablar sobre el cuerpo como un territorio y los investigadores trabajarían la parte de salud y actividad física a partir del enfoque de la coeducación. La hora de citación fue a las 10:00 am, sin embargo, una de las talleristas nos dijo que lo más probable era que no vinieran más niños y niñas, debido a que habían comunicado a través de WhatsApp que debían entregar tareas del colegio ese día, por lo cual, se decidió llevar a cabo el taller con las personas que estaban presentes. Las estudiantes de trabajo social iniciaron su taller haciendo un árbol de expectativas y luego compartieron con el grupo unas siluetas impresas donde cada persona debía colocar la descripción de su cuerpo por dentro y por fuera, en ese momento los investigadores hicieron la unión con el taller de ellas e iniciaron con las actividades propuestas. 1. Le agradezco a mi cuerpo Para esta actividad se llevaron siluetas de cuerpo impresas en hojas iris y uno de los niños ayudó a los investigadores a repartirlas a los demás participantes. Mientras el niño entregaba las siluetas la investigadora dijo que teniendo en cuenta la actividad que venían realizando en estas siluetas lo que se debía hacer era escribir las cosas que le agradecemos a nuestro cuerpo, puesto que muchas veces solemos fijarnos en nuestros defectos pero nunca agradecemos las cosas que nos permite hacer, para esto se les dio un tiempo de aproximadamente cinco minutos. Posteriormente, se preguntó quién quería compartir lo que había escrito. Uno de los jóvenes alzó la mano y expresó “Yo le agradezco a mi cuerpo por sentir y aceptar las emociones, por amar, por aprender y por no rendirse”. Uno de los niños dijo que él quería compartir lo que había escrito “le agradezco a mi cuerpo por tener manos, pies, porque hay muchos que no los tienes, ojos, dedos, cara, fuerza, visión, hablar, leer, caminar, no tener discapacidades en mi cuerpo y no rendirme”. La tallerista dijo “le agradezco a mi cabeza, cerebro, pensar, sentir, ver. A mi tronco, esta parte (señalando) mover y sostener mi cuerpo y extremidades. A mis manos cocinar, pues como soy mamita, cocinar, dibujar, consentir a mis hijos, acariciar. Mis pies, caminar y le agradezco mucho tener mis pies porque me gustan mucho los zapatos y utilizar zapatos de colores y jugar con los pies con la gata”. Otra joven manifestó “Yo puse algo similar, porque entendía que muchas veces, por ejemplo, le agradecía a mi cuerpo por comer, pero no sólo era la boca, sino también a la parte del estómago y a la parte del sistema digestivo. En la parte de la

	cabeza, puse que le agradezco por pensar, por aprender, sentir, oler y ver y a mi nariz por respirar, asimismo, el hecho de sentir lo puse en todo el cuerpo, no sólo el sentir psicológico sino el del palpar, con mis manos puse que comer, escribir, jugar, maquillarme, agarrar cosas, expresarme. A mi cadera le puse sentarme, pues me permite hacer ese pliegue, a mis rodillas poder correr y bailar y a mis pies poder ejercitarme, correr y demás”. En ese momento, el investigador les pidió a los participantes que en la parte de atrás de la silueta escribieran las acciones que hacían para cuidar su cuerpo, aclarando que estas acciones debían ser físicas, las respuestas que se obtuvieron fueron: Niño 1: “comiendo saludable, haciendo ejercicio, comiendo verduras, corriendo, tomando agua y mucho más...” Niño 2: “siendo feliz, bañándome y comer” Joven 1 (mujer): “No lastimándome físicamente ni dejar que lo hagan, tomando agua, reduciendo algunas comidas que son malas” Profesora de trabajo social: “ A través del movimiento, la alimentación, no comiendo pollo, carne ni dulces” Tallerista: “Hago poco ejercicio y deje harinas y dulces” Joven 2 (mujer): “Bañándome, aplicándome crema, caminando, durmiendo, comiendo bien” Joven 3 (hombre): “Alimentarme, ejercitándome, descansar aplicarme bloqueador” Después de que cada persona escribió cómo cuidaba su cuerpo la investigadora les preguntó a los participantes que según lo que habían socializado existían diferencias entre cómo se cuidan hombres y mujeres, uno de los niños dijo “ Si, porque las mujeres se cuidan más, le prestan más atención a eso, en cambio nosotros no” el otro niño agregó “ si, pues ellas se maquillan y se echan crema y en cambio nosotros no hacemos tanto esas cosas” ninguno de los otros participantes agregó nada más, por lo cual la investigadora les pidió que describieran cómo se habían sentido con la actividad en una sola palabra, lo participantes dijeron palabras como “gratitud”, “agradecido”, “reconocimiento”, “conciencia”. Luego se abrió paso a la siguiente actividad. 2. Calentando nuestro cuerpo Para dar inicio a la actividad, el investigador dijo que ya habíamos estado mucho tiempo sentados y que era momento de movernos, por lo que le pidió a los participantes ponerse de pie y abrir campo, la investigadora le pidió a uno de los niños que le ayudara a ubicar en el piso unas equis que estaban hechas de papel y que indicaban donde se debía parar cada persona. El investigador les explicó que iba a dar una serie de instrucciones que debían cumplir, tales como “Derecha”, “izquierda”, “atrás”, “adelante”, “centro”, siendo el centro la X en donde están ubicados. Se hizo una primera prueba para asegurar que los participantes hubieran entendido las instrucciones.

	Al empezar con la actividad, el investigador daba las instrucciones despacio, ya luego, a medida que avanzaban se daba la instrucción más rápido, lo que implicaba mayor concentración y agilidad de parte de los participantes. En la ronda principal salieron dos niños. Luego, en la siguiente ronda, salieron dos jóvenes. Finalmente, al terminar esta primera parte de la actividad, el investigador les preguntó <i>¿cómo se sintieron?</i> a lo que un niño dijo que estaban cansados y así todos se unieron a esta respuesta. Para la segunda parte de la actividad, el investigador le pidió a los participantes que formarían una fila en orden de estatura y a cada lado de la fila se ubicaron 4 objetos, luego el investigador explicó que cada vez que el dijera izquierda o derecha, cada uno debía recoger un objeto de ese lado y quién no alcanzara a coger algún objeto debía ir saliendo de la fila y se iban quitando objetos para aumentar la dificultad, frente a esto algunos manifestaron confusión entre izquierda y derecha y tuvieron que usar estrategias como pensar en la mano con la que escriben o que en la mano derecha tenían una moña y en la izquierda una manilla. Al terminar estas actividades, la investigadora preguntó <i>¿qué otro tipo de actividad física realizan usualmente?</i> Frente a esto, un niño gritó “Correr”. La profesora dijo “Yo hago ciclismo y escaló”. Uno de los participantes dijo “Yo monto bicicleta”. Una de las jóvenes dijo “yo camino”. Después la investigadora preguntó: <i>Cuando estaban en el colegio y los que están en el colegio, ¿les gustaba hacer educación física?</i> Un niño dijo que sí y el resto de los participantes dijo que no, frente a esto una de las jóvenes dijo que “era porque no me gustaba correr” y la otra dijo “a mí me gustaba cuando podía jugar Voleibol”. 3. ¿Bailamos con qué? Para abrir, la investigadora, mientras conectaba un bafle al celular, preguntó a los participantes que si les gustaba bailar, los niños respondieron que no y los demás dijeron que sí. Ante estas respuestas la investigadora les dijo que ahora iban a bailar, pero que iban a hacerlo de una manera diferente a la que siempre se hace, se les explicó que se iba a poner una canción y que uno de los investigadores iba a decir que bailaran con una parte del cuerpo en específico. Para la actividad se puso la canción de <i>Crazy in love</i> de Beyoncé y el investigador empezó diciéndoles las partes del cuerpo con la que iban a bailar: Manos, cabeza, cadera con pies, cabeza y manos, hombros y al final todo el cuerpo. En esta última parte, como estaban en círculo se les pidió que pasaran al centro y bailaran. Al terminar la canción se les preguntó cómo se sentían bailando, Frente a esto, la tallerista dijo “ a mí me gusta demasiado, me gusta bailar, hoy estoy emocionada porque voy a ir a una fiesta” un niño manifestó sentirse “loco” por lo que se le pidió que nos explicara qué significaba sentirse así y dijo “libre, como que lo hice, sin

	pensar tanto” una joven dijo “ yo siento que es una forma de distensionar el cuerpo y también de sentirlo y dejarlo ser” 4. Nos movemos calificando Aprovechando que todos estaban de pie, los investigadores le pidieron a los participantes que formaran una fila de mayor a menor y ubicaron de manera perpendicular siluetas de color rojo, naranja y amarillo (de izquierda a derecha). Se les explicó que la silueta roja significaba mala/malo, la silueta naranja regular y la silueta amarilla bueno/buena y que debían de saltar hacia el lado de la silueta que mejor respondiera a las preguntas que se les iba a realizar. El investigador empezó preguntándoles que les había parecido las actividades que realizaron, a lo que el 100% de los participantes saltó hacia la silueta amarilla. Luego se les preguntó si a su consideración la actividad física era buena, regular o mala. Frente a esto el 100% de los participantes saltó hacia el lado donde estaba la silueta amarilla. Se pidieron algunas opiniones en cuanto a su respuesta, a lo que un niño dijo “porque cuida el cuerpo de muchos fallos que uno puede tener cuando sea mayor de edad. Uno puede tener muchas dificultades, pero si se previene a temprana edad puede ser que no crezca más”. Finalmente, en cuanto a la pregunta <i>consideran que es bueno hacer las actividades de reconocimiento del cuerpo</i>, a lo que el 100% de los participantes saltó hacia el lado donde estaba la silueta amarilla. Un niño argumentó que era bueno porque “uno socializa con los demás” y otra joven dijo “yo siento que es importante porque a veces estamos muy afanados por otras cosas y muy pocas veces hacemos tiempo para identificar cómo está mi cuerpo y qué movimientos realiza”. Otro joven dijo “yo siento que a veces uno se culpa, sobre todo en el aspecto emocional, sin embargo algo bueno de la actividad, es que aquí como decía Samuel, uno agradece porque tiene sus manos, su cuerpo, sus dedos, entonces es como conocerse y aprender de uno mismo” Al finalizar la sesión, las estudiantes de trabajo social hicieron una reflexión de la importancia de reconocer nuestro cuerpo tanto física como emocionalmente y verlo como un territorio donde suceden cosas.

Referencias

- Fernández, D. (2009). El esquema corporal en niños y niñas. *Innovación y experiencias educativas*, (14). Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/DAVID_FERNANDEZ_1.pdf
- Simón, M. (2016). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. M.

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Anexo P. Taller 13. Culturas de paz

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	Apropiándonos de nuestros derechos
Fecha	25 de septiembre de 2021
Responsable	Santiago Chirivi y Paula Roza
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	La construcción de una cultura de paz se basa en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas (PUJ, 2021). Rojas(2018), afirma que el desarrollo de una cultura de paz se da por medio de la educación, puesto que a través de las actividades educativas plasmadas en campañas, proyectos de solidaridad, conferencias, publicaciones, entre otras, se logra persuadir a millones de personas de crear una necesidad de vivir en un sociedad que promueva la paz. La cultura de paz está basada en los principios enunciados en la Carta de las naciones unidas y en el respeto de los derechos humanos, la promoción del desarrollo, la educación para la paz, la libre circulación de información y la mayor participación de la mujer como enfoque integral, para prevenir la violencia y los conflictos (Rojas, 2018). Es por esto, que en este módulo se abordan temas como los derechos humanos de niños y niñas y la resolución de conflictos. Hablar sobre derechos humanos con los niños y niñas es hablar sobre los valores y la dignidad que cada persona debe tener, además que estos no son sólo expectativas sino la base para la paz y la justicia social. Conocer y promover los derechos humanos va más allá de una lección académica es un aprendizaje para la vida cotidiana que podemos incorporar día a día. Enseñar sobre derechos humanos garantiza que impere la sana convivencia, que exista equidad de género y que se genere inclusión de las personas con discapacidad y adultos mayores (SEGEY, 2018). Por otro lado, enseñar a niños y niñas a resolver conflictos es esencial puesto que les brindará herramientas para que puedan desarrollar habilidades sociales, incrementar su empatía, mejorar competencias básicas como la negociación, escucha y diálogo, aprender a tomar decisiones, y a enfrentar las dificultades de la vida diaria de manera asertiva (Rodríguez, 2019).
Marco conceptual	En cuanto a la coeducación para la no violencia y la paz de género, Simón (2011), expresa que la violencia es un modelo de comportamiento inhumano que se caracteriza por la insolidaridad, injusticia y negación de la legitimidad del otro u otra como igual, dándose con más frecuencia en los varones, pero frente a esto, aparece la paz como una forma de economía, cultura, aprendizaje relacional y de política, donde se expresa en la culminación de un diálogo interior productivo y de una relación respetuoso en

	interacción de la que se derivan beneficios para un gran número de persona para evitar las manifestaciones de violencia explícita o tácita. Es importante comprender que la coeducación para la paz nace de la idea de justicia distributiva y de la cual deben asentarse los siguientes principios descritos por Simón (2011): La equipotencia, mejor entendida como el equilibrio en el ejercicio de poder tanto en el empoderamiento, como la influencia, la autoridad y la capacidad efectiva de decisión y ejecución para hombres y mujeres (padres, madres, profesores, profesoras y estudiantes); La individuación, entendida como la labor de destrucción de prejuicios, juicios y estereotipos de género, grupo, etnia, religión, etc., para dar apertura a un camino cívico, ético y democrático de promoción personal y dar un mayor entendimiento, comprensión y comunicación con otras realidades y culturas; El respeto activo, que implica el reconocimiento positivo y conocimiento del otro en igualdad de condiciones; La solidaridad, en donde se busca que haya una redistribución de los bienes materiales y culturales para dar cabida a quien vive en desigualdades y discriminaciones sociales; La diversidad, comprendida como la idea de la interacción recíproca de diferentes para que se dé su reconocimiento.
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo general: Enseñar a niños y niñas sobre derechos humanos. Objetivos específicos: • Concientizar a los niños y niñas de la importancia de conocer sus derechos. • Fomentar la apropiación de los derechos humanos como propios
Descripción de la actividad	1. Conociendo los derechos humanos Materiales: Imágenes de derechos humanos, Derechos humanos escritos Duración: 10 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Antes de iniciar la actividad, se preguntará si saben qué son los derechos humanos y si saben cuáles son. Luego, uno de los investigadores, explicará el concepto de una forma clara y sencilla. Posteriormente, los investigadores llevarán en una bolsa los derechos humanos escritos y le pasarán a cada participante la bolsa para que saquen uno. Los participantes tendrán que formar una mesa redonda y en el centro encontrarán imágenes relacionadas a los derechos humanos que están en la bolsa. Se les pedirá que busquen la imagen que se relaciona con el derecho humano que les tocó. Al finalizar, cuando cada participante haya emparejado su derecho humano, se le pedirá que lo socialice y explique desde lo que sabe de qué trata el derecho humano que le correspondió. Luego de socializar, se hará las siguientes preguntas: • ¿Hay algún derecho más importante que otro? • ¿Había algún derecho que no conocían? • ¿Creen que los derechos humanos se cumplen de la misma manera para todas las personas? 2. Armando los derechos humanos

	Materiales: papel, botellas, tijeras, cartón, plastilina, colores, pintura, entre otros. Duración: 20 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: A partir de los derechos humanos que a cada participante le correspondió en la actividad anterior se les dará la instrucción que deben representar a través de una escultura el derecho que le correspondió a cada uno, para dejarlo en la biblioteca. Al finalizar se les preguntará: ¿Por qué creen que es importante conocer los derechos humanos? 3. Evaluando nuestro aprendizaje Materiales: Formato semáforo. Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: A cada participante se le entregará un formato que contiene unas preguntas y en frente de cada una de ellas un semáforo, los participantes deberán registrar si su aprendizaje fue alto (coloreando la luz verde) medio (coloreando la luz amarilla) o bajo (coloreando la luz roja).
Características y número de participantes	
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cualitativamente: Grupo de discusión Cuantitativamente: Formatos de evaluación de semáforo, donde se obtendrá promedio de los colores marcados por los participantes
Resultados	La sesión se llevó a cabo el día 25 de septiembre en la Biblioteca Baúl de las letras, ubicada en el Barrio Perdomo, donde se tuvo como objetivo enseñar a niños y niñas sobre derechos humanos. Para el logro de esto, se buscó concientizar a los niños y niñas de la importancia de conocer sus derechos, fomentar la apropiación de los derechos humanos como propios. Se contó con la participación de 1 tallerista, 3 niños y 4 niñas. Las estudiantes de trabajo social dieron inicio a la sesión hablando acerca de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Posteriormente, los investigadores iniciaron con las actividades propuestas. 1. Conociendo los derechos humanos La investigadora comenzó preguntando a los participantes si sabían qué eran los derechos humanos una de las participantes contestó: “sí, eso lo vimos en sociales”, otro de los niños complementó: “yo en ética y valores”. Al escuchar esto, se les pidió que explicaran mejor para ellos que significaban los derechos humanos. Frente a esto, un niño dijo: “todo lo relacionado a la libertad”. Otro de los participantes dijo: “son los derechos que tenemos como personas”. Una de las niñas manifestó: “todas las personas deben de tener los

	mismos derechos”, otro niño manifestó “es como el derecho a un hogar, a una familia, derecho a un nombre, derecho a la diversión” una niña agregó “nacemos con ellos” otro de los participantes agregó “son los derechos que tenemos como personas” finalmente una participante concluyó afirmando que “también todas las personas deben tener los mismos derechos” Al tener las respuestas de los participantes, la investigadora definió qué eran los derechos humanos: “los derechos humanos son condiciones que son muy importantes y que nadie nos puede quitar, porque como dijeron, los tenemos desde que nacemos y son inherentes independientemente a nuestra raza, color y sexo”. En este instante, la tallerista comentó: “yo a veces digo que eso no es más que una palabra, eso viene de la gente desde que les enseñan los derechos en el colegio y eso queda ahí en el librito de convivencia, pero en realidad a la gente se le ha olvidado. Más que una palabra, se tiene que cumplir y hacer que nosotros mismo como personas se cumplan. Porque por ejemplo, yo cuando estaba en los procesos de cómo llevar el manual de convivencia en el colegio María Mercedes Carranza y hago parte de los procesos de exposición de los derechos y deberes de los estudiantes y de la comunidad educativa. Pero en realidad eso muchas veces no se cumple, queda ahí y cuando se ve una falencia dentro de la institución uno trata como de hacer valer los derechos y los deberes que uno mismo ha estipulado ahí, pero es mentira, a mucha gente se le olvida que existen, por eso es importante como personas hacerse valer y cumplir esos derechos en uno mismo y en las personas”. Se le agradeció a la tallerista por su participación y la investigadora continuó explicando que los derechos humanos son como un escudo que protegen a las personas de todas las injusticias. También se comentó que si no se conocen los derechos, lo más probable es que dejemos que se vulneren. Al finalizar la reflexión, se comenzó a pasar la bolsa que contenía los papeles de los derechos humanos, cada uno tenía que sacar un papel. Luego de que cada participante tenía un derecho, se le pidió que lo leyera y explicara a qué creía que hacía referencia. Quien comenzó, fue un niño con el derecho <i>Nadie puede torturarnos ni tratarnos de forma cruel</i> al preguntarle sobre a qué creía que hacía referencia ese derecho respondió “Que no nos pueden lastimar, ni nos pueden hacer torturas”, a la siguiente participante le correspondió el derecho de <i>Tenemos derecho a descansar a jugar y estar con otros niños y niñas</i>, para ella este derecho hace referencia a “que uno puede descansar y jugar sin que digan que no puedo hacer eso” la siguiente niña tenía <i>Tenemos derecho de tener un hogar donde vivir</i> en ese momento la investigadora preguntó ¿has visto alguna vez algún niños sin hogar? y los participantes respondieron que sí y una niña dijo “muchos” la investigadora entonces preguntó ¿qué sienten cuando ven a los niños sin hogar? una niña respondió “Pues feo, porque ellos deberían estar jugando, estar con otros niños y pues no estar en la calle porque tienen derecho a tener un hogar” otra participante dijo “además los malos les pueden hacer muchas cosas”. El siguiente

	derecho fue <i>Tenemos derecho a dar nuestra opinión</i> la participante explicó “si digamos veo que Danna está molestando a Tomás o no estoy de acuerdo con algo, tengo derecho a dar mi opinión o a expresar lo que yo siento”. Una de las estudiantes de trabajo social se encargó de leer el siguiente derecho que era <i>Tenemos derecho a un nombre</i> y explicó que el derecho era muy claro “pues tenemos derecho a ser reconocidos y tener una identidad” un niño dijo “una identidad individual”. El siguiente derecho el cual le correspondió a una niña fue “<i>Los seres humanos nacemos libres e iguales</i>” ella dijo que “ Si, porque uno no puede ser aprisionado o que le hagan cosas malas al nacer, algo así, tenemos derecho a estar libres”. Finalmente la otra estudiante de trabajo social leyó el <i>Derecho a la salud</i> y dijo “considero que es muy clave porque además de tener derecho a la salud debemos tener un buen acceso a la salud” En ese momento, una de las participantes afirmó no ir al hospital hace mucho tiempo pues “si me enfermo me curo caseramente” Un niño mencionó el <i>Derecho a ser alimentados</i> a lo que la investigadora preguntó ¿creen que ese derecho se cumple para todos? todos los presentes negaron con la cabeza. El otro derecho fue <i>Derecho a ir a la escuela</i>, en ese momento el niño agregó que este se cumplía “más o menos, porque algunos niños si tienen la posibilidad de ir al colegio y otros no. Finalmente, la investigadora les indicó que en el centro de la mesa iban a encontrar unas imágenes y que ellos debían emparejar la imagen con el derecho que les correspondió. Cuando cada persona había emparejado la imagen con el derecho que le correspondió la investigadora procedió a preguntar si había un derecho más importante que otro, los participantes empezaron a decir en voz alta que no, por lo cual se le pidió a una persona justificar su respuesta, a lo que contestó “A todos les tenemos que dar la misma importancia” luego las otras personas dijeron estar de acuerdo. Posteriormente, el investigador preguntó ¿hay algún derecho que no conocían? una niña contestó “los conocía todos porque en sociales me los enseñaron” los demás estuvieron de acuerdo con la respuesta, para dar continuidad a la conversación, el investigador les preguntó que si creían que los derechos humanos se cumplen de la misma manera para todos y todas una de las participantes afirmó “No, porque hay persona que no se les dan los mismos derechos, o sea, están los derechos ahí pero no los tienen, porque digamos como estábamos diciendo ahorita, hay niños que están en la calle y el derecho de tener un hogar no lo tienen, lo mismo con la escuela” otra niña dijo “o el derecho a la comida” <i>En ese momento</i> la investigadora les preguntó ¿cómo creen que ustedes pueden aportar para que los derechos de todos y todas se puedan cumplir? Una de las participantes dijo: “hay personas que son recicladoras y nosotras somos conscientes, tenemos una gaseosa y en vez de botarla, se la damos al reciclador”. Otro de los participantes dijo: “podría aportar a los que no tienen los mismos derechos de nosotros, podría darles de comer a todos, como comida, un hogar, cosas que necesiten”. Al pedir otras respuestas, los niños quedaron en silencio y la investigadora preguntó si ellos habrían pensado en

participar en aspectos como el gobierno, todos respondieron al unísono “no”. La investigadora les preguntó si les gustaría participar en espacios comunitarios, a lo que respondieron “sí”. La tallerista dijo: “uno puede aportar desde otros puntos, desde el conocimiento, digamos, aquí estamos formando un semillero, formando personas, estamos enseñándoles que son los derechos, cómo hacerlos valer, estamos creando consciencia en ustedes. Entonces, yo creo que ese es el aporte que podemos hacer, al tener este espacio que la biblioteca presta. Estamos haciendo que cuando sean grandes esperamos que puedan hacer lo mismo con otros niños”. Al terminar con estas reflexiones, se dió continuidad a la siguiente parte de la sesión.

2. **Armando los derechos humanos**

Para esta actividad, el investigador explicó a los participantes que debían de reflejar por medio del arte los derechos humanos, utilizando los materiales que tenían en la mesa (colores, marcadores, pinturas, plastilinas, papel iris, hojas blancas, crayolas). La dinámica del grupo fue colaborativa, respetuosa y animada.

Mientras los participantes realizaban su creación, los investigadores fueron preguntando uno por uno *¿Por qué creen que es importante conocer los derechos humanos?* Frente a esta pregunta, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Niños	Niñas
Niño 1: “para que nosotros cambiemos la forma de vivir, cambiemos como los maltratos y todo eso de las mujeres”. Niño 2: “los derechos humanos son importantes porque yo, por ejemplo, he logrado que me respeten conociendo cuáles son mis derechos” Niño 3: “Son importantes para que cada persona pueda vivir su vida independiente y tenga libertad de hacer lo que quiera sin pasar o encima de los demás”	Niña 1: “para que la gente, digamos, yo ayude a una familia que no tiene casa y como que puedo darle dinero para que compre una casa o algo o construirle un hogar y darle como utensilios, como papel higiénico, ollas, comida y eso, para que ellos puedan vivir, y ellos ya como conseguirles un trabajo para que puedan como mantenerse” Joven 1: “porque así mismo como los conocemos, podemos tener elementos para acceder a su cumplimiento. Como que si no los conocemos, es muy complicado saber qué se nos está violentando” Joven 2: “porque muchas veces no tenemos la participación social que deberíamos tener ni política, ni económica, ni social y ni culturalmente, entonces eso nos ayuda

	demasiado para el día de mañana poder intervenir en diferentes espacios y tener participación” Tallerista: “para mí es importante conocer los derechos humanos porque sé a qué tengo derecho, a la vida, a la salud, a la educación. Lo más importante es tener el conocimiento para hacerlos valer desde mi propio punto de vista como persona porque si no los conociera, yo creo que no sabría ni cómo valirme delante de la sociedad” Niña 2: “ Porque es importante conocer lo que podemos hacer libremente sin que nos digan que no se puede porque no tenemos derechos” Niña 3: “Porque es cierto que uno nace con ellos y si uno no sabe sus derechos es como que, o sea, al saber sobre esos derechos puede luchar por ellos también y digamos uno no los reconoce entonces ¿cómo sabe que tiene derechos y que está luchando por algo si no saben cuáles son?” Niña 4: “porque no es justo que una persona que no tiene techo o una casa o comida y otras sí los tengan, todos tienen derecho a poder alimentarse y entender que pues se necesitan” cada uno de los participantes construyó una pieza relacionada al derecho humano que le correspondió. A continuación se muestran las fotos. Finalmente, con cada una de las creaciones lo que se hizo fue pegarlas en una pared de la biblioteca. 3. Evaluando nuestro aprendizaje Esta actividad se realizó al finalizar el taller <i>el lenguaje de la paz</i>, donde se evaluó los dos talleres propuestos para ese día.

Referencias:

Pontificia Universidad Javeriana. (2021). Cultura de paz. Recuperado de:
<https://www.javeriana.edu.co/programas1/cultura-de-paz>

Rodríguez, C. (2019). Enseñar a los niños a resolver conflictos: Técnica del grano.
EducaPeques. Recuperado de:

COEDUCAR PARA CAMBIAR

<https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/ensenar-ninos-resolver-conflictos.html>

Rojas, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. *Varona*. 66. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300021

Simón, M. (2016). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de:

<https://elibro.net/es/ereader/unipiloto/46020?page=24>

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Anexo Q. Taller 14. Culturas de paz

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	El lenguaje de la paz
Fecha	25 de septiembre de 2021
Responsable	Paula rozo y Santiago Chirivi
Justificación (Incluir resultados de diagnósticos institucionales)	La construcción de una cultura de paz se basa en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas (PUJ, 2021). Rojas(2018), afirma que el desarrollo de una cultura de paz se da por medio de la educación, puesto que a través de las actividades educativas plasmadas en campañas, proyectos de solidaridad, conferencias, publicaciones, entre otras, se logra persuadir a millones de personas de crear una necesidad de vivir en un sociedad que promueva la paz. La cultura de paz está basada en los principios enunciados en la Carta de las naciones unidas y en el respeto de los derechos humanos, la promoción del desarrollo, la educación para la paz, la libre circulación de información y la mayor participación de la mujer como enfoque integral, para prevenir la violencia y los conflictos (Rojas, 2018). Es por esto, que en este módulo se abordan temas como los derechos humanos de niños y niñas y la resolución de conflictos. La comunicación no violenta, se caracteriza por ser una herramienta clave para construir relaciones interpersonales que tengan como base el respeto mutuo, logrando identificar las necesidades, desarrollando el sentido de la compasión, pensando y sintiendo el objetivo de lo que queremos comunicar y lo que nos quieren comunicar. Resulta importante fortalecer esta habilidad, ya que permite mejorar de manera positiva la convivencia entre pares (Ortega, 2019).
Marco conceptual	En cuanto a la coeducación para la no violencia y la paz de género, Simón (2011), expresa que la violencia es un modelo de comportamiento inhumano que se caracteriza por la insolidaridad, injusticia y negación de la legitimidad del otro u otra como igual, dándose con más frecuencia en los varones, pero frente a esto, aparece la paz como una forma de economía, cultura, aprendizaje relacional y de política, donde se expresa en la culminación de un diálogo interior productivo y de una relación respetuoso en interacción de la que se derivan beneficios para un gran número de persona para evitar las manifestaciones de violencia explícita o tácita. Es importante comprender que la coeducación para la paz nace de la idea de justicia distributiva y de la cual deben asentarse los siguientes principios descritos por Simón (2011): La equipotencia, mejor entendida como el equilibrio en el ejercicio de poder tanto en el empoderamiento, como la influencia, la autoridad y la capacidad efectiva de decisión y ejecución para hombres y mujeres (padres, madres, profesores, profesoras y

	estudiantes); La individuación, entendida como la labor de destrucción de prejuicios, juicios y estereotipos de género, grupo, etnia, religión, etc., para dar apertura a un camino cívico, ético y democrático de promoción personal y dar un mayor entendimiento, comprensión y comunicación con otras realidades y culturas; El respeto activo, que implica el reconocimiento positivo y conocimiento del otro en igualdad de condiciones; La solidaridad, en donde se busca que haya una redistribución de los bienes materiales y culturales para dar cabida a quien vive en desigualdades y discriminaciones sociales; La diversidad, comprendida como la idea de la interacción recíproca de diferentes para que se dé su reconocimiento
Objetivos (generales y específicos)	Objetivo General Fortalecer la comunicación no violenta y resolución de conflictos para promover la creación de una cultura de paz Objetivos específicos • Reflexionar sobre la comunicación no violenta a partir de diversas situaciones. • Brindar herramientas a niños y niñas que les permitan aprender a resolver conflictos de manera asertiva
Descripción de la actividad	1. Cambiemos de lado Materiales: Sábana Duración: minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Uno de los investigadores pondrá la sábana en el suelo y pedirá a todos los participantes que se coloquen encima de ella, ocupando la mitad del espacio. Cuando los participantes estén sobre la sábana, se les explicará que entre todos deberán darle la vuelta a la sábana, sin que nadie se baje de la misma y que nadie toque el suelo. Cuando haya logrado el reto, se hará una discusión sobre las estrategias que se llevaron a cabo para lograrlo y si consideran que fueron las adecuadas. 2. El sí y el no Materiales: Palabras de sí y no Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: Uno de los investigadores pondrá en dos extremos de la biblioteca las palabras SÍ y NO. Luego se pedirá a los participantes que se ubiquen en el centro de la biblioteca, uno de los investigadores dirá varias frases relacionadas a la resolución de un conflicto y cada vez que se mencione una de estas frases los participantes deberán mostrar su acuerdo o desacuerdo con la manera en que se resuelve en conflicto moviéndose hacia el extremo de la palabra “Sí” o de la palabra “No” . Cuando todos hayan elegido su respuesta, cada uno deberá argumentar su posicionamiento, permitiendo un debate ordenado y calmado. En caso de que alguien cambie de opinión, puede moverse libremente.

	Las situaciones son: • Pedro estaba almorzando pero no quería tomar la sopa, entonces su mamá lo obligó pegándole con una correa. ¿Están de acuerdo con lo que hizo la mamá? • Ana, estaba en el colegio y necesitaba unas tijeras para recortar unas revistas como ella no tenía tomó unas de la cartuchera de su compañero Juan, sin pedirle permiso. Cuando Juan se dio cuenta le quitó las tijeras y le dijo que era una abusiva. ¿Están de acuerdo con lo que hizo Juan? • Carlos estaba jugando con su hermana Luisa fútbol en la calle. Cuando Carlos le pegó una patada a la pelota rompió un vidrio de la casa de la vecina. La vecina salió y comenzó a gritarles. Carlos fue con su hermana donde la vecina y le ofrecieron disculpas asegurando hablar con sus papás para pagar el vidrio, sin embargo, la señora estaba muy alterada y les cerró la puerta en la cara sin aceptar las disculpas. ¿Están de acuerdo con la situación? • Pepe estaba en el colegio y se puso a dañar los balones de baloncesto de la clase de educación física, cuando su profesor se dio cuenta y lo llamó Pepe salió corriendo por miedo de que lo regañaran ¿Están de acuerdo con la reacción de Pepe cuando lo llamó el profesor? 3. Evaluando nuestro aprendizaje Materiales: Formato semáforo. Duración: 5 minutos Participantes: Niños, niñas y talleristas Descripción: A cada participante se le entregará un formato que contiene unas preguntas y en frente de cada una de ellas un semáforo, los participantes deberán registrar si su aprendizaje fue alto (coloreando la luz verde) medio (coloreando la luz amarilla) o bajo (coloreando la luz roja).
Características y número de participantes	
Meta (Incluir porcentaje)	Tener la participación del más del 70% de niños y niñas del grupo y el 66% de los talleristas
Tipo de evaluación (Análisis cuantitativo y cualitativo)	Cualitativamente: Grupo de discusión Cuantitativamente: Formatos de evaluación de semáforo, donde se obtendrá promedio de los colores marcados por los participantes
Resultados	1. Cambiemos de lado Para realizar la actividad, los participantes colaboraron con sacar la mesa del lugar, así como recoger las sillas. Luego, se les dió una sábana que tenían que colocar en el piso. Se les explicó que ellos estarían ubicados en la mitad de la sábana y que entre todos debían de dar la vuelta a la sábana sin que nadie se bajara de la misma y sin

	tocar el suelo. En un primer intento, uno de los participantes tocó el suelo, por lo que tuvieron que volver a empezar. Frente a esto, se observó que dos participantes quisieron dar su opinión, pero una de las jóvenes los regañó diciéndoles que ella estaba dirigiendo el ejercicio, lo que produjo que estos dos participantes se fueran a sentar, eso sí, sin tocar el piso, esperando a que terminaran de voltear la sábana para unirse al grupo. Igualmente, otro de los participantes, al proponer una solución, dos niñas le dijeron que no, que solo hiciera caso a lo que se le estaba solicitando. En relación con los otros participantes, hubo colaboración y disposición a realizar la actividad. Al cumplir con el reto que se les puso, se les preguntó ¿Quién había liderado? a lo que todos respondieron que una de las jóvenes de trabajo social. Luego el investigador les preguntó ¿Qué estrategias se necesitaban para poder lograr el reto? Frente a esto una niña comentó: “prestar atención”, otra niña dijo: “sentarse en las sillas para poder voltearla”. Al preguntarles cómo habían visto su trabajo en equipo una niña manifestó: “aay, pues mal, bien”, al preguntarle que por qué dijo: “porque no lo hicimos todos” y otro niño complementó: “ella (refiriéndose a la joven) fue básicamente la que hizo todo”. Al escuchar esto, la joven dijo: “ustedes ayudaron a hacer caso, con la escucha porque cuando todos empezamos a movernos al mismo tiempo, era muy difícil, porque nos salíamos siempre y nos caímos, en cambio cuando lo hicimos escuchando paso a paso, como que cada uno sabía cuál era su rol”. Un niño le respondió: “y ¿cuál era mi rol?” y la joven le respondió: “el suyo era quedarse quieto”. Seguido de esto, el investigador les preguntó si habían pensado en otra estrategia, a lo que un niño respondió: “Sí. La de las sillas, sino que no nos la dejaron hacer. Ella fue envidiosa”. Al pedir una explicación de la situación, la joven comentó: “aparte, siento que Mono estaba muy hacia <i>vamos a poner las sillas</i>, y estaba un poquito disperso”, el niño le respondió que hizo falta hacer lo de las sillas, al menos un intento. En cuanto a los otros participantes, consideraron que todo estuvo bien. Al finalizar, la investigadora les explicó la importancia de tener estrategias comunicativas frente a las diferentes situaciones, pues todos tienen una perspectiva distinta que aporta a ver la situación de manera completa. También se resaltó que el respeto debe primar por encima de todo y que por más diferencias que tuvieran con la otra persona, recordar que todos tienen experiencias distintas. 2. El sí y el no Para esta actividad se pegaron en los dos extremos de la biblioteca las palabra “SI” y “NO” y se les pidió a los participantes que se ubicaran en el centro de la biblioteca, posteriormente el investigador les explicó que él leería en voz alta algunas situaciones y luego preguntaría si estaban de acuerdo con ellas y que para responder cada persona debía dirigirse hacia la palabra SI, en caso de estar de acuerdo con la situación o hacia la palabra NO en caso de no estar de acuerdo. La primera situación en leerse fue:

	• Pedro estaba almorzando pero no quería tomar la sopa, entonces su mamá lo obligó pegándole con una correa. Para esta, todos los participantes se movieron hacia la palabra no afirmando que no estaban de acuerdo con la acción que había realizado la mamá de Pedro, se les pidió justificar porque estaban en desacuerdo una niña contestó “no es necesario pegarle con una correa, es sólo sopa” otra niña dijo “ ¿Qué tal que la sopa estuviera fea?” uno de los participantes dijo “Eso sería maltrato infantil” el investigador les preguntó que cómo debió haber actuado la mamá de Pedro. Una de las participantes respondió “ debió preguntarle por qué razón él no se quería tomar la sopa pero no pegarle” otro niño dijo “o se soborna” por lo que el investigador le pidió explicar su respuesta el niño respondió “yo le diría si se toma la sopa le compro un helado” En ese momento la investigadora les explicó que esa es una manera de resolver conflictos y que no se llama soborno sino negociación y es una manera asertiva de hacerlo. Otra niña dijo “hay que preguntarle por qué no le gusta la sopa” El investigador afirmó que es importante solucionar los conflictos escuchar a los demás y entender las razones por las que actúan de cierta forma. Luego se les pidió a todos y todas volver al centro de la biblioteca y se leyó la siguiente situación: • Ana, estaba en el colegio y necesitaba unas tijeras para recortar unas revistas como ella no tenía tomó unas de la cartuchera de su compañero Juan, sin pedirle permiso. Cuando Juan se dio cuenta le quitó las tijeras y le dijo que era una abusiva. ¿Están de acuerdo con lo que hizo Juan? Todos y todas las participantes estuvieron de acuerdo con la forma en la que actuó Juan por lo que se movieron hacia el extremo donde estaba la palabra SI, el investigador les preguntó por qué estaban de acuerdo, en ese momento un participante afirmó “porque ¿por qué le va a coger las cosas al chino? si el chino no le dió permiso” y los demás sintieron con la cabeza. En ese momento, el investigador preguntó ¿cómo solucionarían esa situación ustedes? una niña dijo “la niña tendría primero que pedir prestadas las cosas antes de tomarlas” al preguntarles de qué otra manera habría podido actuar Juan un niño dijo “le hubiera dicho al director” una niña dijo “ decirle que pida prestado antes” a lo que otra agregó “Si, que no sea abusiva” En ese momento, la investigadora explicó que otra manera de resolver conflictos es tener varias opciones para que entre las dos partes implicadas se pueda llegar a un acuerdo, sin necesidad de recurrir a la violencia. Todos y todas volvieron al centro de la biblioteca y se leyó la otra situación: • Carlos estaba jugando con su hermana Luisa fútbol en la calle. Cuando Carlos le pegó una patada a la pelota rompió un vidrio de la casa de la vecina. La vecina salió y comenzó a gritarles. Carlos fue con su hermana donde la vecina y le ofrecieron disculpas asegurando hablar con sus papás para pagar el vidrio, sin embargo, la señora estaba muy alterada y les cerró la puerta en la cara sin aceptar las disculpas.¿ Están de acuerdo con la situación?

	Todos y todas dijeron que no excepto una niña quien pidió que se repitiera la situación porque aún no sabía qué decisión tomar, así que se volvió a leer. Se dirigieron a la palabra No x participantes, sin embargo, la niña que pidió que repitieran la situación dijo que quería quedarse en el centro porque había cosas con las que estaba de acuerdo y otras con las que no, al pedirle que explicara mejor su respuesta contestó “porque por un lado estuvo bien lo que ellos hicieron ,pidieron disculpas y dijeron que iba a pagar, pero la señora no quiso aceptar las disculpas, aunque también es entendible que esté brava pero no tenía que tratarlos así”. En cuanto a quienes no estuvieron de acuerdo con la situación un niño argumentó “pues la señora ni siquiera escuchó a los niños, que si rompieron el vidrio pero sabían que estaba mal e iban a pagar por lo que hicieron” los demás estuvieron de acuerdo con la respuesta y en ese instante se les pidió volver al centro de la biblioteca para leer la siguiente situación • Pepe estaba en el colegio y se puso a dañar los balones de baloncesto de la clase de educación física, cuando su profesor se dió cuenta y lo llamó Pepe salió corriendo por miedo de que lo regañaran ¿Están de acuerdo con la reacción de Pepe cuando lo llamó el profesor? En esta x participantes se movieron hacía el no se le preguntó a uno de ellos por qué eligió esta respuesta y él dijo “porque cómo va a salir corriendo, de la cara, no sea niña” en ese momento los investigadores le preguntaron ¿ a qué te refieres cuando dices que “no sea niña” él dijo “ pues por qué va a correr “entonces una de las estudiantes de trabajo social le preguntó que qué había de malo en ser niña, él respondió que nada. Ella le dijo “aunque tu no haces el comentario con mala intención al decir que el niño actúa “como niña” estas menospreciando el hecho de ser niña, entonces es mejor no hacerlo” él niño asintió con la cabeza y dijo que había entendido. Luego el investigador preguntó a los demás por qué no habían estado de acuerdo con la reacción de Pepe una participante dijo “porque él tiene que asumir la responsabilidad, aunque a uno le da miedo”. Una niña decidió quedarse en el centro y cuando s le preguntó por qué tomó esta decisión respondió “porque es difícil porque yo haría eso (haciendo referencia a la forma de actuar de Pepe al huir), o sea, no dañaría los balones pero me daría miedo y me escondería” y otras dos niños se dirigieron hacia la palabra sí argumentando que “ me da miedo que el profesor me regañe” Luego de socializar las respuestas, la investigadora explicó que otra manera de resolver conflictos es evitándolos como había hecho Pepe, pero que esta estrategia no es muy favorable, puesto que nos quita la responsabilidad sobre nuestros actos, por lo que se les recordó a los participantes que siempre hay diferentes opciones de resolver conflictos que nos permiten relacionarnos con los demás. Finalmente, a cada persona se le entregó una hoja con un formato de calificación y se les explicó cómo debían diligenciar. Evaluando nuestro aprendizaje

	A cada participante se le dió un formato que contenía unas preguntas y en frente de cada una de ellas un semáforo, los participantes debían de registrar si su aprendizaje fue alto (coloreando la luz verde) medio (coloreando la luz amarilla) o bajo (coloreando la luz roja) en relación a la pregunta. Frente a esto, se obtuvo los siguientes resultados: En cuanto a la pregunta Aprendiste que son los derechos humanos el 100 % de los participantes marcó coloreó de verde lo que indica que hubo aprendizaje sobre esto. En cuanto a la pregunta Es importante conocer los derechos humanos el 100% coloreó de verde lo que indica.... Fren a identificaste diversas maneras de resolver conflictos el 100 % de los participantes coloreó luz verde. Finalmente, en cuanto a la pregunta Crees que es importante resolver conflictos sin violencia el 100% coloreó la luz verde

Referencias

- Ortega, M. (2019). Propuesta de un Programa integral para potenciar la Comunicación No Violenta en el contexto escolar. (Tesis de pregrado para optar título de Licenciatura en Educación). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/5237/TPEDIF%20230.pdf?sequence=1>
- Simón, M. (2016). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid, España: Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://elibro.net/es/ereader/unipiloto/46020?page=24>

Anexo R. Entrevista Evaluación de impacto en los niños y niñas**ENTREVISTA DE IMPACTO A NIÑOS**

Objetivo	Indagar por los conocimientos adquiridos en cada uno de los módulos en los niños y niñas.
Responsables	Paula Andrea Rozo y Santiago Chirivi

Preguntas generales

1. ¿Qué fue lo que aprendiste en los talleres?
2. ¿Cómo crees que puedes aplicar lo que aprendiste acá en otros lugares en los que convives como el colegio o tu casa?
3. ¿Cuál de los temas de los talleres recuerdas más y por qué?

Módulo de introducción

1. ¿Qué entiendes por coeducación?
2. ¿Cómo crees que los estereotipos de género pueden influir en la violencia de género?

Módulo de perspectiva de género

1. ¿Cómo los hombres se pueden ver afectados por los estereotipos de género? ¿por qué?
2. ¿Qué valores crees que son importantes para construir una sociedad en igualdad?

Módulo de desarrollo emocional

1. ¿Consideras que hay algunas emociones que sólo las pueden sentir los hombres y otras que solo pueden sentir las mujeres? ¿Por qué?
2. ¿Consideras importante hacerle saber a los demás y a ti mismo que eres valioso?

Módulo de coeducación para la salud

1. ¿Crees que hay actividades que sólo pueden realizar las mujeres o los hombres?
2. ¿Por qué es importante cuidar nuestro cuerpo?

Módulo de culturas de paz

1. Menciona 2 derechos humanos y por qué es importante conocerlos.
2. Si tuvieras que resolver un conflicto ¿cuál sería la mejor forma de solucionarlo?

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Anexo S. Transcripción entrevistas de impacto en los niños y niñas**Entrevista 1:**

Investigadora: De todos los talleres que fue lo qué aprendiste?

Niño: De los derechos, de los valores, de los derechos que tienen los niños, todos y pues a convivir y a socializar más porque uno encerrado en la casa ¿qué hacía? y pues aprendí a socializar más porque estoy aquí con mis compañeros y no los conocía y ya nos hicimos amigos

Investigadora: Uyyy super bien, la siguiente pregunta es ¿Cómo crees que pueden aplicar lo aprendido aquí en otros lugares como en el colegio o en tu casa?

Niño: Ummm, pues... enseñándoles los valores, a respetar, porque a veces no se respetan entonces lo haría en el colegio

Investigadora: listo, de todos los temas de los talleres ¿Cuál es el que más recuerdas?

Niño: Ummm el de los valores

Investigadora: y qué recuerdas?

Niño: de los valores, a respetar a los demás

Investigadora: Bueno, ahora vamos a recordar desde que empezamos desde el primer taller ¿te acuerdas qué es coeducación?

Niño: Ummm, más o menos

Investigadora: ¿Qué entiendes tú por coeducación?

Niño: Educación, es que eso fue hace harto...

Investigadora: ¿Qué recuerdas de ese día?

Niño: que es educar en comunidad

Investigadora: ¿Recuerdas el taller de estereotipos de género que fue en el parque de la Estancia?

Niño: si

Investigadora: y ¿recuerdas el taller en el que hablamos sobre violencia contra las mujeres?

Niño: Si

Investigadora: Entonces tú cómo crees que los estereotipos de género que son los que dicen que por ejemplo las mujeres tienen que ser calladas o sumisas y los hombres tienen que ser fuertes afectan para que haya violencia por ejemplo contra las mujeres?

Niño: Porque los hombres se pueden sentir mayor que la mujeres, entonces creen que tienen derecho a pegarles y eso y las maltratan

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Investigadora: y por ejemplo que le digan a los hombres que no pueden llorar ¿Crees que eso influye?

Niño: Sí porque hay niños que tienen en la mente eso de que los hombres no pueden llorar y si venía un niño llorando lo empiezan a molestar

Investigadora: ¿Qué valores crees que son importantes para que haya igualdad entre hombres y mujeres?

Niño: El respeto y la igualdad

Investigadora: Listo ¿Crees que hay emociones como la tristeza que sólo lo pueden sentir los hombres o sólo las mujeres?

Niño: Todos tenemos derecho a sentir las mismas emociones

Investigadora: y ¿Por qué?

Niño: Porque somos humanos

Investigadora: ¿Consideras importante hacerle saber a los demás y a ti mismo que eres valioso?

Niño Si

Investigadora; ¿Por qué?

Niño: para que ellos se sientan mejor

Investigadora: y cuando eres bueno contigo mismo?

Niño: Para valorar lo que tenemos y sentirnos más felices

Investigadora: Otra pregunta es: ¿Crees que hay actividades que sólo pueden realizar las mujeres o los hombres? Por ejemplo, ¿ crees que bailar sólo lo pueden hacer las mujeres?

Niño: No, también los hombres

Investigadora: O levantar pesas sólo lo pueden hacer los hombres?

Niño: No, las mujeres también pueden porque todos tienen las mismas capacidades

Investigadora: ¿Por qué es importante cuidar nuestro cuerpo?

Niño: Es importante porque podemos tener muchas enfermedades si uno no se cuida, como obesidad, o no comer, anorexia y ya.

Investigadora: Menciona 2 derechos humanos y por qué es importante conocerlos.

Niño: El derecho a una familia y el que no nos torturen

Investigadora: ¿Por qué crees que es importante conocer los derechos humanos?

Niño: Para saber cuáles son los que tenemos

Investigadora: La última pregunta es: Si tuvieras que resolver un problema con alguien más ¿Cuál crees que sería la mejor forma de solucionarlo?

Niño: Dialogando tranquilamente y llegando a un acuerdo

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Investigadora: listo, esas eran las pregunta muchas gracias por colaborar

Entrevista 2:

Investigadora: La primera pregunta es ¿qué fue lo que aprendiste en los talleres?

Niño: Pues aprendí muchas cosas como los valores, los derechos de los humanos la coeducación y todo eso

Investigadora: listo ¿tu como crees que puede aplicar lo que aprendiste aquí en otros lugares como por ejemplo en el colegio, en tu casa u otros lugares a los que vayas?

Niño: Pues sería en el colegio, en los derechos porque hay muchos niños que le hacen bullying a otros

Investigadora: ¿Cuál es el tema que más recuerdas de todos los talleres?

Niño: La coeducación

Investigadora y ¿por qué la recuerdas?

Niño: Por el nombre, es un nombre fácil

Investigadora: y ¿qué recuerdas sobre la coeducación?

Niña: Recuerdo que es la educación de colaborar y que también aprendamos a ser iguales entre todos

Investigadora: Te acuerdas cuando hablamos de los estereotipos de género y la violencia contra las mujeres ?

Niño: Si

Investigadora: ¿cómo crees que estos estereotipos que por ejemplo dicen que las mujeres son más débiles o que los hombres son más fuertes afectan para que haya violencia?

Niño: Porque los hombres pueden creer que son más fuertes que las mujeres

Investigadora: ¿Cómo crees que los hombres se pueden ver afectados por los estereotipos de género?

Niño: Porque los hombres no podemos hacer muchas cosas que pueden hacer las mujeres

Investigadora: ¿Cómo cuáles?

Niño: Las mujeres son más resistentes, más inteligente que los hombres

Investigadora: Ese puede ser un estereotipo que juzgue a los hombres

Niño: entonces que a veces nos pueden hacer sentir menos que las mujeres

Investigadora: ¿Qué valores crees que son importantes para construir una sociedad en igualdad?

Niño: pues como aquí en mi casa, mi papá también hace oficio, es como mitad y mitad, sería como colaboración y otro sería el respeto porque si no hay respeto la humanidad podría ser

COEDUCAR PARA CAMBIAR

más egoísta con cada uno, pues no podría ser o no podría respetar, un hombre irrespetar a una mujer diciéndole que es débil y eso

Investigadora: ¿Crees que hay emociones como la tristeza, la felicidad, llorar, divertirse, reírse que sólo pueden sentir los hombres o que sólo pueden sentir las mujeres?

Niño: No, todos podemos tener los mismos sentimientos

Investigadora: ¿Por qué crees eso?

Niño: Pues porque un hombre dice que no puede llorar pero si podemos llorar y en público también

Investigadora :¿Consideras importante hacerle saber a los demás y a ti mismo que eres valioso?

Niño: Si, porque cada persona es importante en la vida

Investigadora: ¿Crees que hay actividades que solo pueden hacer hombres o sólo pueden hacer mujeres? como levantar pesas

Niño: No, también las mujeres podrían levantar pesas y los hombres también podría coser

Investigadora: y ¿Por qué crees eso?

Niño: Porque los hombres también pueden tener habilidades para coser y las mujeres también pueden levantar pesas

Investigadora: ¿Por qué es importante cuidar nuestro cuerpo? con acciones como bañarse, alimentarse bien

Niño: si no hacemos esas cosas pues el cuerpo se podría debilitar, si no nos lavamos los dientes nos pueden salir caries se nos pueden caer los dientes

Investigador: ¿Eso cómo afectaría cómo te sientes?

Niño: Pues sentiría que se me caen los dientes y eso sería malo

Investigadora: Menciona 2 derechos humanos y por qué es importante conocerlos.

Niño: Derecho a la familia y derecho a un hogar

Investigadora: y ¿por qué crees que son importantes?

Niño: Porque si no tenemos un hogar no tendríamos cobertura de la lluvia, nos podríamos enfermar y si no tenemos una familia no tendríamos con quien compartir tiempos difíciles y no tendríamos el amor de una familia

Investigadora: Listo, la última pregunta es Si tuvieras que resolver un conflicto ¿cuál sería la mejor forma de solucionarlo?

Niño: Hablando

Investigador: y ¿cómo sería ese diálogo?

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Niño: pues diría que a golpes no es la forma de resolver los problemas y hablaría para entender el problema.

Entrevista 3

Investigadora: ¿Qué fue lo que aprendiste en los talleres?

Niña: Pues aprendí a no ser tan tímida, a respetar, a convivir con mis compañeros eee.... a trabajar en equipo a digamos, un niño de la calle yo le hago bullying, ya sé que no tengo porque hacerle bullying porque yo no sé la historia de él. Ummmm... que cada niño tiene que tener un derecho como el estudio, la comida, un hogar eeee... y ya.

Investigadora. Ahora ¿Cómo crees que puedes aplicar lo que aprendiste acá en otros lugares en los que convives como el colegio o tu casa?.

Niña: Umm, creo que en el colegio diciéndoles a mis amigos y compañeros que respetemos a los otros niños y no les hagamos bullying.

Investigadora: Y ¿qué tema recuerdas más de los talleres?

Niña: El de los derechos humanos. Todos somos iguales.

Investigadora: ¿Tú recuerdas cuando estuvimos aquí en la biblioteca y realizamos unas penitencias entre todos?

Niña: Ujumm (asiente con la cabeza)

Investigadora: Recuerdas ¿Qué es coeducación?

Niña: Ummm, me suena como la educación que se da en colaboración entre todas las personas.

Investigadora: Listo, ahora ¿te acuerdas de que ese mismo día hablamos sobre cómo en Ciudad Bolívar había casos en los que se maltrataba a la mujer?

Niña: Si

Investigadora: y ¿recuerdas qué son los estereotipos de género?

Niña: No tanto

Investigadora: Bueno, los estereotipos de género son las enseñanzas que nos hacen creer que las mujeres sólo pueden hacer unas cosas y los hombres otras, por ejemplo, que solo las mujeres pueden maquillarse o que los hombres son los únicos que pueden hacer cosas de fuerza, esos son los estereotipos de género ¿tú cómo crees que este tipo de cosas pueden influir para que haya digamos violencia?

Niña: ¿Para que no haya violencia?

Investigadora: Para que haya violencia, por ejemplo si se dice que las mujeres son débiles y los hombres son fuertes eso cómo influiría para que haya violencia contra las mujeres?

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Niña: Yo he visto que en los juegos de Tokio creo hay mujeres que se ven más fuertes y tienen más músculos y hay hombres que les gusta maquillarse, se maquillan y hay mujeres que les gusta ser hombres o hombres que les gusta ser mujeres y se ponen maquillaje, tacones, pelucas y eso, pues está bien, pero hay gente que no respeta eso y por eso hay violencia y ya.

Investigadora: Listo, ¿Cuáles son los valores que considera importantes para que tanto hombres como mujeres podamos vivir en igualdad

Niña: Que no haya violencia entre los hombres y las mujeres porque así sean... digamos un hombre quiere maquillarse y la familia no lo aprueba y tiene que estar ocultándose para que la familia no lo juzgue o una mujer que le gustaría ser hombre le tocaría ocultarlo para que su familia no lo rechace.

Investigadora: entonces para ti es importante que haya aceptación

Niña: Si, que cada quien pueda hacer lo que quiera, como barbie, que puede ser lo que quiera ser y que haya tolerancia entre todos.

Investigadora: ¿Consideras que hay emociones como llorar o reírse que sólo pueden hacer los hombres o que sólo pueden hacer las mujeres? o ¿Todos podemos sentir las mismas emociones?

Niña: Todos podemos sentir las mismas emociones

Investigadora: ¿Por qué?

Niña: Porque las emociones no tienen género, cada uno puede decidir si quiere llorar o reír, enojarse, por ejemplo, a un hombre le dicen algo porque está llorando y los papás le dicen usted no tiene por qué llorar porque usted es un hombre y los hombres no lloran, eso está mal porque todos podemos llorar.

Investigadora: ¿Consideras que es importante hacerle saber a los demás que son valiosos?

Niña: Sí

Investigadora: ¿Por qué?

Niña: Porque así digamos un niño que tiene por ahí tres años y es chiquito y le hacen bullying, tenemos que decirle que no importa su tamaño que todo el mundo crece con una dificultad, hay mujeres que no tienen tanto senos, hay hombres que son chiquitos y así pero sin embargo son valiosos.

Investigadora: Okey, y ¿Crees que es importante hacerte saber a ti misma que eres importante?

Niña: Si

Investigadora: ¿Por qué?

COEDUCAR PARA CAMBIAR

Niña: Porque por ejemplo, si yo tuviera como una discapacidad y me hicieran bullying, yo haría como que no escuchara a esa persona que me molesta, porque eso no me hace menos.

Investigadora: Exacto, porque eres valiosa. ¿Crees que hay actividades como coser, levantar pesas que sólo pueden hacer hombres o que sólo pueden hacer mujeres?

Niña: Emmm, no, pues si a los hombres les gustan las cosas de mujeres como maquillarse y eso también lo pueden hacer porque las cosas no tienen... por ejemplo coser, maquillarse, ser estilista, modelo y eso dicen los papás que pueden ser sólo para mujeres pero también los hombres pueden hacerlo.

Investigadora: Menciónanos dos derechos humanos que crees son importantes conocerlos

Niña: Mmmm, el primer derecho es que no hay diferencias entre los géneros y segundo no hacer bullying a las personas que pueden tener alguna discapacidad, porque uno nunca conoce la historia de esa persona y de pronto le pueden hacer daño

Investigadora: ¿Por qué crees que es importante que cuidemos nuestro cuerpo ?

Niña: Porque cada uno puede tomar decisiones sobre su cuerpo y si tú te sientes satisfecho con ellas nadie puede opinar sobre eso porque es tuyo

Investigadora: Listo, la última pregunta es ¿Si tuvieras que resolver un problema cómo lo harías?

Niña: Hablando

Investigadora ¿Hablando y por qué?

Niña: Porque por los golpes alguien podría salir herido y provocar que tengan que ir al hospital y ya eso.

Investigadora: Bueno muchas gracias eso era lo que queríamos que nos contaras.