

Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia*

Gicela MUÑOZ GAÑAN**

Dayan LÓPEZ BRAVO***

Ángela RINCÓN PRÉSIGA****

Resumen

La investigación se hizo con el fin de identificar en algunas experiencias pedagógicas la implementación de los enfoques de equidad de género y decolonial, en algunas instituciones de educación básica y media alternativas en tres ciudades de Colombia. La metodología fue cualitativa y se hizo con el diseño de categorías de análisis y la construcción de información con fuentes primarias, como entrevistas abiertas, observación registrada en fotografías y diarios de campo. Uno de los hallazgos relevantes es la relación que hacen algunos docentes entre la equidad de género y el ejercicio de la sexualidad o la diversidad sexual de sus estudiantes.

Palabras clave: Coeducación, Género, Experiencias Educativas, Pedagogía Alternativa, Descolonización.

* Recibido el 22enero 2019, aceptado el 14 julio 2020.

** Docente investigadora del grupo Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible –Resodes del Centro de Educación para el Desarrollo-CED Socióloga Magíster en Sociedad, Género y Políticas. Medellín, Antioquia, Colombia gmunozqanan@uniminuto.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-0442-7445>

*** Docente-Investigadora del grupo Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible –Resodes del Centro de Educación para el Desarrollo-CED Licenciada en Ciencias Sociales Magíster en Informática Educativa Candidata a Doctorado en Ciencias de la Educación. Medellín, Antioquia, Colombia dayanlopezb@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8813-4414>

**** Licenciada en Ciencias Religiosa Magíster en Educación. Medellín, Antioquia, Colombia hangelarincon@gmail.com

Decoloniality and Gender Equality Approaches in Alternative Elementary and Middle School Education in Colombia

Abstract

The purpose of this study was to identify the use of gender equity and decoloniality approaches in pedagogical experiences at alternative institutions of basic education in three Colombian cities. The methodology was qualitative and involved the design of analytical categories and the construction of information with primary sources, such as open interviews, observation recorded in photographs and field journals. One of the relevant findings is that some teachers associate gender equality with the exercise of sexuality or the sexual diversity of their students.

Keywords: Coeducation, Gender, Educational Experiences, Alternative Pedagogy, Decolonization.

Introducción

La mirada decolonial, se asume como la capacidad de generar una identidad con lo positivo, formador, transformador de las tradiciones y un conjunto de conocimientos y sabiduría de las relaciones socio-culturales, políticas y económicas ancestrales de nuestro territorio, a partir de un conocimiento que no niega su pasado, que no lo reprime ni pretende encajarlo en los requerimientos de la cultura occidental, antes bien los reconoce para transformarlos y enriquecerlos. Esto, con el fin de romper con las cadenas limitantes y de desconocimiento cultural propio, heredadas de la colonialidad occidental que tuvo lugar en el territorio latinoamericano a partir de 1492. Como lo plantea Escobar citado por Walsh "hablar de la modernidad/colonial [...] implica introducir perspectivas [invisibles y subalternadas] que emergen de historias y experiencias coloniales..." (2005:19).

Con respecto al enfoque de equidad de género se comprende como el reconocimiento conceptual y práctico de las diferencias de ser y de estar en el mundo, de las expresiones sexuales, económicas, políticas y socio-culturales, y la garantía de los derechos humanos en igualdad de condiciones "como categoría de análisis de las relaciones de poder entre los géneros"¹ (César, 2010:70), lo que permite develar el sistema patriarcal que pone en función de las relaciones un sexo sobre otro "en virtud de la percepción del género como 'papeles' a ser desempeñados por los dos 'sexos biológicos' determinados"² (César, 2010:71). Esto expresado también en los procesos educativos. "En el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género" (Lamas, 1996:17), sobre todo, en la educación tradicional en cuya estructura se fortalecen dichos estereotipos desde el uso del uniforme hasta la asignación de actividades "acordes" al género.

Esta investigación surge con el interés de buscar la aplicación de los enfoques de equidad de género y decolonialidad en prácticas pedagógicas relacionadas con la educación básica y media alternativa, en algunas Instituciones Educativas (IE), en 3 de las principales ciudades de Colombia; como país latinoamericano también ofrece otro tipo de educación con iniciativas privadas que intentan aportar a la transformación de las enseñanzas oficiales y convencionales. Cuando se habla de educación alternativa ésta se ubica en un lugar que va en contra posición con la educación oficial, impartida por el Estado, se caracteriza por usar y tener una estructura convencional y generalmente conservadora de métodos de enseñanza verticales en donde el docente asume un rol activo del conocimiento que transmite a sus estudiantes, quienes generalmente asumen un rol pasivo de recepción de información; a su vez este tipo de educación alternativa se alinea mejor con las teorías de las pedagogías críticas y otras formas de educar.

En esta temática no hay estudios específicos que relacionen el enfoque de equidad de género con el decolonial, ni de éstos dos con la educación alternativa, por lo tanto, se puede motivar a las instituciones y comunidad interesada a aplicar o mejorar sus prácticas pedagógicas a partir de estos enfoques. Es por ello que se propone analizar su implementación en algunas experiencias pedagógicas alternativas. Para ello fue necesario identificar y describir experiencias metodológicas y pedagógicas utilizadas por los docentes que apuntaran hacia la equidad de género y la decolonialidad dentro de las IE identificadas.

Las preguntas generales que guiaron la búsqueda y que surgieron en el proceso de la investigación fueron: ¿Cómo se implementan los enfoques de equidad de género y decolonial en las IE de educación básica y media alternativa? ¿Cuáles son las experiencias pedagógicas significativas respecto a la equidad de género y decolonialidad en la educación básica y media alternativa?

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en esta investigación se hace una recolección de información de fuentes primarias, principalmente cualitativa y con apoyo de algunos datos (cuantitativos), lo cual permitió realizar una triangulación de categorías de análisis con la información obtenida para notar concordancia, o no, entre los conceptos trabajados, esto es, entre el discurso y lo efectivamente aplicado en cada una de las instituciones educativas.

1 "como categoría de análise das relações de poder entre os gêneros" (César, 2010:70)

2 "en virtud da percepção do gênero como 'papéis' a ser desempenhados pelos dois 'sexos biológicos' determinados" (César, 2010:71).

Método

Como recorrido metodológico de la investigación, se hizo revisión de fuentes secundarias y primarias a partir del trabajo de campo en tres ciudades de Colombia y su área metropolitana (Medellín, Bogotá y Cali), para construir la información con las I.E. que se dispusieron a participar del proceso.

La muestra estuvo compuesta por 10 (diez), instituciones de educación básica y media alternativa, 3 de Cali, 3 de Bogotá y 4 de Medellín. Se contó con la participación de 7 directivos, 8 coordinadores (o docentes coordinadores), 5 docentes, 17 estudiantes y 2 madres de familia. Estas tres ciudades se consideran principales por su cantidad de habitantes y por la presencia institucional que es más profusa que en otras.

Los criterios de participación de las instituciones fueron: estar ubicadas en una de las 3 ciudades mencionadas o su área metropolitana, ser de educación básica y media³, que se consideraran alternativas y que voluntariamente quisieran participar del proceso investigativo. Para su selección se hizo un rastreo en páginas Web y posteriormente telefónico, de 20 IE contactadas respondieron a participar 10 de las ciudades mencionadas.

Las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para la realización de la investigación están amparadas en los principios y normas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, sustentadas en normativas nacionales como la ley 8930 de 1993 y la ley 84 de 1989. Teniendo en cuenta esto, se contó con la firma de las personas entrevistadas en un consentimiento informado, dando claridad de los objetivos, importancia y tratamiento académico de la información brindada.

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

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

Para llevar a cabo este proceso investigativo se hizo una división por fases, lo cual permitió tener en cuenta las necesidades de la investigación en cada uno de sus momentos.

a. Fase de elección de fuentes de información y rastreo en WEB

Durante esta fase se realizó el rastreo de información en páginas Web de redes educativas nacionales e internacionales, que permitió seleccionar las instituciones educativas cuyos criterios de selección fueron: i) Que se consideraran o auto denominaran instituciones de educación alternativa. ii) Que se ubicaran en una de las principales ciudades de Colombia o su área metropolitana. Finalmente en esta fase se levantó un mapa, es decir, la referencia geográfica de su localización y una ficha de caracterización de las instituciones elegidas, para establecer contacto y las comunicaciones necesarias para invitar a su participación en la investigación⁴.

b. Fase de recolección de información

Durante esta fase se dio lugar a la creación de un sistema categorial de análisis, que permitiera organizar la información recopilada según las variables, objetivos y preguntas que orientaron la indagación. Se construyeron los instrumentos de recolección de información: un cuestionario virtual, que permitió caracterizar los datos principales de las IE, una guía de preguntas abiertas para las entrevistas a docentes, administrativos, estudiantes y familiares, y otra guía para la observación, éstos estuvieron dirigidos a buscar experiencias pedagógicas, rutinas y proyectos que

³ El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior (Mineducación, 2018) para ampliar información dar clic en el siguiente enlace: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55263.html?_noredirect=1

⁴ El mapa realizado se puede consultar en google maps dando clic en el siguiente enlace: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1ITcWslTzOxwWDpqcRE4BU0sLbhE&hl=es&usp=sharing>

se realizan en las instituciones educativas y evidenciaran la puesta en práctica de metodologías o acciones con enfoque de equidad de género y decolonialidad a partir de las pedagogías y la educación alternativas.

Para la construcción de información se hicieron visitas entre 3 y 4 horas en cada institución, que, en compañía de una persona encargada, docente o administrativo, se hizo un recorrido por todo el espacio, se hizo registro fotográfico y se hicieron algunas entrevistas según la disposición de docentes, estudiantes y administrativos, en algunos casos se lograron entrevistar madres de familia.

c. Fase de análisis de la información

El análisis de la información se realizó con el apoyo del software de procesamiento de información cualitativa *Nvivo 11*. Este momento corresponde a la codificación de la información con el fin de dar sentido a los elementos recopilados y su relación con las categorías previas, para lo cual se tiene como referente el objetivo y las preguntas propuestas. Partiendo de los documentos de las entrevistas realizadas y el registro fotográfico que se hizo como apoyo a la observación del uso de espacios según el género, se analizó la relación entre el carácter alternativo (como parte de las pedagogías críticas) que dicen tener las instituciones educativas con respecto a la aplicación de los enfoques de género y decolonial, y se tuvo en cuenta los cuestionamientos sobre la coherencia de esta triada (Educación alternativa-Decolonialidad-Equidad de género).

Resultados y discusión

Educación alternativa y pedagogías críticas

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

La educación básica y media alternativa se constituye en una opción para generar acciones pedagógicas diferentes; ya que comúnmente la educación convencional en Colombia, para muchos tradicional o conservadora, es limitante, puesto que está enfocada en educar desde las competencias cognitivas de sus estudiantes, con las cuales puedan en últimas, insertarse en el mercado laboral; no obstante, es importante tener en cuenta que “los sistemas educativos deben ofrecer otras alternativas, para que los alumnos de todas las edades puedan tener la opción de ser creativos, trascendentes y espirituales” (Goswami en Menchén, 2013:9).

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

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

Esto lo reconocen algunos integrantes de la comunidad educativa de las IE visitadas, en la que se identifican diferentes formas de aprender en los procesos pedagógicos; es necesario aclarar que algunos autores nombran las pedagogías críticas, en plural, porque contienen diversas formas de comprender lo alternativo al pensamiento occidental, es un llamado a mirar el contexto donde se da el proceso educativo, en este caso, desde el 'latinoamericano', esto es pensado, porque la pedagogía debe corresponder a las raíces culturales y al contexto comunitario y político del momento, es decir, a las condiciones y características del grupo (Gasteiz, 2003:44). Sin embargo, sus orígenes epistemológicos provienen de Europa como lo explica Magenzo:

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

Dado que han sido diferentes las necesidades formativas de Latinoamérica, se ha visto la importancia de emerger de la formación propuesta desde la cultura occidental, "La escuela que nos legó la sociedad occidental moderna comenzó separando a los adultos de los niños, a los católicos de los protestantes. También se hizo diferente para los ricos y los pobres e inmediatamente separó a los niños de las niñas" (Louro, 2003:57)⁵; es de tener en cuenta, que la teología de la liberación también estuvo involucrada en ésta génesis de las pedagogías críticas, y desde la iglesia misma se gestaron un conjunto de teorías que se relacionan con la educación popular, el acceso de toda la población a la educación y el goce al derecho de educarse.

La iglesia católica y algunos de sus representantes favorecieron el acceso a la educación con una intención evangelizadora; pero con el tiempo, desde la teología de la liberación⁶ se vio la necesidad de educar de maneras más 'libres' y hacia la libertad de las exigencias eclesiales y sugiere generar una participación política y democrática, en busca de cambiar esas estructuras patriarcales que se caracterizan por la verticalidad en sus gobiernos.

Por lo anterior, se puede decir que la pedagogía crítica en Latinoamérica y la teología de la liberación nacen en contextos similares, que posibilitan la verificación sociológica y cultural de que existen grandes masas de la población que sufren la pobreza, sujetos sociales que hay que liberar y a los que se debe anunciar la liberación (Espinosa, 2016:154). Dentro de la pedagogía crítica, está implicada una transformación profunda de cómo las personas hacen conocimiento, pues precisa asumir a los otros y otras, así como los conceptos territoriales y elementos fundamentales de un aprendizaje que se construye bajo sus realidades; y no un conocimiento que se impone, imparte o reproduce impidiendo la liberación y formación de sí mismo (Botero; Moran; Solano, 2010).

Estas pedagogías proyectan un ser humano íntegro, capaz de comprender y relacionarse con su mundo personal y con el que le rodea, reconociendo su pasado, viviendo su presente y proyectando su futuro, actuando desde su totalidad, en pro del descubrimiento y desarrollo de las propias potencialidades para transformar la realidad y para tomar decisiones en ella, con el horizonte puesto en el logro de la libertad, la equidad y la felicidad. Por el contrario, una pedagogía que obstaculiza la plena expansión de la libertad y autonomía de una persona se vuelve un sistema represivo. La emancipación surge de la autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras que están incorporadas en la pedagogía crítica (Magenzo, 2003:22).

La mayoría de propuestas educativas participantes del proceso investigativo se fundamentan en las pedagogías críticas y humanistas con modelos como el Waldorf, pedagogía Asiri, Glenn Doman; se podría decir que la mayoría no se queda con un solo elemento pedagógico, sino que está en constante búsqueda para complementar su enfoque de manera multidisciplinar. Además, tienen en cuenta una formación ciudadana desde posturas críticas a la realidad hacia su transformación social.

⁵ "Esta escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas" (Louro, 2003:57).

⁶ Compreendida como expresión. Política, social y académica (pedagógica y espiritual) de movimientos cristianos – católicos creada para y por la liberación de los oprimidos, esclavos, empobrecidos. Fundada por sacerdotes latinoamericanos formados en Europa y Estados Unidos que trajeron a Latinoamérica una ideología de la revolución, inherente al catolicismo basado en el "amor eficaz" como lo llamaba Camilo Torres, un amor activo que propiciara la libertad con la intención que tenía Jesús al querer liberar al pueblo de los pecados. La Teología de la Liberación "hunde sus raíces en el compromiso profético con los más pobres y explotados de algunas personas pioneras de la Iglesia colombiana [...], para encarnarse en movimientos comprometidos como los sacerdotes de Gioconda y Sacerdotes para América Latina, hasta las Comunidades Eclesiales de Base [entre otros]. Sin duda, una larga historia con aciertos y errores" (Pérez, 2016:103).

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

El arte se identifica como herramienta y deja de ser una asignatura obligatoria, en la que se dedican unas horas a la semana para aprender las bases del dibujo, la pintura o tocar algún instrumento sin conectarlo con las emociones o con las necesidades y habilidades de los estudiantes, y que en ocasiones tampoco se integra de manera transversal al currículo. Uno de los resultados del uso del arte en todo el ambiente y en los espacios escolares alternativos es la participación constante de los estudiantes y sus familias, en procesos de construcción, elaboración o mejora hasta en parte de la infraestructura del colegio.

Otra particularidad importante de estos modelos de educación básica y media alternativa, es la atención que se le pone a la dimensión espiritual, sin atribuirse ninguna religión específica, esto corresponde a la disposición de espacios físicos, “La construcción de la escuela informa a todos sobre su razón de ser. Sus marcas, símbolos y disposiciones arquitectónicas “tienen sentido”, instituyen múltiples significados, constituyen diferentes sujetos” (Louro, 2003:58)⁷. En las propuestas Waldorf llaman a estos espacios “de veneración” y de reflexión o introspección en las demás, están disponibles para un reconocimiento del ser interno y los elementos de la naturaleza como parte importante del ser humano y como parte de su proceso de aprendizaje, como medio para llegar también al conocimiento. En torno a esto, surgen reflexiones sobre la condición de la sensibilidad humana como parte de la vida, con la que se reconoce la diversidad y la diferencia:

A partir de esto, se abren espacios para motivar a los estudiantes a reconocer esa dimensión espiritual y todo lo que se relaciona con ésta, pues el Espíritu está presente en todo lo vivo, en todos los elementos y seres de la tierra. “El gesto que tiene el niño frente a esa experiencia concreta, nosotros lo entendemos como un gesto de veneración, [...] total atención, disposición completa, o sea, realmente me puedo conectar con algo, que está más allá de mí...” (Entrevista 13-Adm-Cali).

Al hablar de los modelos de educación alternativa, no sólo se habla de las metodologías que se tienen al interior de las instituciones y cómo se materializan las ideas en el hacer educativo, sino también, de las adaptaciones que tienen que hacer las familias, padres, madres, hijos y docentes; cuando éstas comienzan a involucrarse con el proceso educativo de las IE surgen varios tipos de situaciones, relacionadas con la adaptación a los espacios, a las metodologías y a los tiempos. En los procesos de adaptación a las 'nuevas formas' de enseñanza-aprendizaje, se hacen reflexiones frente a eso denominado alternativo, comprendiéndolo como una opción frente a la gran 'oferta convencional de educación', debido a las búsquedas de educar desde otras perspectivas o por sentimientos de disgusto, cansancio o insatisfacción con lo convencional, como lo indica Menchén:

El alumno ha vivido durante mucho tiempo con un desconocimiento de su propio potencial humano, situación que le ha llevado a vivir una vida limitada, basada en la competencia, el miedo, el aburrimiento y la escasez, repitiendo lo que decían los libros y los profesores, a base de memorizar (Menchén, 2013:3).

Así sea una búsqueda de familia, el estar en una IE alternativa produce cuestionamientos como ¿por qué no se usan libros académicos? o ¿por qué no hay cuadernos? o ¿será que “tanta libertad” si es buena?; los docentes también pasan por lo paradójico de lo diferente versus lo “normal”, ya que su formación académica estuvo dada en espacios también convencionales de educación. Así, las relaciones que estas IE tienen con las familias van más allá del cumplimiento de requisitos como la asistencia a encuentros para recibir informes académicos, ya que las familias parecen ser más conscientes y consecuentes con los compromisos que se adquieren en el proceso

⁷ “O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos” (Louro, 2003:58).

de crianza de sus hijos, y se procura el aprovechamiento de estos espacios de participación y creatividad conjunta en el proceso educativo.

Tanto docentes como familias, dentro de esas formas alternas de educar, reclaman espacios o maneras de hacer convencional, que parecieran “extrañar” de esas prácticas educativas, pues se hace alusión a *como era antes!* y *¡qué raro que es ahora!* así el estar en estos espacios haya sido una elección “consciente”. Esto se puede observar al analizar las percepciones del modelo educativo alternativo y se encuentra una sensación de choque con los discursos, pues parece ser que esa construcción y comprensión de lo alternativo de la educación y de la crianza, está atravesada por las dialécticas entre lo convencional y lo alternativo.

En esa autodefinición de educación alternativa de las IE hay una constante referencia a cómo es la educación convencional y cómo la alternativa, o cómo era antes y cómo es ahora según las experiencias que se hayan tenido, todo esto parece re-afirmar que hubo una buena elección y decisión en los cambios de esos procesos de enseñanza-aprendizaje donde se involucra a las familias de manera constante. Una de las madres entrevistadas lo expresa de la siguiente manera:

...entonces inicialmente nos tocó pues des-aprender muchas cosas que teníamos y empezar a entender que el ritmo del colegio era distinto, que no estaban los cuadernos llenos de contenidos, sino que ellos hacían la experiencia y luego la volvían como una historia, como una narración que contaban a través de sus cuadernos que no tenían líneas (Entrevista 20-Madre-Med).

Es muy dicente que, en lugar de rechazar tajantemente la educación considerada convencional, se pretenda comprenderla y tenerla muy presente para poder transformarla, de esta manera lo manifiestan los administrativos entrevistados: “... siempre cuestionándonos cómo no se desliga uno en lo convencional, cómo abraza lo convencional, le da su mejor lugar para transformar...” (Entrevista 1-Adm-Bog). Por razones administrativas hay un cumplimiento a lo planteado por el Ministerio de Educación de Colombia, con grandes esfuerzos para conservar esquemas que no cambien el fondo de sus objetivos como educación alternativa, antes bien, mantener sus propuestas transformadoras.

Experiencias educativas significativas desde la Decolonialidad

Las propuestas de educación alternativa y pedagogías críticas, tienen como eje la experiencia, considerada un elemento potenciador del aprendizaje, es con base en lo que se vive en la cotidianidad de las IE, en lo que se generan los procesos cognitivos, reflexivos y creadores con los docentes, estudiantes y sus familias.

Cuando se observan las experiencias en torno a la decolonialidad⁸ es inevitable resaltar en los discursos, el contexto sobre el surgimiento de estas IE, sobre sus fundamentos políticos, académicos y culturales; casi todas han iniciado su proceso de configuración como preescolares que fueron creciendo con sus estudiantes, aumentando los niveles de educación paulatinamente de un año a otro, sin embargo, hay otro elemento que se resalta en su genealogía, asociado a su fundación como proyecto educativo por personas que vivieron o vinieron de otros países. Esta realidad observada en la génesis de las IE y en las experiencias educativas, no se aleja de la construcción de la cultura “moderna” del país, cuyo énfasis imperante fue traer “modelos de desarrollo” externos, considerados exitosos para replicar en una cultura “básica-primitiva”, tercermundista. Es una herencia innegable y el sistema educativo no es la excepción.

En el momento en que se originan estas propuestas educativas se retoman ideas de una educación basada en la coyuntura mundial, cuyos objetivos se enfocaban en “formar seres humanos que mantuvieran el orden social”, sin embargo, surgieron ideas que rebatieron ese orden desde el reconocimiento del discurso de los derechos humanos y de lo que posteriormente desembocaría en la generación de habilidades y capacidades para el desarrollo humano. El

⁸ En el contexto educativo, la decolonialidad hace referencia a todas las acciones tendientes a quitar el velo de la colonización que oculta los saberes ancestrales, las relaciones en armonía y en condiciones de igualdad con la naturaleza y la Madre Tierra e impone una mirada masculina y, por ende, antropocéntrica a todo el proceso del desarrollo humano.

surgimiento de estas propuestas de educación alternativa puede tener dos vertientes: por un lado, los discursos de la formación para la libertad de corte patriarcal, convencional, con una autonomía condicionada por el hacer o la forma, o por “el fin justifica los medios”. Por otro lado, por las teorías de la liberación y una educación crítica afín con la preservación de relaciones más humanas a través de los ejercicios necesarios de memoria histórica para proyectar una mejor realidad.

Para comprender el concepto de decolonialidad o descolonización en relación con la educación, es primordial ubicarse en el contexto del territorio del cual se habla, pues la colonización se ha dado en muchas partes del mundo en momentos asincrónicos; en este caso, en Latinoamérica a nivel continental y Colombia específicamente en la región. La colonialidad hace referencia al reconocimiento del proyecto modernizador del saber, del poder y del ser que se ha gestado en Europa al poner en el centro al hombre racional, desde las condiciones de raza en jerarquía, de la heterosexualidad y un estatus económico específico, todo esto relacionado con el conocimiento. Como lo menciona Grosfoguel (2006:23) “Al ocultar el lugar del sujeto de la enunciación, la expansión y la dominación coloniales europeas/euroamericanas pudieron construir una jerarquía de conocimiento superior e inferior y por lo mismo, de gente superior e inferior en todo el mundo”.

Es importante entender esto por la particularidad de nuestra historia; si se retoma el momento histórico en el que algunas de las IE surgieron, los años 80's, estuvieron marcados por un momento de rezago político después del surgimiento de movimientos políticos e ideologías revolucionarias para debatir el bipartidismo (liberal-conservador) de décadas anteriores en nuestro país. Fueron décadas, desde los años 60, en las que se fueron rompiendo esquemas limitantes, de control, que querían mantener un ‘orden social’ establecido por modelos económicos de desarrollo externos al país, todo esto, en medio de los conflictos civiles y políticos, estos, a su vez, convocaron el surgimiento de una generación de ‘libre pensadores’ quienes movilizaron con el discurso, con la ideología y con vías de hecho, propuestas de otras formas de tratar a la sociedad colombiana, que ya se venía agotando de tantos enfrentamientos de discursos y también por medio de las armas, en los territorios rurales y urbanos.

Es una nueva educación, pensada desde y para el común, no para las élites, que tuvo una gran influencia de la “teología de la liberación”, como se ha mencionado, y desde epistemologías gestadas en el sur y centro de América, con la influencia teórica de autores como Paulo Freire, Leonardo Boff, Eduardo Galeano, Orlando Fals Borda, Camilo Torres, entre otros.

En otras palabras se gestó una “consciencia de clase” en las aulas de las universidades públicas y posiblemente en algunas de las privadas, en las calles y en las casas de barrios a los que pudo llegar “el conocimiento”, con esto, se cultivó una semilla en las comunidades populares desde la investigación acción participativa-IAP, que daría frutos a pequeña escala de lo que sería comenzar a transformar la sociedad conservadora; tal como lo indica Juliao “hacia 1980, la educación popular se posiciona como una alternativa y un modo de favorecer el empoderamiento de las clases populares” (Juliao, 2014:52). Así mismo, en torno al propósito de empoderar a través de la educación, Mariño & Cendales afirman que “La educación, como toda realidad social, está cruzada por relaciones de poder; pero, el poder no siempre se ejerce para reprimir, para dominar y controlar; también puede ejercerse para proponer, para persuadir, para generar alternativas” (Mariño; Cendales, 2004:12).

El proceso de enseñanza desde la escuela debe reconocer una colonización y re-colonización del *poder*, del *saber* y del *ser*. Respecto a esto, Walsh define la colonialidad del *poder* como “el uso de raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo” (Walsh, 2007:28); en cuanto a la colonialidad del *saber* refiere la misma autora: “El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva euro céntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento y quiénes lo producen” (Walsh, 2007:29), finalmente para definir la colonialidad del *ser* describe que:

Se refiere así a la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros”, no como gente, sino como “cosas del mercado” (Walsh, 2007:29).

Es por esto, que es relevante re-descubrir elementos culturales ancestrales como sus cosmovisiones, sus buenas relaciones comunales, su relación con la Madre Tierra, pues son sus legados los que pueden aportar a la transformación y son sus descendientes directos quienes podrían permitir esa re-conexión. Además, porque aún existen comunidades que viven a lo largo del territorio nacional y que son poco reconocidas como tal.

La decolonialidad en las IE participantes, se evidencia por un conjunto de prácticas que son también experiencias en torno a las relaciones de horizontalidad entre estudiantes y docentes; y de éstos con los que asumen un rol de dirección. A esto se une la relación con la naturaleza y con los espacios que facilitan el desarrollo del día a día como aulas abiertas, jardín de plantas, senderos ecológicos, entre otros. Además de las salidas pedagógicas a las zonas rurales del país y el trabajo con las familias como parte esencial de este proceso educativo. Lo anterior da muestra de una clara intención de construir comunidad con las familias para que se sientan incluidas y que éstas incluyan a la vez a las IE en lo que sea pertinente en la educación y crianza de sus hijos e hijas.

Se valora igualmente la apertura de espacios académicos y de reflexión constante con sus docentes, donde se discuten temas pertinentes y según el contexto de su realidad, se participa en eventos académicos y se hace parte de su gestión y organización, hay referencia a construcción de redes o participación en ellas con instituciones pares. De la misma manera hay una mirada metodológica y conceptual a la transformación de la sociedad, hacia relaciones equitativas y democráticas. La decolonialidad como parte de la construcción alternativa de lo educativo tiene también en cuenta que la cultura que se pretende cambiar tiene unas características en contra de una parte del género humano (las mujeres) en este sentido, es significativo reconocer que hubo y hay en la construcción de la sociedad y de la realidad colombiana, acciones específicas, dadas como patrones de comportamientos que han discriminado a las mujeres, al asignárseles los espacios privados con funciones específicas de cuidado y preservación de la familia, en últimas de la especie humana, al dejar en sus manos y en su cuerpo, toda la responsabilidad de la vida.

En palabras de Lamas “Un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad requiere la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo” (Lamas, 1996:1). En la medida en que se dé este reconocimiento de la cultura patriarcal, sexista, machista, debe haber un acercamiento a las variables presentes en la situación con las mujeres en la cultura, que al fin y al cabo no se da sólo en Colombia, sino que es un reflejo de otros territorios y culturas. Por lo tanto, la escuela y la familia no se escapan de vivir situaciones que tengan que ver con las mujeres y su rol asignado culturalmente en el mundo, por el contrario, se vuelven escenarios principales por ser los ámbitos donde se gestan las creencias, costumbres, conceptos de las generaciones que en una edad “madura” tomarán en “sus manos” el rumbo de la sociedad.

A pesar de todo esto, no se podría afirmar que las I.E. abordadas tienen un enfoque metodológico y educativo centrado en la decolonialidad, hay un conjunto de experiencias significativas y muy bien valoradas por docentes e incluso estudiantes, que muestran un cierto interés, sin embargo, hay un reconocimiento de lo que falta por profundizar en la temática. En relación a esto uno de los directivos entrevistados menciona:

...sí, estamos nosotros haciendo algunos esfuerzos, todavía son muy elementales, como por acercarnos mucho a todo lo que implica el saber ancestral de nuestros pueblos originarios, mucho nos falta por recorrer, pero estamos en esa voluntad y vocación y con las claridades de que ese hermanamiento es totalmente posible y necesario para desarrollar más plenamente ese concepto de la nación colombiana, del gran pueblo colombiano y de la gran patria grande como América Latina (Entrevista 23-Adm-Med).

Por lo anterior es necesario repensar las intenciones que las IE tienen con respecto a sus enfoques en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite construir relaciones de equidad y acciones de transformación decolonial.

Experiencias significativas de equidad de género

El género como categoría social y cultural de análisis, se ha utilizado para comprender que, a pesar de tener un condicionante sexual, biológico diferente para estar en el mundo, no se tendría

que condicionar de igual forma los comportamientos, actitudes, costumbres o creencias de hombres y mujeres. “Hablar de género es hablar del sistema de significados que organiza las interacciones y gobierna el acceso y control del poder y los recursos” (Rebollo, 2010: s.d.). La educación formal y la crianza son así una oportunidad para transformar desde las ‘raíces’ los considerados obstáculos para un desarrollo humano (social, cultural, político y económico), por medio de la cual se construye un análisis que incluya a todos los seres humanos sin discriminación por raza, sexo, género o posición económica en todos los ámbitos de la vida, y sea un referente de transformación.

Así mismo, desde la UNESCO, se reconoce la capacidad transformadora de la educación con respecto a la igualdad de género:

...La igualdad de género puede ser concebida no sólo como una estrategia para el desarrollo o como un derecho reiteradamente proclamado e incumplido. La igualdad de género constituye una posibilidad de transformación sociocultural inédita, que compromete las relaciones entre lo público y lo privado, entre el estado y la sociedad civil. En consecuencia, las políticas para la igualdad de género en la educación básica necesitan inscribirse en este supuesto acerca de su capacidad de cambio (Messina, 2001:25).

En consecuencia, es trascendente para las presentes y futuras generaciones, reconocerse en toda la diversidad humana y potenciar realmente capacidades que posibiliten sociedades más armoniosas en el sentido del respeto, la autonomía y la libertad en coherencia con todo lo que contenga vida en este plano físico a través de una educación enfocada en procurar la equidad e igualdad entre los géneros. Una educación enfocada a la equidad de género se comprende como coeducación, la cual:

Consiste en desarrollar todas las capacidades, tanto de niñas como de niños, a través de la educación. Supone eliminar estereotipos o ideas preconcebidas sobre las características que deben tener las niñas y los niños, los chicos y las chicas, las mujeres y los hombres. Cada niño o cada niña, tiene derecho a ser diferente, por lo que es necesario educar valorando las diferencias individuales y las cualidades personales. Co-educar, tiene como objetivo hacer personas dialogantes e implica respeto y tolerancia, por lo que es una garantía para la prevención de la violencia (Instituto Andaluz de la Mujer, 2017:1).

Esto es, educar en y para la democracia, una democracia reinterpretada, sin vetas de intereses políticos particulares, relacionada con el manejo del poder desde la horizontalidad, aquella es posible alcanzar si se incluye en todos los ámbitos o aspectos del desarrollo humano a la mitad de la humanidad representada por las mujeres; es una educación no sexista que va en pro de acciones no discriminatorias para nosotras. En este sentido, como experiencia asimilable a la implementación del enfoque de género, las IE trabajan temáticas con sus estudiantes en algunas áreas y hay una tendencia a reconocer una ‘no diferenciación de género’:

... pero no, es que como aquí realmente no se nota como eso, [...], entonces creo que aquí no se trabaja [el género] por el hecho de que no hay esa diferencia que diga que es que hay problemas entre hombres y mujeres, no, aquí hay mucha equidad entre los dos géneros; de pronto a veces si hay problemas entre niños y niñas, pero como somos un colectivo entonces, de todas formas, si llega a haber ese problema, se busca la solución de manera colectiva (Entrevista 8-Estud-Bog).

Al no tener patrones tradicionales las IE pueden hacer un aporte a la equidad sin distinciones de género, lo que permite un desarrollo más igualitario. Es de resaltar que hay una buena disposición por parte de las IE, a observar y atender la necesidad que surge de abrir y disponer de momentos de reflexión, para transformar lo que comúnmente se reproduce sin pensarse, como los estereotipos y roles de género discriminatorios, en el aula o por fuera de ella; así lo comparte una estudiante entrevistada:

... pues digamos: no es mucho como que la clase de hoy va a ser de género, entonces las mujeres no sé qué..., no, pero digamos hemos trabajado temas como el feminismo, como...el machismo no, la toma de todas estas corrientes, entonces pues no se ha ahondado mucho, el

colegio es muy respetuoso y tiene muy...pues es abierto como a las diversidades pero no es como tan... no es muy marcado a la diferencia [...] nos han tomado unas temáticas del feminismo, pues toman como bueno, cuándo empezó, por quién empezó, cuáles fueron los movimientos, tomamos temas como la marcha del orgullo gay... entonces es como pues sí, ir atrás en el tiempo y como retomar esas cosas (Entrevista 25-Estud-Med).

El enfoque de equidad de género al igual que la decolonialidad, no son el fuerte de las IE visitadas, tienen experiencias en torno al tema, y se suelen confundir entre equidad de género y sexualidad o diversidad sexual, hay prácticas específicas en relación a la reflexión académica, eventos culturales, campañas de reconocimiento que reconocen las expresiones diversas de la sexualidad de los estudiantes, entre otras. En el tema decolonial no es clara su concepción, pero las experiencias referidas hacen alusión a su contenido, sin embargo, es evidente que es más claro el de equidad de género a nivel conceptual y desde sus prácticas.

Algunas actividades que comúnmente son realizadas por niñas, en estos espacios también los realizan los niños y se trabaja institucionalmente por aceptarlo. Son reflexiones constantes en torno a un tema que ya ha empezado a tener un poco más de fuerza en la actualidad. Se encuentra, entonces la experiencia de otro de los directivos entrevistados, quien menciona el hecho de que en su IE haya niños interesados en el tejido, práctica asociada a las mujeres. Esto permite hacer una “sensibilización de género, (...) con cuestionamientos y revisiones de los estereotipos de género, vinculados a la división sexual de trabajo” (Millenaar, 2017:11). Algo que en Colombia aún está muy demarcado y con estas pedagogías se pueden ver cambios en los modelos tradicionales.

Las niñas y los niños en estas instituciones son como espejos que muestran las concepciones que en su entorno se van construyendo en relación con los roles de género; éstos se pueden validar, o no, tanto en la familia como en la escuela. Una de las docentes entrevistadas dice:

...con los chiquitos no ha pasado mucho, como que entre ellos se digan, jugando, incluso a veces juegan con ollitas, todavía no se da esa diferencia como tan clara ni se hacen *bullying* ni nada, a veces los niños juegan con las ollitas, a veces las niñas juegan con los carros, o sea... están muy parejitos en eso (Entrevista 4-Docente-Bog).

Por otra parte, en esa asimilación de equidad de género como sexualidad se llega al tema del embarazo adolescente; se hace una referencia muy interesante por parte de una docente, cuando una compañera o compañero docente afirma que en la IE no se presenta esta problemática:

Pero por ejemplo un caso de un estudiante, yo te voy a decir, el caso de Javier; porque además es eso, para ti no hay casos de embarazos, para mí sí; porque digamos tú no ves a la niña con la barriga, pero yo si veo a un Javier que se gradúa y a los 15 días nace su bebé. Entonces para mí si hay casos de embarazos, porque date cuenta que también es como cada quién lee, y entonces claro, en mi perspectiva sí... (Entrevista 7 Adm-Docente-Bog.).

La lectura en este caso, devela el involucramiento del hombre en el embarazo, y eso es ir más allá de la problemática sexual, hacia los umbrales de un análisis de género: “normalmente”, quienes se han nombrado como embarazadas son las mujeres, sin embargo, algunos hombres se han dado a la tarea de responsabilizarse de manera más consciente de su rol paterno y han comenzado a nombrarse como “embarazados”, apersonándose de este proceso desde la gestación.

Algunas IE reconocen entonces, un poco más su camino hecho frente a las experiencias relacionadas con el enfoque de equidad de género si se compara con el decolonial, como se ha dicho, desde experiencias específicas que provocan reflexiones frente al tema. Uno de los docentes entrevistados se refiere así: “para nosotros la perspectiva de género es una perspectiva que está, se debate bastante aquí en la escuela dentro de la visión de que el género es una construcción social, con significado y frente a eso pues hay bastante...” (Entrevista 7-Adm-Docente-Bog).

Más que prácticas, las experiencias se pueden considerar como momentos significativos para docentes y estudiantes, pues al preguntar sobre el enfoque de equidad de género se nombran como experiencias; éstas enriquecen también las reflexiones frente a los temas que llaman la atención al interior de las IE y cuentan con docentes provocados desde su sentir y su quehacer, quienes probablemente encauzan una formación que integran en la praxis, en las premisas del

reconocimiento del contexto y en las situaciones surgidas en todos los momentos propios del desarrollo y formación académica; esto se evidencia con uno de los docente entrevistados:

...hay varios trabajos anuales en donde se ha trabajado ese tema y no estamos hablando de hace dos años ni tres años, sino que estamos hablando de hace 10 años, 8 años, o sea que el tema que se coloca hoy ya ha sido trabajado en la escuela con una pregunta... (Entrevista 14- Docente-Cali).

Así mismo, se aportan las herramientas para que sus estudiantes en conjunto con sus familias tomen decisiones más coherentes con la vida, menos devastadoras y mecanizadas desde el mercado y las imposiciones de la cultura occidental que estereotipan, lo que deja un pequeño margen para darse forma, con esto se quiere expresar otras maneras en que las IE comprenden el enfoque de género y lo relacionan con el desarrollo de la sexualidad de los jóvenes que tradicionalmente queda en una perspectiva binaria hombre-mujer, y que está dada desde la heteronormatividad, en palabras de Louro (2011:66), “el campo de la educación opera, muy claramente, en la perspectiva de la heteronormatividad, es decir, dentro de la norma heterosexual, es decir, en el entendimiento de que todos son, o deberían ser, heterosexuales”⁹.

Al igual que con el análisis del enfoque decolonial, la temática de la equidad de género en éstas instituciones se ha visto como un conjunto de experiencias específicas, no como un enfoque definido o un elemento transversal en el diseño y planeación curricular, sin embargo, se resalta que éstas experiencias se han vuelto significativas para algunas de las IE, lo que podría desembocar en un interés académico y pedagógico para seguir trabajando hacia el futuro

Conclusiones

Cuando se habla de educación alternativa se ubica en un lugar contrapuesto a la educación oficial en Colombia, esa que es convencional y generalmente conservadora de métodos de enseñanza verticales, en donde el docente asume un rol activo de conocimiento que transmite a sus estudiantes, quienes generalmente asumen un rol pasivo y de recepción de información; las familias comúnmente tienen un rol de representar y acudir al estudiante para legalizar su proceso formativo.

Se percibe una satisfacción de los estudiantes, docentes y directivos frente a su modelo educativo en términos operativos cotidianos y de la formación humana como el reconocimiento del valor del *ser* y así potenciar las capacidades de los estudiantes para el desenvolvimiento de su vida dentro y fuera de la IE, en general esas percepciones van acompañadas de una comparación de lo que se ha vivido en otros espacios convencionales o en otras experiencias educativas.

En la educación alternativa las metodologías y sus sustentos pedagógicos están encaminados a relaciones dadas en la horizontalidad, donde el docente tiene un rol activo al igual que el estudiante, ambos proveen experiencias diferentes a partir de las cuales se construye un conocimiento que tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, las familias son motivadas a la participación constante y desarrollo de un rol igualmente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

Hay algunas IE que así estén transitando caminos de lo alternativo, al incluir prácticas o experiencias pedagógicas denominadas ‘otras’, apuntan a educar seres humanos que sean parte del sistema de relaciones patriarcal, para que se adapten fácilmente a la realidad, sin embargo, tienen claro que una herramienta importante para modificar el contexto, es ser conscientes del mismo, reconocer lo que se quiere cambiar y convivir con ello para posibilitar la transformación.

En cuanto a la decolonialidad se tiene un panorama motivador, pues se evidencian experiencias claras frente a la afirmación de la ancestralidad como un elemento que construye también el presente y del reconocimiento de la sabiduría ancestral que se perdió, desde ejercicios de memoria histórica en las clases o actividades escolares que posibilitan la reflexión, pues se convierten en la oportunidad para retomar costumbres que edifican la sociedad actual, que son revalidadas por nuevas generaciones y re-establecen los vínculos directos con la naturaleza,

⁹ “O campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual” (Louro, 2011:66).

comprendida como ser vivo que contiene y sustenta la vida. Además, este enfoque permite reconocer que somos hijos e hijas de una cultura heredada y adaptada por las generaciones anteriores y que al ser reconocida y abrazada pueda construir nuevas realidades, a través del perdón de deudas sociales, políticas y culturales coloniales que han generado discordias ideológicas, enfrentamientos armados, abusos y maltratos entre culturas, en el ámbito político y personal.

La equidad de género se asocia al tratamiento de temáticas sobre la sexualidad y la diversidad sexual tanto en el trabajo del aula como en eventos académicos o campañas educativas al interior de las IE, si bien son temas relacionados, es importante hacer una diferenciación teórica aplicable a sus diseños curriculares y a las lecturas del contexto que se puedan generar al respecto.

Estos enfoques y su fundamentación epistémica están aún abriendo caminos en los procesos de reflexión académica en las IE que ya los reconocen; las experiencias que se identificaron son muestra de una intención trabajada por docentes específicos apoyada por las voluntades directivas de las mismas.

La equidad de género, entonces debería estar incluida en un enfoque decolonial, pues su misma naturaleza es cuestionar la cultura colonizadora patriarcal, dado que la mirada desde la inclusión de las mujeres en la historia de América Latina, es necesaria si se quieren construir relaciones sociales, políticas, económicas y culturales donde la condición humana y cualquier expresión, sea partícipe del curso de la vida en este planeta en igualdad de condiciones. En este sentido, es importante que este concepto sea visible, que sea claro lo que implica para una IE la decolonialidad y el enfoque de equidad de género en su currículo, pues no se puede seguir pensando que un enfoque u otro están ‘inmersos’ o ‘intrínsecos’ en el accionar de la educación.

Referencias bibliográficas

- BARRIENTOS, Pedro. Visión Integral de la Educación, *Horizonte de la ciencia*, (3-4), Lima, 2013, pp.61-65 [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420518> – acceso el 15 de octubre de 2016].
- BOTERO, Paula; MORAN, Ana Yudy; SOLANO, Rigoberto. *Fundamentos conceptuales del CED*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, 2010.
- CÉSAR, María Rita. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 12 (2), Minas Gerais, 2010, pp.67-73 [<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18684> – acceso el 06 de julio de 2020].
- ESPINOSA, Juan Pablo. La recepción de algunos elementos de la teología de la liberación en pedagogía de Paulo Freire Pistas para su estudio, *Revista de Investigaciones*, n.16 (28), Manizales, Universidad Católica de Manizales, 2016, pp.152-162 [<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/84/84> - acceso el 12 de septiembre de 2017].
- GASTEIZ, Vitoria. *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Hegoa Publicaciones, 2003 [<http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/39/Mosaico.pdf> - acceso 15 de octubre de 2016].
- GROSFUGUEL, Ramón. La Descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, n. 4, 2006, pp.17-48 [<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Panama/cela/20120718102251/descolonizacion.pdf> -acceso el 15 de septiembre de 2017].
- INSTITUTO Andaluz de La Mujer. *juntadeandalucia.es*, juntadeandalucia.es 2017 [<http://www.juntadeandalucia.es/iamindex.php/areas-tematicas/coeducacion> - acceso el 26 de mayo de 2017].
- JULIAO, Carlos. Fundamentos de una pedagogía social crítica para la Colombia actual. En: JULIAO, C. (comp.). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014, pp.47-128.
- LAMAS, Marta. La Perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura* (47), Bogotá, 1996, pp.216-229.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* (3.4), 2011, pp.62-70 [<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31> – acceso el 5 de julio de 2020].

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação, Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6 ed. Brasil Petrópolis, Vozes, 2003.
- MAGENDZO, Abraham. Pedagogía crítica y educación en derechos humanos, *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 2003, pp.19-27 [<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/516/655> - acceso el 12 de septiembre de 2017].
- MARIÑO, German; CENDALES, Lola. *Educación No formal y educación popular: Hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas, Federación internacional de Fe y Alegría, 2004.
- MENCHÉN, Francisco. La educación alternativa: La escuela Galáctica, *Revista Creatividad y Sociedad* (21), Madrid, 2013, pp.1-25.
- MESSINA, Graciela. *Estado del Arte de la Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina (1990-2000)*. UNESCO, 2001 [https://www.oei.es/historico/genero/documentos/internacionales/igualdad_genero_AL_2001.pdf- acceso el 9 de julio de 2020].
- MILLENAAR, Verónica. Políticas de empleo con enfoque de género: formación laboral en oficios no tradicionales para mujeres. *cadernos pagu*(51), Campinas,SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2017 [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000300507 – acceso el 6 de julio de 2020].
- PÉREZ, Victorino. Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, “Golconda”, Sacerdotes para América Latina, cristianos por el Socialismo y Comunidades Eclesiales de Base. *Cuestiones Teológicas*, v. 43, n. 99, Medellín, 2016, pp.73-108 [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-131X2016000100004&script=sci_abstract&tlng=es – acceso el 10 de agosto de 2017].
- REBOLLO, María Ángeles. Perspectiva de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo. En: *Género en la Educación para el Desarrollo*. Hegoa, & ACSUR. Universidad del país Vasco, Madrid, 2010, pp.11-32.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, 2007, pp.25-35 [http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf - acceso 15 de septiembre de 2017].
- WALSH, Catherine. Introducción (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: *Pensamiento Crítico y matriz (de) colonial, reflexiones Latinoamericanas*. Quito, Abya Ayala, 2005, pp.13-35.