

Educación en derechos humanos con enfoque de género, una propuesta educativa para la construcción de una cultura para la paz en Colombia

Human rights education with a gender perspective, an educational proposal for the construction of a culture for peace in colombia

Aprobado 16-06-2023

Felipe Andrés Bernal Sandoval

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana

felipe_bernal@javeriana.edu.co

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-3772-0015>

Resumen

La educación en derechos humanos debe apuntar a lograr transformaciones sociales que permitan que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de derechos y que las desigualdades sociales que la escuela tradicional reproduce y perpetua sean eliminadas con el fin de tener una sociedad más equitativa para todos y todas. En este texto analizaremos como la presencia de los Derechos Humanos con perspectiva de género en el contexto escolar debe ser una prioridad, no tan solo en la teoría sino también en la práctica cotidiana, entendiendo el género como un elemento de transformación de las desigualdades sociales, mostrando algunos aspectos importantes de la coeducación como estrategia fundamental para deconstruir la cultura patriarcal heredada y transmitida.

Palabras clave: Coeducación, Educación en derechos humanos, enfoque de género.

Abstract

Human rights education must aim to achieve social transformations that allow men and women to be recognized as subjects of rights and that the social inequalities that the traditional school reproduces and perpetuates are eliminated in order to have a more equitable society for all. In this text we will analyze how

the presence of Human Rights with a gender perspective in the school context should be a priority, not only in theory but also in daily practice, understanding gender as an element of transformation of social inequalities. showing some important aspects of coeducation as a fundamental strategy to deconstruct the inherited and transmitted patriarchal culture.

Key Words: Coeducation, Human Rights Education, gender perspective

Introducción

En las siguientes páginas se esbozan algunas ideas sobre el abordaje de un enfoque de género en las escuelas de Colombia. Partiendo de la situación de las mujeres en cuanto al conflicto armado y la violencia de género, que a pesar de contar con un marco jurídico que busca garantizar su protección, no se puede desconocer que el problema de la discriminación y la violencia contra las mujeres debe abordarse desde las escuelas con el fin de lograr las transformaciones culturales y sociales que se requieren para lograr que la equidad de género en la escuela sea una realidad. Para que en términos de Giroux no solo logremos una nueva educación, sino una nueva sociedad, debemos:

4

proporcionar a los estudiantes las habilidades, ideas, valores y autoridad necesaria para que ellos puedan alimentar una democracia sustancial, reconocer formas de poder antidemocrático, y luchar contra injusticias profundamente arraigadas en una sociedad y en un mundo construidos sobre desigualdades económicas, raciales y de género sistémicas. (Giroux, 2013, p. 16)

En el caso de Colombia, llevamos más de cinco décadas inmersa en un conflicto armado interno, que tiene sus raíces en problemas estructurales tales como la inequitativa distribución de la riqueza, la exclusión social y la discriminación. Los impactos del conflicto en las comunidades han sido más profundos y complejos cuando entre las víctimas hay niñas y niños, adultos mayores y mujeres embarazadas. A manera de ejemplo el informe presentado por el Grupo de Memoria Histórica (2013) hace el recuento de como en la masacre de Bojayá murieron 48 menores de edad y una mujer que tuvo que parir a su hijo dentro de la iglesia mientras se resguardaba de los enfrentamientos, y que tanto ella como su recién nacido murieron por el impacto de un cilindro bomba.

Con la firma del acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) en 2016 se evidenció una reducción en la

violencia del conflicto. En la audiencia realizada ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el 168° período de sesiones (CIDH, 2018), el Estado colombiano señaló que los efectos positivos del Acuerdo incluyen la disminución de los homicidios y que miles de familias residen en sus territorios sin temor por sus vidas.

Pero existe preocupación frente al aumento de la violencia en los últimos años, y a la reconfiguración y surgimiento de actores armados en las zonas dejadas por las FARC-EP, la persistencia del conflicto y el surgimiento de nuevas formas de violencia. En varias ocasiones la CIDH ha expresado su preocupación por el sufrimiento que han vivido las mujeres en Colombia a causa de la violencia y discriminación, situación agravada por el conflicto armado. Los asesinatos, la tortura, la violencia sexual, las amenazas contra las mujeres periodistas, las lideresas comunitarias y las defensoras de derechos humanos han aumentado en los últimos años: el incremento porcentual frente a los asesinatos a líderes, lideresas y defensoras/es de Derechos Humanos ha ido de 22,4% de 2016 a 2017 y de 53,5% de 2017 a 2018 (Consejería presidencial para los derechos humanos, 2019).

Esta violencia puede verse como la expresión extrema de la desigualdad social. Para Rodríguez (2004) “la pobreza aparece unida indefectiblemente a la violencia como causa y expresión de injusticias, inequidades, postergación y exclusión social”. La violencia no debe entenderse como un simple signo de agresividad entre sujetos, sino que es una acción encaminada a establecer determinadas relaciones de poder y dominación. Esta situación de las mujeres en Colombia es el fiel reflejo de una realidad a la que se enfrentan en el cotidiano. De acuerdo al Informe “Comportamiento de las violencias contra las mujeres durante 2016” de la Corporación Sisma Mujer (2017), las mujeres y las niñas son el 51% de la población y representaron en 2016 el 59% de los casos de violencia intrafamiliar, entre el 85% y el 87% de los casos de violencia sexual (Las niñas y adolescentes fueron la población de mujeres más afectadas por la violencia sexual puesto que representaron el 85% de los casos contra mujeres), el 75% de los casos de maltrato físico y el 61% de los casos de maltrato emocional.

Estas cifras sumadas a las del conflicto armado interno nos dan un panorama ensombrecedor frente a la situación de las mujeres en Colombia. Según estadística de la Red Nacional de Información de la Unidad Administrativa para la atención integral a las víctimas (UARIV) del total de población víctima registrada entre 1985 y 2015 en Colombia, 3.552.990 son mujeres, lo que equivale a cerca del

50%. Como plantea Elizabeth Lozano (2005), es una guerra entre hombres, "en la cual las mujeres terminan involucradas voluntaria o involuntariamente" (p.68). Sin embargo, la violencia contra las mujeres no requiere un estado de guerra.

Para Segato (2003) una de las estructuras elementales de la violencia reside en la tensión entre el sistema de estatus y el sistema de contrato. El contrato hace alusión a la ley, a la norma, al contrato igualitario; y el sistema de estatus se basa en la usurpación del poder femenino por parte de los hombres, lo que garantiza la sumisión y el estatus, en el que el hombre ejerce su dominio y su prestigio ante pares. "Es en la capacidad de dominar y de exhibir prestigio que se asienta la subjetividad de los hombres y es en esa posición jerárquica, que llamamos "masculinidad", que su sentido de identidad y humanidad se encuentran entramados" (p.14). El sistema de estatus se reproduce mediante un repetitivo ciclo de violencia, en su esfuerzo por la restauración del poder y la subordinación.

6

Al acercarnos a la escuela es posible identificar un debate respecto de si esta puede constituir un espacio de transformación social. Debate que en ocasiones se ha cristalizado en dos posiciones conocidas como las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia. Las primeras proponen que la principal función de la escuela es "la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo" (Giroux, 1983, p. 1). Para Bourdieu y Passeron (1979) la vía de una acción pedagógica se ejerce la violencia simbólica, es decir, se establece una relación de comunicación por la cual se impone una arbitrariedad cultural a partir del ejercicio de un poder arbitrario, que en nuestro caso sería la usurpación del poder femenino por parte de los hombres.

Las teorías de la resistencia colocaron énfasis en la noción de resistencia como apuesta a la transformación social dentro de la institución escolar. Las culturas de los grupos subordinados tienen momentos de producción propia tanto como de reproducción. En las explicaciones de la resistencia, las escuelas son instituciones relativamente autónomas que "representan una fuente de contradicciones que a veces las hacen disfuncionales a los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante" (Giroux, 1983, p. 4).

La propuesta de Giroux considera que: "los grupos oprimidos por la clase dominante encuentren una alternativa de cambio o transformación a través del agenciamiento humano, y que bajo una producción cultural específica se desenvuelva la inmensa transformación de la sociedad" (Nieto A, 2014). La educación debe

estar presidida por el principio de equidad, para así lograr ser emancipadora y desarticular la dominación del sistema social, en busca de su transformación.

Igualdad, equidad y sistema de genero

Debemos entender lo político como el escenario sobre el cual la verificación de la igualdad debe tomar la forma del tratamiento de un daño y el proceso de emancipación es la verificación de esa igualdad. Desde esta perspectiva la sociedad colombiana es uno de los escenarios donde se evidencia más claramente la desigualdad en la relación entre hombres y mujeres. La UNESCO (2014) define la igualdad de género como “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños”. La igualdad de género supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de mujeres como de hombres y la equidad de género supone que hombres y mujeres serán tratados con justicia de acuerdo con sus propias necesidades. El tratamiento puede ser diferente pero equivalente en términos de derechos, beneficios, obligaciones, y oportunidades.

Sandra Araya (2001) analizó el modelo educativo mixto, iniciado tímidamente en los países occidentales a principios del siglo XX, “que establece estatutariamente el principio democrático de igualdad para todas las personas y defiende la educación conjunta para mujeres y hombres como un compromiso básico del sistema educativo” (p. 164). Teóricamente en este modelo el género no es una variable relevante para el trabajo escolar, ya que parte del principio de la “homogenización” de la enseñanza.

La igualdad en educación significa que niños y niñas, mujeres y hombres, sean tratadas y tratados de igual... por lo que las diferencias no son reconocidas, lo que produce una condición de desventaja con respecto a los niños y a los hombres. (Araya, 2001, p. 164)

La investigación desarrollada por Araya (2001) evidencia que, a pesar de las proclamas de igualdad desarrolladas por la escuela mixta, el modelo masculino prevalece como un mandato cultural. En respuesta a esto surgen dos posiciones: la igualdad de oportunidades y la eliminación del sexismo. La diferencia fundamental es la concepción de justicia social y la forma de lograrla. Para la igualdad de oportunidades, la justicia social se basa en la libertad individual y se logra mediante la igualdad de acceso a la educación. En la eliminación del sexismo, la justicia social es equivalente a la eliminación de las barreras estructurales que se

lograría tomando medidas para asegurar la igualdad de resultados (Bonal, 1997). El discurso que ha impactado en América Latina es el de igualdad de oportunidades, pero este modelo no resuelve el problema porque no hay cuestionamiento sobre la estructura masculina en la que están insertas las mujeres. Para Araya (2001) es la equidad la que se debe impulsar en la educación. La equidad es “la valoración social de las diferencias como una forma de asegurar y perfeccionar la justicia, por medio de dar a cada quien lo que requiere para el logro de su emancipación” (p. 171).

Breilh (1996), se refiere al surgimiento de la inequidad, a partir de la concentración del poder y su reproducción en tres formas sociales: la dominación de una clase frente a otra, la dominación de una forma etnonacional sobre las otras y la dominación patriarcal. Esta concentración de poder en los hombres ha situado a las mujeres en un nivel desigual, que ha llevado a su subordinación social. Las mujeres se asumen en la situación de dominadas como consecuencia del habitus (Bourdieu, 1998), que lo hacen ver como una construcción social naturalizada, “la biologización de lo social”, lo que lleva a que se produzcan y reproduzcan las desigualdades entre los géneros de una época a otra y de una sociedad a otra por medio de mecanismos para mantener el orden de los sexos.

8

Para entender el modelo social en que estamos inmersos Crawford (2006) elabora una propuesta para comprender y analizar el sistema de género desde tres niveles o perspectivas. En primera medida está el plano sociocultural, en donde el género es un sistema de organización social que otorga mayor poder y privilegios a los hombres y que se apoya en un conjunto de creencias que legitima y mantiene esta estructura social. En segundo lugar, está el plano relacional, en donde el género es un proceso dinámico de representación de lo que significa ser mujer u hombre en situaciones de la vida diaria, lo que se manifiesta en las diferencias en que hombres y mujeres se comportan y son tratados en las interacciones cotidianas. Este plano relacional es aprendido en el seno de la familia y en la escuela.

Y en tercer y último lugar está el plano individual, en donde el género es un aspecto de la identidad y de las actitudes personales. El género también representa el conjunto de expectativas, intereses, fantasías y creencias que están asociadas a modelos más o menos aceptables de lo que significa ser un hombre masculino o una mujer femenina en una cultura concreta.

A estas asignaciones de tareas, conductas, responsabilidades dadas por una sociedad determinada, clasificándolas como apropiadas o no para hombres y mujeres se le denomina funciones de género.

Lo anterior, lleva a considerar que la dicotomía masculino – femenino, con sus variantes culturales, establece estereotipos generalmente rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género. Desde hace miles de años, las diferencias biológicas, en especial la que se refiere a la maternidad, pudieron haber sido la causa de la división sexual del trabajo que permitió la dominación de un sexo sobre otro al establecer una repartición de ciertas tareas y funciones sociales: la mujer en el espacio privado del hogar y el hombre en el espacio de lo público. (Crawford, 2006)

Estas funciones establecen tipos de relacionamientos entre hombres y mujeres que definen no solo los derechos, sino las responsabilidades y la identidad que tienen y deben asumir los hombres con respecto a las mujeres, niños, niñas y adolescentes (NNA) y viceversa, definiendo de esta manera las relaciones de género para un contexto y sociedad determinado.

Frente a este relacionamiento algunas investigaciones (García-Pérez, Rebollo, Buzón, González-Piñal, Barragán-Sánchez y Ruiz-Pinto, 2010; Duran, Moya, Megías y Viki, 2010) muestran que en las escuelas el estudiantado presenta un escaso nivel de competencias en el plano relacional, observándose conexión entre ciertas formas de sexismo y la violencia de género. Estos trabajos también detectan que son los hombres los que tienen más dificultades para establecer relaciones de igualdad y respeto. Estos datos son preocupantes debido a que las puntuaciones de los hombres se sitúan en niveles próximos al sexismo y, especialmente en indicadores relativos a la justificación de la violencia hacia las mujeres. En la escuela se afianzan esas representaciones de lo masculino y femenino, desde acciones de exclusión en donde se visualizan a nivel micro las problemáticas sociales en el relacionamiento entre hombres y mujeres.

Como es expuesto por Medina (2015), tradicionalmente las sociedades han establecido un orden social en el que el sexo se asume como una marca para asignar a cada persona actividades, funciones, relaciones y poderes específicos. Esta red estructurada de poderes, jerarquías y valores propone unos modelos de masculini-

nidad y feminidad como universales, dicotómicos y opuestos entre sí. Desde este punto, se validó y hegemonizó un modelo sociocultural basado en los principios del patriarcado. Este se soporta en dos creencias básicas: a) la creencia que legitima el poder y autoridad de los hombres sobre las mujeres en todos los órdenes de la vida, incluida la privada (matrimonio o pareja) y, b) la creencia o actitud que justifica la violencia contra aquellas mujeres que infringen estos ideales o creencias, atentando contra este modelo de organización social, postura que lamentablemente es tomada como plataforma de valores predominante en muchos países latinoamericanos y especialmente en Colombia.

Esto ha permitido que las mujeres sean víctimas de múltiples y particulares formas de violencia, que se enmascaran a través de designaciones de roles que las subyugan a labores domésticas no remuneradas, de servicio, de cuidado, de reproducción, de represión, manifiestas en usos abusivos de sus cuerpos, tiempo, necesidades, reproducción y negación del ejercicio pleno y autónomo de su libertad en todas las esferas públicas y privadas. (Medina, 2015)

10

En este marco la escuela se limita a ser solo un lugar de instrucción, dejando de lado su responsabilidad de formar a los estudiantes en una comprensión crítica de sí mismos y de la sociedad. La escuela subyugada a esta ideología limita la libertad como posibilidad de acción y se hace inconsciente ante la repetición rutinaria de los principios del patriarcado. Dentro del espacio escolar, se deben identificar los mensajes tácitos en las rutinas escolares y descubrir los intereses emancipatorios o represivos; no como destino, si como posibilidad de transformación.

La escuela debe educar para lograr construir una cultura dentro de la diferencia capaz de liberarse y comprender así que “el autoengaño colectivo solo se abrirá camino con la ausencia de un sistema educativo que ofrezca un espacio para el aprendizaje crítico y disidente, y que funcione como un laboratorio para la democracia” (Giroux, 2018, p. 19).

Coeducación, género y escuela

La escuela como escenario formador y trasmisor de la cultura permite que las desigualdades de género se hereden de generación en generación. A través de estereotipos y prejuicios que sin saberlo niños y niñas interiorizan y que replican en su comportamiento. Las interacciones en la escuela permiten a las/los do-

centes formar a sus estudiantes a través no solo de los conocimientos científicos sino principalmente de sus actitudes, sus expresiones corporales, sus acciones, y prácticas. Las cuales moldean una concepción de sí mismos y de los otros, así como del papel que juegan en la sociedad.

Al considerar la importancia que tiene la educación en la formación integral, es necesario establecer mecanismos para poner fin a esa cultura patriarcal que ha puesto en desventaja a las mujeres. Por lo que es evidente la necesidad de establecer un modelo educativo que trascienda el paternalismo, este es, el modelo coeducativo, ya que todas las personas tienen el derecho a la educación en igualdad de condiciones, fuera de estereotipos sexuales y etiquetajes en función de géneros.

Delgado (2015) siguiendo los estudios de Adelina Calvo (2011) identifica tres periodos por los que ha pasado la relación entre la escuela y las mujeres: el primero fue de exclusión, seguido de la segregación, para llegar a la integración. En el primero como su nombre lo indica no se tuvo en cuenta a las mujeres, incluso el mismo Rousseau en su libro Emilio también ignoró a las mujeres. En el periodo de segregación se mantenían los principios de prepararlas especialmente para la vida del hogar, la sociedad en general no se mostraba a favor de educar de forma igualitaria a mujeres y hombres, ya que era “muy claro lo que se esperaba de una mujer y de un hombre” (Delgado, 2015 p. 33). En el periodo de integración se centró el debate en que las niñas y los niños tuviesen acceso a la misma escuela, sin que se cuestionasen los valores implícitos del currículo. En este periodo se desarrolla la escuela mixta, considerada por algunas personas como coeducación, que como vimos anteriormente niega las diferencias culturales entre mujeres y hombres y tiene una estructura hegemónica patriarcal.

Ana Belén Castilla (2008), citando a Blanco García (2007), define Coeducar como educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a su diferencia. El horizonte de la libertad no puede estar limitado, coeducar para las niñas no puede significar tomar como referente válido el que ya tenían los niños. Y para los niños significa repensar el que ya tenían asignado. Tanto las mujeres como los hombres hemos de pensar de nuevo, desde otros referentes, qué significa ser una mujer, ser un hombre, en el contexto histórico en el que vivimos.

La coeducación, da mayor amplitud y riqueza que le da la escuela mixta, hace referencia a la práctica consistente en la cual hombres y mujeres tengan igualdad de oportunidades. “La coeducación supone y exige una intervención explícita e

intencionada de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad ya que desde ella se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino” (Delgado, 2015, p. 37). En el periodo de integración se confundía la igualdad de acceso a la educación con la educación para la igualdad de oportunidades; la coeducación propone cambiar la condición de mujeres y hombres desde las raíces culturales.

La guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional del Gobierno Vasco (Arraiz Argoitia, 2015) reconoce que todas las personas hemos sido educadas en una sociedad con valores sexistas, y socializadas con base en un género predeterminado. Por tanto, es necesario reconocer esta socialización diferenciada y sexista, para poder identificar cuándo ésta está limitando las capacidades, actitudes, expectativas vitales y profesionales. Rosa María Mujica dice que estamos mal educados para los derechos humanos y que “superar esta incultura supone partir de lo más inmediato, de lo más íntimo, de lo más cotidiano y doméstico, para luego remontarnos a lo más amplio, complejo y estructural” (Mujica, 2002). Por eso intervenir en derechos humanos en la escuela debe partir de lo más próximo a estudiantes y docentes, que son sus prácticas cotidianas, su manera de interrelacionarse.

12

Desde la perspectiva de las relaciones sociales el concepto género desarrollado por Joan Scott (1986) comprende cuatro elementos que se deben intervenir en la escuela:

- Las identidades de género y la subjetividad (lo femenino y lo masculino).
- Los símbolos y mitos que evocan representaciones múltiples y, a menudo, contradictorias (Hombre – fuerte, mujer – débil).
- Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos (el discurso desde el currículum, las mujeres científicas, las mujeres desde la religión, desde la clase de educación física, matemáticas, artes, etc.)
- Las instituciones sociales, como la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, y la política.

Suberviola (2012) en su artículo “Coeducación: un derecho y un deber del profesorado”, parte de estudios realizados sobre las desigualdades sociales, educativas y laborales existentes en la actualidad entre hombres y mujeres, como fun-

damento que legitima la propuesta de inclusión de los aspectos coeducativos como, valor transversal presente en la totalidad de las áreas y en el global de las etapas y modalidades educativas. La autora propone los siguientes principios para la educación basada en igualdad:

- **Visibilidad.** Mostrar las diferencias entre sexos, para facilitar el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones producidas por éstas. Se debe visibilizar a las mujeres a través de su contribución al desarrollo de las sociedades, a partir de un uso no discriminatorio del lenguaje, de la reflexión sobre las injusticias existentes por cuestión de género y la pervivencia de papeles sociales discriminatorios en función de sexo.
- **Transversalidad.** Los principios de igualdad entre hombres y mujeres deben estar presentes en el conjunto de acciones políticas de las administraciones y centros educativos, de modo que se dé un enfoque transversal con respecto a la inclusión de la perspectiva de género en el global de las actuaciones que afecten directa o indirectamente a la comunidad.
- **Inclusión.** Las medidas y actuaciones pedagógicas deben dirigirse al conjunto de la comunidad educativa. La educación en igualdad requiere una intervención en ambos sexos con el fin de corregir las desigualdades producidas por los papeles tradicionales estipulados por razón de género, orientada a conciliar intereses y crear relaciones de género más igualitarios

La equidad de género en la educación colombiana

El campo de los estudios de género y educación en Colombia es relativamente reciente; de allí que no se tienen datos concretos sobre la realidad en las escuelas. La inclusión de la categoría género en las políticas educativas solo comenzó con el Plan Decenal de Educación (1996-2004), de donde en el año de 1999 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó una "Guía de coeducación", como una propuesta conceptual y metodológica para construir mejores alternativas en la formación integral, con la promoción de la "equidad de género". Allí se reconoció el tema como parte de un movimiento mundial que procura superar problemas de exclusión, "originados en actitudes culturales que dan mayor importancia a las diferencias biológicas que a la similitud de posibilidades y de derechos en el orden intelectual, social y afectivo". Pero este material no permeó las escuelas a nivel nacional.

La educación colombiana está en deuda con la equidad de género en las escuelas porque ésta no ha sido efectiva y se siguen presentando situaciones escolares y cotidianas donde predomina el modelo masculino, donde no se comparten responsabilidades y se asumen ciertas tareas como sólo masculinas o sólo femeninas. La Ley 1761 del 2015, en su parágrafo 1° del artículo 10 estableció dos mandatos a cargo del MEN. El primero según el cual esa entidad tiene la obligación de implementar mecanismos de monitoreo y evaluación de la incorporación de perspectiva de género en los proyectos pedagógicos y, el segundo está relacionado con presentar anualmente un informe a la Comisión Legal para la Equidad de la Mujer del Congreso. De esta ley también se desprende el decreto 4798 de 2011 el cual reglamenta su implementación, en este se ordena al MEN que a través de los proyectos pedagógicos se forme a la comunidad educativa en el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres, la sensibilización y el reconocimiento de la existencia de discriminación y violencia contra las mujeres, toda vez que los proyectos permiten la participación directa de la comunidad educativa y en particular de estudiantes, docentes, directivos, administrativos y padres y madres de familia en la solución de problemáticas del contexto escolar. Para esto el Ministerio debe definir los lineamientos y orientaciones pedagógicas, conceptuales y operativas de los proyectos pedagógicos, para el desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y prácticas en los integrantes de la comunidad educativa, con el objeto de promover la igualdad, libertad, respeto y dignidad y el ejercicio de los Derechos Humanos para superar estereotipos, prejuicios y violencias asociadas al género, específicamente violencias contra la mujer. Frente a los resultados la Red Nacional de Mujeres (2018) publicó el “Análisis de la ley 1257 de 2008 en sus diez años de implementación” evidenciando que:

Desde 2011 se ha considerado que el MEN no ha abordado estas medidas que son de carácter estructural en el entorno educativo y, en cambio, presenta información de otras estrategias sin duda relevantes pero que no están dirigidas al cumplimiento de la Ley 1257 (Mesa de Seguimiento, 2011, p.8). En 2017, este Ministerio presentó información sobre la implementación del “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”, creado por la Ley 1620 de 2013, sin especificar por qué este sistema contribuye al respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres y/o a sensibilizar,

capacitar y entrenar a la comunidad educativa en el tema de la violencia contra las mujeres (Sisma Mujer, 2016, p. 47). No se encuentra información concreta acerca de los Proyecto Educativo Institucional (PEI) como estrategia para la erradicación de las violencias contra las niñas y las mujeres y la transformación de los patrones socioculturales que legitiman esa violencia y discriminación, ni de la revisión a Manuales de Convivencia desde esta temática (Sisma Mujer, 2016, p. 19) (Red Nacional de Mujeres, 2018, p. 25)

Además, que:

Se reporta que los docentes de instituciones educativas han recibido formación en temas como la prevención de violencias contra niñas y adolescentes y la atención de las violencias contra las niñas y las adolescentes (Proyectamos Colombia SAS, 2017, p. 332), empero llama la atención que en la observación de instituciones educativas participantes del Sistema, se encuentra que persisten: (i) un lenguaje sexista y ofensivo relacionado con el género frente a lo cual no hay acompañamiento y apoyo pedagógico docente (p. 470-471), (ii) prácticas cotidianas que se fundan en la diferenciación de niñas y niños, con un fuerte componente de estereotipos de género conectados con violencias, y (iii) prácticas pedagógicas asociadas a la división sexual del trabajo frente a lo cual no se encuentran acciones pedagógicas con perspectiva de género (p. 471). (Red Nacional de Mujeres, 2018, p. 26)

Otra forma de analizar el impacto de estas medidas son los resultados en pruebas internacionales con las que se han evaluado a los estudiantes colombianos. Los resultados del Estudio Internacional para la Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) 2016 que indaga por el grado de civismo desarrollado por los jóvenes¹ para asimilar las prerrogativas que ofrecen sus derechos y libertades, y las responsabilidades y obligaciones que implica su rol de ciudadanos, Colombia registró un puntaje de 482 en la escala de conocimiento cívico. Igual al obtenido por Chile (482 puntos), superior al de México (467 puntos), Perú (438 puntos) y República Dominicana (381 puntos). Sin embargo, los países latinoamericanos registraron los desempeños más bajos. Colombia está 104 puntos por debajo de Dinamarca que registró el mayor puntaje de la aplicación.

Este estudio mostró que el respaldo hacia la equidad de género de los estudiantes colombianos en 2016 (50 puntos) fue inferior al promedio de los países que presentaron la prueba (51 puntos). Los jóvenes presentan un mayor respaldo

1. Este estudio está enfocado en jóvenes de 14 años, que correspondería a estudiantes de noveno grado de educación básica.

hacia la igualdad de género si son mujeres; si al menos un padre posee un título universitario, o si registran un alto desempeño en conocimiento cívico (ICFES, 2017).

La Secretaría de Educación de Bogotá realiza cada cierto tiempo la Encuesta De Clima Escolar Y Victimización (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016). En los aspectos relacionados con el clima escolar las diferencias de género son significativas². En los resultados de las encuestas realizadas en 2013 y 2015 se considera que las mujeres favorecen el buen clima escolar, al contrario de los hombres que tienden a ser más agresivos. Estas encuestas muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres en el uso del tiempo extraescolar. Las mujeres hacen menos deporte, más actividades del hogar (incluyendo el cuidado de los menores), navegan más en internet, y utilizan menos los videojuegos. Los hombres dedican un mayor tiempo a la realización de actividades laborales remuneradas. Estos hallazgos son muy similares en las encuestas del 2013 y 2015. Los factores culturales que determinan estos roles están muy introyectados.

Los resultados de la misma Encuesta del año 2013 en la ciudad de Bogotá, frente al tema de género evidenció que:

16

- El porcentaje del total de las mujeres en Bogotá que se ocupan de actividades domésticas (20%) supera al de los hombres que así lo hacen (11%), como expresión de una división sexual del trabajo que naturaliza el rol de cuidadoras de las mujeres y pone sobre ellas una mayor carga de labores no remuneradas y de bajo reconocimiento social.
- Al indagar por las actividades con las que quisieran contar si la jornada escolar fuese más larga, hay una mayor proporción de mujeres (62%) que de hombres (40%) que afirman que le gustaría que hubiese actividades de artes (pintura, teatro, cultura, literatura, danzas, música etc.), mientras que una vez más son los hombres quienes predominan en el interés por el ejercicio físico (38% de mujeres versus al 59% de hombres) o deportes (19% de mujeres contra el 31% de hombres).
- Al indagar por los temas de educación sexual que les gustaría que se enseñaran dentro del colegio, el porcentaje de las mujeres encuestadas que quisiera informarse sobre «los tipos de abuso sexual y las formas de protección frente a los mismos» (20,8%) duplica al de los hombres (10,8%). Por su parte, los hombres superan porcentualmente a las mujeres en opciones temáticas como «la comunicación entre per-

2. Este estudio se aplica a estudiantes de grados 6° a 11° de la ciudad de Bogotá que es una población entre los 11 y los 17 años.

- sonas que desean tener relaciones de pareja» (29,1% de los hombres y 20,8% de las mujeres) y «el uso de condones y otros medios de autocuidado de la salud» (33,9% de los hombres y 26,2% de las mujeres).
- Frente a la pregunta ¿Cuántas veces un(a) compañero(a) de tu curso te insultó haciéndote sentir mal?, se identificó una diferencia de 8,4 puntos entre el porcentaje de hombres (56%) y el de mujeres (64,4%) que señalaron que ninguna vez habían experimentado dicha situación, como expresión de una posible menor exposición de las mujeres a este tipo de agresiones.
 - Al preguntar por la discriminación a razón de la orientación sexual, el 64,7% de las mujeres consideran que en su salón no se discrimina nada a las personas por su orientación sexual.
 - Frente a la pregunta ¿Está bien o mal tener amigos homosexuales?, el 65,6% de las mujeres y el 44% de los hombres consideran que está bien, mientras que el 15,7% de las mujeres frente al 4,5% de los hombres creen que está muy bien.

Estos resultados evidencian una lógica tradicional y heteropatriarcal en donde se evidencia una división del mundo basada en las referencias a las diferencias biológicas, y sobre todo a las que se refieren a la división del trabajo de procreación y reproducción. La mayoría de estudiantes manejan representaciones sobre lo femenino basadas en los estereotipos que ha impuesto la cultura patriarcal. Ciertamente, una buena parte asume, en términos generales, que lo femenino implica sumisión, delicadeza y servilismo ante los hombres y ante los ideales masculinos. Dicha situación preocupa debido a que son personas en formación, que constituyen una nueva generación.

Para Arana (2000), citado por Domínguez (2005) es evidente que en las instituciones educativas existe una fuerte segmentación por sexo de las normas organizativas y disciplinarias, las cuales naturalizan el comportamiento como femenino y o masculino. Las prácticas de formación deportiva reproducen los estereotipos corporales del hombre y la mujer, excluyendo otras alternativas con niveles de exigencias diferenciados. Existe mayor sensibilidad para la inclusión de la temática de género y educación en los niveles iniciales y de educación básica (donde predominan mujeres), que en los niveles secundarios y universitarios (donde existe predominio masculino).

Es probable que, por razones culturales y sociales, las mujeres podrían estar naturalizando ciertos hechos de maltrato. Estas interacciones en la escuela son un

campo fundamental de la socialización, allí se representan las diversas tensiones de género y en no pocas ocasiones son espacios de lucha y de resistencia. La escuela tiene un papel primordial en la construcción de valores y comportamientos, de ahí que se requiera transformarla para lograr una sociedad no sexista. Educar de esta manera significa detectar todos los estereotipos, ser conscientes de ellos, reflexionarlos y poner en marcha medidas para eliminarlos del lenguaje y del comportamiento. De manera que para que sea posible la incorporación de la perspectiva de género en la escuela, es necesario que el profesorado esté formado y sensibilizado sobre la desigualdad de género y sus consecuencias.

Debe enfrentarse la desigualdad existente en función de género y construir nuevas relaciones basadas en la empatía. Modificando las relaciones entre las personas, para lograr desaprender las prácticas violentas, así como, las actitudes y prácticas sexistas y discriminatorias.

Escuelas con perspectiva de género

Incorporar la perspectiva de género en la actividad docente conlleva una serie de pautas generales que debemos aplicar en todas las áreas de desempeño profesional. Tomando como referencia el "Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo" del Gobierno Vasco (2013), podemos señalar las siguientes:

- Revisar el currículum, dejando la visión contenidista para entenderlo desde las competencias y habilidades que debe desarrollar en la escuela el estudiantado.
- Realizar un uso inclusivo de las imágenes y el lenguaje.
- Potenciar la elección de materiales y libros de texto inclusivos y coeducativos.
- Integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica (visibilización de las mujeres).
- Realizar una orientación académico profesional no sexista.
- Promover un uso equitativo de los recursos y los espacios.
- Prevenir y detectar la violencia de género

La transversalización curricular de la equidad de género debe ser un redimensionamiento de todos los componentes curriculares. De esta forma, toca también aspectos institucionales, en tanto que compromete todo el funcionamiento y la organización de la institución educativa. De allí la necesidad de incluir actuaciones y medidas de sensibilización y prevención de la violencia de género y re-

solución pacífica de conflictos en las normativas del centro: proyecto educativo institucional, proyecto de dirección, plan de convivencia, reglamento de ordenación interna, etc.

Este redimensionamiento del currículo debe estar basado en el desarrollo integral de las personas, al margen de los estereotipos; que forme en el rechazo a toda forma de discriminación y de violencia de género, y que posibilite una orientación académica y profesional no sexista. Lo que nos llevaría en palabras del Gobierno Vasco (2013), a tener una escuela que, entre otras, “promueva relaciones igualitarias que ayuden a eliminar los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo con el fin de garantizar, tanto para las mujeres como para los hombres, posibilidades de desarrollo personal integral, en base a sus identidades y no a modelos impuestos” (p. 40).

Se debe considerar una escuela para todos y para todas, en la cual el cambio no debe quedar reducido a la espera de resultados en la convivencia, sino que debe buscar de forma activa, la adquisición de elementos interpretativos a partir de lo cual se puedan lograr la igualdad de derechos. Se hace necesario entonces, proyectar los objetivos no sólo a lograr metas curriculares, debe romper con las enseñanzas tradicionales, y terminar con el divorcio que ha existido siempre, entre contenidos curriculares y las experiencias cotidianas.

La escuela tiene como reto crear una cultura pedagógica, en la que se tenga aprecio por los derechos humanos, igualdad de género y cultura de paz. Todo ello supone, tener objetivos claros, los cuales se lograrán a través del desarrollo de los contenidos. Para conseguir la igualdad de género necesariamente hemos de realizar estrategias y mecanismos de empoderamiento de las mujeres, eliminación de micromachismos. En la tabla 1 se presentan algunos tipos de acciones que se pueden ser implementadas, junto con ejemplos de colegios alrededor del mundo:

Tabla 1. Acciones que se pueden implementar en los colegios. Fuente propia

Acción por implementar	Ejemplo
Inclusión de actuaciones y medidas de sensibilización y prevención de la violencia de género y resolución pacífica de conflictos en las normativas de la institución.	Egalia School (Suecia) en donde se trabaja con una pedagogía sin estereotipos de género. Evitando las creencias y conductas discriminatorias, el equipo docente consciente de las desigualdades trata de no reproducir estereotipos y mediar cuando surgen conflictos.
Actividades de sensibilización para toda la comunidad, como charlas, talleres, trabajos, homenajes, etc.	El colegio Altamira en Santiago de Chile, que se piensa como un laboratorio de experiencias, y donde se realiza la exposición-homenaje a mujeres que han destacado en la Ciencia y que no han sido reconocidas como se merecen en la historia oficial.
Uso de materiales y recursos didácticos coeducativos.	La Associació per la coeducació, de Valencia (España) comparte en su página web material editorial o audiovisual que fomentan la igualdad y destruyen estereotipos para ser utilizado en las aulas de clase.
Reorganización del patio de juegos.	El proyecto Equal Playgrounds es una iniciativa del equipo de arquitectura y urbanismo feminista Equal Saree, para concienciar a la sociedad de la importancia de rediseñar los patios escolares que no fomenten los estereotipos de género. Lo que hicieron fue cambiar durante un día la pista central de fútbol de la escuela Alfred Mata de Puig-Reig (Barcelona) por un juego modular que, en lugar de crear un centro y una periferia, creaba decenas de centros que invitaban a interactuar tanto a niños como a niñas.
Estrategias de educación emocional.	En 2016 el ministro de educación de Singapur anuncio un plan para atender a la necesidad de desarrollar otras habilidades que sean diferentes de aquellas que se centran en obtener altos resultados académicos. Ya que a pesar de su alta calidad académica el sistema educativo singapurense es considerado un espacio hostil, pues los niveles de competencia hacen que vivan un estado de presión y estrés permanente.

Acción por implementar	Ejemplo
Escuelas de familia.	El proyecto Escuela de Padres y Madres con perspectiva de género. Fue una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de los vínculos afectivos en familias de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (Colombia) en el año 2012
Formación en derechos sexuales y reproductivos	Desde el año 2014 en el Colegio Gerardo Paredes IED de Bogotá (Colombia) se implementa la iniciativa Integración Curricular de la Ciudadanía Sexual y el Enfoque Diferencial y de Género, que ha mostrado importantes resultados en la convivencia escolar, particularmente en los casos de bullying o matoneo por razones de orientación sexual e identidad de género; en la generación de una cultura de la denuncia para prevenir el abuso y la violencia sexual, y en la reducción del embarazo temprano en un 90 por ciento.
Revalorizar la cultura de la cotidianidad	En la tesis “Manual de convivencia escolar pacífica para profesores de primaria en contextos interculturales de la región otomí del municipio de Temoaya”, se planteó la necesidad de recuperar valores comunitarios a través de lo que se conoce como la educación intercultural. Se encontró que entre las contribuciones de sabiduría, costumbres e historias del pueblo Otomí que pueden enriquecer y servir como referencia alternativa en el manejo de conflictos y prevención de la violencia que pueden ayudar a mejorar la convivencia escolar; una de ellas es la equidad de género que practican como rasgo cultural, por lo que en la resolución de conflictos será considerados por igual la postura de un hombre y una mujer.
Incorporar la producción de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de forma integrada	Con A de Ames, con A de Astronomía, con A de Ágora, de la IES de Ames (Coruña) es un Proyecto multidisciplinar, donde se relaciona la astronomía con las matemáticas, plástica, tecnología, biología y geología, educación, física, francés e inglés y, además, destacando la importante labor de la Mujer en la Astronomía.

Acción por implementar	Ejemplo
Formación permanente del profesorado.	El diplomado Perspectiva de género en la escuela: “transitando laberintos hacia la equidad” es un proceso formativo orientado a maestras de educación inicial, básica y media, del sector oficial del municipio de Medellín (Colombia). Se destaca el papel de la escuela como lugar estratégico de formación desde la perspectiva de género que contribuya al desarrollo de una visión del respeto por la vida, una visión más democrática, que entregue herramientas conceptuales y metodológicas para el desarrollo de un pensamiento incluyente e inclusivo necesarios para sociedades y culturas múltiples y diversas.

Un enfoque que busca introducir una perspectiva de género en la escuela colombiana se confronta con el desafío de adaptarse a un contexto de extremas desigualdades sociales y a la persistencia de la colonialidad del poder. Como propone Bernal (2020)

22

Cada época propone un modelo de escuela acorde con los cambios que requiere la sociedad, sin duda uno de los mayores retos es asegurar espacios de mayor equidad y pertinencia para cada uno de sus ciudadanos y ciudadanas. En este marco es evidente que hablar de una nueva escuela obliga a hablar de un nuevo modo de entender la gestión educativa (p. 88).

Incluir los enfoques de derechos y de género implica formular bases filosóficas y políticas que orienten las prácticas en la escuela hacia la construcción de una cultura del reconocimiento del otro, en la que además de respetar la diferencia, se celebra como valor que aporta y enriquece la dinámica escolar, así como las relaciones interpersonales y la convivencia en la medida que favorece el crecimiento y el desarrollo de todos y todas.

Conclusiones

En el proceso de transformación la dinámica dependerá de la capacidad de liderazgo de la comunidad para superar la resistencia al cambio, las defensas institucionales y el conformismo. Las prácticas educativas consisten, de acuerdo con Giroux, en trabajar con los/as estudiantes de modo que puedan traducir

problemas singulares, de la familia, del barrio, de la ciudad, en reales problemáticas globales que precisan búsqueda de alternativas, y en nuestro caso que logren transformaciones reales frente a su forma de relacionarse. Para eso “se debe concientizar a los estudiantes acerca de las fuerzas ideológicas y estructurales que promueven el sufrimiento humano innecesario y a la vez hay que reconocer que se necesita más que concientización para resolver estas cuestiones” (Giroux, 2013, p. 17).

Para lograr consolidar un proyecto coeducativo en la escuela, además de todo lo enunciado anteriormente, se debe tener claro que no es un proyecto individual, sino que se necesita de toda la comunidad educativa, principalmente de los docentes, ya que son determinantes sus percepciones sobre masculinidad y feminidad a la hora de abordar y contribuir a la consecución de la equidad de género. Uno de los principales objetivos debe ser lograr una socialización no sexista, guiada por la idea de la igualdad como principio y como meta, por lo que las relaciones entre docentes y estudiantes no pueden seguir regidas por un esquema de control y sumisión.

La formación del profesorado en igualdad de género es una de las tareas pendientes del sistema educativo. La universidad es uno de los escenarios en los que el espejismo de la igualdad está muy presente, se habla mucho desde el discurso, pero en las prácticas cotidianas y en el relacionamiento se sigue perpetuando la estructura hegemónica patriarcal. La incorporación de asignaturas específicas sobre igualdad de género nos es prioritario en un modelo económico neoliberal que centra su interés en los resultados. De allí que se requieran procesos de actualización permanente en la que, a manera de alegoría, se reinicie a los docentes y se trabaje el reconocimiento de sus propios prejuicios y sus propias prácticas

Un estudio publicado en el año 2004 por el Instituto de la Mujer (citado en Anguita y Torredo, 2009) confirmó que los y las docentes que no habían recibido formación específica en materia de coeducación los llevaba a concluir que no era necesario actuar en las escuelas, al considerar que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres era un hecho superado.

Al trabajar con docentes lo primero que hay que sobrepasar es la débil conciencia acerca de cómo “influyen (nuestras) creencias con respecto al género en (la) práctica docente” (Rebollo et al. 2011, p. 524), y las dificultades que presentan a

la hora de hacer un análisis crítico de su práctica pedagógica en busca de situaciones de discriminación o inequidad. Deben aprender a tomar distancia de su práctica mediante la reflexión en conjunto con sus pares.

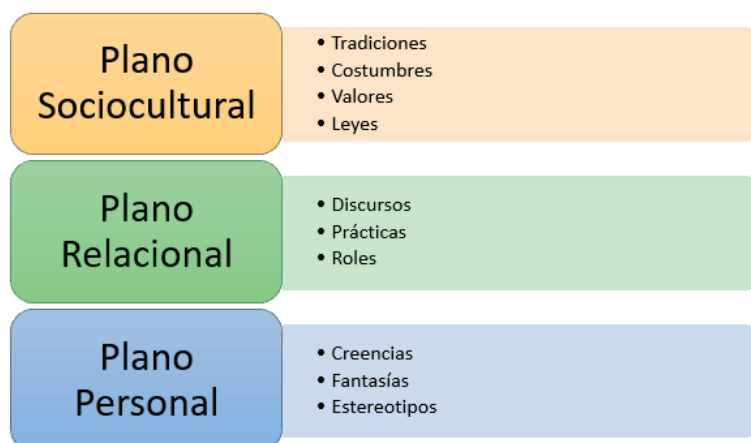
Superar el sexismo en la educación, conseguir verdaderos cambios hacia la equidad de género, implica ir al fondo de situaciones cotidianas normalmente no visibles, a veces inconscientes, a veces desapercibidas, a veces no problematizadas, a veces silenciadas, que están enraizadas en creencias, mitos, presupuestos, visiones y actitudes difícilmente explicitadas, asumidas y problematizadas que basan la filosofía y organización escolar, el pensamiento y acción del cuerpo docente, del alumnado y de todos los actores de la comunidad educativa (Maceira 2005, p. 206).

Frente al modelo de intervención, la UNESCO (2016) entiende que la transversalidad, tantas veces planteada como “la estrategia idónea para introducir en el currículo los temas de género, sexualidad, derechos, homofobia y otras cuestiones emergentes, no cuenta en nuestros países con evaluación alguna que demuestre su eficacia” (p. 73). Por lo que el modelo de la transversalidad debería ser complementario de una intervención más formal de formación al profesorado.

24

Esta formación debe adoptar el enfoque de Crawford (2006), que vimos anteriormente, de tres niveles para analizar el sistema de género y desde allí acompañar al docente en la reflexión y transformación de su práctica. La ilustración 1 nos recuerda los tres planos propuestos: plano sociocultural o sistema de organización social (tradiciones, costumbres, valores y leyes), plano relacional entre hombres y mujeres (discursos, prácticas y roles), y plano personal o de identidad y actitudes personales (creencias, fantasías y estereotipos).

Ilustración 1 : Niveles para analizar el sistema de género. Fuente propia



A lo largo de este texto hemos podido comprobar que efectivamente la coeducación nos ofrece nuevos escenarios y formas de trabajar que aportan motivación, interés y nuevas formas de relacionarnos en la escuela. Sin embargo, la participación activa de directivos y directivas, profesorado, estudiantado y familias es un elemento determinante en la transformación de prácticas discriminatorias. La formación académica y la vivencia de los derechos humanos son competencias que las escuelas deben proporcionar para tratar de conseguir un nuevo modelo de sociedad que adapte a la construcción de un mundo mejor.

Lograr la transformación de imaginarios y prácticas es el punto crítico para lograr esta meta. Pasar de la lógica de la guerra a la construcción de paz requiere cambios en los procesos de socialización y de formación. A Segato en una ocasión en Buenaventura (Colombia) le preguntaron ¿Cómo se acaba con una guerra que los tratados de paz no han podido detener, una guerra sin forma ni ley, sin pactos humanitarios, una guerra del capital desquiciado?, a lo que respondió contundente y radical, fue: “desmontando el mandato de masculinidad”. Esta anécdota contada por Jaime Arturo Santamaría en la reseña del libro de Segato “Contra-pedagogías de la crueldad” nos permite retornar al comienzo de este texto en donde enumerábamos las afectaciones que han sufrido las mujeres en el conflicto armado colombiano y darnos cuenta de que el proceso de paz no va a tener un impacto más allá de la dejación de las armas si realmente no se atienden las problemáticas estructurales que hacen que seamos uno de los países mas desiguales del mundo. La escuela colombiana debe cambiar para ponerse a la par con la apuesta por la paz y contribuir en la construcción de una sociedad mas justa y equitativa para todos y todas.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía Mayor De Bogotá (2016). Encuesta De Clima Escolar Y Victimización En Bogotá, 2015. Bogotá D.C.
- Anguita, R. y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 64 (23,1), 17-25.
- Araya, S. (2001). La equidad de género en la educación. Revista de estudios de género: La ventana, ISSN 1405-9436, Vol. 2, N°. 13, 2001, págs. 159-187 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5202171.pdf>
- Arraiz, B. (2015). Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículo y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional: propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Bernal, F. (2020). "Gestión educativa en clave del derecho a la educación". En: Las diferencias como experiencia de conocimiento pedagógico en la escuela. Páginas 88-99. Confederación Nacional Católica de Educación - CONACED. ISBN: 978-958-8043-10-4
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3). <http://www.redalyc.org/html/551/55140302/>
- Bonal, X. (1997) Las actitudes del profesorado ante la coeducación, GRAÓ.
- Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina. Editorial Anagrama. <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bon-diu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Bourdieu, P. (2003). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones Fontana
- Breilh, J. (1996). El género entre fuegos: Inequidad Y Esperanza. Arco Iris Taller de Producción Gráfica.
- CIDH (2018). Seguimiento de recomendaciones formuladas por la CIDH en el informe verdad, justicia y reparación: cuarto informe sobre la situación de derechos humanos en Colombia. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2019/03/IA2018cap.5CO-es-1.pdf>
- Ceballos, E. (2014). Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la

- mejora de la calidad de vida de las mujeres. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (1), 1-14 <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198811>
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Colombia). Área de Memoria Histórica. (2013) ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Consejería presidencial para los derechos humanos (2019). Informe de homicidios contra líderes sociales y defensores de derechos humanos 2010-2019. http://www.derechoshumanos.gov.co/Prensa/2019/Documents/INFORME%20LDDH%20ACTUALIZADO%2017%20DE%20JULIO_V2.pdf
- Corporación Sisma Mujer (2017). Boletín No. 13. Informe Especial. Comportamiento de las violencias contra las mujeres durante 2016. http://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2017/12/Bolet%C3%ADn-25-de-Noviembre-de-2017_SISMA-MUJER.pdf
- Crawford, M. (2006). Transformation. Women, gender and psychology. Nueva York: McGraw-Hill
- Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. Península. vol. X, núm. 2. julio-diciembre de 2015. pp. 29-48. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v10n2/1870-5766-peni-10-02-00029.pdf>
- Domínguez, M. (2005). Equidad de género en la educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas? Cuadernos del CES No. 12. Universidad Nacional de Colombia. http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/Doc-1759_2008924.pdf
- Freire, P. (2015). Pedagogía de los sueños posibles. Siglo XXI
- García-Pérez, R; Rebollo, M. A.; Buzón, O; González-Piñal, R; Barragán-Sánchez, R. & Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. Revista de Investigación Educativa, 28 (1), 217-232. <http://revistas.um.es/rie/article/view/98951>
- Giroux, H. A. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000079-37133380f5/teorias%20de%20la%20reproduccion%20y%20la%20resistencia_Giroux.pdf
- Giroux, H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía Crítica en tiempos Oscuros. Praxis Educativa, 13- 26.

- Giroux, H. (2018). Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. *Revista de educación*, 13, 13-19. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/149
- Gobierno Vasco (2013), Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo. http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_conviven/ad-juntos/coeducacion/920006c_Pub_EJ_hezkidetza_plana_c.pdf
- González-Baltazar, Araceli; García, Saúl Alejandro. (2016). Cotidianidad y violencia en las escuelas primarias de la región otomí de Temoaya: hacia un proyecto de interculturalidad para la paz y la convivencia escolar Ra Ximhai, vol. 12, núm. 3, enero-junio, 2016, pp. 101-115 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México
- Grupo de Memoria Histórica (2013). ¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- ICFES (2017). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016 informe nacional para Colombia 2017. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179660/Informe+nacional+estudio+internacional+de+educacion+civica+y+ciudadana+iccs+2016.pdf>
- Leiva Neuenschwander, P. I. (1999). Educación para la democracia: Recuento de experiencias Internacionales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (25), 91-112. <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173513845006.pdf>
- Lozano, E (2005). Ser mujer y colombiana: reflexiones sobre género, violencia y discurso en Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/48144/1/sermujerycolombiana.pdf>
- Maceira, L. (2005) Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela, *La Ventana*, núm. 21, Universidad de Guadalajara, pp. 107-142.
- Medina, A. (2015). Análisis de la política pública de atención psicosocial y salud integral a víctimas del conflicto armado – PAPSIVI- para población víctima de violencias basadas en género en el marco del conflicto interno armado de Colombia. Tesis de Maestría en políticas públicas para el desarrollo social y la gestión educativa. Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe - CREFAL.

- Ministerio de Educación Nacional (1999) Guía de coeducación. Una propuesta conceptual y metodológica para construir mejores alternativas de formación y desarrollo integral de las personas. Dirección Nacional de Equidad para las Mujeres -DINEM- y UNESCO. Bogotá.
- Mujica, R. M. (2002). La metodología de la educación en derechos humanos. Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica.
- Nieto A, (2014). La teoría de la resistencia: una crítica a la reproducción cultural. <https://sociologos.com/2014/10/27/la-teoria-de-la-resistencia-una-critica-la-reproduccion-cultural/>
- Rebollo, M. García, R. Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad, Revista de Educación, núm. 355, mayo-agosto, Ministerio de Educación de España, pp. 521-546.
- Red Nacional de Mujeres (2018). Análisis de la ley 1257 de 2008 en sus diez años de implementación. https://www.rednacionaldemujeres.org/phocadownloadpap/informe_ley_1257_digital_2018.pdf
- Rodríguez, F. (2004). La pobreza como un proceso de violencia estructural. Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. X, No. 1, Enero - Abril 2004, pp. 42 – 50. ISSN 1315-9518
- Santamaría, J. (2019). Reseña del libro Segato, Rita Laura. Contra-pedagogías de la crueldad. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018. 142 pp. En: Ideas y Valores vol.68 supl.5 Bogotá Dec. 2019
- Scott, J. W. (1986), El género: una categoría útil para el análisis histórico, en Amelany y Nash (eds.), Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea, Edicions Alfons el Magnànim, 1990.
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia. http://www.escuelamagistratura.gov.ar/images/uploads/estructura_vg-rita_segato.pdf
- Suberviola Ovejas, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 15(3). <http://www.redalyc.org/html/2170/217026228011/>
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (comp.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós.
- Traba, A. y Varela, V. (2012). La perspectiva de género en la actividad docente: una experiencia innovadora en sociología de la educación. <https://idus.us.es/>

[us.es/bitstream/handle/11441/40911/Pages%20from%20Investigacion_Genero_12-1509-2188-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.us.es/bitstream/handle/11441/40911/Pages%20from%20Investigacion_Genero_12-1509-2188-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

UNESCO (2014). Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo. Manual metodológico. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2016). Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260891>