



Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta

Co-education and special education.
One option for gender equality in the mixed public school

Co-educação e educação especial. Uma opção para a igualdade de gênero na escola pública mista

Ruth Milena Páez Martínez

Ruth Milena Páez Martínez¹

- 1 Docente investigadora en la Universidad de La Salle de Bogotá, miembro de la línea de investigación Educación, lenguaje y comunicación y del Centro de Investigaciones en Estudios Sociales, Políticos y Educativos (CIEP). Fue coordinadora en colegio del Distrito Capital. Doctora en educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: rmpaez@unisalle.edu.co, milenapaez@yahoo.es

Fecha de recepción: 19 de junio de 2014 / fecha de aprobación: 21 de julio de 2014

Resumen

¿De qué manera la perspectiva coeducativa favorece la educación en igualdad de género en estudiantes de la básica secundaria de un colegio mixto en Bogotá? Esta pregunta direccionó la investigación gestada con la idea de mejorar la convivencia y el rendimiento académico. Los resultados advirtieron que una escuela mixta per sé no es garantía de una educación igualitaria, por tanto, se requiere de perspectivas como la coeducación y la educación diferenciada. Con ello, es posible que procesos convivenciales y académicos se mejoren siempre que haya una labor intencionada, de acompañamiento e intervención.

Palabras clave: *Coeducación, educación en igualdad, educación diferenciada, escuela mixta, básica secundaria.*

Summary

How co-educational perspective promotes education in gender equality in primary school students in a mixed school in Bogota? This question concocted a framework to research the idea of coexistence and improve academic performance. Results warned that a per mixed school know is no guarantee of equal education therefore requires prospects as coeducation and single-sex education. With this, you may convivial improve processes and academics whenever there is an intentional work, accompanying and intervention.

Keywords: *Coeducation, equal education, differentiated education, mixed school, basic secondary.*

Resumo

Como perspectiva co-educativa promove a educação em igualdade de gênero em alunos do ensino fundamental em uma escola mista em Bogotá? Esta questão inventou um quadro para pesquisar a idéia de coexistência e melhorar o desempenho acadêmico. Resultados advertiu que um por escola mista sabe não é garantia de uma educação igual, portanto, requer perspectivas como a co-educação e educação de um único sexo. Com isso, você pode melhorar os processos de convívio e acadêmicos sempre que há um trabalho intencional, de acompanhamento e intervenção.

Palavras chave: *Coeducação, educação igual, educação diferenciada, escola mista, básico secundário.*

La igualdad de género en escuelas públicas mixtas como las del Distrito Capital puede potenciarse combinando una perspectiva coeducativa y una educación diferenciada. Este fue el hallazgo central de la investigación que se refiere en este artículo.

Introducción²

A fines del 2011, con el fin de mejorar la convivencia y el rendimiento académico de los adolescentes de sexto y séptimo de secundaria del Colegio Heladia Mejía (Institución Educativa Distrital-IED) de Bogotá, se gestó el proyecto de investigación cualitativa Educando en igualdad de género, una perspectiva coeducativa en la básica secundaria. En 2012, cuando inició la investigación, los grados de sexto y séptimo se separaron por género y se inició un estudio de enfoque etnográfico crítico que permitiera identificar qué pasaba con esta nueva organización, cómo se podía intervenir y así, desde dicha perspectiva, favorecer las dificultades descritas. Desde el inicio se proyectó que los resultados obtenidos podrían ser un referente para el mismo colegio, pero también para otros colegios oficiales de Bogotá e incluso del país.

En esta investigación se consideró una situación problema: se estaba suponiendo que, por el simple hecho de estar en los mismos espacios de aula con niños y niñas de un colegio “mixto” ya se estaba aportando a una integración igualitaria de géneros. Sin embargo, no se estaba teniendo en cuenta que no es lo mismo la enseñanza a hombres y mujeres, que había desigualdad y que era necesario generar relaciones diferenciadas en las diversas áreas del conocimiento. Digamos que se tenía la “ilusión social” de pensar que solo la copresencia de los sexos en las aulas y en los patios, por sí misma, era una “igualador de oportunidades” como dice García (2009). Al parecer, ese sueño de la coeducación planteado en bibliografía de los años setenta, por ejemplo, en el contexto español, no permeó a Colombia.

En este marco se planteó una pregunta central ¿de qué manera la perspectiva coeducativa favorece la educación en igualdad de género en los estudiantes de la básica secundaria del Colegio Heladia Mejía-IED? Y una cuestión más particular, ¿cómo potenciar las capacidades afectivas y cognitivas de los niños y niñas de sexto y séptimo de la básica secundaria

del Colegio Heladia Mejía-IED, en el marco de una educación en igualdad de género?

La importancia de esta investigación puede sintetizarse a la luz de cuatro contextos:

- **Internacional.** Las pruebas PISA 2009 dejaron ver tendencias diferenciadas en los resultados de hombres y mujeres. Por ejemplo, las mujeres reflejaron mejor desempeño en habilidades de lectura, mientras que los hombres sobresalieron en la lógica matemática; al respecto, se analizó que factores como predisposición, temperamento, presión de los pares y socialización pueden contribuir a que los chicos estén menos interesados en leer que las niñas, pero ellos podrían ser estimulados para disfrutar leer más y para leer más por gusto. Esto llevó a considerar que, aunque los estudiantes reciban la misma explicación por parte de un docente, Las pruebas PISA sugieren que:

Las diferencias en la manera en que muchachos y niñas se acercan al aprendizaje y qué tanto se comprometen con la lectura explican la mayor parte de la brecha en el desempeño lector entre muchachos y niñas; esto es tan cierto que se puede predecir que esta brecha se estrecharía en 14 puntos si los muchachos se acercaran al aprendizaje de la manera tan positiva como lo hacen las niñas (...) La mayor brecha de género en lectura no es ningún misterio: se puede atribuir a las diferencias que se han identificado en actitudes y comportamientos de los muchachos y las niñas” (OECD, 2009: 16).

- Es decir, que los docentes no pueden ignorar las diferencias de ambos sexos cuando enseñan y sí han de tener en cuenta la manera como cada grupo se acerca al aprendizaje, así como las necesidades cognitivas y afectivas de ambos a la hora de planear sus clases. Sin duda, los maestros no pueden desconocer las características propias de uno u otro sexo, por el contrario, deben planear sus clases con más

2 La investigación fue realizada en el Colegio Heladia Mejía Institución Educativa Distrital (IED) de la localidad de Barrios Unidos de Bogotá, inició en el segundo semestre de 2011 y culminó en el 2013. En ella participaron Ruth Páez como investigadora principal, y las docentes del mismo colegio, Yamile Ángel; Marleny Méndez, Rocío Pesca y Julia Vega, como coinvestigadoras.

conciencia sobre las diferencias y potencialidades.

- Contexto *nacional*, en 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” (5).

En dicho texto se invitó a la comunidad educativa a investigar en su propio ámbito escolar, centrando la atención en temas de sexismo y estereotipos de género. Y desde ahí surge la pregunta: ¿Si este material emergió del MEN, por qué no permeó las escuelas a nivel nacional ni distrital?

- A nivel *distrital*, en 2002, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en convenio con la Universidad Javeriana, publicó la investigación “Calidad y equidad en el aula: una mirada desde el género” (Rico, et al.)³. Allí se consideró que la socialización en la escuela incorpora asignaciones diferenciales que la cultura hace de lo masculino y lo femenino y que esto “puede limitar el desarrollo de cada género, sus procesos específicos, en los campos intelectual, afectivo y relacional” (16). Entre otras, se concluyó que incorporar la cuestión de género en el currículo conduce a visibilizar creencias y prácticas relacionadas, no se trata sólo de enunciar fines y contenidos, sino de animar una actitud crítica de los docentes hacia la formación reflexiva con sus estudiantes. Esto tuvo sentido en la investigación por ser un antecedente pertinente, y porque ratificó la necesidad de reorganizar la escuela con una mirada más consciente de la igualdad de género, tanto en las interacciones con los miembros de la comunidad como en la planificación curricular.

Más adelante, en 2010, la Alcaldía Mayor de Bogotá expidió el decreto 166 “por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital”. Esto es un avance en el tema de la

igualdad de género pero ha de notarse que, aunque se expidió hace tres años, aún no ha sido asimilado en todas las instituciones escolares. Además, sobre el modelo coeducativo en los colegios oficiales del Distrito Capital, no se encontraron referencias documentadas, vacío que se volvió otra justificación de la investigación.

Y en el contexto *institucional*, se identificaron situaciones escolares y cotidianas donde predomina el modelo masculino, donde no se comparten responsabilidades y se asumen ciertas tareas como solo masculinas —del ámbito público— o sólo femeninas —del ámbito privado—. Sin la pretensión de poner en desequilibrio uno u otro sexo, se hizo necesario considerar una autoconciencia de la mujer:

[...] analizarse desde el paradigma mujer, sin tomar como referente al hombre, en tanto que universal y legitimador. Desde este paradigma, y considerando a las mujeres un colectivo de género, se podrán desarrollar la autoridad social y cultural necesarias para conseguir la revaloración de lo femenino. Esto genera autoestima en las mujeres y posibilitaría el pacto entre iguales (Salas, 2000: 23).

Y una autoconciencia del hombre donde reconozca que su fuerza física no es sinónimo de dominio sobre la fragilidad biológica femenina y que es posible una reconstrucción social de los roles usualmente delegados a unos y otras, entre otros asuntos⁴.

En suma, tanto lo convivencial como lo académico son aspectos necesarios cuando se pretende abordar la igualdad de género, pues implican pensar diferenciadamente tanto las relaciones como la enseñanza, según las características de uno y otro.

Así las cosas, el objetivo general de la investigación consistió en determinar la manera como la perspectiva coeducativa favorece la educación en igualdad de género en estudiantes de la básica secundaria del Colegio Heladia Mejía-IED. Para ello, las acciones específicas se encaminaron a describir las percepciones de docentes, padres-madres de familia y estudiantes frente a una organización escolar con perspectiva coeducativa; a identificar cómo se comportan los chicos y chicas de sexto y séptimo grado de la secundaria, con miembros de su mismo género, y a diseñar una intervención pedagógica que favorezca la potenciación de capacidades *afectivas y cognitivas* de ambos géneros en perspectiva coeducativa.

3 El problema que abordaron se centró en la relación género y calidad educativa, vista a través de las interacciones en los microescenarios escolares de tres colegios de Bogotá, uno femenino, uno masculino y otro mixto. El propósito fue establecer las condiciones de equidad de género de los procesos educativos teniendo en cuenta docentes, estudiantes, plantel y sus relaciones.

4 La Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIG), con labores en Málaga es un ejemplo de esa reflexión que empieza a hacerse y que se canaliza, mediante una revista virtual: *Hombres igualitarios*.



Ahora bien, los conceptos centrales contribuyeron en la comprensión y justificación del problema. La *coeducación* entendida como una perspectiva educativa que propende por la igualdad de género y la valoración de experiencias, aptitudes y aportaciones socioculturales de mujeres y hombres; que alerta y actúa frente a las actitudes discriminadoras de cualquier tipo, y que hace una intervención directa con una población determinada.

Para esta investigación, se consideró la coeducación dentro de una escuela de carácter mixto que tiene grupos integrados por género en el preescolar, la básica primaria y la educación media pero que, a partir del estudio, optó por una separación progresiva de estudiantes por género en la educación básica secundaria, esto es de sexto a noveno grado. Estos jóvenes están justo en la etapa de la adolescencia, época de construcción y afianzamiento de una identidad sexual y socioafectiva, por lo que la coeducación tiene mayor sentido, pues tiene que ver con una educación para la vida. De acuerdo con esto, las posturas de Comparé, Abril y Salcedo (2011) y Laura Torres (2010) fueron pertinentes.

La escuela *coeducativa*, asumida como aquella que “a través de todas sus acciones y vivencias potencia el desarrollo integral de todas las personas que en ella intervienen, en especial del alumnado, partiendo de la reflexión colectiva y de la realidad mediante el análisis de género y creando en todos y todas responsabilidades y compromisos para lograr dicho desarrollo” (Salas,

2002: 32). Al respecto, María José Urrozola (1991) se pregunta si es posible coeducar en la actual escuela mixta y responde que sí, siempre y cuando se haga una transformación que implique la parte escolar, que incluya medidas de acción positiva para niñas y niños, donde se consideran sus carencias y su desarrollo integral, y esto es en buena parte lo que se pretende con las acciones de intervención pedagógica de esta investigación.

Al modelo coeducativo subyace la condición de la *escuela mixta*. Una educación mixta recoge un principio democrático para todas las personas, “el compromiso político de la educación conjunta” donde se asume que los individuos son iguales por norma y que se necesitan relaciones más justas. Pero en escuelas públicas de Bogotá —ni de Colombia— se ha asimilado su sentido, pues son escasas las referencias a una educación consciente de “transmitir un modelo cultural sin jerarquías entre los sexos y que valore las diferencias sin reforzar modelos de comportamiento sexista” y de “adquirir un nuevo sistema de valores en el que se universalicen los saberes femeninos y masculinos” (Conética, 2007).

Educación diferenciada. Asimilada como un modelo que separa los estudiantes por sexo, con el fin de facilitar mejores oportunidades para cada uno. Se basa en que hay diferencias cognitivas y de maduración entre hombres y mujeres, relacionadas con el fracaso escolar entre sexos y materias. Razón

por la cual, el trabajo diferenciado permite atender de mejor forma a cada sexo en las distintas áreas y mejorar la igualdad de oportunidades, además de que dicha separación mejora el aprendizaje al trabajar de modo más homogéneo (Conéctica, 2007). Este modelo, aunque suele asumirse en colegios de carácter femenino o masculino, no escapa dentro de una escuela mixta que se quiere igualitaria, situación propiciada en el colegio objeto del estudio. Además, vale la pena considerar que los mejores resultados en las pruebas Saber 11 del Icfes, hasta el año 2013, se ubican en grupos homogéneos que se hallan por encima de la media.

El concepto *género* entendido desde la posición asumida por Herranz (2006: 54), es decir como una construcción “como mujeres y hombres a partir de nuestra biología, por supuesto, pero en interrelación con un medio sociocultural que la va moldeando y modificando, y del que adquirimos pautas de comportamiento que interiorizamos desde muy temprano”.

Este concepto es pertinente pues es común que se interioricen conductas, rasgos morales, psicológicos e incluso físicos, por parte de varones y mujeres; que luego se asumen como atributos de su naturaleza sexual.

Hacer conciencia sobre esta situación con el alumnado de la secundaria resulta fundamental, pues ellos pueden ir reconociendo que su cuerpo, sus posturas, costumbres, gestos y demás son una construcción sociocultural y no un determinismo biológico.

Por su parte, el concepto *igualdad de género* tiene su asidero en una perspectiva de coeducación donde se distinguen dos sexos pero un único mundo (ITE, 2009). Porque hay desigualdad, surge la necesidad de una igualdad de género que poco a poco se está dando en los escenarios donde se ha puesto el tema como campo de estudio: aparecen nuevas formas de ser padre o madre de familia, se ser hermano o hermana, maestro o maestra: “no sólo se están inventando a sí mismos sino que están construyendo e inventando una sociedad nueva, alternativa a la patriarcal” (Herranz: 96).

En este marco, se entiende la igualdad de género como una característica que debe ser reconocida tanto a hombres, como como a mujeres. Esto significa tener el mismo valor, las mismas oportunidades y un trato justo. La desigualdad de género es entonces todo aquello que discrimina socialmente por ser mujeres y hombres. “La igualdad y la desigualdad son incompatibles, ya que o tenemos una o tenemos la otra [...] Somos diferentes pero no debemos ser desiguales” (Simón, 2010: 36). La diversidad humana es deseable, no así la desigualdad.

Ahora, ¿qué es lo que todas y cada una de las personas son capaces de *ser* y de *hacer*, cuáles son sus oportunidades y cuáles sus necesidades esenciales?

Las *capacidades humanas* responden la pregunta. Dos de tales capacidades son las afectivas y las cognitivas. En ambos casos se tiene en cuenta el concepto de Nussbaum quien afirma que la capacidad afectiva consiste en “ser capaz de tener vinculaciones con cosas y personas fuera de uno mismo, de amar a quienes nos aman y cuidan de nosotros, de penar por su ausencia [...] Que el propio desarrollo emocional no esté arruinando por un temor o preocupación aplastante, o por sucesos traumáticos de abuso o descuido” (2002: 121).

Y la capacidad cognitiva, como toda posibilidad de desarrollo humano para imaginar, pensar y razonar, para conectar el pensamiento con la experiencia y la producción de obras culturales diversas; para utilizar la mente en la libre expresión y el respeto por discursos; para emplear la propia mente de manera protegida por las garantías de libertad de expresión; para ser capaz “de tener experiencias placenteras y de evitar el sufrimiento innecesario” (121). Esto sugiere asumir a niños y niñas, cada quien como un *fin en sí mismo*, como seres dignificados que se construyen con otros en una dinámica de cooperación y reciprocidad.

Finalmente, la *intervención pedagógica* se entiende como un acto social y deliberado de tomar parte en un asunto, de mediar por alguien y de ocurrir o acontecer. O sea, una intervención pedagógica se asimila como acto mediador ante una situación-problema que requiere alguna solución. De acuerdo con ello, intervenir con un modelo coeducativo para generar una educación en igualdad de género donde se mitigue la violencia entre niños y niñas de secundaria y se aporte a la potenciación de sus capacidades afectivas y cognitivas, resulta imperante en nuestro colegio. Esto implica un ejercicio consciente y reflexivo por parte de los docentes. Con razón Monereo (1997) centra toda estrategia de enseñanza en la planeación intencional, la autorreflexión, la evaluación de lo enseñado y la manera cómo aprenden los estudiantes. En este caso, estrategias para enseñar a niños y niñas de modo diferenciado.

Metodología

Esta investigación fue cualitativa, se asumió la etnografía crítica para el diseño de instrumentos de recolección y su análisis, debido al propósito específico de realizar una intervención pedagógica. Esta elección atendió a que el campo de estudio corresponde a un

tema sociocultural que no se rige por estadísticas sino por interacciones, voces y observaciones que se hacen sobre un escenario real. Así, la etnografía se entendió como una reconstrucción “de creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular

y comportamientos de un grupo de personas [...] una forma de estudiar la vida humana” (Goetz y LeCompte, 1988: 28) que conduce a una recreación cultural. Sobre esta perspectiva, la investigación se organizó en cinco grandes fases que se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Fases de la investigación con su respectiva descripción

Fases del proyecto	Descripción
0. Origen del proyecto de investigación. Segundo semestre de 2011.	- Académico: Estudio de resultados PISA 2009 y evaluaciones internas. - Convivencial: Reflexión sobre la “indisciplina” de los grados 6° y 7°. - Administrativo-docente: Interés por actuar y generar un cambio.
1. Escritura del proyecto de investigación. Primer semestre de 2012.	- Administrativo: Inicia separación de grados 6° y 7° por género. - Investigativo: Inmersión en el tema, elaboración del proyecto de investigación.
2. Recolección de la información. Segundo semestre de 2012.	- Técnicas interactivas: Observación participante (18), entrevista a grupo focal (2). - Técnicas no interactivas: Cuestionarios (padres de familia, estudiantes y docentes).
3. Intervención pedagógica. Primer semestre de 2013.	- Administrativo: Continúa separación por género de grados 7° y 8° e inicia separación con nuevos cursos de 6°. - Intervención: Talleres reconocimiento sobre el cuerpo y autoestima (5), lectura comprensiva del Diccionario Educando en igualdad (4), evaluación de intervención con encuesta sobre autoprotección, diseño de rutas de intervención académica en tres asignaturas (3) y diseño de una planeación diferenciada (1).
4. Análisis e interpretación de la información. Segundo semestre de 2013 (continúa la intervención pedagógica).	- Técnica análisis: Análisis de contenido. - Técnica interpretación: Triangulación fuentes conceptuales, resultados análisis, voz investigadores, experiencia docente.
5. Escritura del informe de investigación. Segundo semestre de 2013.	- Investigativo: Tejido de relaciones siguiendo estructura formal de informe.

Para la *recolección de información*, el diseño de los instrumentos de recolección se hizo atendiendo a la pregunta de la investigación. Se construyeron tres de ellos que pudieran responder a los tres objetivos específicos (ver tabla 2).

Frente al primer objetivo, para saber cómo son las percepciones de los docentes, padres de familia y estudiantes ante una organización escolar con perspectiva coeducativa se elaboraron y aplicaron cuestionarios con preguntas abiertas a cada estamento. Los cuestionarios a padres de familia y docentes ofrecieron una mirada acerca del comportamiento de los niños y niñas de 6° y 7°, mientras que los cuestionarios aplicados a estos mismos estudiantes mostraron los modos cómo ellos mismos se ven y cómo ven a los de su mismo género. Se tomó la postura de Sampieri (2000) quien reconoce que en la investigación cualitativa, con los cuestionarios abiertos se puede ingresar a la subjetividad y, con una cuidadosa planeación, aportar a resolver el problema investigativo.

Para los objetivos segundo y tercero, que pretenden identificar el comportamiento de los estudiantes de la básica secundaria con su propio género y el diseño de una intervención pedagógica que favorezca la potenciación de las capacidades afectivas y cognitivas de ambos géneros con una perspectiva coeducativa, se optó por realizar observaciones sistemáticas y entrevistas a grupos focales. Las observaciones según Goetz y LeCompte son un recurso esencial en la etnografía, pues permiten capturar de primera mano un contexto, unas voces y unos actores en relación. Las entrevistas se asumieron según la postura de Patton, (1990: 288, citado por Valles, 2000: 180), quien plantea la entrevista basada en un guión como una modalidad de conversación, “caracterizada por la preparación de un guión de temas a tratar —y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista—”.

Tabla 2. Relación entre objetivos específicos de investigación, instrumentos de recolección y la población seleccionada

Objetivos Específicos	Instrumentos de recolección (cantidad)	Población	Justificación de la población
-Describir las percepciones de los padres de familia, docentes y estudiantes frente a una organización escolar con perspectiva coeducativa	Cuestionarios a padres (2) Cuestionarios a docentes (1) Cuestionarios a estudiantes (1)	(En IED Heladia Mejía, jm) -48 padres de los estudiantes de 6° y 7° -16 docentes de todas las áreas de la jornada mañana. -147 estudiantes de 6° y 7°	Los padres de los estudiantes de 6° y 7° por ser los directos implicados en la nueva organización escolar donde sus hijos e hijas se encuentran. Esta muestra corresponde al 32.6% sobre el total de ellos que es de 147. Los docentes de todas las áreas, ya que un 75% de ellos dicta clases a 6° y 7° y el 25% restante comparte la misma jornada escolar con aquellos. Y el 100% de los estudiantes de 6° y 7° porque con ellos se inicia y pretende una transformación en perspectiva coeducativa.
-Identificar cómo se comportan los chicos y chicas de los primeros grados de la secundaria con miembros de su mismo género	Observación sistemática (18) Entrevista a grupo focal (1) Entrevista a grupo focal (1)	(En IED Heladia Mejía, jm) -3 docentes de 6° y 7°, una de biología, una de matemáticas y otra de ed. física. (En instituciones diferentes) - Cinco docentes de diversas áreas y un directivo del Colegio Femenino Lorencita Villegas-IED, localidad Barrios Unidos, de Bogotá. - Seis docentes de diversas áreas y dos directivos del Colegio Masculino Nicolás Esguerra IED, localidad de Kennedy.	Se eligieron tres docentes por pertenecer a distintas áreas de los grados 6° y 7°, por su compromiso con la enseñanza y por manifestar un interés en este estudio. Se seleccionaron dos colegios distintos al IED Heladia Mejía, uno de carácter femenino y otro de carácter masculino, con el fin de conocer cómo es el comportamiento de chicas y chicos que compartan un mismo escenario escolar y cuáles son las estrategias pedagógicas más empleadas por los docentes.
- Diseñar una intervención pedagógica que favorezca la potenciación de las capacidades afectivas y cognitivas de ambos géneros con una perspectiva coeducativa			

Ahora, en consonancia con el enfoque elegido se hizo un análisis de la información con una técnica específica de análisis de contenido que se basó en Klippendorff (1990: 27) quien la asume como un “método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos”, donde su validez depende del carácter inferencial. Las fases de análisis se rigieron por un criterio de descomposición siempre de orden semántico con correspondencias como palabra-palabra tema, frase-unidad significativa, entre otros (Bardin, 1986: 71) y fueron: de clasificación, de codificación, de categorización y de evidencia de hallazgos. Por otro lado, las unidades

de análisis que se eligieron para pasar por estas fases fueron las entrevistas a grupos focales y los cuestionarios. Los resultados del análisis arrojaron las siguientes categorías alrededor de la organización coeducativa:

- Percepción* de tres estamentos escolares. Percepciones firmes/temerosas de los padres; percepciones alegres/nostálgicas de los estudiantes; percepciones proactivas/reactivas de los docentes.
- Comportamiento* de los estudiantes. A nivel de concentración en clase: comportamiento receptivo-lento de las niñas y comportamiento receptivo-rápido de niños. En cuanto al

uso de espacios dentro y fuera del aula: comportamiento lineal-circular de niñas; comportamiento aglomerado-disperso de niños. En relación con el cuerpo: comportamiento de quietud-tranquilidad en niñas; comportamiento de inquietud-competencia en niños.

- c. *Intervención pedagógica de los docentes.* A nivel de cantidad de estrategias de enseñanza: intervención unimodal con las niñas y multimodal con los niños. A nivel del tipo de estrategias de enseñanza: mapas mentales y creación musical con niñas y niños. A nivel de reconocimiento afectivo y de cuerpo: niños más espontáneos, niñas más tímidas.

Estas categorías se triangularon con las fuentes conceptuales de la investigación, gracias a lo cual se obtuvo de forma breve los hallazgos que se desarrollan a continuación.

Resultados

- a. *Percepción de la separación de los cursos por género.* Las percepciones de los padres de familia sobre una organización coeducativa son en su mayoría favorables. Se muestran de acuerdo en un 85%; no obstante, refieren temores relacionados con el incremento de la homosexualidad y las posibles dificultades posteriores de sus hijos en el trato con el género opuesto. Las percepciones de los estudiantes también tienden a estar a favor de la coeducación; sin embargo, grupos pequeños de tres o cuatro jóvenes dentro de los cursos manifiestan que preferirían estar mixtos, ya sea por intereses particulares en materia de gusto, simpatía y/o deseo hacia alguien en particular del otro curso o porque “nos ayudamos mejor”.

Por su parte, las percepciones de los docentes son menos homogéneas. Los profesores hombres, quienes representaron el 31% de la muestra, a excepción de uno de ellos, manifestaron que la separación de los cursos por género generaba más indisciplina en los grupos, especialmente los masculinos, y no consideraron que la organización coeducativa fuera una buena idea; prefirieron no referirse a los grupos femeninos, donde fue visible una mejora en la concentración y disciplina, y se evidenció mayor resistencia al cambio. Por su parte, el grupo docente femenino que participó con un 69% de la muestra, valoró como positivo el cambio organizativo, a excepción de tres profesoras que observaron como parcial la mejora en la organización ya que “termina uno muy agotado al final de la jornada”, .

- b. *Comportamiento de estudiantes.* En relación con la concentración en clase: comportamiento receptivo-lento de las niñas y comportamiento receptivo-rápido de los niños: “las niñas ponen más atención, pero también se demoran más en asimilar un tema de matemáticas o biología”. Ellas preguntan menos y parecen no tener afán por hacerlo ni por ser las primeras. El uso de los mapas mentales contribuyó a la comprensión relacional de chicas y chicos. Sobre el uso de espacios dentro y fuera del aula: comportamiento lineal/circular de niñas; comportamiento aglomerado/disperso de niños. Ellas se concentran en espacios contra las paredes o en las bancas y ellos se dispersan por el patio y corredores. Esta situación se relaciona con mayor necesidad de ellas por estar en grupos pequeños con poca movilidad; mientras ellos prefieren “estar sueltos”, sin orden aparente. Esto se ratifica y complementa con lo afirmado por Chico:

El grupo masculino tiende a ser más abierto y plural que el femenino. Se entra y se sale más fácilmente de él. Las diversas actividades, sobre todo aventuras, que se emprenden constituyen la fuerza unitiva del grupo [...] Hay menos elementos reflexivos en su seno. Las niñas son menos flexibles y tienden menos al grupo abierto. Dominan [...] los intereses y los sentimientos [...] Se muestra más receptivo ante las normas e insinuaciones de los adultos” (Chico, 1983: 112 y 114).

En cuanto a la relación con el cuerpo: comportamiento de quietud-tranquilidad en niñas; comportamiento de inquietud-competencia en niños. Los cambios biológicos de las niñas —que generan dolores abdominales y malestar en general—, inciden en su preferencia por la quietud, como si moverse poco significara cuidarse más. En oposición, los varones de la misma edad “prefieren moverse todo el tiempo”, como una necesidad esencial.

- c. *Intervención pedagógica de los docentes.* En lo que tiene que ver con la cantidad de estrategias de enseñanza se encontró: una intervención unimodal con las niñas y multimodal con los niños. Mientras que una clase con las niñas requiere preparar una actividad para aplicar un concepto, una clase con los niños requiere dos o tres o iniciar un nuevo tema. Ellos se interesan más por los asuntos, quieren competir entre ellos y exigen más al docente. Esto explica en parte los motivos por los que un par de docentes encuestadas hablaban de “terminar exhaustas” su jornada. Sobre el tipo de estrategias de enseñanza: en lo cognitivo, la enseñanza de mapas mentales con niñas y niños ha favorecido en ellas su



capacidad relacional y en ellos, su capacidad creadora. En lo cognitivo-afectivo, la creación musical con orientación pedagógica ha contribuido a dar más seguridad a las chicas en sus producciones y a los chicos, a prepararse mejor en una competencia sana.

Conclusiones

Los grupos mixtos per sé no son garantía de una integración igualitaria de género, pero tampoco lo son los grupos separados por género. Se requiere una organización escolar y una intervención coeducativa que comprometa el quehacer docente y por supuesto, el currículo. La particularidad de las edades de niños, niñas y adolescentes, tan estudiada con el paradigma constructivista por los docentes en sus estudios profesionales invita a considerar una nueva lógica escolar que, en la práctica, nos permita actuar más en sintonía con las necesidades de estas nuevas generaciones.

El profesorado ha de advertir que la misma enseñanza en las aulas contribuye a crear imaginarios sexistas. Siguiendo a Salas: “es cierto que alumnos y alumnas de una misma clase escuchan las mismas explicaciones, realizan las mismas actividades, leen los mismos libros, ¿pero se puede afirmar por ello que reciben la misma enseñanza? ¿Las enseñanzas transmiten lo mismo a las estudiantes que a los estudiantes?” (Salas, 2002: 24).

El autor menciona que el estereotipo de género marca también el aprendizaje y que la imagen que se da a los alumnos de mujer y de hombre, a través de los contenidos curriculares

contribuye en la construcción social de su ser mujer u hombre. Esto lleva a pensar que es necesario revisar el uso del lenguaje cotidiano escolar, el tipo de materiales que se piden, las actividades que se realizan y las relaciones entre docentes y docentes-estudiantes. Sea esta una invitación a tomar como referencia también los resultados de la investigación de Rico et al. (2002), de modo que el currículo escolar incorpore formalmente el campo de la igualdad de género.

Las percepciones de la comunidad escolar sobre el cambio hacia una organización coeducativa están regidas por diversos aspectos: los afectos —en el caso de los estudiantes—, los temores —en el caso de los padres— y la incredulidad y prejuicios —en el caso de los docentes—. Conviene que la comunidad se pregunte: ¿de dónde surge la idea de tener colegios mixtos en Colombia?, ¿por qué se dio el tránsito de los colegios oficiales femeninos o masculinos a mixtos? Los resultados de esta investigación, junto con la escasez del tema coeducativo en los colegios de Bogotá —incluso el país—, nos advierten que las escuelas mixtas no tuvieron ni preparación ni fundamentación coeducativa para serlo. Quizás por ello la comprensión de la educación en igualdad de género apenas se asoma en el ámbito escolar.

Es cierto que chicos y chicas adolescentes prefieren socializar con su mismo género. Pero la regulación de su comportamiento menos agresivo y más respetuoso está relacionado con estrategias pedagógicas de acción directa sobre sus necesidades vitales: corporales, cognitivas, culturales, entre otras. La etapa de la adolescencia resulta apropiada para afinar la conciencia sobre