



FLACSO
2022

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA ESCOLAR (IAPe), UNA PROPUESTA METODOLÓGICA LATINOAMERICANA PARA LA COEDUCACIÓN.

Doctoranda Erika Navarrete Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco

Eje temático 04: Educación, innovación, ciencia y tecnología

V Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. *“Democracia, justicia e igualdad”*

FLACSO URUGUAY. www.flacso.edu.uy. Teléf.: 598 2481 745. Email: secretaria@flacso.edu.uy



Resumen

En estos momentos se realiza una investigación que tiene como objetivo promover la coeducación. Esta se define como un proceso intencionado de intervención educativa, donde se identifican, reflexionan y transforman, tanto en el currículo oculto como explícito, los patrones sociales y culturales que tradicionalmente han construido a las personas por razón de su sexo; además, tiene como principio, la atención a la (s) diversidad (es) en su sentido más amplio. Al buscar una metodología pertinente para esta escuela inclusiva, recurrimos a indagar las formas en que se ha implementado la coeducación; Bonal (1997), Tomé & Rambla (2001) y Subirats (2017) señalan que la manera apropiada es la Investigación Acción (IA), aunque concuerdan, que la dependencia establecida con el equipo considerado experto, que es el que dirige mayoritariamente las acciones, ocasiona que al prescindir del mismo no se continúe con los procesos de cambio. Al profundizar al respecto, se identifica que lo anterior podría deberse a que la IA se ha utilizado desde sus formas tradicionales, que son más de un tipo técnico y práctico, y que no consideran la participación del profesorado como una pieza clave para promover las transformaciones desde la escuela. Por esa razón, fue necesario diseñar una propuesta metodológica que tuviera un enfoque crítico- emancipatorio, feminista y participativo para implantar la coeducación. Esta se basó en los sustentos de Paulo Freire (1969/2011; 1973; 1975; 1997/2019) partiendo de la educación problematizadora a la que hace referencia; y, en los aportes de las epistemologías feministas, al reconocer que lo planteado guardaba mucho en común con algunas de sus características. Entonces, el propósito del presente texto es explicar en qué consiste esta metodología, que se concibe como una opción latinoamericana para implementar la coeducación y la que se ha nombrado: Investigación Acción Participativa escolar (IAPe).

Palabras clave: Coeducación, Investigación Acción, Investigación Acción Participativa escolar (IAPe), Epistemologías Feministas.



Coeducación

Se sabe que la discriminación por razón de género es un problema social que ha cobrado importancia a raíz de los trabajos feministas que han sustentado y divulgado el trato diferenciado hacia las personas a partir de su sexo (Barberá Heredia & Martínez Benlloch, 2004; Guerrero Serón, 1996; Hernández Sánchez & Sánchez Jiménez, 2006; Moreno Llaneza, 2013; Rodríguez Martínez, 2006).

Ramos García (2002) declara que la sociología de la educación ha demostrado que la escuela actúa como “mecanismo de reproducción social, económica y cultural” (p. 61), en consecuencia, al ser una institución por excelencia de transmisión cultural no queda al margen del sexismo. Las investigaciones sobre el sexismo en la escuela, que tuvieron lugar en los años ochenta, demuestran que este se incorpora desde la cultura en las formas de pensar del profesorado que termina reproduciéndolo cotidianamente (Bonal, 1997). De ahí que sea necesario promover la reflexión de sus prejuicios, imaginarios o ideas con relación a los géneros (Fainholc, 2011) para iniciar la construcción de “un modelo de escuela que respete y valore igualmente las aportaciones y experiencias de ambos sexos” (Blanco, 2001, p. 38), o diría mejor, que respete y valore las aportaciones y experiencias de todas las personas.

A este modelo se le ha llamado coeducativo, para comprenderlo, es preciso distinguir los tipos que le anteceden. Así partimos de la organización segregada en la que niños y niñas recibían distinta educación según lo considerado propio para su sexo o acorde a sus roles de género, por ejemplo, a las mujeres se les instruía según las actividades sociales que le corresponderían como futura esposa (Subirats, 1994; Bonal y Rambla en Tomé & Rambla, 2001).



FLACSO 2022

Después, con la intención de que niños y niñas recibieran la misma educación, se les enseñaba conjuntamente en un currículo común (Bonal y Rambla en Tomé & Rambla, 2001) siendo este el sistema más usado en la actualidad. No obstante, se detecta que en su interior se siguen reforzando las definiciones de masculinidad y feminidad (Bonal, 1997), por eso Bonal y Rambla (en Tomé & Rambla, 2001), indican que debe reestructurarse para evitar que los géneros se sigan perpetuando. En ese sentido, requiere crear situaciones de igualdad de oportunidades, en las que nadie, por razón de su sexo o género, u otra condición identitaria, sufra alguna discriminación, ofreciendo de este modo una educación realmente integral, igualitaria, democrática, justa y no sexista (Ramos García, 2002).

En ese contexto, es cuando surge la coeducación como una propuesta pedagógica que pretende identificar y erradicar el sexismo presente en la escuela mixta. Para Tomé & Rambla (2001) es un ideal pedagógico porque se asume que al persistir el sexismo no hay una escuela completamente coeducativa. La coeducación se define como un proceso intencionado de intervención educativa, donde se identifican, reflexionan y transforman, tanto en el currículo oculto como explícito, los patrones sociales y culturales que tradicionalmente han construido a las personas por razón de su sexo; además, tiene como principio, la atención a la(s) diversidad (es) en su sentido más amplio (Bejarano, Martínez & Blanco, 2019; Hernández Sánchez & Sánchez Jiménez, 2006; Lomas, 2004; Moreno Llaneza, 2013; Parra Martínez, 2021).

Investigación Acción y Coeducación

Al tener como objetivo de investigación promover la coeducación, se indagaron las formas en que se ha implementado. Bonal (1997), Tomé & Rambla (2001) y Subirats (2017) señalan que la manera apropiada es la



FLACSO 2022

Investigación Acción (IA) pero al profundizar al respecto se reconoce que esta metodología, que surgió a partir de los trabajos de Kurt Lewin que usó por primera vez este término en 1944 y por ello se le conoce como el creador de esta modalidad (Ahumada, Antón, & Peccinetti, 2012; Bausela Herreras, 2004; Colmenares E. & Piñero M., 2008; Martínez Miguélez, 2004; Martínez Rodríguez, 2007; Montero, 2012; Restrepo Gómez, 2002), se ha utilizado “con variedad de sentidos (...) aparece en los textos de investigación educativa con diferentes expresiones: investigación en el aula, el profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, etc. que se usan como expresiones intercambiables” (Latorre en Bisquerra, 2009, p. 369). Entonces, al ser un término polisémico, no se puede definir de una manera unívoca y simplista porque existen diversas perspectivas, bastante información, y sus aplicaciones han sido variadas y con un amplio espectro investigativo (Restrepo Gómez, 2002).

Para tener clara la postura metodológica era necesario revisar con puntualidad a que refería la IA. Al consultar los trabajos de Cilliers (2007), Colmenares E. & Piñero M. (2008), Grundy (1998), Latorre en Bisquerra (2009), Martínez Miguélez (2004) y Martínez Rodríguez (2007) se identifican tres tipos ligados a los paradigmas de investigación científica y a los intereses constitutivos de Habermas¹, los cuales son, técnico, práctico y emancipatorio, por ende, la IA estará orientada según la postura ontológica y epistemológica en la que este situada.

Colmenares E. & Piñero M. (2008) explican que la IA técnica tiene el objetivo de crear y aplicar un plan de intervención eficaz para la mejora de habilidades profesionales y resolución de problemas, el sujeto se separa del objeto de estudio para vigilar la neutralidad y la objetividad en la investigación, asimismo, existe un agente o equipo experto responsable de elegir a las personas participantes y de indicar las pautas que se deberán seguir. Señalan, que la IA práctica busca la mejora del desempeño por medio de la reflexión y modificación de ideas; las personas investigadoras



FLACSO 2022

son asesoras y consultoras que establecen una interacción horizontal con las personas participantes, evitándose de esta forma la separación entre investigador (a) y lo investigado. Finalmente, expresan que la IA emancipatoria incorpora las finalidades de las otras modalidades, pero añade la liberación de las personas a través de la reflexión crítica, luchando por un contexto social más justo y democrático, eso provoca una transformación profunda de las organizaciones sociales; e igualmente, se establece una relación horizontal en la que no existen jerarquías, pero esta se encamina a asumir la corresponsabilidad de las acciones que se generan desde el proceso investigativo.

Al revisar las experiencias coeducativas de Bonal (1997), Tomé & Rambla (2001) y Subirats (2017) se deduce que los tipos de IA usados han sido más del tipo técnico y práctico por las siguientes razones: 1. Se prioriza un agente o equipo experto que es indispensable para encaminar los cambios, son los que prevén las técnicas para la búsqueda de la información, distribuyen las tareas al resto del centro escolar, supervisan las acciones, comunican resultados e incluso evalúan el desempeño docente; 2. Se encamina a objetivos claros, con una estrategia instrumental y el profesorado es un medio para alcanzarlos; 3. Se trata de respetar en gran medida el problema que fue detectado y consensuado con el profesorado, pero se sigue estableciendo un vínculo vertical entre el equipo de investigación y las personas participantes debido a que el primero guía las acciones; 4. Se procura la racionalidad, la eficiencia y eficacia, evitándose lo más posible el error; 5. Se capacita al profesorado para que pueda diseñar acciones para la transformación; 6. La participación puede ser consensuada o coobligada; 7. Para evitar resistencias, la estrategia usada es que el profesorado tome distancia del problema del sexismo; 8. Se promueve la reflexión intersubjetiva para el logro del objetivo; y, 9. Se comienza con una fase de sensibilización, y después, se verifican los planteamientos hipotéticos de forma empírica a través de la observación.



FLACSO 2022

Si bien exponen los logros de la intervención coeducativa, coinciden en que la dependencia establecida con el equipo considerado experto, que es el que dirige mayoritariamente las acciones, ocasiona que al prescindir del mismo no se continúe con la transformación. Se piensa que posiblemente lo que origina que la transición no se mantenga es que al profesorado se le ve solo como un medio para el alcance de objetivos preestablecidos, por consiguiente, al distanciarse del equipo responsable no se siente parte del problema y no actúa por iniciativa. Sumándose, que al centrarse en la sensibilización del profesorado para que se haga consciente de su práctica sexista, se pierde de vista que también es fundamental propiciar su modificación, separándose el momento de reflexión con el de la acción en la IA.

Otro factor podría ser, la dificultad del profesorado para reflexionar y cuestionar la realidad educativa desde la perspectiva de género, esto por lo que enuncia Bonal (en Tomé & Rambla, 2001) sobre los conflictos que se presentan en la definición del problema como primer paso de la IA coeducativa. Nos dice, por una parte, que el profesorado no vincula la problemática detectada con el sexismo, por ejemplo, suponer que la agresividad en los niños es un asunto ligado al contexto social en general y no a los estereotipos de género; y por otra, que el grado de análisis realizado por el profesorado no es tan profundo porque presentan contradicciones entre su ideología y la conservación de la tradición institucional, con el impulso de prácticas coeducativas.

Dichas circunstancias causan que el profesorado no crea relevante seguir con la coeducación, por eso se deduce que los enfoques de la IA que se han empleado quedan limitativos para la erradicación del sexismo.



Investigación Acción Participativa escolar (IAPe)

En esa lógica, se consideró pertinente buscar una alternativa metodológica para implementar la coeducación, que propiciara una participación más activa del profesorado, y a la vez, permitiera el abordaje del problema.

Si el sexismo conlleva el reconocimiento de las ideas preconcebidas² y los patrones socioculturales que perpetúan la desigualdad, la discriminación y la opresión en torno al sistema sexo/género (Rubin, 1986), la perspectiva en la que se estimó acertado situarse es la sociocrítica, dado que reconoce una realidad no neutral, diversa, histórica y social, siendo su objeto la transformación dando respuesta a problemas específicos y concretos en la que se busca la emancipación hacia la libertad y autonomía racional de las personas (Alvarado & García, 2008; Castillo Rocubert, 2011; Guba & Lincoln, 1994; Ramos, 2015; Ricoy Lorenzo, 2006).

Derivado de lo anterior, se exploró la IA de tipo emancipatorio, descubriendo que una de sus vertientes es la Investigación Acción Participativa (IAP) por lo que se recurrió a lo escrito por Fals Borda (1981;1997) al ser su mayor exponente (Montero, 2012). Para Fals Borda (1981;1997) el sentido común juega un papel preponderante, no obstante, se observa cierta tendencia a romantizar o idealizar el saber popular. Lo interesante de cómo lo mira, es la creación de una unidad entre el saber científico y el saber popular, con la intención de que en algún momento las bases populares siguieran con su lucha sin depender del acompañamiento de las personas investigadoras llamadas intelectuales orgánicos.

Reconoce, que esto no se pudo lograr³ a causa de que llegaban a ser influenciadas por los conflictos económicos, sindicales, institucionales, etc., y su tendencia a nuevamente dogmatizar el conocimiento y la ciencia. Concluye, que la construcción de una ciencia del proletariado quedo



FLACSO 2022

inconclusa. Al estudiar con detenimiento la IAP se identifica que presenta ciertos inconvenientes para su aplicación en el ámbito educativo, aunque la característica participativa se consideró relevante.

Por lo mencionado, se escudriñaron los planteamientos de Paulo Freire que dieron origen a la IAP a fin de diseñar un tipo de IA contextualizada a la escuela y vinculada a la coeducación, la que se llamó Investigación Acción Participativa escolar (IAPe). A continuación, se explicará a grandes rasgos en qué consiste siguiendo tres ejes de posicionamiento, que son, el aspecto ontológico, epistemológico y metodológico.

En el primero, la IAPe se apega al paradigma sociocrítico debido a que la realidad escolar no es neutral, está mediada por un cúmulo de factores sociales, entre ellos, el género. Su propósito, es la crítica a la realidad escolar sexista para emprender acciones para su transformación, por lo tanto, la IAPe es una IA de tipo emancipatorio. Para conseguirlo, se requiere de una educación problematizadora⁴ que es un acto permanente de descubrimiento de la realidad, la que involucra un proceso de emersión de las conciencias⁵, y su resultado es una inserción crítica. Se distingue de la educación bancaria porque esta busca mantener la inmersión a esa realidad sexista, y que solo a través de la educación problematizadora, puede modificarse. Entonces, de lo que se trata es de percatarse del proceso de socialización de las ideas y patrones socioculturales que reproducen a los géneros en la escuela (inmersión) para cuestionarlos por medio de la perspectiva de género crítico feminista (emersión), propiciando el desvelamiento de la realidad, con el objetivo de realizar acciones para implantar la coeducación (inserción crítica).

En el segundo, la IAPe es participativa, pero el rol de la persona investigadora tiene connotaciones distintas al hablar del profesorado, cuando este investiga, no es un extraño ni externo porque conoce la dinámica escolar, es integrante de un colectivo determinado, de un gremio, de una organización, de un contexto, o sea, pertenece a una cultura



FLACSO 2022

institucional. Cuando actúa en su propio campo de atribuciones o facultades tiene la ventaja de saltar un paso generalmente solicitado en algunos métodos de investigación, que es el de ganarse la confianza de las personas que participan en el estudio. A partir de este supuesto, la relación con las personas que deseen sumarse a la investigación se vuelve un trabajo entre pares que creen interesante el tema e importante generar acciones de innovación, convirtiéndose así en personas comprometidas en la transformación de la realidad. El profesorado investigador asume el rol de educador dialógico o líder revolucionario que no absolutiza la ignorancia ni el saber⁶, ni es alienante, dogmático, prescriptivo, antidialógico, trata a las otras personas como sujetos⁷ y no como objetos, y tiene la misma posibilidad de aprender, liberándose y viviendo con las demás personas la experiencia de concienciación de la realidad para modificarla. Desde ese enfoque, el vínculo será entre sujetos que, como seres inconclusos, están siendo y se encuentran en una realidad histórica, que al igual que ellos, es inacabada (Freire, 1973). Por esa razón, la relación entre las personas participantes y el profesorado investigador es horizontal y bidireccional⁸ con la intención de pronunciar el mundo⁹. Esa pronunciación entraña la praxis, que es cuando la acción y la reflexión se da al mismo tiempo. La finalidad es incentivar un verdadero proyecto donde el profesorado asuma su papel de sujeto en la aventura de transformar y recrear el mundo¹⁰, revalorizándolo como una pieza clave para generar transformaciones desde la escuela.

Por último, según Latorre en Bisquerra (2009) todos los modelos de IA son muy parecidos ya que parten y siguen la línea propuesta de Lewin (1946) en que cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación. Para el diseño de la IAPe se apoyó en esa especificación, pero se relacionó con las etapas que comúnmente se hacen de manera rutinaria en la escuela, que son, planeación (que incluye el diagnóstico), implementación, seguimiento y evaluación¹¹, las que conforman un ciclo.



FLACSO 2022

Siguiendo el proceso de postalfabetización, se inició con el diagnóstico donde se tuvo un acercamiento comprensivo¹² con las personas interesadas en el impulso de la coeducación para identificar los temas generadores, que son un conjunto de subtemas que permiten percatarse de las situaciones de opresión, y suscitan, el presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilita reconocer la interacción de sus partes (Freire, 1973), en su totalidad, constituyen el universo temático a problematizar. Después, se elabora el programa educativo que incorpora el universo temático (compuesto por los temas generadores con sus subtemas y unidades temáticas) y la selección de las codificaciones¹³ que son objetos cognoscibles que se vuelven un reto al originar la reflexión crítica de los sujetos descodificadores (incluyendo a la persona investigadora). En la implementación, el principio rector es la praxis porque no se separa la fase de sensibilización con la acción como se ha hecho en las anteriores experiencias coeducativas, sino que al mismo tiempo que se problematiza la realidad sexista, se hacen acciones para transformarla. La praxis presenta dos momentos interrelacionados, el primero, las personas van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo con su transformación; y en el segundo, en que, una vez transformada la realidad, se vuelve un acto permanente de liberación¹⁴ (Freire, 1973). Por medio de sesiones colectivas¹⁵ se discute la realidad concreta que requiere de su desalienación, vislumbrando un ángulo al que no se había tenido acceso (emersión) por la inmersión en esa realidad mediatizada por mitos y prescripciones, y que, al tener conciencia de este, se produce la inserción crítica. Al mismo tiempo que se ejecuta el plan o programa educativo, se va dando seguimiento a los logros y dificultades por parte de todas las personas participantes, y al final del ciclo, se evalúa el impacto general de la IA¹⁶.

Al tener un acercamiento con las epistemologías feministas se percató que este modo de hacer investigación y la IAPe comparten muchos de sus



FLACSO 2022

planteamientos, primero, la temática en sí es feminista porque “uno de sus principios es interpelar y visibilizar¹⁷ las desigualdades estructurales de género a nivel social y educativo” (Bejarano, Martínez & Blanco, 2019, p. 38) y segundo, que una investigación feminista es emancipatoria, dialógica, participativa, intersubjetiva, une la teoría y la práctica, es reflexiva, compleja y creativa (Francisco, Lozano & Traver, 2015; Rocha-Sánchez, 2017), por eso, se señala que la IAPe tiene una perspectiva feminista.

Conclusiones

Decimos que la IAPe tiene un enfoque latinoamericano, debido a que se fundamenta en lo expuesto por Fals Borda y Paulo Freire, que son autores que permitieron dar un enfoque distinto a la IA; participativo, porque la relación entre las personas es horizontal y bidireccional; crítico-emancipatorio y feminista a causa de que permite el desvelamiento y transformación de una realidad que oprime por razón de sexo y género.

Se coincide con Flores, Montoya & Suárez (2009) que no es conveniente llegar a un acuerdo sobre una única y excluyente definición de la Investigación- Acción Participativa en Educación (IAPe) en América Latina, tampoco que se use un lenguaje radical, dogmático u ortodoxo, sino que se celebre las distintas formas para su aplicación y que la reivindicemos como una medida de acción política de modificación del statu quo. Asimismo, enuncian que el trabajo de Paulo Freire es relevante para comprender el sentido de la IAPe y que esta metodología debería de rescatarse por la poca presencia que tiene en publicaciones académicas por lo que invitan a atrevernos a usarla, lo que sirvió de inspiración para esta investigación. Se espera que la IAPe se vuelva un camino viable para promover la coeducación, y que incentive la autonomía del profesorado para que junto con las personas genere cambios radicales en la escuela.



Referencias bibliográficas

- Ahumada, M., Antón, B. M., & Peccinetti, M. V. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, col. XXIV, núm. 2, 23-52.
- Alvarado, L., & García, M. (Diciembre de 2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 2, 190-193.
- Barberá Heredia, E., & Martínez Benlloch, I. (2004). *Psicología y Género*. Madrid: PEARSON Educación.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Iberoamericana de Educación*. Vol. 35 Núm. 1 Especial., 1-9.
- Bejarano, M. T., Martínez, I., & Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*. DOI: 10.15366/tp2019.34.004, pp. 37-50.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Muralla.
- Blanco, N. (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la Coeducación*. Barcelona: GRAO.
- Castillo Rocubert, N. (2011). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. *Mendive*, ISSN-e 1815-7696, Vol. 9, Nº. 1, 16-24.



FLACSO 2022

- Cilliers, W. J. (2007). An experiential learning process for the advancement of previously disadvantaged employees in an industrial context. Institutional Repository University of Pretoria, URL: <https://repository.up.ac.za/handle/2263/29266>
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus. Revista de Educación, 96-114.
- Fainholc, B. (2011). Educación y Género. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fals Borda, O. (1981). Investigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Texas: Mosca Azul Editores.
- Fals Borda, O. (1997). El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis. Bogotá: TERCER MUNDO S.A.
- Flores, E., Montoya, J., & Suárez, D. H. (2009). Investigación Acción Participativa en la Educación Latinoamericana. Revista mexicana de Investigación Educativa, 289-308. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14004013.pdf>
- Francisco, A., Lozano, M., & Traver, J. (2015). Paradojas epistemológicas de una investigación participativa feminista. Asparkía, 155-169.
- Freire, P. (1969/2011). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI. Freire, P. (1973). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI editores. 11a edición. Freire, P. (1975). Acción Cultural para la Libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1997/2019). Pedagogía de la autonomía. Ciudad de México: Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Gadamer, H.-G. (1999). Verdad y Método. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata.



FLACSO 2022

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (15 de Abril de 1994). Competing paradigms in qualitative research. . Thousand Oaks: Sage.
- Guerrero Serón, A. (1996). Manual de sociología de la Educación. Madrid: Síntesis, S.A. Hernández Sánchez, A. M., & Sánchez Jiménez, A. (2006). Hacia una educación no sexista: La coeducación como respuesta del Sistema Educativo a la igualdad de oportunidades entre los dos sexos. Murcia: Secretaría de Formación de ANPE_MURCIA.
- Lomas, C. (2004). Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós educador.
- Martínez Miguélez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México, D.F.: Trillas.
- Martínez Rodríguez, L. A. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. Perfiles libertadores - Institución Universitaria Los Libertadores, 73-80.
- Montero, M. (2012). Hacer Para transformar. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales. Moreno Llana, M. A. (2013). Queremos Coeducar. Materiales de Apoyo a la Acción Educativa. Serie Innovación pedagógica. Principado de Asturias: Centro de profesorado y recursos de Avilés-Occidente. Recuperado de: <https://is.gd/bPQisr>
- Parra Martínez, J. (2021 de mayo de 2021). Instituto de la Mujer, castilla-la mancha. URL: <https://is.gd/xHHRiV>
- Ramos García, J. (2002). El camino hacia una escuela Coeducativa. Sevilla: Morón. Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de investigación científica. UNIFE, 9-17.
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. Revista Iberoamericana De Educación, 29(1), URL: <https://doi.org/10.35362/rie2912898>, 1-10.



FLACSO 2022

- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1., 11-22.
- Rocha-Sánchez, T. E. (2017). Investigar en psicología, más allá del método y la técnica: algunas reflexiones y experiencias en el ejercicio de una psicología crítica. *Annual Review of Critical Psychology*, 13., 1-19.
- Rodríguez Martínez, C. (. (2006). *Género y Currículo*. Madrid: AKAL.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la "Economía Política" del sexo. *Nueva Antropología*, Vol. VIII, n° 30, México , 95-145.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana*, núm. 6. Género y Educación. URL: <https://is.gd/BjEExl>, sin páginas.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación apuesta por la libertad*. eBook. Barcelona: Octaedro, S.L.
- Tomé, A., & Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

¹ Para Habermas “el quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador” (Habermas, 1972, como se citó en Grundy, 1998, p. 27)

² Entendemos a esas ideas preexistentes un similar al concepto de prejuicio usado por Gadamer (1999) que señala que “en realidad no es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella. Mucho antes de que nosotros nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya de una manera autoevidente en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos” (p. 344), entonces, ese conjunto de prejuicios dados por la tradición o costumbre son los que se deben cuestionar.

³ Esa dependencia impidió que los cambios se siguieran generando por las propias personas, lo que es de coincidencia con lo sucedido en las experiencias coeducativas.

⁴ Las cursivas son mías y desde este momento las usaré para distinguir los conceptos tomados de Paulo Freire (1969/2011; 1973; 1975; 1997/2019)

⁵ Distanciarse de la realidad que se ha pensado dada, ahistórica y que reproduce desigualdades.



⁶ O sea, dejar de pensar arrogantemente en que se sabe todo o que la otra persona no conoce nada y requiere ser educada, Freire (1973) expresa “no hay ignorantes absolutos, ni sabios absolutos” (p. 104).

⁷ O sujetas, se usará este término porque así lo refiere Freire, pero no se quiere defender un masculino genérico porque eso sería una postura androcéntrica contraria al propio enfoque de la IAPe. Asimismo, Freire en sus primeros trabajos habla de hombre de manera sui géneris, pero después usa los términos plurales de hombres y mujeres.

⁸ Porque a la vez que influye es influido.

⁹ Para Freire (1969/2011, 1973) es “existir humanamente” porque existir no es lo mismo que vivir, el humano no sólo está en el mundo sino con el mundo, es más que un animal que vive “en sí”, que no tiene historia, ni conciencia, ni puede discernir, ni trascender, y por eso, no puede transformar su mundo, “pronunciar el mundo” es simplemente praxis.

¹⁰ En otras palabras, asumir la acción cultural para la libertad (Freire, 1975)

¹¹ Para explicar mejor, se elabora un diagnóstico donde se detectan y jerarquizan necesidades; se diseña un plan para solucionar la problemática identificada y se expresa en uno o varios objetivos o metas a alcanzar; se implementa el plan llevando el seguimiento de las acciones (evaluación formativa); y finalmente, se evalúa todo el proceso teniendo como referente el objetivo o meta que se estableció (evaluación sumativa).

¹² Se le nombró de esta manera porque a través del encuentro con las personas participantes se identificaron sus saberes, dudas, expectativas, etc. con la finalidad de indagar sobre su visión del mundo o sus percepciones de la realidad, porque es ahí donde encuentran envueltos los temas generadores.

¹³ Las codificaciones presentan dos características, una, sirven de mediación entre el contexto concreto o real en que se dan los hechos o situaciones, y el contexto teórico en que son analizados; y dos, son los “*objetos cognoscibles*” sobre los cuales las personas como “*sujetos cognoscentes*” inciden en su reflexión crítica. Pueden ser simples, que suelen ser visuales, pictóricas, gráficas, táctiles o auditivas; y compuestas, que favorecen al mismo tiempo los diferentes canales de percepción. Estas conforman el material didáctico a utilizar para la implementación, por ejemplo, una codificación simple puede ser un “meme”, y una compuesta, un video de YouTube, el asunto es que reflejen esa realidad alienada o permita su problematización.

¹⁴ Esperando que este se convierta en un hábito y permita que el profesorado continúe con la construcción de una escuela coeducativa por propia iniciativa.

¹⁵ En este caso la técnica se denominó “Grupo de Discusión Comunicativo Crítico” que se fundamentó en los *círculos de cultura* de Paulo Freire y el grupo de discusión comunicativo de Gómez (en Bisquerra, 2009).

¹⁶ No está de más decir que la documentación de toda la intervención es responsabilidad del profesorado investigador.

¹⁷ Le debemos al feminismo el *desvelamiento de la realidad* (Freire, 1973) en la que se reconoce que la categoría de género juega un papel importante en la construcción de las personas, un dispositivo que regula sus relaciones y que a partir de ese criterio se coloca en desventaja a ciertos grupos pensados como “distintos” a lo considerado hegemónico.