UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

RECONOCIENDO EL SEXISMO EN LA DOCENCIA: INTERVENCIÓN COEDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN EN UNA ESCUELA DE CUENCA, ECUADOR

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y Comunicación Social

DOCTORANDA: NOHORA MARCELA SAMUDIO GRANADOS

DIRECCIÓN: MARÍA ISABEL BORDA CRESPO Y JUAN MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

AUTORA: Nohora Marcela Samudio Granados

https://orcid.org/0000-0001-9674-2268

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode
Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.
No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña NOHORA MARCELA SAMUDIO GRANADOS
Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: RECONOCIENDO EL SEXISMO EN LA DOCENCIA: INTERVENCIÓN COEDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN EN UNA ESCUELA DE CUENCA, ECUADOR

Realizada bajo la tutorización de MARÍA ISABEL BORDA CRESPO y dirección de MARÍA ISABEL BORDA CRESPO Y JUAN MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ. (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 2 de MAYO de 2024

Fdo.: NOHORA MARCELA SAMUDIO GRANADOS Doctorando/a	Fdo.: MARÍA ISABEL BORDA CRESPO Tutor/a
Fdo.: MARÍA ISABEL BORDA CRESPO Y JUAN MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ Director/es de tesis	

Isabel Borda Crespo y Miguel Sola Fernández, profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directores de la tesis doctoral presentada por Dña. **NOHORA MARCELA SAMUDIO GRANADOS,** titulada: ***RECONOCIENDO EL SEXISMO EN LA DOCENCIA: INTERVENCIÓN COEDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN EN UNA ESCUELA DE CUENCA, ECUADOR***

CERTIFICAN

Que el trabajo realizado por la doctoranda reúne los requisitos necesarios de interés académico, rigor científico, coherencia estructural y documentación pertinente, además que las publicaciones en coautoría que la avalan no han sido utilizadas en tesis anteriores, de manera que puede procederse a su defensa ante la Comisión legalmente nombrada a tal efecto.

Firmado

Tutora de la Tesis:

Isabel Borda Crespo

Directores de la Tesis:

Dña. Isabel Borda Crespo D. Miguel Sola Fernández
Málaga, 2 de mayo de 2024

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido. 29071
Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10
E-mail: doctorado@uma.es

A mi Ari y Emi por el amor, la energía, la luz del sol y la luna

A mi bonito por acompañarme, por las trasnochadas, por nuestro encuentro, por mostrarme miradas otras y por ayudarme a descubrir quién soy

A mis hermanas por caminar juntas

A mi madre y mi padre por su apoyo incondicional

A Isabel por su guía y apertura

A Miguel por su sabiduría, las alas y la confianza

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN 8

1.1 Características de la población objeto de estudio 8

1.2 Planteamiento del problema 8

1.3 Objetivos 9

1.4 Justificación y viabilidad 10

1.5 Estructura 11

2 PARTE TEÓRICA 13

2.1 Una historia de emancipación: sexo, género y sexismo 14

2.1.1 Categoría de género 15

2.1.2 Excurso sobre discursos antigénero 19

2.1.3 Sexismo 21

2.1.4 Normativa e indicadores a nivel mundial 39

2.2 Sexismo en Ecuador 42

2.2.1 Enfoque de género en educación en Ecuador 44

2.2.2 Sexismo en educación 50

2.2.3 Normativa e indicadores en Ecuador 53

2.3 La coeducación como guía para detectar el sexismo, actuar y transformar 58

2.3.1 Coeducación: inclusión real de las niñas y mujeres en educación 60

2.3.2 Propuestas coeducativas 65

2.3.3 Coeducación en Ecuador 75

3 PARTE EMPÍRICA 102

3.1 Metodología 103

3.1.1 Enfoque 103

3.1.2 Tipo de investigación 103

3.1.3 Técnicas utilizadas 105

3.2 Propuesta 111

3.2.1 Objetivos 111

3.2.2 Curso de capacitación 112

3.2.3 Momentos de trabajo 113

3.2.4 Descripción del curso 113

3.2.5 Metodología y recursos didácticos 116

3.2.6 Recursos didácticos 119

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2.7 Evaluación 119
3.2.8 Cronograma 125
3.3 Análisis de resultados 127
3.3.1 Contexto de la IE del caso 128
3.3.2 Concepciones de sexismo del personal académico de la IE: análisis de categorías previas y emergentes 140
3.3.3 Reflexiones e interpretaciones de la implementación de la propuesta . 179
3.3.4 Sexismo ambivalente: grupo de intervención en la IE vs. docentes y estudiantes de la UNAE 269
3.3.5 Análisis de concepciones de sexismo a raíz de la implementación de la propuesta y la influencia en actitudes y prácticas 270
4 CONCLUSIONES PRINCIPALES Y RECOMENDACIONES 300
5 BIBLIOGRAFÍA 313

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Infografía de sexismo ambivalente 24
Ilustración 2: Estudiantes matriculados en Bachillerato Técnico en Ecuador, año lectivo 2017-2018. 51
Ilustración 3: Ecuador: medias salariales (mensuales) por sexo en 2015 52
Ilustración 4: Femi(ni)cidios en Ecuador 2022 56
Ilustración 5: Violencia en niñas y adolescentes en el Ecuador 57
Ilustración 6: Resultados búsqueda pedagogía feminista 59
Ilustración 7: Historia de la incorporación de niñas y mujeres en el sistema educativo 60
Ilustración 8: Pilares de la coeducación 67
Ilustración 9: Pilares de la coeducación por niveles 67
Ilustración 10: Análisis de diagnóstico de la situación en el sistema educativo en Ecuador. 78
Ilustración 11: Instituciones Educativas por sexo. 84
Ilustración 12: Tratamiento transversal del enfoque de género en el currículo nacional. 88
Ilustración 13: Tratamiento transversal de enfoque de género en el currículo nacional en el área de Ciencias Sociales. 89
Ilustración 14: Tratamiento transversal de enfoque de género en el currículo nacional en el área de Ciencias Naturales. 90

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 15: Tratamiento transversal de enfoque de género en el currículo nacional en el área de Educación Cultural y Artística. 91
Ilustración 16: Tratamiento transversal de enfoque de género en el currículo nacional en el área de Educación Física. 91
Ilustración 17: Imagen de propuesta de curso 111
Ilustración 18: Módulos del curso....114
Ilustración 19: Reflexiones sobre experiencias de aprendizaje de servicio a la comunidad....118
Ilustración 20: Provincias de origen de migrantes traficados en el Ecuador....134
Ilustración 21: Tasa de empleo por provincia 136
Ilustración 22: Objetivos del DECE 151
Ilustración 22: Definiciones de sexismo 157
Ilustración 24: Foto del laboratorio de la IE....161
Ilustración 25: Análisis de categorías previas y emergentes 178
Ilustración 26: Resultados actividad mandatos de género sesión 1 180
Ilustración 27: Recordación de campaña "Reacciona Ecuador, el machismo es violencia": videos temáticos 182
Ilustración 28: Recordación de campaña "Reacciona Ecuador, el machismo es violencia": videos de cifras 183
Ilustración 29: Actividad colaborativa sesión 1 184
Ilustración 30: Grupos de iguales sesión 1 187
Ilustración 31: plan de puntos para exoneración de examen final 188
Ilustración 32: Infografías sesión 2 189
Ilustración 33: Mundo invertido sesión 2....190
Ilustración 34: "¿De dónde viene el sexismo?" sesión 2....192
Ilustración 35: Qué me llevo de "Una historia de emancipación: sexo, género y sexismo" de la sesión 2 194
Ilustración 36: Qué me llevo de "El origen del sexismo" de la sesión 2....196
Ilustración 37: "Educación no sexista" sesión 3 197
Ilustración 38: "Marco legal y de acción en Ecuador" sesión 3....198
Ilustración 39: Qué me llevo de "Educación no sexista" de la sesión 3 200
Ilustración 40: Qué me llevo de "Enfoque de género en educación en Ecuador" de la sesión 3....201
Ilustración 41: Categorización 1 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3 201
Ilustración 42: Categorización 2 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3 202
Ilustración 43: Categorización 3 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3 202
Ilustración 44: Categorización 4 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3 203

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 45: Categorización 5 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3 204
Ilustración 46: Categorización 6 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3 204
Ilustración 47: Ejemplos de programas coeducativos, sesión 4 205
Ilustración 48: Qué me llevo de “coeducación: inclusión real de niñas y mujeres en educación” de la sesión 4 207
Ilustración 49: Coeducación en Ecuador, sesión 4 207
Ilustración 50: Puntos relevantes para el proceso de su propuesta coeducativa 213
Ilustración 51: Actividad de identificación del sexo, grupo 1, sesión 9 227
Ilustración 52: Instrumento de medición para un criterio de valoración de resultados, grupo 3, sesión 9.....229
Ilustración 53: Adolescentes jugando en cancha de fútbol de la institución, sesión 10 231
Ilustración 54: Actividad de intercambio de juguetes, grupo 3, sesión 10 233
Ilustración 55: Carteleras sobre sexismo, grupo 4, sesión 10 235
Ilustración 56: ¿Muñecas para niñas y robots para niños?, grupo 1, sesión 11 237
Ilustración 57: Inspirando al futuro sin estereotipos, grupo 1, sesión 11 237
Ilustración 58: Visualizando videos sobre estereotipos de género, grupo 1, sesión 11 238
Ilustración 59: Instrumento de medición para un criterio de valoración de resultados, grupo 2, sesión 11.....240
Ilustración 60: Qué piensan estudiantes de 4to de básica sobre los personajes del cuento de la Caperucita y el Lobo, grupo 3, sesión 11 241
Ilustración 61: Qué piensan estudiantes de 4to de básica sobre actividades que hace Caperucita y qué hace el Lobo, grupo 3, sesión 11.....242
Ilustración 62: Cuento adaptado de Caperucita y el lobo, grupo 3, sesión 11.....243
Ilustración 63: Visita de bombera a la IE, grupo 1, sesión 12 247
Ilustración 64: Cuadrangular, grupo 4, sesiones adicionales.....254
Ilustración 65: Actividad final, grupo 4, sesiones adicionales 256
Ilustración 66: Actividad la telaraña, grupo 5, sesiones adicionales 257
Ilustración 67: Actividad visualización video, grupo 5, sesiones adicionales.....258
Ilustración 68: Actividad debate, grupo 5, sesiones adicionales.....259
Ilustración 69: Actividad carteles, grupo 5, sesiones adicionales 261
Ilustración 70: Resumen de propuestas coeducativas implementadas 264
Ilustración 71: Socialización de propuestas 265
Ilustración 72: Pizarra digital con presentaciones de propuestas 265
Ilustración 73: Resultados grupo 1.....266
Ilustración 74: Resultados grupo 2.....267

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 75: Resultados grupo 3 267
Ilustración 76: Resultados grupo 4 268
Ilustración 77: Resultados grupo 5 269
Ilustración 78: Medición de sexismo ambivalente en grupo de intervención vs. docentes y estudiantes de la UNAE 270
Ilustración 79: Imágenes de sexismo ambivalente elegidas, Grupo focal 1 272
Ilustración 80: Reacciones ante diferencias de ser hombres o ser mujeres Grupo focal 1 276
Ilustración 81: Imágenes de sexismo ambivalente elegidas, Grupo focal 2 285
Ilustración 82: Reacciones ante violencia de género grupo focal 2 287
Ilustración 83: Modelo de intervención coeducativa para el contexto ecuatoriano 303
Ilustración 84: Reconociendo el sexismo para la transformación 306
Ilustración 85: Dimensiones en las que se expresa la opresión de la mujer y los sistemas de subordinación y poder 308
Ilustración 86: Posibilidades de acción para la transformación 309

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cronología de versiones del ASI 26
Tabla 2: Características de los modelos de escuela en relación con la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 64
Tabla 3: Programas para profundizar en el modelo coeducativo de escuela 68
Tabla 4: Programas para prevenir la violencia de género 70
Tabla 5: Programas que trabajan las relaciones afectivo-sexuales 72
Tabla 6: Experiencias en América Latina 73
Tabla 7: Fases de prioridad de Subirats - dimensión de legislación 82
Tabla 8: Fases de prioridad de Subirats dimensión de acceso de alumnas 83
Tabla 9: Fases de prioridad de Subirats dimensión Estructura de centros 85
Tabla 10: Fases de prioridad de Subirats dimensión Estructura curricular 92
Tabla 11: Fases de prioridad de Subirats dimensión de libros de texto 93
Tabla 12: Fases de prioridad de Subirats dimensión Currículo oculto 95
Tabla 13: Fases de prioridad de Subirats dimensión de lenguaje 97
Tabla 14: Fases de prioridad de Subirats dimensión de actividades deportivas 98
Tabla 15: Fases de prioridad de Subirats dimensión de capacitación y formación profesional 99
Tabla 16: Fases de prioridad de Subirats dimensión Profesorado 100
Tabla 17: Equipo de investigación 105

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 18: Codificación 107
Tabla 19: Momentos de trabajo dentro de cada módulo 113
Tabla 20: Descripción del curso 114
Tabla 21: Descripción de recursos didácticos del curso módulos 1 a 3. 119
Tabla 22: Dimensiones del conocimiento 120
Tabla 23: Dimensiones del proceso cognitivo 120
Tabla 24: Actividades de evaluación 121
Tabla 25: Tabla de la taxonomía para analizar las actividades de evaluación de la propuesta 124
Tabla 26: Puntuación de evaluación del curso 124
Tabla 27: Cronograma del curso 125
Tabla 28: Categorías previas para el análisis. 127
Tabla 29: Rúbrica de calificación de presentación oral 210
Tabla 30: Rúbrica de calificación de propuesta preliminar 211
Tabla 31: Proyectos preliminares 211
Tabla 32: Acuerdos de cambio a propuestas preliminares 213
Tabla 33: Descripción de la propuesta coeducativa 219
Tabla 34: Asistentes grupo focal 1 271
Tabla 35: Asistentes grupo focal 2 284
Tabla 35: Logro de objetivos propuestos 311

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Características de la población objeto de estudio

La presente investigación se desarrolla en una así llamada Unidad Educativa del Milenio (un tipo de institución educativa pública ecuatoriana con la misma oferta que otras, pero con infraestructura de más reciente construcción y con estudiantado masivo [Martha Rodríguez, 2017]) de la ciudad de Cuenca, capital de la provincia del Azuay, situada al centro-sur de la región interandina del Ecuador. En dicha institución estudian alrededor de 1.600 estudiantes en jornadas matutina y vespertina. El personal académico de la institución es de aproximadamente 70 docentes y su oferta educativa es de educación inicial, básica, bachillerato general unificado y bachillerato técnico.

De acuerdo con el código de convivencia de la institución educativa (IE), la mayor parte de sus estudiantes proviene de familias de escasos recursos económicos y tiene altos índices de vulnerabilidad. Esto se debe, en gran medida, a que los representantes legales trabajan todo el día y, por ello, el estudiantado no tiene quién lo atienda luego de la jornada escolar, por lo que en muchos casos se hace independiente a muy corta edad (Código de Convivencia de la IE).

1.2 Planteamiento del problema

En el año 2019, 52 países de todos los continentes, con la sola excepción de la Antártida, fueron el escenario en el que se presentó la performance “Un violador en tu camino”, creada por el colectivo de activismo feminista chileno Las Tesis y que se convirtió en un himno para quienes luchan por erradicar la violencia de género, la impunidad de los agresores y la revictimización de las víctimas (PNUD, 2020). Al asociar la figura del violador con la del poder institucional (“son los pacos [vocablo chileno que significa policías] / los jueces / el Estado / el presidente / el Estado opresor es un macho violador”), Las Tesis subrayan el carácter estructural de la violencia, así como su imbricación con las jerarquías políticas, económicas y culturales de Chile y de todos los países en los que impera la dominación patriarcal, es decir básicamente en todos los países del mundo en la actualidad. Más aún, Las Tesis adaptan, en su performance, una canción de la policía chilena, según la cual dicha institución está ahí para proteger a la “niña inocente” y para que ella pueda dormir “tranquila”, con lo que insinúan que la violencia de género más descarnada, representada por la violación, es la otra cara de la moneda de la infantilización y de la predominancia de estereotipos acaso más “benévolos” sobre la mujer y su supuesta naturaleza de “sexo débil”, que debe ser

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

protegido. Asimismo, la aceptación de la violencia, especialmente contra niñas y mujeres, comienza a veces con este tipo de imaginarios, pero también con una broma o con actos sexistas aislados que a primera vista parecen relativamente inofensivos, pero que crean un clima de intimidación, miedo e inseguridad (Human Rights Channel, 2020).

Ecuador ocupa el primer lugar en América Latina con la tasa más alta de prejuicios sexistas, de acuerdo con un estudio desarrollado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2020) en 75 países que representan, en conjunto, el 80% de la población global (National Geographic, 2020). Aproximadamente el "50% de las mujeres y hombres del estudio considera que los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres, el 40% opina que los hombres son mejores ejecutivos empresariales y que tienen más derecho a ocupar un empleo cuando el trabajo escasea y el 28% de las personas creen que está justificado que un marido le pegue a su esposa", entre otros resultados. Por tanto, la agencia hace un llamamiento para que se ponga en práctica una nueva generación de políticas dirigidas a cambiar estos prejuicios y prácticas discriminatorias mediante la educación, la sensibilización social y la aplicación de nuevos incentivos (PNUD, 2020).

Ante este estado de cosas, se hace necesario contribuir, mediante la educación, a poder identificar estas instancias, actitudes y prácticas discriminatorias y sexistas, a veces invisibles o al menos sutiles, en las que se constituye y se reproduce constantemente una relación asimétrica de poder en razón del sexo o el género, incluso cuando dichas instancias, actitudes y prácticas vienen disfrazadas como juicios de valor positivo y benévolo. La formación de la ciudadanía en estos temas, en efecto, es un requisito previo indispensable para su combate y erradicación en aras de la consecución de la anhelada igualdad de género.

Es así como esta investigación se plantea para responder la siguiente pregunta: ¿cómo contribuir a la sensibilización del personal académico de una IE de Cuenca, Ecuador, sobre las concepciones de sexismo, sus prácticas, discursos y representaciones sociales?

1.3 Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la sensibilización del personal académico de la IE del caso sobre las concepciones de sexismo, sus prácticas, discursos y representaciones sociales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Objetivos específicos

1 Sistematizar estudios sobre prácticas con enfoque de género y sexismo en la educación.
2 Identificar las concepciones de sexismo existentes en el personal académico de la IE del caso.
3 Implementar una propuesta coeducativa de sensibilización del personal académico de la IE a través del uso de diferentes estrategias educomunicacionales para reconocer el sexismo, actuar y transformar sus prácticas, discursos y representaciones sociales.
4 Valorar el cambio de las concepciones de sexismo, discursos y representaciones sociales del personal académico de la IE del caso como resultado de la implementación de la propuesta coeducativa de sensibilización.

1.4 Justificación y viabilidad

Según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y la Violencia de Género contra las Mujeres (ENVIGMU, 2019), la provincia austral ecuatoriana del Azuay, cuya capital es Cuenca, es en la que más prevalece la violencia de género en ese país, con un 79,2% de mujeres afectadas en algún momento de su vida (p. 23). El promedio nacional de violencia de género, aunque gravísimo, es 15% puntos porcentuales menor que el de las cifras de la provincia del Azuay (64,9%), cosa que, más allá de otras estadísticas que van en la misma línea (tasa de femicidio, violencia contra menores), demuestra de por sí la necesidad de intervención desde todas las instancias estatales y sociales posibles, incluyendo el sistema educativo formal y la escuela pública.

Creemos que la continuidad entre el sexismo, las violencias y el femicidio (Felipe Mora, 2014), como expresiones de la dominación patriarcal, debe romperse desde diferentes frentes, así como que uno de los frentes más importantes para romper el ciclo de la violencia es el de sensibilizar al personal docente, que reproduce prejuicios prevalentes en la sociedad a la que pertenece y a la que forma. Eso justifica nuestra investigación y le da sentido, así como su posible relevancia para la transformación social en contextos específicos que, con volumen investigativo y adecuadas respuestas de políticas públicas, puedan cambiar para mejor en las categorías de combate al sexismo, a la violencia de género y a la discriminación y exclusión, en general.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Adicionalmente, el proyecto es viable porque se cuenta con el acceso a la IE investigada, así como con la participación de docentes que contribuyen en el proceso de entrevistas y que, igualmente, participan en el curso de formación para sensibilización en temas de sexismo. La Universidad de Málaga ofrece el acompañamiento académico para que el proceso sea riguroso y para que culmine en un trabajo de disertación serio; las universidades en las que se realiza la estancia de investigación aportan con sus respectivas competencias (la UAM con una profundización teórica sobre el feminismo y su historia; la UNAE con el componente pedagógico-didáctico).

1.5 Estructura

En las siguientes páginas, abordaremos el problema del sexismo en la educación ecuatoriana, estudiando un caso específico de una IE de la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, para indagar sobre formas de contribuir a sensibilizar a la población docente en cuanto al sexismo y lo perjudicial que es tanto en la educación como en la sociedad, así como para proponer una intervención de formación continua que pueda ayudar a mejorar el estado de cosas al respecto, desde un contexto educativo.

Para el efecto, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica exhaustiva, a través de las bases de datos de la Universidad de Málaga y de los recursos disponibles en acceso abierto en las regiones académicas del internet. Aparte de esto, se ha diseñado una investigación cualitativa según lo establecido por las convenciones del método científico y se la ha aplicado en la IE seleccionada para la intervención. En cuanto a esta última, se la ha desarrollado sobre la base de los resultados de la investigación previa y su propia implementación ha sido cuidadosamente monitoreada, de manera que sus resultados puedan, con las respectivas adaptaciones, ser replicados en otros contextos de la provincia del Azuay, de Ecuador o de la región latinoamericana.

Para evidenciar todo lo expuesto, en las siguientes páginas iniciaremos con un panorama de la historia de la emancipación femenina, definiendo conceptos de sexo, género y sexismo, así como de enfoque de género. Aquí se reporta y se analiza, además, la normativa internacional y sus varios indicadores de cumplimiento.

Posteriormente, nos centramos en la experiencia ecuatoriana: ¿cómo se aplica, o no, el enfoque de género en este país? ¿Cómo se vive y se manifiesta el sexismo en la educación ecuatoriana? ¿Qué normativa y qué indicadores existen en Ecuador para, en primer lugar, el registro de la violencia de género, así como, en segundo lugar, para su combate?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Para finalizar el apartado teórico, entramos al tema de la coeducación, por el lado teórico-conceptual y por el de su aplicación práctica en contextos determinados y, en este caso específico, en Ecuador. Defendemos la postura de que la coeducación, entendida como la inclusión real de todos los sujetos, y sin duda de niñas, jóvenes y mujeres, en el sistema educativo, constituye una alternativa para detectar el sexismo, así como para actuar y para transformar el estado de cosas en el que éste se exprese y, así, lograr una sociedad más equitativa.

Después de estas consideraciones de base, se realiza el apartado empírico, donde aclaramos los puntos metodológicos para luego, presentar la propuesta de intervención y el protocolo de ésta. Con dichos insumos, podemos presentar el análisis y la interpretación de los resultados de investigación, que llevan directamente a las conclusiones constantes al final de este texto, en las que se sintetiza lo aprendido y se explicita el conocimiento generado en este proceso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2 PARTE TEÓRICA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

"«Usted piensa tal cosa porque es mujer.» Pero yo sabía que mi única defensa consistía en replicar: «Lo pienso así porque es verdad»" (Simone de Beauvoir, 1987).

2.1 Una historia de emancipación: sexo, género y sexismo

La historia de la palabra género, independientemente de su nacimiento como término gramatical, comienza en el lenguaje médico antes de ser analizada en las ciencias sociales. La primera vez que se menciona la palabra género como rol y luego como identidad es en los años cincuenta del siglo XX, con el sexólogo John Money, quien hace estudios para poder identificar temas sobre él, en ese entonces, así llamado "hermafroditismo" (actualmente, la "intersexualidad") y realiza cirugías para "corregir" el cuerpo de las personas a temprana edad, así como terapias de conversión en niñas y niños, entre otras intervenciones (María Aguilar, 2008). Sus prácticas son seriamente cuestionadas en la actualidad, cuando se lo acusa de pervertido y de fraude (Lisa Downing et al., 2015; Julia Simkus, 2022).

Aparte de estos inicios poco auspiciosos, tenemos a la pionera Simone de Beauvoir, quien, en 1949, publica un libro imprescindible titulado *El segundo sexo*, en el que afirma, en un aforismo que en cierta forma funda el feminismo contemporáneo, que "no se nace, se llega a serlo". Solamente con esta frase, sin mencionar toda su introducción en la que se pregunta qué es "la mujer" y de dónde procede la esencia de la feminidad, de Beauvoir implícitamente deconstruye la idea de una identidad estable y fijada en supuestos imperativos biológicos, para argumentar que las características socialmente connotadas como femeninas son el producto de un complejo proceso individual y social (Carmen Ramos, 1997).

En los años setenta del siglo XX, la antropóloga feminista Gayle Rubin retoma y profundiza las ideas de de Beauvoir, pasándolas por un tamiz conformado por Marx, Freud, Lévi-Strauss, Foucault y Lacan, para teorizar el "sistema de sexo/género" como un "conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (Gayle Rubin, 1986, p. 97). En esta conceptualización, el término "sexo" se refiere a las características biológicas que diferencian a los hombres de las mujeres, tales como, por ejemplo, los cromosomas, las hormonas y las particularidades físicas. En cambio, el término "género" se usa para describir roles y propiedades que la sociedad, a través de procesos de construcción discursiva, asigna y asocia con la feminidad y la masculinidad, hasta el punto de convertir dichos roles en roles "naturales".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Según Rubin, entonces, sexo y género no son categorías existentes a priori, sino construcciones sociales y culturales cuya función consiste en organizar y, crucialmente, jerarquizar a las personas en la sociedad. Adicionalmente, Rubin sostiene que las diferencias biológicas entre los sexos masculino y femenino, como las relacionadas con las gónadas y los gametos, por poner un ejemplo obvio, se convierten en la base para la construcción social del género que, sin embargo, no tiene relación "natural" con dichas diferencias. En efecto, la construcción social del género incluye una amplia gama de normas y expectativas sociales sobre la masculinidad y la feminidad, que a menudo son valoradas de manera desigual en la sociedad y que varían, también, de época a época, de cultura a cultura, etc.

En resumen, para esta influyente autora, el sexo y el género son conceptos interrelacionados que han sido históricamente usados para establecer, reforzar y mantener desigualdades de género en las sociedades humanas. Por ello, Rubin propone la utopía de una sociedad andrógina y sin género (no sin sexo), donde la anatomía sexual no tenga importancia para definir quién se es y qué se decide hacer (Gayle Rubin, 1986).

2.1.1 Categoría de género

Desde los movimientos feministas se comienza a crear, en los años setenta del siglo XX, los estudios de mujeres y de género para reivindicar los derechos de las mujeres y la diversidad sexual. En los años noventa del mismo siglo comienza a aparecer la categoría de "género" en las agendas de cooperación internacional, como en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1992, en la que se toma en cuenta aspectos relativos al género en la Agenda 21, al igual que en la Plataforma de la Cumbre de la Tierra para Futuras Acciones (FAO, 2017). También en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de 1993, realizada en Viena, se lograron importantes adelantos en el reconocimiento de los derechos de la mujer: así, se reafirmó el principio de que los derechos de las mujeres y las niñas son parte integral, inalienable e indivisible de los derechos humanos universales. Por su parte, el United Nations Population Fund (UNFPA), en su Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD), también conocida como El Cairo 1994, discute temas sobre derechos humanos, igualdad entre los géneros, desarrollo sostenible, entre otros (UNFPA, 2015); las Naciones Unidas, en la IV Conferencia Internacional de la Mujer, realizada en Beijing en 1995, buscó reflexionar y discutir temas sobre la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres, en todas partes (ONU MUJERES, 2014); y la OEA, en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la Violencia Contra la Mujer, conocida como Belém do Pará, define la violencia contra las mujeres como cualquier acción o conducta basada en género que cause muerte, daño, sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer (Organización de Estados Americanos [OEA], 2011).

En el ámbito académico, el pensamiento de Judith Butler, autora estadounidense que revoluciona el feminismo en los años ochenta y noventa del siglo XX, da la vuelta a las definiciones hasta ese momento vigentes, ya que nos hace cuestionarnos lo que ha sido convencionalmente considerado como verdad, así como repensar ideas que hemos tenido "claras" o que hemos considerado "sentido común" en nuestras vidas. Por ejemplo, en su libro *El género en disputa* (1990), Butler establece que la división entre sexo y género debe girar en círculos, dado que el uso binario de sexo/género mantiene la idea de que hay que descubrir una feminidad o masculinidad dentro del género social, donde no tiene sentido definir el género como una interpretación cultural del sexo, si éste ya es de por sí una categoría dotada de género (René Lépine y Ansgar Lorenz, 2019, p.39). Más aún, Butler plantea que el género es performativo, es decir que actuamos, caminamos, hablamos, vivimos consolidando una impresión de cómo ser mujer o cómo ser hombre, como algo que está internamente determinado y nos dice lo que "de verdad" somos; además, que el género es construido culturalmente, pero también es un dominio para tener agencia y libertad, donde es más importante resistir a la violencia creada por los ideales de las normas de género, sobre todo para aquellas personas que son "gender different" y que no están conformes con su representación de género (Big Think, 2020). Butler señala que, cuando ella afirma que el género es performativo, es decir que constantemente se construye a través de su propia representación, esto no debe interpretarse como si eligiéramos nuestros géneros al igual que cuando nos decidimos por una pieza de ropa o por otra. Por el contrario, su argumento apunta a que el género de las personas está constantemente siendo construido por lo que la sociedad nos dice sobre nuestra propia performance de género, no por supuestos hechos biológicos, lo que, paradójicamente, ofrece espacios de agencia y de resistencia, al abrir la posibilidad de transgresiones como, por ejemplo, el drag (Judith Butler, 1990, pp. 79-149). Esto trae nuevamente, dice Butler, un problema filosófico antiguo sobre el determinismo y el libre albedrío, ya que, aunque nos comportamos en la forma en que la sociedad nos dice que debemos hacerlo, podemos también jugar y abrir espacios en los que nos sintamos mejor, siendo entonces, hasta cierto punto, las dos interpretaciones válidas: por un lado, el que somos construidos socialmente, pero a la vez, en alguna medida, libres (Otwarty Uniwersytet, 2021).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ahora bien, aterrizando la discusión teórica al terreno de la política pública, revisemos algunas definiciones institucionales, como lo son las de ONU MUJERES, organización internacional que menciona que, para poder identificar los principales componentes de la construcción social de género y así reconocer las formas en que los sistemas sociales han perpetuado las desigualdades entre mujeres y hombres, es importante diferenciar entre sexo, género e identidad de género. El sexo, en esta conceptualización, se refiere a un conjunto de características biológicas que permiten distinguir si una persona es mujer, hombre o intersexual; el género se refiere a los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad determina, en diferentes momentos, que constituyen el deber ser de “hombres” y “mujeres”, siendo “masculino” y “femenino” categorías de género; e identidad de género se refiere, por su parte, a la experiencia de género interna e individual que podría, o no, corresponder a la fisiología de la persona al nacer (ONU MUJERES, 2017).

Para el Consejo Europeo, de acuerdo con lo que expresa en su *Manual de educación en los derechos humanos con jóvenes*, el sexo se define como las características biológicas y fisiológicas que diferencian a mujeres y hombres. En el caso de combinaciones atípicas en los rasgos físicos, se promueve que, a nivel estatal, se adopten todas las medidas legislativas y administrativas posibles para garantizar que ningún cuerpo de ninguna persona infante sea alterado irreversiblemente, sin el consentimiento libre e informado, en función de la edad y madurez para tomar estas decisiones. Este documento define el género como las expectativas, los comportamientos y las actividades socialmente construidas de las mujeres y hombres en un contexto socioeconómico, político y cultural a lo largo del tiempo. Sugiere también cómo la socialización del género puede limitar los intereses y talentos de las niñas y los niños, a la vez que tener consecuencias psicológicas que pueden resultar de no cumplirse con las expectativas. Finalmente, define identidad de género como el género al que las personas consideran que pertenecen, independientemente del que haya sido asignado a su nacimiento, por tratarse de una experiencia individual, interna, que incluye el sentido personal del cuerpo y sus expresiones (Consejo Europeo, 2016).

El Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe define al género como la construcción social de hombres y mujeres que se aprende mediante los procesos de socialización y que varía con el tiempo y en las diferentes culturas, además de que es una categoría para poder entender las desigualdades en los diferentes ámbitos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, 2010, p33); al sexo se lo utiliza como una categoría para hacer una desagregación entre mujeres y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

hombres. En relación a la identidad de género, el Observatorio no se posiciona con una definición, sino que la explica en función de una “ley” que, sin embargo, no es citada claramente, por lo que no se sabe cuál es:

> La ley entiende la identidad de género como la convicción personal e interna de ser hombre o mujer, tal como la persona se percibe a sí misma. Eso puede o no corresponder con el sexo y nombre que figura en el acta de inscripción del nacimiento. (CEPAL, 2022, p. sn)

Habiendo mencionado la CEPAL, consideramos que es importante, de igual forma, tener en cuenta la mirada latinoamericana de los feminismos y así ampliar el foco eurocéntrico y hegemónico occidental. En América Latina, el feminismo, según indica Marcela Montanaro, tiene, al igual que en Estados Unidos y Europa, una base burguesa, académica, blanca y en su mayoría con pensamiento de izquierda que luego se comienza a institucionalizar, por medio de organizaciones no gubernamentales y que cuentan con el apoyo de organismos de cooperación internacional, fortaleciendo los proyectos neocoloniales y el poder patriarcal, la violencia y la corrupción de aparatos militares, “abanderándose de un discurso y una praxis de género, pero vaciado de compromiso ético-político con las demandas de aquellas mujeres sobre las que recaen las políticas neoliberales” (Marcela Montanaro, 2017, p. 114).

Es así como en 1993, en el IV Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, se comienza a percibir la discrepancia entre los grupos institucionalizados y los grupos de feministas autónomas y populares que comienzan a desarrollar un pensamiento teórico para visibilizar las desigualdades por raza, etnia, clase, sexo y género (Marcela Montanaro, 2017).

En 1996 se realiza el VII Encuentro Feminista, en donde grupos alternos realizan la declaración del feminismo autónomo:

> Estamos por la construcción de un movimiento que genere una interlocución y un diálogo con el mundo social, que impugne todas las formas del poder patriarcal, en lo público y lo privado. Que cuestione al Estado y a sus instituciones. Nuestro feminismo no es sumarse o integrarse a las relaciones sociales de desigualdad y de poder que otros han definido. Nuestra política no es hacer una lista de demandas sino el proceso crítico de repensar el mundo, la realidad y la cultura. (Cecilia Olea, 1998, p. 225)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Se articula entonces el feminismo decolonial en América Latina o Abya Yala (por el nombre ancestral, en idioma cuna, del territorio americano), que propone tener en cuenta la perspectiva intersectorial:

> El feminismo descolonial elabora una genealogía del pensamiento producido desde los márgenes por feministas, mujeres, lesbianas y gente racializada en general; y dialoga con los conocimientos generados por intelectuales y activistas comprometidos con desmantelar la matriz de opresión múltiple asumiendo un punto de vista no eurocentrado. (Yuderkys Espinosa-Miñoso, 2014)

Actualmente, además, han surgido diferentes movimientos activistas y profundamente influyentes como “Ni una menos”, de Argentina, que “representa una materialización del descontento social frente a la violencia machista” y repercutió masivamente en Chile, Uruguay, Perú y México, entre otros países, logrando una ampliación mediática internacional por medio de redes sociales (Romina Accossatto y Mariana Sendra, 2018). Otro ejemplo es “Vivas nos queremos”, de México, en el que participa el colectivo Mujeres Grabando Resistencias, que busca crear mensajes claros y entendibles para el combate de la violencia hacia las mujeres y el feminicidio, así como a favor del derecho a la autodefensa, para realizar intervenciones políticas en el espacio público en México y de otros países de América Latina (Florencia Rovetto, 2015). Finalmente, el ya mencionado colectivo Las Tesis se convirtió en un fenómeno mundial y en un referente del movimiento feminista latinoamericano en 2019, cuando, a través de la viralización de su performance “Un violador en tu camino”, pudo difundir ampliamente teorías feministas y denunciar las violencias históricas perpetradas contra las mujeres y contra los cuerpos feminizados (Las Tesis Colectivo, 2021). Estos son ejemplos prominentes, pero así se van sumando muchos colectivos más en cada uno de los países de la región.

2.1.2 Excurso sobre discursos antigénero

Por otra parte, es importante mencionar que grupos fundamentalistas religiosos, junto con movimientos antigénero relacionados a ellos, acuñaron el término “ideología de género”, como estrategia para generar un posicionamiento y una revitalización de posiciones políticas de cuestionamiento y supuesta refutación de las luchas por la reivindicación de derechos de las mujeres y de las diversidades sexuales. Así, fueron transformando el discurso para que estos procesos se vieran como perjudiciales para la sociedad: afirman, por ejemplo, que el feminismo, al comienzo, se manifestaba como algo justo y necesario, pero luego se convirtió, según ellos, en un movimiento “dañino”,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“exagerado” y “plenamente destructivo” (Jesús Ramírez et al., 2021, p. 19). Además, consideran que el sexo es una realidad biológica que se puede constatar, mientras que el género, cuando es según ellos llevado al extremo, supuestamente hace que el hombre o la mujer elija lo que quiere ser en función de sus meros sentimientos: “Nuestra postura, en pocas palabras, es que hablar de ‘género’ en vez de ‘sexo’, aunque sea algo políticamente correcto, es incorrecto lingüística y científicamente” (Jesús Ramírez et al., 2021).

Este fenómeno antigénero en América Latina es analizado por el Observatorio de Sexualidad y Política (SPW) en su proyecto Género y Política en América Latina (G&PAL), en el cual se resaltan el origen y las consecuencias de las políticas antigénero. Inicialmente, en su publicación “¡Habemus Género!” se tienen en cuenta ocho artículos. En particular queremos citar el artículo de Garbagnoli, quien cuenta cómo, desde la Conferencia de Beijing, el Vaticano interviene contra el género con una estrategia doble; por un lado, definiendo al género como una “identidad sexual biológica, hombre o mujer” y, por otro, oponiéndose al género cuando la categoría analítica es “desnaturalizante”, recalcando lo siguiente:

> La “ideología de género” difiere de repertorios discursivos más tradicionales que afirman la trascendencia del orden sexual debido a su ataque explícito a un concepto feminista, a la mezcla de argumentos utilizados (el género como el caballo de Troya de la “colonización ideológica” que niega una verdad biológica y es producido por un poderoso grupo de poder), y a sus objetivos. Más precisamente, este recurso retórico busca servir a tres propósitos principales. Configura un enemigo único y atemorizante, reúne a actores religiosos y no religiosos para formar un frente amplio de activismo en nombre de la defensa de “lo que es humano” y, finalmente, produce pánico moral en la esfera pública que como consecuencia les permite influir sobre los/las legisladores/as y bloquear reformas jurídicas y sociales sobre temas de salud y derechos sexuales y reproductivos y sobre temas relacionados con las personas LGBTQ. (Sara Garbagnoli, 2018, p.60)

El G&PAL tiene también una publicación que toma el contexto de las políticas antigénero desde el 2019 en siete países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Uruguay. Allí, en una primera instancia analizan las respuestas de los gobiernos ante el contexto de pandemia, para luego pasar a las situaciones políticas de cada uno de los países en los últimos tres años y, por último, llegar al tema de los movimientos antigénero y antiaborto y su relación con las políticas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de cada país (Cristina Yépez, 2022). Llama la atención que utilizan el término “vertientes feministas antigénero”, que está ganando mayor visibilidad e impacto (p. 16), pese a que el término es una contradicción en sí misma; esto resalta la complejidad de las diferentes definiciones que se entrecruzan y la dificultad de utilizar estos términos todavía tan controversiales en ciertos contextos, muy especialmente cuando se trata de realizar cambios hacia igualdad real en América Latina y, en particular, en Ecuador.

2.1.3 Sexismo

El sexismo es un término que, de acuerdo con lo que describe Shapiro en su artículo “Notas históricas sobre el vocabulario del movimiento de mujeres”, aparece por primera vez en noviembre de 1965, en un discurso de Pauline M. Leet que tuvo lugar en el Franklin and Marshall College bajo el nombre de “Mujeres y estudiantes universitarias”. En dicho discurso, Leet se refiere a la relación análoga entre el racismo y el sexismo, mostrando ejemplos de cómo se excluye a las mujeres y a las personas negras cuando se realiza afirmaciones acríticas que pretenden hacer pasar como naturales las condiciones de opresión, discriminación y opresión, en lugar de asumir su calidad de juicios de valor discriminatorios:

> When you argue... that since fewer women write good poetry, this justifies their total exclusion, you are taking a position analogous to that o that of the racist - I may call you in this case a "sexist"- who says that since so few Negroes have held positions of importance relative to the majority race, their exclusion from history books is a matter of good judgement rather than discrimination. Both the racist and the sexist are acting as if all that has happened had never happened, and both of them are making decisions and coming to conclusions about someone's value by referring to factors which are in both cases irrelevant. (citado en Fred Shapiro, 1985, p. 6)

El término sexismo, sin embargo, aparece por primera vez en un documento impreso en 1968, “Vital speeches of the day”, que recoge diferentes discursos, entre los que está el discurso de Caroline Bird titulado “Haber nacido mujer”, en el que la autora explica que el sexismo es juzgar a las personas por su sexo cuando, en rigor, el sexo no tiene importancia. Bird pretende rimar, intencionalmente, su concepto con el de “racismo” y, acaso sorprendentemente, afirma que las mujeres frecuentemente son tan sexistas como los hombres. En todo caso, evidencia la doble moral en todos los ámbitos de la sociedad, ilustrando lo que es el sexismo con el ejemplo de que, según la autora, en general se considera que tiene sentido que la única forma en la que la mujer

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

encuentre su camino de vida es que se case y se dedique a la crianza, pero no tiene sentido, convencionalmente, cuando la mujer quiere tener control sobre su propio embarazo (Caroline Bird, 1968, p. 90). Con este y otros ejemplos, la autora muestra las formas en las que están naturalizados ciertos comportamientos que, cuando se salen del contexto aceptado, para ser cuestionados, son rechazados de plano, obturando las posibilidades de las mujeres de acceder a un poder y a una autonomía frente a sus decisiones propias.

Más allá de la discusión académica, el concepto de sexismo (al igual que el de feminismo) es uno que se introdujo muy rápidamente en el habla cotidiana, incluso cuando quienes lo usan no comulgan con los principios del enfoque de género o niegan, de plano, la existencia del fenómeno del sexismo en la vida real. A continuación, presentamos algunas de las definiciones que se puede encontrar al buscar el significado de la palabra sexismo:

- "Discriminación de las personas por razón de sexo" (RAE, 2022).
- "El sexismo es cualquier expresión (un acto, una palabra, una imagen, un gesto) basada en la idea de que algunas personas, casi siempre mujeres, son inferiores por razón de su sexo" … "Crea un sentimiento de inutilidad, autocensura, la adopción de estrategias de autoprotección, cambios de comportamiento y deterioro de la salud de la persona" (Human Rights Channel, 2020).
- "El sexismo se refiere al conjunto de prácticas discriminatorias que existen tanto en conductas como en pensamientos, basadas en creencias en torno al sexo y el género de las personas", que se expresan "a través de la hostilidad, la exclusión, la invisibilidad, la agresividad y la violencia física o simbólica" (Instituto Nacional de las Mujeres, 2019).

En síntesis, se podría decir entonces, de acuerdo con estas diferentes definiciones abordadas, que el sexismo se manifiesta en una expresión o una práctica en la que existe una relación asimétrica de poder en razón del sexo o el género, así como que genera consecuencias nocivas para las personas, principalmente las niñas y las mujeres.

2.1.3.1 ¿Cómo investigar el sexismo?

El sexismo se ha discutido, explicado, estudiado, clasificado y combatido de diferentes formas a lo largo del tiempo, desde su aparición como concepto. Entre los mayores exponentes de investigaciones científicas relacionadas al sexismo están Peter Glick y Susan T. Fiske, quienes presentan la teoría del sexismo ambivalente,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

proponiendo su medición a través del así llamado “Inventario de sexismo ambivalente” (ASI, por sus siglas en inglés). Según Glick y Fiske, el sexismo hacia las mujeres no siempre es abiertamente hostil, es decir que no siempre viene cargado con una apreciación negativa consciente, sino que, algunas veces, el prejuicio puede venir también marcado con una orientación subjetivamente positiva, a lo que denominan el sexismo benévolo: lo definen como un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son, objetivamente, sexistas, ya que en ellas se ve y se representa a las mujeres de manera estereotipada y en roles restringidos; pero, a la vez, son subjetivamente positivas, en el tono de sentimiento para quien las percibe (por ejemplo, el hombre como supuesto protector y proveedor y la mujer como su dependiente). Así, el fundamento del sexismo benévolo se encuentra en los estereotipos tradicionales y el control o poder masculino (Peter Glick y Susan Fiske, 1996).

De acuerdo con Glick y Fiske, el sexismo ambivalente es el resultado de dos hechos particulares de las relaciones entre hombres y mujeres: la dominancia de los hombres (es decir, el patriarcado), que da lugar, en gran medida, al sexismo hostil, donde se genera ideologías abiertamente hostiles hacia grupos minoritarios; y la interdependencia entre los sexos, en la que el hombre depende de la mujer como madre, esposa o pareja romántica, lo que da lugar, asimismo, al sexismo benévolo. Si bien es más probable que las mujeres rechacen el sexismo hostil antes que los hombres, a menudo se puede constatar que están a favor del sexismo benevolente y que incluso lo ven como deseable, al estar socializadas en un medio patriarcal y pensar que se trata de actitudes más nobles o hasta “románticas” y al sentirse “protegidas” por los hombres, así como “reconocidas” en cuanto mujeres valiosas y atractivas (Social Psychology Network, 2009).

Esta ambivalencia, indican Glick y Fisk (1996, p. 493) en su inventario, gira alrededor de tres componentes principales:

- El paternalismo: donde predomina, por un lado, la connotación de dominación, así como, por otro, la del afecto y la protección, y en donde las mujeres no son consideradas adultas competentes, por lo que es necesaria una figura masculina superior que cumpla con el rol de protectores y proveedores.
- La diferenciación de género: se presenta la justificación social de la estructura de poder de los hombres, en la cual sólo ellos pueden gobernar o liderar, mientras que las mujeres deben servir. En este contexto es también importante la dependencia de los hombres hacia las mujeres cuando ellas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

son concebidas como objetos románticos, esposas, madres, etc., es decir desempeñando actividades que "complementan" o "compensan" eso de lo que, en el patriarcado, los hombres estereotípicamente carecen. La mujer, entonces, cuenta con una gran variedad de rasgos positivos que complementan al hombre, lo que la convierte en "su media naranja".

- La heterosexualidad: está vista como una de las causas más poderosas de la ambivalencia de los hombres hacia las mujeres, ya que, en teoría, las relaciones románticas son una de las principales fuentes de felicidad en la vida, por lo que el grupo más poderoso, los hombres, depende del grupo subordinado, las mujeres. Esto crea una situación de vulnerabilidad de los hombres que puede, sin embargo, devenir en resentimientos y orgullos heridos, generando un retrato de la mujer como "manipuladora" o "tentadora", que utiliza su atractivo sexual para dominar al varón. Estas relaciones románticas entre hombres y mujeres también representan, en sus derivaciones, la mayor amenaza de violencia hacia las mujeres.

Para ejemplificar el sexismo ambivalente, se puede apreciar la siguiente infografía adaptada del artículo de *The Guardian* titulado "Benevolent sexism: a feminist comic explains how it holds women back", de la autora de cómics llamada Emma:

Ilustración 1: Infografía de sexismo ambivalente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SEXISMO AMBIVALENTE

SEXISMO HOSTIL

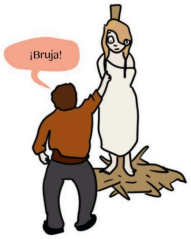
Paternalismo dominante

Creencia de que la mujer es incompetente, débil e inferior. Por tanto se legitima la necesidad de la figura dominante masculina.

Diferenciación de género competitiva

Creencia de que no pueden las mujeres responsabilizarse de asuntos económicos y sociales. Se deberían mantener en el ámbito privado y no público. Las mujeres por tanto no poseen las características necesarias para gobernar las instituciones sociales, siendo su ámbito la familia y el hogar.

La heterosexualidad "Poder sexual"



Creencia de que las mujeres, debido a su "poder sexual", son peligrosas y manipuladoras de los hombres.

SEXISMO BENÉVOLO

Paternalismo protector

Creencia de que la mujer es débil y por eso hay que protegerla y cuidarla. Se legitiman los roles tradicionales, el hombre proveedor y protector del hogar. El hombre cuida y protege a la mujer como un padre cuida a sus hijas e hijos

Diferenciación de género complementaria

Hay una valoración positiva de los roles tradicionales de la mujer, como objeto romántico, madre, esposa. Predomina la visión de que las mujeres tienen muchas características positivas, que complementan a las características que tienen los hombres.

La heterosexualidad dependencia

Se percibe una subordinación de los hombres por lo que las mujeres son su "fuente de felicidad". Esta dependencia diádica de los hombres respecto a las mujeres crea una situación bastante inusual en la que el grupo dominante es dependiente del grupo subordinado.

Fuente: elaboración propia a partir de "Benevolent sexism: a feminist comic explains how it holds women back" de Emma, 2020.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Dado que el sexismo abierto es cada vez menos aceptado socialmente, las nuevas formas de manifestar la discriminación, están relacionadas con la negación de la existencia de discriminación sexista alguna, reflejando un prejuicio oculto y sutil acerca de la valoración negativa de las mujeres (Stephanie Goodwin y Susan Fiske, 2001). Para medir este fenómeno que se expresa en buena parte subrepticiamente, ya que el sexismo hostil y abierto es considerado poco respetable, se recomienda, entonces, utilizar (sobre todo en el ámbito laboral) un instrumento que tiene en cuenta y adapta, para la identificación del sexismo, tres elementos de la escala de racismo moderno de McConahay: la discriminación hacia la mujer ya no es un problema, las mujeres están presionando demasiado y muchos de sus logros recientes son inmerecidos (Miguel Moya y Francisca Expósito, 2001). Se encontró, en la aplicación de este instrumento traducido al español, que el neosexismo está directamente relacionado con el sexismo hostil, así como especialmente conectado a reacciones negativas frente a programas de acción afirmativa. El neosexismo se definió por primera vez como una "manifestación de un conflicto entre los valores igualitarios y sentimientos negativos residuales hacia las mujeres" (Francine Tougas et. al, 1995, p. 843). Sin embargo, sólo la escala de sexismo ambivalente de ASI muestra el lado subjetivamente “positivo” del sexismo contemporáneo (Barbara Masser y Dominic Abrams, 1999).

En virtud de que la medición de sexismo ambivalente es más amplia, en el sentido de que muestra el lado subjetivamente “positivo”, se considera que éste es un buen instrumento de medición. Se ha adaptado en diferentes versiones, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1: Cronología de versiones del ASI

Año	Autor	Preguntas	Nombre del documento	Idioma
1996	Peter Glick y Susan Fiske	22	The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism	Inglés
1998	Francisca Expósito, Miguel Moya y Peter Glick	22	Sexismo ambivalente: medición y correlatos	Español
2008	Soledad de Lemus, Miguel Castillo, Miguel Moya, José Padilla y Ryan Estrella.	20	Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes	Español
2009	Yolanda Rodríguez, María Lameiras y María Carrera	12	Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles	Español
2013	Maité Garaigordobil, y Aliri Jone	22	Ambivalent Sexism Inventory: Standardization and Normative Data in a Sample of the Basque Country	Inglés

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2014	Beatriz León-Ramírez y Pere Joan Ferrando Piera	22	Assessing Sexism and Gender Violence in a Sample of Catalan University Students: A Validity Study Based on the Ambivalent Sexism Inventory and the Dating Violence Questionnaire	Inglés
2014	Chiara Rollero, Peter Glick y StefanoTartaglia	12	Psychometric Properties of Short Versions of the Ambivalent Sexism Inventory and Ambivalence Toward Men Inventory.	Inglés
2015	Pedro Costa, Raquel Oliveira Henrique Pereira e Isabel Leal,	22	Adaptação dos Inventários de Sexismo Moderno para Portugal: O Inventário de Sexismo Ambivalente e o Inventário de Ambivalência em Relação aos Homens.	Portugués
2016	Izaskun Ibabe, Ainara Arnoso y Edurne Elgorriaga,	22	Ambivalent Sexism Inventory: Adaptation to Basque Population and Sexism as a Risk Factor of Dating Violence.	Inglés
2016	José Cárdenas, Siu-Lin Lay, Carmen González, Carlos Calderón e Isabel Alegría	22	Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales	Español
2020	Kristen Salomon, Jennifer Bosson, Mona El-Hout, Elisabeth Kiebel, Sophie Kuchynka y Samantha Shepard.	10 – 20- 28	The Experiences with Ambivalent Sexism Inventory (EASI)	Inglés

Fuente: Elaboración propia a partir de Miguel López-Sáez et al. (2019)

Entre las críticas a esta medición se encuentra la de que se trata de un instrumento que no tiene en cuenta las orientaciones sexuales otras, es decir que no sean heterosexuales, por lo que podría seguir manteniendo actitudes y conductas sexistas; de acuerdo con esta posición, se debería adaptar el instrumento para que permita evaluar de una forma más inclusiva el sexismo, tomando en cuenta las diversidades sexuales (Miguel López-Sáez et al., 2019). Esta observación es válida, pero, para la realidad ecuatoriana, que es de la que nos ocuparemos en el resto de este documento, consideramos que la visibilización inicial del sexismo ya representa, de por sí, un avance, por lo que no necesariamente puede procederse a adoptar un enfoque más inclusivo sin despertar aún mayores resistencias y oposiciones en la misma población investigada, que debe ser encontrada en sus propios contextos (como se discutirá más abajo).

El Consejo Europeo afirma que, para poder prevenir y combatir el sexismo, es necesario realizar cambios de comportamiento y de cultura a nivel individual, institucional y estructural. Por ello, elaboró una guía con recomendaciones para prevenir y combatir el sexismo, teniendo en cuenta herramientas en el ámbito de legislación y políticas, en el ámbito laboral, de medios de comunicación, en el sector público y de la justicia, en la cultura, el deporte, la familia y en las instituciones educativas. En este

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

último espacio, en particular, el Consejo recomienda garantizar la eliminación de comportamientos sexistas mediante campañas de prevención, eventos que aborden estas temáticas, mecanismos para detectar y eliminar estereotipos, denunciar, dar respuestas y generar un sistema para hacer seguimiento y fomentar, en el currículo, la educación para la vida privada y la educación afectiva y sexual (Consejo Europeo, 2019).

El Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe emite recomendaciones de políticas públicas y de igualdad de oportunidades para transversalizar la perspectiva de género, incentivando a generar planes y programas para la autonomía en tres áreas: 1) en la toma de decisiones, donde las mujeres puedan ejercer poder en y sobre las políticas públicas (mujeres ministras, alcaldesas, concejalas, de los poderes públicos etc.); 2) en el área económica, para disminuir la responsabilidad exclusiva de las mujeres en las tareas de cuidado y reproductivas, así como para que se mida y valore su tiempo de trabajo, remunerado o no remunerado, y para que se propenda a la igualación de salarios; y 3) en el área física, para que las mujeres puedan tener autonomía sobre sus propios cuerpos, en el ejercicio pleno de sus derechos sexuales y derechos reproductivos, a través también de la medición y del combate de la maternidad en adolescentes, del matrimonio infantil, del femicidio, de la mortalidad materna, etc. (CEPAL, 2017)

Se puede apreciar, no obstante, que el área de educación no entra en estas herramientas para monitorear y dar seguimiento a las políticas públicas en la región. En algunos casos se tiene en cuenta la educación, en términos de medir el acceso a servicios, como recomendaciones para avanzar en la igualdad de género en la región (Corporación Andina de Fomento, 2022).

2.1.3.2 ¿De dónde viene el sexismo?

Es difícil negar que nuestra sociedad quiere ser igualitaria en derecho y oportunidades, sin embargo, si miramos la forma en que la historia generalmente es y ha sido contada, además de los hechos en sí mismos, nos damos cuenta de que efectivamente estamos aún lejos de lograrlo. Ahora bien, la supuesta inferioridad de las mujeres subyace a toda su lucha en la historia social, política, legal y económica. El paradigma de la inferioridad y la resistencia contra él se puede sentir en muchos de los hitos y de las trayectorias personales que permitieron deconstruir las verdades establecidas, visibilizar las injusticias, denunciar el incumplimiento de derechos y conquistar, con el sacrificio de muchas mujeres (no pocas veces con el sacrificio de sus

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

propias vidas), algunos derechos de los que ahora, precariamente, gozamos, a veces sin reconocer lo mucho que costó tenerlos.

Comencemos pensando desde hace cuánto la supuesta inferioridad de las mujeres, con todas sus consecuencias reales para sus cuerpos y sus vidas, ha sido sustentada y arraigada en las diversas sociedades patriarcales. Un texto ya clásico que permite introducirnos a este tema, así como a sus consecuencias y a la importancia de luchar por la igualdad de derechos para el bienestar de todas y todos, es el capítulo "Por qué mencioné a las mujeres" del libro *La Unión Obrera* de Flora Tristán de 1844, en el que la autora describe cómo la mujer no ha sido tomada en cuenta como sujeto en gran parte de las sociedades humanas, comenzando, en el así llamado Occidente, por Aristóteles, que se planteaba seriamente si las mujeres tenían alma y pensaba que pertenecían al reino de las bestias brutas; siguiendo por una iglesia que predica que la mujer es, de por sí, un pecado y un mal, que fue creada de la costilla de Adán y para su servicio; y terminando en una legislación republicana que certifica que la mujer, por sí misma, no vale nada, por lo que debe obedecer primero a su padre y luego a su esposo o a los parientes de su marido. Por tanto, para qué enviar a la mujer a la escuela, si la sociedad la iba a "maltratar"; mejor que se quede ignorante. Sin embargo, el círculo vicioso que se genera a causa de la desdicha de las mujeres, según Tristán, es la desgracia de sus hijas e hijos y de sus esposos, que terminan en tabernas, alcoholizados, gastando lo poco que ganan, haciendo que la angustia de sus esposas aumente, al igual que su irritación y brutalidad, generando violencia y haciendo que sus hijas e hijos quieran salir del hogar lo más pronto posible, cayendo, así, fácilmente en la vagabundería y en la delincuencia. En la ausencia de libertad no existe la felicidad, entonces. Esto, nos dice Tristán, hace necesario cambiar el ciclo, revertirlo y lograr que la mujer piense su hogar como una sociedad, de tal forma que este hogar fructifique, al igual que la sociedad en general (Ideas Feministas de Nuestra América, 2021).

Siendo entonces que los textos sagrados en su contexto excluían a las mujeres o les daban este rol de inferioridad, se puede apreciar que hay mujeres que buscan que esta realidad cambie en el transcurso de la historia. Se dice que algunas fuentes literarias identifican a Guillermine de Bohemia (1210-1281) como la persona que planteó crear una Iglesia de mujeres (Rebeca Dolores et al., 2015). Esta revolución de cuestionar lo establecido se ha realizado en varias ocasiones. Por ejemplo, en 1898, con *La Biblia de la mujer*, redactada por la sufragista estadounidense Elizabeth Cady Stanton y un comité de mujeres, en donde se pretende acabar con la ortodoxia religiosa de que las mujeres deban ser serviles a los hombres y al sostenimiento del patriarcado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Este texto inspiró, en 2018, a Lauriane Savoy, con un grupo de teólogas y protestantes que, en vez de traducirlo, crearon *Une Bible des femmes*, escrito que pone en duda la imagen e interpretaciones de las mujeres en la Biblia y que permite considerar que existen, en los textos bíblicos, mujeres valientes, con roles importantes que son compatibles con los valores de igualdad y de feminismo que tenemos hoy en día (Silvia Ayuso, 2018).

Lo establecido no está solo supeditado a la religión; también este cuestionamiento se da en la filosofía. Para continuar con los procesos de deconstrucción de verdades es importante mencionar a Christine de Pizan, con su obra *La ciudad de las damas* (1405). Allí, Pizan se plantea el porqué de que tantos hombres, clérigos y laicos critiquen, acusen, deprecien, prejuzguen y condenen a las mujeres por nacer en cuerpos femeninos. La narradora está triste y apesadumbrada cuando se le aparecen tres damas (Razón, Derechura y Justicia) que la consuelan y con quienes entra en diálogo para debatir sobre cómo organizaría una ciudad habitada sólo por mujeres, desechando juicios que hacían sobre las mujeres los sabios de la época (Christine de Pizan, 2020).

Si bien después de este texto fueron apareciendo otros que trataban acerca de la igualdad de las mujeres, como *Égalité des hommes et des femmes* de 1622, o *De l'Egalité des deux sexes* de 1673, por nombrar algunos, hay un consenso al respecto de que es con las ideas de la Ilustración y de la Revolución Francesa donde aparece con mayor nitidez la demanda de los derechos de las mujeres. Después de dos años de la *Declaración de los derechos del hombre y el ciudadano*, proclamada por la Asamblea Constituyente, Olympe de Gouge, en 1791, publica *Los derechos de la mujer y la ciudadana*. Es esta declaración replica los 17 derechos del hombre, pero incluyendo también a las mujeres. Por ello, es condenada a morir en la guillotina dos años después; su última obra fue la pieza de teatro *Las tres urnas o la salud de la Patria por un viajero aéreo*, donde propone la organización de un plebiscito para que la ciudadanía pudiera votar entre el gobierno republicano, el federal o la monarquía.

Al mismo tiempo, Mary Wollstonecraft, con su libro *Vindicación de los derechos de la mujer,* en 1792 trata de situar la igualdad social y política de las mujeres. Wollstonecraft demanda la igualdad de derechos civiles, políticos, laborales y educativos para las mujeres, su participación en la vida pública y su independencia económica:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> (…) Atribuyo una de las causas de este florecimiento estéril a un sistema de educación falso, organizado mediante los libros que sobre el tema han escrito los hombres que, al considerar a las mujeres más como tales que como criaturas humanas, se han mostrado más dispuestos a hacer de ellas damas seductoras con las cuales te casas afectuosas y madres racionales; y este homenaje engañoso ha distorsionado tanto la comprensión del sexo, que las mujeres civilizadas de nuestro siglo, con unas pocas excepciones, sólo desean fervientemente inspirar amor, cuando tendrían que abrigar una ambición más noble y exigir respeto por su capacidad y su virtud. (tomado de Giulio de Martino & Marina Bruzzese, 2000)

Hubo muchas contribuciones de mujeres que cuestionaban el patriarcado (aunque no necesariamente lo llamaran así) y proclamaban la igualdad de los sexos, pero en 1848 hubo un momento crucial en el que se unieron fuerzas, se juntaron voces y se tejieron relaciones para que un grupo de mujeres lideradas por Elizabeth Cady Stanton y Lucretia Mott se pudieran reunir en la Convención de Seneca Falls (en el estado federal de Nueva York, Estados Unidos) para discutir sobre los derechos civiles, sociales y religiosos de las mujeres. Esta es la primera convención oficial de derechos de las mujeres en la historia contemporánea y tuvo como resultado, además, la publicación de la *Declaración de Seneca Falls* (o *Declaración de sentimientos*), en la que ingeniosamente se adapta la propia *Declaración de Independencia de Estados Unidos* para denunciar las restricciones a los derechos políticos de la mujer, como, por ejemplo, el no poder votar, participar en elecciones o en organizaciones políticas, entre otras (Young American Republic, 2017).

Este evento marca un hito en la historia porque convierte la lucha por los derechos de la igualdad de las mujeres en un movimiento de acción con repercusiones políticas que tienen el poder de transformar el statu quo. Es así como, al revisar la línea del tiempo interactiva de UN Women (ONU MUJERES, en español) llamada, en referencia a la famosa consigna del *Manifiesto Comunista*, *Timeline: Women of the World, Unite!,* se puede apreciar que esta fecha, es decir 1848, es clave para el cambio de la historia y para la conformación del feminismo contemporáneo como un movimiento que aboga por los derechos sociales, políticos, legales y económicos de las mujeres. Efectivamente, por lo menos desde Seneca Falls las luchas feministas tienen aspectos comunes por su carácter de movimiento social y de factor de cambio estructural, aunque inicialmente estuvieran asociadas con el sufragio femenino, luego con los derechos civiles y más tarde, hasta la actualidad, con la interseccionalidad, que da cuenta de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cómo la discriminación se vive de manera diferente por exclusiones de raza, clase, etnia, religión, edad, complexión corporal, etc., por lo que cada mujer experimenta el sexismo de manera diferente (UN Women, 2018).

Breve panorama de las olas del movimiento feminista internacional

En párrafos anteriores se ha explicado desde cuándo este rol de inferioridad de las mujeres se ha ido fundamentando y generalizando a lo largo de la historia y en los diferentes ámbitos de las culturas humanas. Sin embargo, como indica Montserrat Galcerrán (2023), cuando se estudia la historia del feminismo, por lo general se comienza por las sufragistas, movimiento de las mujeres británicas para conseguir el derecho de voto. Aunque se puede hacer una genealogía distinta, para no restringir la historia de la emancipación de las mujeres y de las luchas de las mujeres, sino conocer sus preocupaciones y sus exigencias desde otra visión, no sólo desde el voto, en este apartado nos proponemos abordar la historia reciente del feminismo a través de la metáfora de las olas. Si bien esta periodización puede ser considerada eurocéntrica y limitante, su aplicación resulta también útil a la hora de enmarcar las luchas feministas de los últimos dos siglos en contextos históricos determinados, así como para ver avances, retrocesos, resultados y perspectivas, como se explicará a continuación.

El proceso histórico del movimiento feminista, entonces, se puede periodizar a partir de la existencia de diferentes olas; el número de olas depende de la historiadora o del historiador que las cuente, por lo que se va a partir la explicación sobre la base de dos premisas: una, que las olas fueron luchas y conquistas históricas de movimientos sociales que comenzaron en un lugar o en pocos lugares en particular, y dos, que cada ola, precisamente como una ola, se fue expandiendo y replicando en otros lugares (Melissa Fernández Chagoya, 2017). Sin embargo, es importante traer a colación la diferencia entre el mundo anglosajón/germánico y el latino/francófono, ya que, si se hace una búsqueda en inglés sobre las olas del feminismo, se encuentra que, para el mundo latino/francófono, las olas están, por decirlo de alguna forma, “adelantadas”, como veremos a continuación.

La primera ola, en el mundo anglosajón/germánico, es la ola de la lucha por el derecho al voto de la mujer, mientras que, en el latino/francófono, esta es la segunda ola y la primera tiene lugar con pensadoras como Mary Wollstonecraft y Olympe De Gouges. Sin embargo, teniendo en cuenta las dos premisas que se citaron anteriormente, la periodización propuesta en el mundo anglosajón/germánico tiene más sentido, ya que definimos las olas como conquistas históricas de movimientos sociales

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

y no meramente como aportes significativos de personajes particulares sin mayor impacto social.

En cuanto al voto femenino, el primer país en conseguirlo fue Nueva Zelanda en 1893, seguido de Australia en 1902, Finlandia en 1906, Rusia en 1917, Reino Unido en 1918, Estados Unidos en 1920, España en 1931 y así hasta el 2015, donde por primera vez las mujeres de Arabia Saudita pueden participar y ser candidatas en las elecciones (National Geographic, 2019). Ecuador aprobó el sufragio femenino en 1929 y fue el primer país en América Latina en lograrlo, gracias a Matilde Hidalgo, quien fue la primera mujer ecuatoriana (y latinoamericana) en votar, además de la primera en estudiar, ejercer y doctorarse en medicina (BBC News Mundo, 2019). Esta periodización de la primera ola como la de la lucha por el voto en el mundo anglosajón/germánico cumple con la segunda premisa de que una ola se expande, como se expandieron las leyes de sufragios femeninos por diversos países.

La segunda ola, en el sentido anglosajón/germánico, es la ola en la que las mujeres tienen que ser definidas por lo que quieren ser y no por el rol que desempeñan, roles que se basan en la cultura patriarcal; por tanto, surgen movimientos sociales de conquistas de derechos laborales y civiles de igualdad, de denuncia de la violencia como consecuencia de los roles, etc.; son luchas que son replicadas en diferentes países del mundo (Melissa Fernández Chagoya, 2017). Obras como *La mística femenina* de Betty Friedan, en la que la autora realiza una investigación sobre la insatisfacción de las mujeres en el rol de amas de casa, animándolas a salir de esa "esfera" y luchar contra la opresión de género, tienen como repercusión el resurgimiento del movimiento feminista para defender la igualdad social y política de las mujeres. Es así, por ejemplo, que en el mismo año de publicación de la obra de Friedan, 1963, el presidente John F. Kennedy promulga la *Ley de Igualdad Salarial* de Estados Unidos, seguida luego de otras victorias legales que permitieron darles más autonomía a las mujeres en la vida pública de ese país (Museo Nacional de Historia de las Mujeres, 2021).

La tercera ola, siempre desde esta periodización diferente, es la ola de la interseccionalidad, donde académicas se comienzan a cuestionar que no existe un genérico de mujer o un sujeto histórico femenino donde todas las mujeres son iguales, sino que es muy distinto si se tiene en cuenta la etnia, la clase social, la orientación sexual, la edad, la (dis)capacidad, etc. (Sofía García Bullé, 2022). De acuerdo con esta nueva mirada, hay una multiplicidad de mujeres y esta concepción se convierte también en todo un movimiento que pasa de país a país. Para dar cuenta de esto, es importante definir la interseccionalidad como una categoría de análisis que permite reconocer que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

hay individuos que sufren opresión u ostentan privilegios con base a su pertenencia a ciertas categorías sociales (Sumi Cho et al., 2013).

En cambio, en la tercera ola latino/francófona (tradición en la que, como se dijo, la primera ola constituye el trabajo pionero de pensadoras individuales, mientras la segunda es la lucha por el sufragio universal) se destacan los aportes de Simone de Beauvoir, en *El segundo sexo* (1949), con una de sus frases más conocidas: "no se nace mujer, se llega a serlo". En esa afirmación, de Beauvoir indica que ser mujer es una construcción cultural y apunta a que, en consecuencia, las mujeres deben tener el derecho de decidir sobre los roles que son asignados sus cuerpos. Es importante también la ya mencionada contribución de Betty Friedan, con *La mística de la femineidad* (1963), en donde la autora analiza la insatisfacción de las mujeres con su vida y sus consecuencias negativas y sentencia, entre muchas otras cosas, que quién sabe lo que las mujeres podrán llegar a ser cuando finalmente sean libres.

La cuarta ola, sobre cuya existencia aún hay discusiones (Sofía García Bullé, 2022), plantea que el feminismo debería ir más allá, ser más inclusivo, plural, y cosmopolita, así como construir alianzas transnacionales y asumir el paradigma interseccional, sin perder de vista la redistribución de la riqueza y la eliminación de los modelos de desarrollo económico que generan el empobrecimiento de las mujeres de los países del "Tercer Mundo", a través del poder que toman los movimientos sociales con el uso de la tecnología y las redes sociales (Judith Muñoz, 2019). Se pueden citar movimientos sociales en medios digitales como son #MeToo, #Noesno, #Yositecreo o los citados anteriormente, #NiUnaMenos y #VivasNosQueremos, que forman parte de esta cuarta ola, por su representación de globalidad y su marcado carácter digital.

2.1.3.3 Educación no sexista

El sexismo está presente en diferentes ámbitos de la vida, por lo que, lamentablemente, es de esperarse que la escuela transmita e inculque esta condición como parte de nuestra cultura, siendo el reflejo de la sociedad en la que está inmersa. Aunque haya habido diferentes esfuerzos, desde la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, en la que se reconoce la educación básica obligatoria para toda persona, hasta acuerdos jurídicos y políticos internacionales que buscan la igualdad de oportunidades y eliminación de estereotipos sexistas, aún hace falta mucho por hacer. En este apartado revisaremos algunas fundamentaciones de personas expertas y diferentes estudios, para poder aproximarnos a la respuesta de si existe el sexismo en la escuela.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En el debate en España con Montserrat Moreno, experta en coeducación y autora del libro *Cómo enseñar a ser niña: el sexismo en la escuela*, de 1986; Rita Radl Philipp, catedrática en temas como sociología del género; y Miguel Ángel Arconada, formador en género y prevención educativa en la violencia de género, se plantea lo siguiente: Moreno indica que existe una discriminación en los planes de enseñanza de la escuela, al educar en lo que conviene a un sistema androcéntrico, que sigue enseñando para una sociedad como la griega, donde los derechos no existían y donde primaba la guerra. Considera que es necesario enseñar para que exista una mayor sensibilidad hacia los demás, del cuidado de las personas, la resolución no violenta de conflictos y en sí a poner al día la educación según las necesidades actuales. Rita Radl Philip, en cambio, dice que la educación, en sus diferentes niveles, no es una educación conjunta, con valores comunes, ya que las mujeres han sido educadas, tradicionalmente, con respecto a su identidad colectiva femenina en los valores del cuidado, mientras que a los varones se les inculcan valores que apuntan más al ámbito del trabajo y su función en el contexto económico. Por su parte, Arconada hace referencia a que la escuela es sexista de "pensamiento" (la escuela se piensa como un lugar mixto para la capacitación social y no como un lugar coeducador), de "palabra" (el lenguaje y materiales de la escuela deben ser cuestionados), de "obra" (las prácticas perpetúan el sexismo) y por "omisión" (la escuela no está enseñando a percibir desigualdades, privilegios, injusticias y limitaciones, ni a comprometer a todas las personas a configurarse como seres autónomos, libres y respetuosos). Arconada menciona, además, que la escuela sigue perpetuando la subordinación de la mujer y la idea de que la mujer sea profesional, siempre y cuando lo sea como tradicionalmente ya lo ha sido (Quim Cuixart, 2010).

Por otro lado, Juan Parra Martínez, en su libro *Educación en valores y no sexista*, plantea diferentes factores que inciden en el sexismo educativo, como son: el profesorado; la utilización del lenguaje e imágenes; la interacción entre el grupo de estudiantes entre sí, a la vez que con el profesorado; los libros de texto; la utilización de las TIC, los materiales y los espacios; la influencia del mundo familiar; la orientación académica y profesional; y la presencia en cargos directivos. En relación al profesorado, Parra Martínez comenta que es la pieza clave en procesos que ofrezcan respuestas no sexistas. Por ello, el autor indica que se debe contar con espacios de formación para el reconocimiento del sexismo, que es la primera y más importante dificultad en el proceso hacia su eliminación en la práctica educativa. Estos espacios de formación, recalca en su libro, pueden comenzar con una revisión personal sobre la experiencia y los conocimientos del tema, el conocimiento de la legislación educativa en materia de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

igualdad de oportunidades entre los sexos, el planteamiento de casos prácticos, trabajos en grupos reducidos, reflexiones y debates, etc., finalizando con exposiciones y planteamiento de acciones concretas de parte de cada participante; acciones éstas que, claro está, tengan el apoyo de las autoridades educativas para su realización (Juan Parra Martínez, 2009).

En un estudio reciente de la UNESCO y SUMMA sobre el seguimiento a la educación en América Latina y el Caribe llamado “Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción”, llama la atención que, cuando se nombra explícitamente al sexismo en la escuela, se hace referencia más a la discriminación contra estudiantes LGBTI (homofobia) que a la discriminación hacia las niñas y mujeres. Efectivamente, indican cómo las personas estudiantes LGBTI no se sienten seguras en la escuela y son víctimas de violencia escolar por su orientación sexual o identidad de género, además de que existen grupos que se oponen radicalmente a la transversalización del enfoque de género e inclusión de la educación sexual integral en América Latina (grupos bajo el lema “Con mis hijos no te metas”, Pro Familia, Padres en Acción, entre otros) que los califican de apologistas de la “ideología de género” o del “reclutamiento homosexual”. En todo caso, en este estudio se demuestra cómo las normas de género y las expectativas que se tienen de niñas, niños y adolescentes afectan su desempeño y son perjudiciales para la educación. Por ejemplo, se aborda la cultura de la masculinidad tóxica, en la que el trabajo en la escuela es considerado como una característica femenina, por lo que los niños y jóvenes que se educan son estigmatizados y penalizados, ya que “deberían” trabajar para mantener a la familia, abandonando la escuela prematuramente. Asimismo, se habla de la deserción escolar en las niñas y las jóvenes de sectores rurales y pueblos indígenas, causada en buena medida ya sea porque se espera de ellas que estén en trabajos domésticos y de cuidados, en lugar de ir a la escuela, o como resultado de embarazos y matrimonios precoces. En otro apartado se discute la diferencia de los logros de aprendizaje según el género, en donde las niñas obtienen mejores resultados en lectura, pero peores en matemáticas, pero no necesariamente se atribuye esto a la existencia de normas y expectativas de género. Sin embargo, en este estudio se critica también que las cuestiones de género sigan estando mal representadas en los libros de texto y en el material didáctico, con ejemplos puntuales en los que los hombres aparecen relacionados a temas de ciencia y de matemáticas, a la vez que las niñas y mujeres están confinadas a temas relativos a tareas domésticas y papeles tradicionales asignados en función de su género (UNESCO y SUMMA, 2020).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La educación, entonces, no es neutra, sino que está cargada de mensajes paralelos a lo que se pretende enseñar. El grupo de docentes está transmitiendo constantemente conceptos, actitudes, valores y comportamientos de lo que considera que es "el deber ser" de cada cual, así, el profesorado contribuye de manera consciente o inconsciente a la formación integral de sus estudiantes, tanto en lo bueno como en lo malo (Juan Parra Martínez, 2009, p. 7). La escuela, por tanto, tiene una doble función: la formación intelectual y la formación social de las personas. Esta última puede continuar con el adiestramiento a seguir las pautas culturales de una sociedad o, por el contrario, puede enseñar a pensar, a cuestionar y a buscar los porqués, de tal forma que puedan surgir y potenciarse nuevas formas de interpretar el mundo y de organizarlo (Montserrat Moreno, 2000, p. 10).

Ahora bien, ante este estado de cosas, es necesario plantearse la pregunta: ¿cómo y en qué medida será influenciado el grupo de estudiantes por ese "deber ser" impartido por los diferentes actores del sistema educativo, dadas sus concepciones, actitudes, valores y prácticas sexistas? Si se analiza el mercado de trabajo en América Latina, se puede constatar que existen brechas significativas que cuestionan las formas en las que se están transmitiendo y reproduciendo estas prácticas desde el conjunto de actores del sistema educativo: la tasa de participación de la fuerza laboral del 2010 en hombres fluctúa del 73 a 86% mientras que las mujeres entre 41 y 62%, siendo la rama de actividad económica de servicios fundamentalmente femenina, mientras que se diversifican las de hombres en actividades industriales como agricultura, transporte y construcción (Leandro Sepúlveda, 2017). Adicionalmente, hay diferentes estudios promovidos por CEPAL sobre países específicos. En estos trabajos se analiza las trayectorias de mujeres en la educación técnico profesional y en el trabajo, cosa que refleja la continuidad del sexismo en las instituciones educativas y en las empresas.

En particular, se puede apreciar ejemplos en Chile, Argentina y México, donde, con experiencias similares, el sexismo ambivalente está presente en todos sus componentes: el paternalismo dominante y el paternalismo protector; la diferenciación de género, donde priman los estereotipos de género tradicionales; y la heterosexualidad, en donde aparecen las mujeres como "generadoras de posibles conflictos" dentro de las empresas, por la posibilidad de que se relacionen románticamente con los varones. Se puede ver cómo estas concepciones internalizadas permean la toma de decisiones del grupo de estudiantes en sus especialidades, carreras y oportunidades laborales.

Así, en Chile existe un discurso aparentemente inclusivo, en el sentido de que no se aprecia un sexismo hostil, pero, sin embargo, sí se devela un sexismo benevolente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

por parte del grupo de docentes en instituciones educativas que imparten especialidades industriales, tradicionalmente masculinas, pues el 90% asocia a los hombres con cualidades de liderazgo y fortaleza, mientras que un 85% de docentes asocia cualidades como calidez y sensibilidad con las mujeres. En la investigación se describe, además, que la opinión docente es que a las mujeres las “regalonean”, les dan preferencia por “ser damas”, que son más “detallistas”, más “ordenadas” y buenas para hacer informes, entre otras atribuciones, así como que les dan un trato protector. Lamentablemente, las mujeres experimentan serias dificultades al realizar sus prácticas profesionales, dado que un gran número de empresas no desean acogerlas en las instituciones, porque argumentan que el espacio disponible no es adecuado para ellas (María Sevilla y Francisca Carvajal, 2020).

En un estudio similar en Argentina, se distinguen al menos tres dimensiones que expresan el uso sexista en los discursos en el ámbito de la educación técnico-profesional: en el lenguaje, al nombrar las carreras técnicas; en los contenidos curriculares, donde están ausentes las palabras “mujer” y/o “género”; y en el lenguaje visual, donde las especialidades científicas se grafican con imágenes masculinas y las especialidades socioculturales con mayor frecuencia femeninas (Cristina Bloj, 2017). Por último, en un estudio equivalente en México, no se nombra el sexismo directamente, sino la “segregación por sexo” o “desigualdad de género”. En una primera instancia, se toma en cuenta lo que pasa cuando el grupo de estudiantes está en alguna especialidad o carrera, así como, por otro lado, cuando quiere ingresar al mundo laboral. En el número de matrículas de estudiantes mujeres y hombres que están en las especialidades y en las carreras se reproducen estereotipos de género que marginan a las mujeres en áreas relacionadas con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; en el estudio se comprueba también que se asigna, como característica, la “fuerza física” a los hombres y “mayor dedicación” a las mujeres, así como que, de manera sistemática, surge el tema de “la protección”. En efecto, se maneja la idea de que los estudiantes y los docentes hombres deben procurar, por cuestiones de tamaño, fuerza y habilidad, cuidar a las mujeres, por si les “pasa algo” o por “si se lastiman”. Se encuentra, además que hay una deserción de mujeres en las carreras “masculinas” por razones de discriminación, acoso y hostigamiento escolar. Por otro lado, las mujeres tienen dificultades para poder hacer sus prácticas y trabajar, ya que las empresas argumentan que las mujeres “meten el desorden”, ya sea por formación de parejas y conflictos derivados, incluyendo el embarazo como tema incómodo, o porque podrían ser víctimas de acoso y hostigamiento sexual. En general, dice el estudio que los cuerpos de las mujeres están vinculados imaginariamente con la sexualidad, hasta el punto de que es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

como si su presencia incitara conductas reprobables por parte de los hombres (Ana Buquet y Hortensia Moreno, 2017).

Ahora bien, el profesorado puede transmitir y reproducir, sin necesariamente saberlo, sus propias creencias, actitudes y prácticas sexistas. Se puede revisar un estudio sobre las representaciones del sexismo en estudiantes de educación superior y formación profesional del País Vasco, que tuvo como resultado la creación de una jerarquía descendente en tres categorías: la primera hizo alusión a las definiciones que se tienen sobre sexismo y sus consecuencias (estereotipos y roles sexistas, infravaloración por razón de género y violencia contra las mujeres); la segunda es sobre la repercusión social que puede tener el sexismo (discriminación social hacia la mujer, predominio de los hombres en la sociedad y cómo se visualiza el reflejo del sexismo en los medios de comunicación); y la tercera tematiza la lucha contra el sexismo a través del feminismo como herramienta para hacer frente a la discriminación. El estudio también indica que existe una falta de conciencia sobre el riesgo de transmisión de ideas y actitudes sexistas en el ámbito educativo, por lo que sugiere la importancia de replantear la formación del profesorado en lo referente a igualdad de género (Patricia Fernádez et al., 2021).

La escuela, entonces, se convierte en un lugar privilegiado para poder modificar las relaciones de poder y las prácticas que reproducen el sexismo, del que la violencia machista es su peor expresión. Por tanto, una actuación preventiva desde el comienzo del ciclo educativo, con una perspectiva integral, es primordial para lograr la justicia social y el cumplimiento de los derechos humanos (Gabriela Moriana, 2017). La formación del profesorado es fundamental para lograr establecer estrategias en las que, por un lado, se comience a hacer un análisis propio de su práctica docente y, por otro, se dé una reflexión crítica sobre la influencia de sus creencias en sus propias acciones. Finalmente, esto permitiría también el repensar los entornos de aprendizaje, para crear unos en los que todo el grupo de estudiantes pueda desarrollar una alta autoestima y rinda al máximo de sus posibilidades, así como en los que las decisiones para enseñar estén basadas en la comprensión de las necesidades y capacidades de todas las personas estudiantes (Anna Freixas y Marina Fuentes-Guerra, 1994).

2.1.4 Normativa e indicadores a nivel mundial

Aparte de estos avances a nivel de movimientos culturales, políticos y sociales, es importante identificar los diferentes tratados o acuerdos internacionales que forman la base del apoyo y de la legitimación de las luchas de las mujeres. Si bien después de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la Segunda Guerra Mundial, en 1945, nace la Organización de las Naciones Unidas, es en 1946 cuando la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer se convierte en el primer organismo intergubernamental dedicado exclusivamente a la igualdad de género. Aunque luego hubo diferentes conferencias mundiales sobre la mujer, es la cuarta conferencia, en 1995, la que genera un punto de inflexión para la agenda planetaria de igualdad de género, ya que por unanimidad 189 países adoptan la *Declaración y plataforma de acción de Beijing,* donde se establecen objetivos de igualdad de género en doce esferas cruciales: pobreza, educación, salud, violencia contra la mujer, conflictos armados, economía, el ejercicio del poder y la adopción de decisiones, medios de difusión y medio ambiente, entre otras (ONU Mujeres, 2013).

Otro acuerdo internacional relevante para este tema es la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW, por sus siglas en inglés), considerada como la *Declaración fundamental de los derechos de la mujer*. Este documento está dedicado exclusivamente a la igualdad de género, que es uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), y en él se detallan aspectos específicos de los derechos humanos de la mujer, como el derecho a la igualdad y a la no discriminación, además de que se describen acciones que deben ser tomadas para lograr esta igualdad. Así, la convención provee un marco obligatorio de cumplimiento para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas (ONU Mujeres, 2008).

El espíritu de estos acuerdos es el de reafirmar los ocho ODM establecidos para el 2015, y muy en especial el tercero, “Promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer”, así como los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), particularmente el quinto, “Igualdad de género”. Este último objetivo busca poner fin a todas las formas de discriminación contra mujeres y niñas, eliminar todas las formas de violencia contra mujeres y niñas en los ámbitos público y privado, reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados y promover la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, así como asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública, además de asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos, entre otros (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2019).

Con el propósito de medir los logros en la igualdad de derechos de las mujeres a nivel mundial, existen dos índices del Programa de Desarrollo de Naciones Unidas: el Índice de Desarrollo de Género (Gender Development Index - GDI) y el Índice de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Desigualdad de Género (Gender Inequality Index- GII). El primero mide las diferencias en los logros entre hombres y mujeres en relación con tres dimensiones: salud, educación y dominio de los recursos económicos (United Nations Development Programme, 2014a). El segundo, por su parte, muestra la disparidad entre los logros de mujeres y hombres en tres dimensiones: salud reproductiva, empoderamiento y mercado laboral (United Nations Development Programme, 2014b).

También hay otros índices para medir la igualdad de género; en este apartado mencionaremos tres de ellos. La brecha de género global mide el progreso relativo a nivel mundial de la brecha entre hombres y mujeres con relación a salud, educación, economía y política (World Economic Forum, 2020). El Índice de igualdad de género del Instituto Europeo de Igualdad de Género, por su parte, se creó con el propósito de revisar áreas que se quieren mejorar y para que los responsables de la formulación de políticas públicas puedan diseñar medidas de igualdad de género más eficaces en temas de trabajo, dinero, conocimiento, poder, salud, violencia contra las mujeres y desigualdades interseccionales (European Institute for Gender Equality, 2013). El índice de instituciones sociales y género (Social Institutions and Gender Index - SIGI), finalmente, tiene en cuenta las principales áreas socioeconómicas que afectan a las mujeres en las siguientes cuatro dimensiones: discriminación en la familia; integridad física restringida; acceso restringido a recursos productivos y financieros; y libertades civiles restringidas (OECD Development Center, 2019).

En América Latina y el Caribe, la Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género: Sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe marcan los desafíos y prioridades para la igualdad de género, los derechos y la autonomía de las mujeres, convirtiéndose en una ruta para lograr el quinto ODS en la región. Las dimensiones críticas tematizadas en derechos que recoge son las siguientes: derecho a una vida libre de violencia y discriminación; derechos sexuales y reproductivos; derechos económicos, sociales y culturales; derechos civiles y políticos; y derechos colectivos y ambientales (Naciones Unidas & CEPAL, 2017). Es importante recalcar que se crearon diferentes instrumentos de medición para el seguimiento de los acuerdos internacionales de derechos de las mujeres, como el Observatorio de Igualdad de Género, que mide indicadores de autonomía económica (población sin ingresos propios por sexo, tiempo total de trabajo, distribución de la población ocupada según nivel de productividad y sexo, proporción del tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidado no remunerado, desglosado por sexo, tiempo de trabajo no remunerado según ingresos propios por sexo e índice de feminidad en hogares pobres), autonomía en la toma de decisiones

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

(porcentaje de mujeres en los gabinetes ministeriales, en el órgano legislativo nacional, ministras en el máximo tribunal de justicia o corte suprema, alcaldesas electas y concejalas electas, entre otros), autonomía física (feminicidio, muerte de mujeres ocasionada por su pareja o ex-pareja íntima, maternidad en adolescentes, demanda insatisfecha de planificación familiar, mortalidad materna, matrimonio infantil), e interrelación de las autonomías anteriormente nombradas (CEPAL, 2017).

2.2 Sexismo en Ecuador

La lucha por la igualdad de las mujeres en el Ecuador no se aparta de los diferentes avances que se han suscitado en América Latina en relación al reconocimiento y a la ampliación de los derechos de las mujeres. Ana María Goetschel hace un análisis de los orígenes del feminismo en el Ecuador, comenzando por las primeras veces que aparece la voz de las mujeres, "como alegatos tempranos a los derechos humanos", en documentos escritos (1830 con Dolores Veintimilla de Galindo, por ejemplo). Adicionalmente, se concentra en la política, campo en el que resalta la presencia de la religión católica frente a las diferentes miradas de grupos de mujeres (de 1899 a 1972 con Zoila Rendón, Rosa Borja de Icaza, Hipatia Cárdenas y Victoria Vásconez Cuvi), afirmando que, por una parte, se aprecia, en la primera mitad del siglo XX, un feminismo "marianista", en el sentido de que se mantienen los roles tradicionales de las mujeres, pero se amplía la atención al mejoramiento de la sociedad, sin transgredir los deberes públicos asociados a los hombres (aunque, a la vez, aparecen también pensamientos contrarios, como el de María Angélica Idrovo, maestra laica que defiende el derecho de las mujeres a participar en la política). Goetschel continúa su análisis con la irrupción, en el contexto ecuatoriano, de lo que ella llama el feminismo cívico, con un hito como el de la conquista del voto femenino a través de Matilde Hidalgo, primera médica del país y la primera mujer en votar en América Latina en una elección nacional, o con la influencia de María Esther Martínez Macías, quien plantea necesario, además de reformas jurídicas integrales, contribuir a formar sindicatos para la clase obrera femenina, para que éstos luchen por igualdad de salarios. Goetschel destaca, además, otras participaciones de mujeres en la política, como fueron los aportes del Centro Feminista Rosa Luxemburgo o de la Alianza Femenina Ecuatoriana, entre otras organizaciones que lucharon para mejorar las condiciones sociales de las mujeres, así como la lucha histórica de mujeres indígenas como Dolores Cacuango y, un poco más tarde, Tránsito Amaguaña. Finalmente, Goetschel termina su recuento del feminismo ecuatoriano con las mujeres, la educación y el trabajo, donde plantea cómo las mujeres, en la República, mantenían su rol colonial de promotoras o garantes de la civilización y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de las buenas costumbres, por lo que la educación era diferenciada: para las mujeres de la elite, una educación moral y para el hogar; para las pobres, una preparación para el servicio doméstico y las labores manuales. Así, a comienzos del siglo XX, las primeras feministas buscan la dignidad y autonomía de las mujeres a través del trabajo (Ana Goetschel, 2018).

Martha Moscoso, por su parte, hace un recorrido por la historia de las mujeres y del género en Ecuador, a partir de diferentes estudios. Indica que algunos de estos estudios visibilizan a las mujeres, mientras que otros también muestran cómo se manifiestan las relaciones sociales de las mujeres a partir de su origen étnico, su posición social, su participación en procesos de resistencia y su utilización de los espacios públicos. En sí, Moscoso determina que, en los diferentes estudios existentes, hay once líneas temáticas para contar la historia de mujeres y del género en Ecuador: la visibilización de las mujeres en los espacios masculinos; las mujeres líderes; las mujeres y la sociedad patriarcal; la familia y los roles de género, las mentalidades, representaciones e imaginarios colectivos; los feminismos; vida cotidiana y práctica; la participación de las mujeres en la economía; las mujeres y la educación; mujeres indígenas; y mujeres y esclavitud (Martha Moscoso, 2013).

Actualmente, Cristina Vega, docente investigadora del Departamento de Sociología y Estudios de Género de FLACSO Ecuador, mantiene que el feminismo en Ecuador ha abierto terrenos novedosos, con procesos de mujeres en sectores populares, procesos de alfabetización, disputa en territorios, junto con la cuestión de derechos sexuales y reproductivos. Sin embargo, aclara que, si bien se han hecho muy buenos procesos institucionales, planteados incluso desde el Estado, como fue por ejemplo la ENIPLA (Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes), la reacción procedente de grupos antigénero, conservadores o liberales, y también de la presidencia de Rafael Correa a partir de 2013, ha dificultado severamente las acciones del movimiento feminista ecuatoriano en la última década. Por otro lado, Vega subraya cómo el movimiento feminista en Ecuador se ha involucrado en el acompañamiento a las familias víctimas de violencias y ha podido visibilizar algunos casos emblemáticos, por lo que valdría la pena, según la autora, generar estrategias para poder explicar los temas de género a conjuntos sociales más amplios, a la vez que profundizar en los anhelos del feminismo, para combatir la legitimización de una cultura normalizada de la violación cotidiana contra niñas, niños y mujeres (Oficina Región Andina de la Fundación Rosa Luxemburgo, 2019).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En relación con campañas comunicacionales de grupos de activismo feminista del Ecuador de hoy en día, podemos encontrar la campaña de “Ni una más, te lo firmo”, creada por la Coalición Nacional de Mujeres del Ecuador, para dar a conocer el proyecto de Ley Integral “Por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias” (Coalición Nacional de Mujeres del Ecuador, 2022). También se resalta la consigna de “Vivas nos queremos, ni una menos”, que se une a las arriba mencionadas movilizaciones de América Latina y en la cual grupos feministas han convocado a manifestaciones a favor de los derechos de las mujeres durante ya más de cuatro años, creando también la plataforma “Vivas nos queremos”, que fue premiada con el galardón Simone-Veil por su trabajo comprometido con la igualdad de género (Agencia AFP, 2020). Otra acción digna de atención proviene de la Fundación Rosa Luxemburgo: se trata del proyecto “Los innombrables”, que consiste en una serie de videos irreverentes y de alta producción en los que se invita a la juventud a cuestionarse los roles e identidades de género y otros temas relacionados, así como a debatir aspectos centrales de los discursos autodenominados como provida y llamados también antiderechos o antigénero (Los Innombrables, 2019). Así, siguen surgiendo más acciones y proyectos para concienciar a la población sobre el enfoque de género y para ampliar los derechos de las mujeres en el Ecuador.

2.2.1 Enfoque de género en educación en Ecuador

Es necesario tomar conciencia de que el fundamento de las violencias contra las mujeres en los diferentes ámbitos (familiares, laborales, educativos, políticos, comunitarios), así como su reproducción y persistencia, está completamente relacionado con las relaciones de poder inequitativas y sus diferentes expresiones. Asimismo, se debe considerar que las condiciones desiguales entre mujeres y hombres generan problemas sanitarios, económicos y sociales estructurales que hay que solucionar. Por lo tanto, es preciso trabajar para generar diferentes mecanismos que garanticen el cumplimiento de derechos, preferiblemente si esto se hace desde donde existe la posibilidad de realizar cambios profundos y sistemáticos, es decir desde la educación, que es la base para fortalecer propuestas de transformación social. Por ello, pasamos a revisar este aspecto, en relación con el enfoque de género en el ámbito educativo de Ecuador. Este enfoque se nombra en diferentes documentos oficiales institucionales del Ministerio de Educación, a saber:

En 2015 se comienza a ver los primeros acercamientos de apertura oficial de la autoridad educativa frente a estas temáticas con el documento *Educación de la sexualidad y afectividad: Guía para docentes tutores,* en el que se especifica, en el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

glosario de términos, el significado de conceptos como género, sexo, sexo biológico, identidad o expresión de género, normas de género, estereotipos de género, orientación sexual, lesbiana, gay, transgénero, etc. (Ministerio de Educación, 2015)

El primer documento ministerial en el que se encuentra explícitamente declarado el concepto del enfoque de género es el del *Modelo de Departamentos de Consejería Estudiantil* (DECE). En él, se mencionan los enfoques de la política de la *Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes* (ENIPLA), que surge como política de Estado a través de cuatro ministerios: Desarrollo Social, Salud, Educación e Inclusión Económica y Social. Se indica, adicionalmente, que se debe "tomar en cuenta las diferencias entre los sexos y los mecanismos institucionales y culturales que estructuran la desigualdad entre los sexos, así como elaborar políticas con estrategias para corregir los desequilibrios existentes" (Ministerio de Educación, 2015, p. 10).

Luego, en el documento *Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo* hay un apartado sobre enfoques en el que el de género es definido así:

> Promueve una cultura equitativa de respeto hacia las personas y los colectivos sociales, se basa en el principio de igualdad y no discriminación y el ejercicio y garantía de los derechos humanos. Este enfoque apunta a resaltar la construcción sociocultural alrededor de los géneros, proponiendo valoraciones que promuevan la igualdad de oportunidades y permitan la reflexión sobre la influencia de los estereotipos sociales en los procesos de desarrollo y formación individual y de la cultura. El enfoque de género, al ser una categoría de análisis de las construcciones sociales, pretende incorporar estrategias para contrarrestar las relaciones de poder que se encuentran naturalizadas, y aportando a la transformación social mediante el reconocimiento de la diversidad. (Ministerio de Educación y Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica VVOB, 2017, p. 12)

También, en el documento *Protocolo de actuación frente a situaciones de embarazo, maternidad y paternidad de estudiantes en el sistema educativo*, en el apartado de enfoques, se indica que el enfoque de género permite comprender cómo esta construcción social limita el desarrollo pleno de los derechos humanos:

> El enfoque de género permite entender las diferencias socialmente construidas que existen entre hombres y mujeres, y cómo estas han estructurado relaciones

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> de poder desiguales entre ambos sexos, limitando el acceso en igualdad de condiciones a oportunidades sociales, educativas y laborales, entre otras. El enfoque de género también permite identificar y reflexionar sobre los estereotipos de género que crean situaciones de discriminación y marginación y que limitan el desarrollo integral de las personas, y asimismo, comprender las incongruencias entre clases sociales, etnias, edades, territorios, etc., que dificultan el ejercicio pleno de los derechos humanos. (Ministerio de Educación y VVOB, 2017, p. 20)

Por otro lado, la literatura del Ministerio de Educación muestra al enfoque de género como uno de los enfoques de prevención, por lo que se debe garantizar la igualdad buscando diferentes oportunidades de desarrollo independiente de la condición sexo-género: “Busca considerar las diferentes oportunidades de desarrollo que tienen las personas independientemente de su condición sexo-genérica y las relaciones existentes entre ellos, garantizando la igualdad de condiciones para todos y todas” (Ministerio de Educación, 2018).

Posteriormente, en el documento *Herramientas para orientar la construcción de proyectos de vida de estudiantes*, se diferencia entre el deber ser del hombre y de la mujer asignado desde temprana edad, como consecuencia de la jerarquización de lo que convencionalmente se representa como lo femenino y lo masculino, definiéndose el enfoque de género, en el apartado correspondiente, como:

> Permite distinguir cualidades, capacidades, mandatos, roles y estereotipos que se asignan a hombres y mujeres desde una perspectiva social y cultural, que se van gestando desde etapas tempranas del desarrollo humano y que también permiten reconocer y analizar las causas vinculadas a un trato discriminante, desvalorizante y peyorativo contra lo que representa lo femenino o lo masculino. En ese sentido, se debe poner énfasis en que en el acompañamiento para la construcción de cada Proyecto de Vida no se reproduzcan estereotipos o discriminación con base en el género. (Ministerio de Educación y VVOB, 2018, p.13)

A continuación, en el documento *Guía de desarrollo humano integral dirigida a docentes para la implementación de habilidades para la vida en el sistema nacional educativo*, se identifica el enfoque de género como una categoría de análisis de las construcciones sociales, que incorpora estrategias para hacer frente a las relaciones de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

poder naturalizadas y que busca el reconocimiento de la diversidad para una transformación social. De esta forma, se define, en el apartado de enfoques:

> Promueve una cultura equitativa de respeto hacia las personas y los colectivos sociales, se basa en el principio de igualdad y no discriminación y el ejercicio y garantía de los derechos humanos. Este enfoque apunta a resaltar la construcción sociocultural alrededor de los géneros, proponiendo valoraciones que promuevan la igualdad de oportunidades y permitan la reflexión sobre la influencia de los estereotipos sociales en los procesos de desarrollo y formación individual y de la cultura. El enfoque de género, al ser una categoría de análisis de las construcciones sociales, pretende incorporar estrategias para contrarrestar las relaciones de poder que se encuentran naturalizadas, y aportando a la transformación social mediante el reconocimiento de la diversidad. (Ministerio de Educación, 2018, p.19)

Es importante mencionar que, en este año de 2018, se emitió la *Ley para erradicar la violencia contra la mujer y para promover la equidad de género*. Sin embargo, no se ha podido ver que desde el Ministerio de Educación se dé un seguimiento a la aplicación, en contextos educativos reales, de estos lineamientos. No obstante, su sedimentación a nivel de normativa es un gran punto de partida, puesto que en el articulado se plantea generar contenidos educativos de transversalización de los enfoques de derechos y de igualdad de oportunidades de la mujer, así como para combatir los estereotipos sexistas. La ley clarifica, además, un conjunto de contenidos educativos, como son: diseñar e implementar campañas de sensibilización y concienciación dirigidas a la comunidad educativa para la prevención y erradicación de la violencia de género contra las mujeres; fortalecer la enseñanza de los derechos humanos de las mujeres, eliminando los mitos, hábitos y estereotipos que legitiman la violencia de género; supervisar que en todos los materiales educativos se fomente la igualdad entre hombres y mujeres y se eliminen los estereotipos sexistas; desarrollar programas de formación docente y comunidad educativa en derechos humanos de las mujeres, enfoque de género, derechos sexuales y reproductivos, que deconstruyan los discursos y conductas que fomentan la subordinación de las mujeres; que se implemente en la malla curricular contenidos sobre el enfoque de género, derechos de las mujeres, nuevos patrones socioculturales que deconstruyan los discursos y conductas que fomentan la subordinación de las mujeres; la prevención del acoso y abuso sexual; la prevención del embarazo adolescente; y los derechos sexuales y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

derechos reproductivos; entre otros (*Ley orgánica integral para la prevención y erradicación de la violencia de género contra las mujeres*, 2018).

Al revisar el documento *Proyecto Educativo Institucional para la Convivencia Armónica* se resalta que el género es una construcción social, refiriéndose a personas, en vez de hacer una determinación binaria de mujeres u hombres, exclusivamente, y se define el enfoque de la siguiente forma:

> Promueve una cultura equitativa de respeto hacia las personas y los colectivos sociales, se basa en el principio de igualdad y no discriminación y el ejercicio y garantía de los derechos humanos. Este enfoque apunta a resaltar la construcción sociocultural alrededor de los géneros, proponiendo valoraciones que promuevan la igualdad de oportunidades y permitan la reflexión sobre la influencia de los estereotipos sociales en los procesos de desarrollo y formación individual y de la cultura (Ministerio de educación, 2019, p. 32)

Se observa también que en el documento *El manual de orientación vocacional y profesional OVP* se subraya la utilidad del enfoque de género para identificar y distinguir los roles asignados que generan desigualdad:

> El género es una categoría de análisis que está presente en todas las relaciones humanas y que permite distinguir roles, atribuciones y estereotipos que se asignan a hombres y mujeres, y en donde pueden aparecer situaciones de desigualdad o tratos discriminatorios, desvalorizantes o peyorativos contra lo que representa lo femenino o lo masculino. (Ministerio de Educación y VVOB, 2021, p. 23)

Además, se amplía el término, al mencionarse, en el mismo apartado, cómo se va configurando progresivamente la identidad en función de los procesos de socialización en el entorno familiar y escolar. Se añade cuatro formas de aplicar este enfoque: 1) promover actividades de reflexión sobre estereotipos y prejuicios frente a los roles que desempeñan mujeres y hombres; 2) acciones para conocer los roles protagónicos de mujeres y hombres en parejas de conocimiento y emprendimiento; 3) fomentar la coeducación en las instituciones; y 5) incluir actividades que promuevan el respeto, la convivencia armónica y la igualdad de oportunidades.

Finalmente, en el documento *Oportunidades Curriculares de EIS* se puede visualizar cómo se amplía aún más el concepto hacia la diversidad, ya que se enfatiza el respeto hacia personas y colectivos sociales (sin detallar que sean hombres o mujeres

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

exclusivamente), se insiste en el carácter de construcción social del género, se propone reflexionar sobre la influencia de estereotipos y generar estrategias que permitan contrarrestar las relaciones de poder y que promuevan la valoración de igualdad de oportunidades, etc.:

> Promueve una cultura equitativa de respeto hacia las personas y los colectivos sociales. Se basa en el principio de igualdad y no discriminación y en el ejercicio y garantía de los derechos humanos. Este enfoque apunta a resaltar la construcción sociocultural alrededor de los géneros, proponiendo valoraciones que promuevan la igualdad de oportunidades y permitan la reflexión sobre la influencia de los estereotipos sociales en los procesos de desarrollo y formación individual y de la cultura. El enfoque de género, al ser una categoría de análisis de las construcciones sociales, pretende incorporar estrategias para contrarrestar las relaciones de poder que se encuentran naturalizadas, y aportar a la transformación social mediante el reconocimiento de la diversidad. (Ministerio de Educación, UNFPA y FLACSO Argentina, 2021, p.14) y (Ministerio de Educación y UNESCO, 2021, p. 14)

Adicionalmente, el enfoque de género aparecerá en los siguientes años dentro de los documentos del Ministerio de Educación, al ser categorizado como parte fundamental de los enfoques de prevención. La pregunta que corresponde hacer, entonces, y dado que ya está institucionalizado el concepto, es la relativa a la práctica, sobre todo tomando en cuenta las dos últimas definiciones arriba citadas, en las que se propone, más que una reflexión teórica, un llamado a la acción. Por ello, se plantea: ¿cómo se puede contribuir a generar actividades o estrategias que permitan contrarrestar las relaciones de poder naturalizadas para aportar a la transformación social real y efectiva, sobre la base de la normativa ya existente? Una de las respuestas principales que podrían surgir sería la de desarrollar estrategias para que las personas puedan identificar las relaciones asimétricas de poder, según las cuales se debe considerar a una persona como inferior a otra por razón de su sexo o de su género (en lo que constituye una breve definición de sexismo, concepto que se ha abordado antes y se retomará más profundamente en lo posterior). Estas relaciones asimétricas y jerárquicas están naturalizadas, en el sentido de que, en cierto grado, no las podemos ver si no hemos tenido formación consciente al respecto, porque son parte de nuestra cultura y son vistas, precisamente, como “naturales” e inamovibles. Es en este punto, por ello, donde se refuerza la idea de formar y educar a las personas para que puedan identificar el sexismo en general y, específicamente, cuándo una idea, un concepto, una

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

actitud o un comportamiento es sexista; así como cuáles son las formas para poder medirlo y, sobre la base del conocimiento, combatirlo.

En la *Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la educación técnica en el Ecuador*, dentro de su propuesta, además de darse 34 lineamientos para que las personas a cargo de las instituciones educativas puedan reflexionar y generar acciones de cambio, se nombra la importancia de la coeducación como respuesta para contar con un conjunto de saberes ausentes en el currículum educativo y en las relaciones dentro y fuera del aula, así como que las jóvenes puedan tener acceso a las profesiones que siguen siendo reductos masculinos, reforzando su propia seguridad para que pueda desempeñarse mejor en el ámbito público (Ministerio de Educación, 2013).

El último gran acierto del Ministerio de Educación, gracias al apoyo de organismos internacionales como UNESCO, UNFPA y PMA, así como de las universidades FLACSO de Argentina y UNAE de Ecuador, fue abrir el curso MOOC de 40 horas titulado “Reconoce, oportunidades curriculares de la Educación Integral de la Sexualidad”, en el que se capacitó a más de 13.000 docentes y que estará disponible en la plataforma virtual MeCapacito del Ministerio de Educación, para que se siga abriendo más cohortes. Este curso tiene una mirada transversal con diferentes enfoques, entre ellos el enfoque de género, y refuerza su accionar desde la mirada de prevención de embarazos en niñas y adolescentes y la necesidad de prevenir las violencias en niñas, niños y adolescentes (Marcela Samudio y Carla Terán, 2023).

No obstante, todo lo expuesto, sabemos que los cambios culturales necesarios para poder caminar hacia la transformación y hacia una sociedad más igualitaria deben ser realizados de manera continua, estructurada y a largo plazo, por lo que se debería contar con instrumentos de medición, para valorar los aciertos y aprendizajes de las diferentes acciones, proyectos y programas que se realicen desde el Ministerio de Educación y organizaciones aliadas, así como los posibles errores o retrocesos. Por el momento, no existe aún en el Ecuador una entidad que esté a cargo de este tipo de monitoreo, seguimiento, acompañamiento y medición de impacto.

2.2.2 Sexismo en educación

Ecuador es un país con muchos prejuicios sexistas (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2019), por lo que no es de extrañar que en la escuela se reproduzcan las mismas ideas y situaciones de desigualdad. Si bien vamos a profundizar más este aspecto en el apartado de coeducación, al realizar un análisis de diagnóstico de la

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

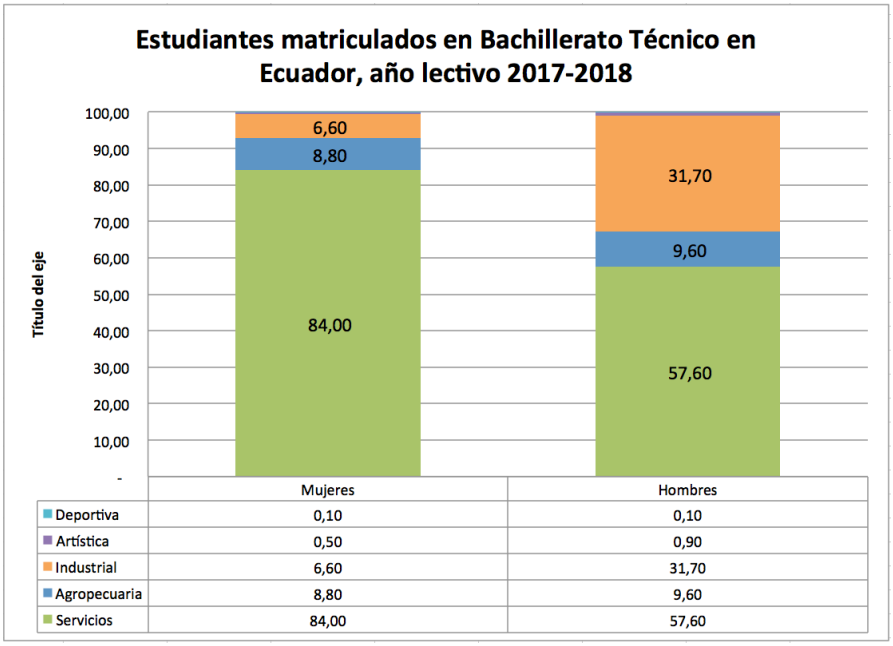
situación de incorporación de las mujeres en el sistema educativo en Ecuador, es importante en este punto considerar algunos aspectos relevantes para profundizar sobre el sexismo en la educación en Ecuador.

En un estudio sobre el sexismo en la docencia y los textos escolares en Ecuador, se identificaron elementos donde se reproducen los estereotipos sexistas en el ámbito escolar: el grupo de docentes cree que los niños son más aptos para las actividades técnicas y les asigna mayores roles de responsabilidad, además de que considera que son, por naturaleza, más agresivos, entre otras atribuciones; sobre las niñas, que deben tener mayor protección, que son buenas para actividades manuales (floristería, costura, etc.) y que son más tranquilas, sensibles y solidarias por su instinto maternal; en el caso de su prácticas, el grupo de docentes considera que es necesario diferenciar por sexo las diferentes actividades. Así, el 60% considera que hay que diferenciar por sexo en los juegos, el 40%, en los programas de deportes, y el 10%, en todos los contenidos (Magaly Robalino et al.,1992).

Por otro lado, en el estudio de la CEPAL sobre trayectorias de mujeres en la educación técnico-profesional en el Ecuador, no se menciona sexismo directamente, sino segregación por razón de género, división sexual del trabajo, ruptura de estereotipos y obstáculos en el acceso, la permanencia y las oportunidades de inserción y promoción en el mercado de trabajo para las mujeres. Al igual que los estudios mencionados de la región, si bien tanto hombres como mujeres se concentran más en el bachillerato técnico en áreas de servicio, hay una mayor concentración de mujeres, con un 84%, mientras que de hombres el porcentaje es de 57%, frente a las áreas industriales, en las que hay una mayor concentración de hombres, con un 32%, y de mujeres apenas con un 7%, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

Ilustración 2: Estudiantes matriculados en Bachillerato Técnico en Ecuador, año lectivo 2017-2018.

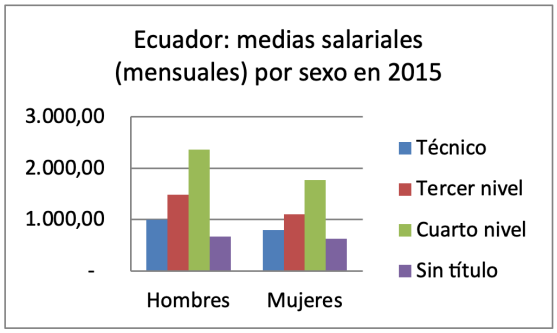
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA



Fuente: Elaboración propia a partir de CEPAL - Serie Asuntos de Género N° 156

En relación con el mercado laboral, según información recolectada de este informe en 2017, la participación de las mujeres es del 40% y de los hombres del 60%; en el sector público la participación es igualitaria (si no se tiene en cuenta el rango), pero en el sector privado la cantidad de hombres supera casi dos a uno a la de mujeres, a pesar de que la proporción de mujeres con título supera a la de los hombres. Además, existe una discriminación salarial por género en el sector formal, pues la proporción de sueldos de acuerdo con los títulos por sexo es mayor en los hombres que en las mujeres, de la siguiente forma:

Ilustración 3: Ecuador: medias salariales (mensuales) por sexo en 2015



Titulo	Hombres	Mujeres	Diferencia %
Técnico	1.004,00	801,00	20%
Tercer nivel	1.485,00	1.105,00	26%
Cuarto nivel	2.364,00	1.767,00	25%
Sin título	675,00	628,00	7%

Fuente: Elaboración propia a partir de CEPAL - Serie Asuntos de Género N° 156

Es así como se puede percibir claramente una discriminación por razón de sexo, al igual que la necesidad de realizar cambios desde las bases, es decir, desde la escuela, desde el sector educativo, por su potencial influencia en la transformación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

social. En el apartado de “Coeducación en Ecuador” en el análisis de diagnóstico de la situación en el sistema educativo en Ecuador, se profundizará más sobre este tema.

2.2.3 Normativa e indicadores en Ecuador

Se puede apreciar, entonces, la importancia que ha ido tomando el tema de igualdad de derechos de niñas, niños, mujeres y hombres a nivel internacional y regional, teniendo en cuenta los acuerdos internacionales, los indicadores de medición y los diferentes esfuerzos para mejorarlo. Existe un marco legal y de acción, además de una exigencia para que los países se propongan metas encaminadas a mejorar las condiciones para las niñas y mujeres. Revisemos el tema en Ecuador: para realizar la siguiente línea de tiempo de los principales hitos a nivel nacional, se tuvo en cuenta la exposición de motivos de la *Ley para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres* (Asamblea Nacional, 2018) y la Agenda Nacional para la Igualdad de las Mujeres y Personas LGBTI (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2018).

- En 1948, Ecuador suscribe la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH).
- En 1980, firma la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).
- En 1994 se crean las Comisarías de la Mujer en el país y se promulga la *Ley de Maternidad Gratuita y Atención a la Infancia.*
- En 1995, Ecuador se adhiere a la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer de Belém do Pará y suscribe la Plataforma de Acción de Beijing. Además, se emite la *Ley contra la Violencia a la Mujer y la Familia*, conocida como la Ley 103, que sanciona las agresiones cometidas en el ámbito intrafamiliar.
- En 1997 se crea el Consejo Nacional de las Mujeres – CONAMU y se aprueba la *Ley de Amparo Laboral de la Mujer*, que establece la obligatoriedad de que al menos el 20% de las mujeres integren las Cortes Superiores de Justicia, Juzgados, Notarías y Registros.
- En 1998, en la Constitución se logra incorporar temas como el derecho a la integridad personal, a una vida libre de violencia, a la igualdad ante la ley y la no-discriminación; el derecho de las mujeres a tomar decisiones libres y responsables sobre su vida sexual y reproductiva; la igualdad y corresponsabilidad en la familia y el apoyo a las jefas de hogar; derecho a una educación no discriminatoria que promueva equidad de género; la obligatoriedad

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

del Estado de aprobar políticas públicas para impulsar la igualdad de las mujeres; entre otros.

- En 2007, con la participación en la Décima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, se abordan temas fundamentales para la igualdad de género, tales como la contribución de las mujeres a la economía y la protección social o la participación política y paridad de género en los procesos de adopción de decisiones a todos los niveles.
- En 2008, en la Constitución se propone garantizar los derechos fundamentales de las mujeres y se mantiene todos los derechos de las mujeres conquistados en la Constitución de 1998; asimismo, se declara un Estado laico, lo que implica el derecho a la libertad de conciencia y a adoptar decisiones. Se incorpora el derecho a la igualdad real o material; el derecho a decidir (tomar decisiones libres y responsables sobre el cuerpo, la salud, la vida sexual y la reproducción); el derecho a la erradicación del sexismo y machismo, así como otras prácticas discriminatorias; entre otros.
- En 2013, en el Consenso de Santo Domingo, Ecuador se compromete a promover y realizar acciones en pro de la igualdad de género y a adoptar mecanismos para el empoderamiento de las mujeres, acciones efectivas para la salud sexual y salud reproductiva de las mujeres y la eliminación de la violencia.
- En 2014, el Código Orgánico Integral Penal tipifica los tipos de violencia (física, psicológica y sexual) e incluye el femicidio como delito.
- En 2014 se crea la Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género (2014-2017) por La Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública, con el fin de garantizar la igualdad entre hombres y mujeres.
- En 2015 se crea el Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia de Género hacia la Niñez, Adolescencia y Mujeres.
- En 2016, en la Estrategia de Montevideo, se dan los lineamientos por país para la implementación de la Agenda Regional de Género en el marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030, que fue aprobada por los Estados miembros de la CEPAL en la XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe.
- El Plan Nacional de Desarrollo 2017- 2021 propone, dentro de sus metas, erradicar la discriminación por género, etnia y situación de movilidad, así como reducir a cero el porcentaje de mujeres que han vivido algún tipo de discriminación de género hasta 2021.
- En 2018, se expide la *Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres*, que tiene como fin transformar patrones socioculturales y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estereotipos que naturalizan, reproducen, perpetúan y sostienen la desigualdad entre hombres y mujeres, además de proteger y reparar a las víctimas de violencia.

- En 2018 se tiene como instrumento de acción la Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género 2018-2021, como estrategia macro para transversalizar el principio de igualdad y de no discriminación por razones de género.
- En 2021, Ecuador ratifica el Convenio 190 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) contra la violencia y el acoso laboral (Asamblea Nacional, 2021).

Los esfuerzos se ven enraizados también en la forma en la que se clasifica el gasto público en relación con las políticas de igualdad y ambiente (Ministerio de Finanzas y Economía, 2019). Esta clasificación permite tener clara la orientación de política pública a la que se está apuntando como país. El clasificador de género se articula con la agenda de igualdad de género 2018-2019, con ítems como la promoción de la autonomía y empoderamiento de la mujer en el marco de la economía social y solidaria, la garantía y generación de igualdad de oportunidades y condiciones de trabajo, la promoción y desarrollo de sistemas de cuidado y corresponsabilidad, la promoción y garantía de una vida libre de violencia, del del derecho a la salud, a la educación, a la recreación y uso de espacios públicos en condiciones de igualdad entre otros (Ministerio de Finanzas y Economía, 2019).

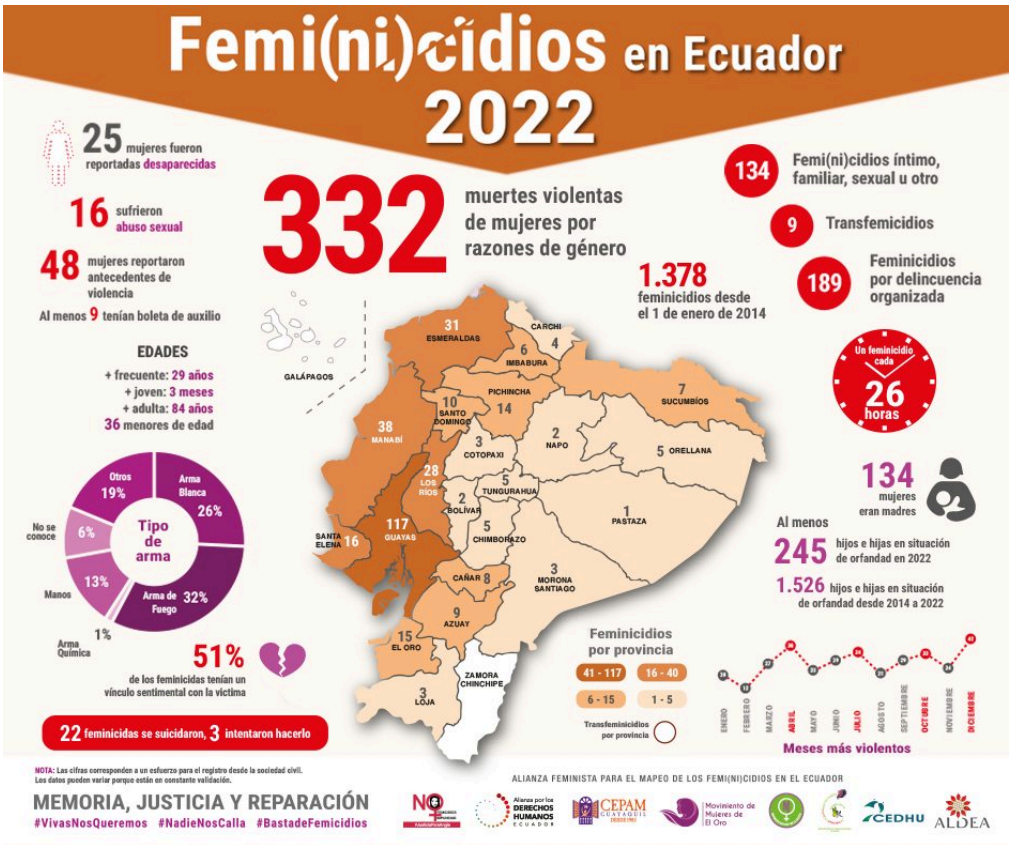
Pese a todos estos esfuerzos normativos y de administración pública, la igualdad de género cobra realmente relevancia cuando se identifica como un factor de inequidades tanto sanitarias como sociales, económicas, políticas y estructurales. La opresión de la mujer y los sistemas de subordinación y poder se expresan de diferentes maneras y en diferentes dimensiones: discriminación, invisibilización, exclusión, abuso, estigmatización y violencia (ONU Mujeres Ecuador, 2008). Por ello, si bien se han impulsado y fortalecido planes, proyectos y programas para el cumplimiento y garantía de los derechos de las mujeres, la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres (ENVIGMU, 2019) muestra que, en Ecuador, aún hay mucho por hacer: así, el 65% de mujeres en este país ha experimentado por lo menos un hecho de algún tipo de violencia en alguno de los distintos ámbitos a lo largo de su vida; el 32% ha sido víctimas de violencia en los últimos 12 meses. El 19% de mujeres ha vivido estas situaciones de violencia en el ámbito educativo a lo largo de su vida y 12 de cada 100, en ese ámbito, en los últimos 12 meses. Asimismo, en relación a los roles de género a nivel nacional, el 27% de mujeres cree que una buena esposa debe obedecer a su esposo en todo lo que él ordene; el 45% de mujeres opina que las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mujeres deben ser las responsables de las tareas de la casa y de cuidados de otras personas; el 45% de mujeres piensa que el hombre debe ser el principal responsable de todos los gastos de la familia; y el 57% de mujeres considera que las mujeres deben actuar y vestirse recatadamente para no provocar a los hombres, entre otras afirmaciones (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2019).

Por su parte, la Asociación Latinoamericana para el Desarrollo Alternativo (ALDEA) publica cifras sobre los femicidios en Ecuador. En 2022, cada 26 horas hubo un femicidio en el país y 332 mujeres, en total, perdieron su vida por la violencia de género. La más joven tenía tres meses de edad y la mayor tenía 84 años, pero las edades más frecuentes estaban alrededor de los 29 años; 14% de esas mujeres (48) ya había reportado antecedentes de violencia. A continuación, en el siguiente gráfico se pueden ver estos y otros datos más (Asociación Latinoamericana para el Desarrollo Alternativo, 2022).

Ilustración 4: Femi(ni)cidios en Ecuador 2022



Fuente: Femi(ni)cidios en Ecuador 2020, ALDEA 2022

Para cerrar con algunas cifras de acoso y violencia en el sistema educativo, de acuerdo con el análisis rápido de género de 2020 por parte de CARE, la segunda causa

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de muerte de las y los adolescentes en el país es el suicidio y los porcentajes de este fenómeno han ido en incremento, sobre todo en el caso de las mujeres de 12 a 17 años. Esto parece ser el resultado de que estas jóvenes no encuentran salida a varios de sus conflictos, dentro de los cuales el embarazo aparece prominentemente. El análisis establece también que el 31% de las adolescentes de 15 a 18 años ha vivido violencia psicológica y el 23% ha vivido violencia sexual, de acuerdo a la "Encuesta Nacional sobre sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres" del INEC (CARE, 2020).

Ilustración 5: Violencia en niñas y adolescentes en el Ecuador

Fuente: Análisis Rápido de Género, Care Ecuador 2020

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2.3 La coeducación como guía para detectar el sexismo, actuar y transformar

Ahora bien, es importante analizar algunos acercamientos al enfoque de género en la educación en los diferentes países del mundo iberoamericano. En el ámbito español, por ejemplo, se ha universalizado el término de "coeducación"; de hecho, en algunas comunidades el tema se ha institucionalizado y existen programas estatales que hacen seguimiento y propuestas de políticas, programas y prácticas para lograr una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Este es el caso de Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer, en el que ya se ha creado el II Plan de Coeducación, que, en el "camino hacia la igualdad y el buen trato" en el sistema educativo vasco, se indica que "la coeducación significa una revisión profunda del sexismo que impregna el modelo educativo y, por último, la puesta en marcha de herramientas y de instrumentos para el cambio" (Comunidad Autónoma del País Vasco, 2019). En el Instituto Andaluz de la Mujer, asimismo, se maneja el Pacto Andaluz por la Igualdad de Género, donde en su II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, se manejan cuatro líneas de actuación: cada centro implementa un plan coeducativo; se sensibiliza forma y generan acciones para incidir en la comunidad; se crean acciones para prevenir violencia de género con el diseño de intervenciones adecuadas para posibles casos y; se promueven medidas estructurales con perspectiva de género dentro de los centros como son la estructura organizativa, los procesos y sus mecanismos de evaluación (Instituto Andaluz de la Mujer, s.f.).

Por otro lado, además del término coeducación, se puede encontrar también el término pedagogía feminista o pedagogías feministas. En el catálogo automatizado de acceso público en línea (OPAC) del entorno web de la biblioteca de la Universidad de Málaga, Jábega, al buscar las palabras "pedagogía feminista" en octubre de 2022, aparecen 511 resultados, de los cuales el 39% son en español, 38% en inglés y 17% en portugués, entre otros idiomas. Al analizar los países hispanohablantes que se resaltan en las dos primeras páginas de la búsqueda, tenemos a México, Chile, España y Argentina.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 6: Resultados búsqueda pedagogía feminista

Fuente: Jábega, octubre 2022

En algunos de los artículos encontrados, cuando se nombra la pedagogía feminista o las pedagogías feministas, con alguna frecuencia se lo hace en conjunto con las palabras descolonizar y despatriarcalizar; además, se formula el texto con más preguntas que respuestas. Por ejemplo, en el libro *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular*, desarrollado por un colectivo en Buenos Aires, se reflexiona sobre esta pedagogía, indicando que es una pedagogía en movimiento, que no es universal y que es donde "el intelectual del movimiento popular interactúa con el intelectual de la academia", así como donde se crean espacios de acción colectiva para reinventar la militancia (Claudia Korol, 2007, p. 19). Otras autoras, por su parte, indican que se rompe con la racionalidad pedagógica androcéntrica, que implica una crítica al patriarcado y al sexismo en la vida, la escuela y en todo tipo de institución social en la que se cuestionen las formas de opresión e inequidad social de las mujeres (Maribel Ríos, 2015). En la revista *Pikara*, por otro lado, Nagore Iturrioz plantea que la palabra coeducación se utilizaba anteriormente, porque la palabra feminismo estaba satanizada, pero argumenta que ahora es momento de dar el siguiente paso y recalca que la coeducación se construye dentro del sistema sexo-género, mientras que la pedagogía feminista se construye dentro de la interseccionalidad (Nagore Iturrioz, 2019).

De cualquier modo, sea pedagogía feminista o coeducación, lo importante son las formas en las que se busca intervenir para transformar una comunidad sexista en una en la que se contribuya a crear posibilidades de igualdad real. En el caso de Ecuador, como se podrá analizar más adelante, nos referiremos más al término coeducación, puesto que se trata de una palabra que aparece en las leyes del Ecuador y en documentos del Ministerio de Educación, así como que no genera mayor rechazo en la comunidad, lo que favorece su utilización para conceptualizar las iniciativas para transformar las maneras de educar, enseñar y (re)aprender.

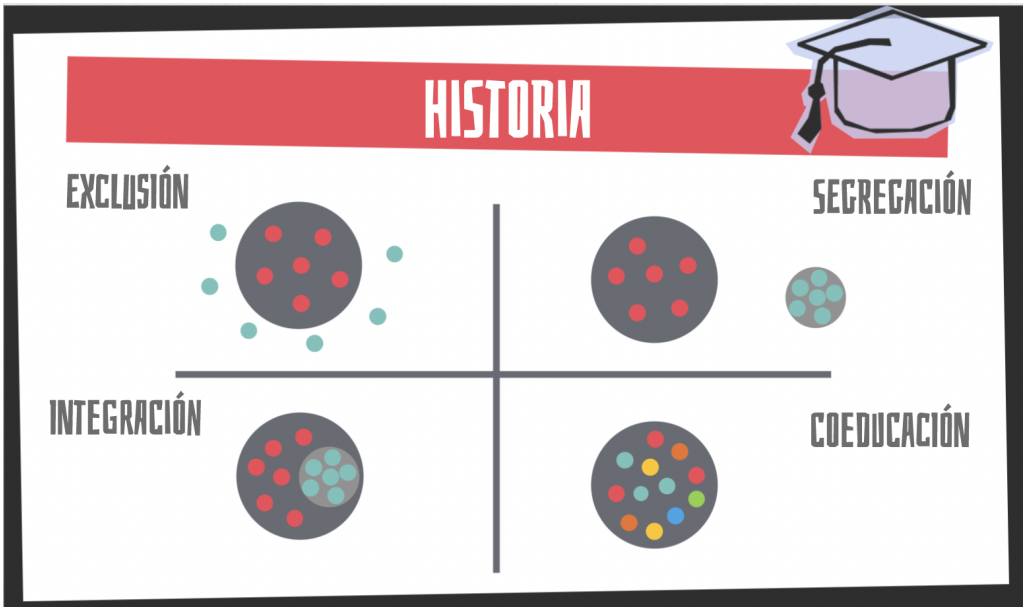
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Revisemos, entonces, algunos de los esfuerzos que se han generado para crear condiciones de igualdad para niños/hombres y niñas/mujeres en la educación y cuáles han sido los cambios que se han ido produciendo en la sociedad para que esta posibilidad comience a existir.

2.3.1 Coeducación: inclusión real de las niñas y mujeres en educación

La historia de la incorporación de las niñas y mujeres en el sistema educativo, como indica Gabriela Delgado Ballesteros en su artículo "Coeducación: Derecho Humano", pasa por diferentes etapas, a saber: 1. exclusión, 2. segregación, 3. integración y 4. coeducación (Gabriela Delgado, 2015). A continuación, describiremos estas etapas:

Ilustración 7: Historia de la incorporación de niñas y mujeres en el sistema educativo



Fuente: Elaboración propia a partir de propuesta de Gabriela Delgado Ballesteros.

Veremos estas etapas a continuación; sin embargo, es importante aclarar que el término de coeducación se relaciona en ocasiones solamente con escuelas mixtas, donde niños/hombres y niñas/mujeres se educan juntos, como lo explica Marina Subirats Martori (1994):

> El término «coeducación» es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres. (p.49)

Ernesto Águila (2016), del Instituto de Igualdad, indica que es importante distinguir entre escuela mixta y coeducación, pues el primero es la idea de que hombres y mujeres se encuentran en un mismo lugar, la institución educativa y en el segundo, se pueden encontrar una reflexión mucho más amplia, ya que estando en un mismo techo, la discriminación de género puede estar inscrita en los contenidos, en las imágenes de los textos escolares**,** en las actitudes del docente, en las formas de enseñar, en el currículo explícito y en el oculto, como veremos a continuación.

a. Exclusión

Una de las obras con mayor influencia sobre las bases de la educación de niñas y niños fue la de Jean-Jacques Rousseau, *El Emilio o de la educación* (1762), en la que describió las supuestas diferencias naturales entre hombres y mujeres, que hacían necesaria una formación distinta para cada uno de los dos sexos. Según Rousseau, las mujeres deben estar en la esfera privada, aprendiendo sobre temas domésticos, religiosos y relacionados con su rol de esposas y madres, mientras que los hombres se deben preparar para la esfera pública, para ámbitos económicos y políticos. Rousseau resalta la complementariedad de cada uno, bajo el sometimiento del otro:

> (…) toda la educación de las mujeres debe referirse a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos de jóvenes, cuidarlos de adultos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida agradable y dulce: he ahí los deberes de las mujeres en todo tiempo, y lo que debe ensenárseles desde su infancia. Mientras no nos atengamos a este principio nos alejaremos de la meta, y todos los preceptos que se les den de nada servirán ni para su felicidad ni para la nuestra. (p.484)

Mary Wollstonecraft, en su obra *Vindicación de derechos de la mujer*, se niega a aceptar esta afirmación, apostando por la educación conjunta de ambos sexos, una educación que potencie la autonomía de la mujer y no la condene a vivir en dependencia del hombre.

> (…) mientras no se deduzca la inferencia natural que, por mi parte, he tenido siempre presente, esto es, promover que ambos sexos debieran educarse juntos, no solo en las familias privadas sino también en las escuelas públicas. Si

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> el matrimonio es la base de la sociedad, toda la humanidad debiera educarse siguiendo el mismo modelo, o si no, la relación entre los sexos nunca merecerá el nombre de compañerismo, ni las mujeres desempeñarán los deberes peculiares de su sexo hasta que no se conviertan en ciudadanas ilustradas, libres y capaces de ganar su propia subsistencia, e independientes de los hombres (...) el matrimonio no se considerará nunca sagrado hasta que las mujeres, educándose junto con los hombres, no estén preparadas para ser sus compañeras, en lugar de ser únicamente sus amantes (...) (p.350)

Se trataba, en otras palabras, de una aproximación (durante largo tiempo altamente influyente, reiteramos) que consistía en excluir a niñas y mujeres del sistema educativo.

b. Segregación

Según esta concepción corresponde, entonces, enseñar a niñas y niños por separado, para recibir una educación diferente, a la vez que la educación de las niñas llega hasta cierto punto, para que aprendan lo básico, en la comprensión implícita de que la de los niños, por su parte, sí debe continuar.

En su libro *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX),* Pilar Ballarín Domingo resalta cómo en España, a finales del siglo XVIII, las mujeres, por un lado, debían aprender sobre el rol tradicional "propio" de las mujeres: las mujeres de clase alta y media aprendían a leer, escribir, cocinar, así como a veces música, historia y geografía para poder tener una buena conversación, de tal forma que, a partir de los 15 años ya pudieran conseguir un marido. Por otro lado, no obstante, se debían fomentar también que las mujeres de clases más bajas se formaran para trabajar en las fábricas textiles, surgiendo entonces la escolaridad de las niñas como un "mal menor" (Pilar Ballarin Domingo, 2001).

La iglesia sostiene tradicionalmente esta mirada, por ejemplo, cuando le asigna a las mujeres el rol de madres, de cuidadoras, de ser las encargadas del trabajo doméstico y de ser amas de casa dependientes de sus esposos. Basta con mirar la encíclica sobre la restauración del orden social en perfecta conformidad con la ley evangélica para visualizarlo (Pío XI, 1931):

> Las madres de familia trabajarán principalísimamente en casa o en sus inmediaciones, sin desatender los quehaceres domésticos. Constituye un horrendo abuso, y debe ser eliminado con todo empeño, que las madres de familia, a causa de la cortedad del sueldo del padre, se vean en la precisión de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

buscar un trabajo remunerado fuera del hogar, teniendo que abandonar sus peculiares deberes y, sobre todo, la educación de los hijos. (p.21)

c. Integración

Mary Wollstonecraft, en el capítulo cuatro de su libro *Vindicación de los derechos de la mujer*, insiste, en contraposición con teóricos que defendían la exclusión de las mujeres de la educación, en la importancia de educar a la mujer como a los hombres, no queriendo que las mujeres tengan poder sobre ellos, sino sobre sí mismas: "[Educate women like men] says Rousseau, [and the more they resemble our sex the less power they will have over us] This is the very point I aim at. I do not wish them to have power over men; but over themselves" (Mary Wollstonecraft, 1792).

Sin embargo, no es sino hasta finales del siglo XIX que se comienzan a plantear propuestas decididas para que las mujeres estudien en los mismos centros educativos, en escuelas mixtas, sobre todo en países protestantes como Estados Unidos, Noruega y Finlandia, mientras que en países vinculados al catolicismo como España, Italia y Francia esto se da a comienzos del siglo XX (Marina Subirats Martori, 1994).

En el caso de América Latina, la incorporación de la mujer en la educación también se dio a finales del siglo XIX; primero, con una educación tradicional entre "acerolas y costureros", para luego llegar a una más planificada, para que las mujeres se convirtieran en buenas madres y esposas, dentro de los espacios designados para ellas. Se daba una distinción por clases, donde las mujeres de las clases dominantes tenían la posibilidad de una educación menos tradicional y, en cambio, había una educación tradicional para las pobres, encaminada a que tuvieran las destrezas requeridas por la industria o por el mercado de empleo formal (Yamila Azize, 1996)

d. Coeducación

Para resumir las etapas que se han revisado en este apartado, se tomará lo que en la *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres* se denomina los "modelos arquetípicos de escuela", en los que se puede apreciar las diferentes propuestas mediante las que los sistemas educativos han entendido la relación de género (Red2Red Consultores S.L & Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, 2006).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 2: Características de los modelos de escuela en relación con la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres

Sistema cultural	Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento
Escuela de roles separados.	Educación para el rol sexual. Asignación de géneros. Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado	Separación física de los procesos educativos	Creencia en la superioridad masculina.	Fundamentos de tipo moral, por lo que su análisis empírico no resulta relevante.
Escuela mixta	Educación igual para niños y niñas como ciudadanos/as de una sociedad democrática.	Acento en el individualismo sin distinción por género. Igualdad en el acceso a los recursos.	Meritocracia. Premio en función de los méritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde el punto de vista productivo.	Eficacia para el individuo y para la convivencia social, existen estrategias alternativas y se rechaza la escuela separada de la socialización.
Escuela coeducativa	Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de sexo eliminando situaciones de desigualdad y jerarquías culturales sexistas.	Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, interacción con el profesorado, controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar, etcétera).	La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, y debe ser una institución de reconocimiento de la diferencia.	Basado en la sociología de la educación a través del conocimiento de las especificidades de ambos grupos sexuales y de las distintas expresiones de sexismo.

Fuente: Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Por tanto, se puede apreciar que la coeducación es más que una escuela mixta; como indica la guía en cuestión, la coeducación debe conducir a una escuela dirigida a eliminar los estereotipos entre sexos para superar las situaciones de desigualdad y jerarquía cultural entre niños y niñas. Revisemos, adicionalmente, algunas definiciones de coeducación.

Según la Real Academia Española, coeducación es la acción de coeducar, que significa “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo” (Real Academia Española, 2021). El Diccionario Panhispánico del Español Jurídico, por su parte, define a la coeducación como “La acción educativa que potencia la igualdad real de oportunidades y la eliminación de cualquier tipo de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género o expresión de género" (Diccionario panhispánico del español jurídico - RAE, 2019).

En la presentación del libro *Coeducación y Género* (Francisco García y Carmen Heredero de Pedro, 2019) se define la coeducación como:

> Un modelo educativo que se inserta en la creencia de que la educación debe formar a las personas para ejercer un trabajo o profesión, para ser útiles para los demás, para colaborar en el desarrollo y mejora social, pero, antes que todo eso, la educación debe perseguir la formación de personas autónomas y felices, dueñas de su propia personalidad y capacitadas para ejercer su ciudadanía con pleno respeto a la convivencia, solidarias y repletas de valores humanos que pretendan una sociedad mejor. (p.11)

En la "Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres" (Red2Red Consultores S.L & Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades, 2006), el término es definido de la siguiente manera:

> Por coeducación se entiende la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje. (p.17)

Hay muchas definiciones más de lo que es la coeducación, por supuesto, pero, sea que se la vea como un modelo educativo, una propuesta pedagógica o una acción educativa, entre muchas otras posibilidades, lo cierto es que parece que el denominador común es que se trata de algo que exige un plan de acción integral para lograr gestar una transformación para la igualdad real de las relaciones entre las personas.

2.3.2 Propuestas coeducativas

Al ser propuestas de intervención integral se pueden abordar desde diferentes puntos de vista y ámbitos, para de esta forma poder contribuir a la transformación de una sociedad libre de sexismo.

Marina Subirats propone, en su libro "Coeducación, apuesta por la libertad", cuatro ámbitos necesarios a tener en cuenta para poder evaluar periódicamente si existe una mayor conciencia e identificación de las prácticas androcéntricas de la cultura, los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cuales son: 1. La ocupación y uso del espacio por parte de niños y niñas 2. El lenguaje; 3. Saberes que se transmiten en cuentos, libros, currículos y 4. La forma en la que se realiza el aprendizaje para relacionarse: competitivo o cooperativo y de la violencia al amor (Marina Subirats, 2017).

Por otro lado, Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra, en 1998, explican un aspecto fundamental a la hora de pensar en intervenciones coeducativas: la importancia de una postura crítica ante el Currículo Oculto de Género (COG). Explican que el COG es un conjunto interiorizado y no visible de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias, que definen las posibilidades de desarrollo personal, determinan las expectativas personales y sociales que se tienen sobre sí y de cada persona, su éxito o su fracaso. Así, fundamentan el COG bajo tres aspectos esenciales: 1. El androcentrismo, como la cultura estructurada desde la visión masculina; se identifican patrones de comportamiento masculinos como racionales, mientras que los sentimientos y emociones femeninos son vistos como irracionales, poco científicos y no dignos de ser tomados en cuenta; 2. el esencialismo, que legitima la creencia de que es la naturaleza biológica la que determina lo natural y antinatural de los hombres y las mujeres; y 3. la polarización de género, la percepción histórica de lo que se espera de los hombres y de las mujeres, cosa que organiza la vida social. Por tanto, indican que es importante que el grupo de docentes sea capaz de reconocer cómo sus experiencias y aprendizajes personales influyen de manera significativa en la vida de sus estudiantes y cómo la violencia y la discriminación están continuamente presentes en sus prácticas educativas (Ann Lovering y Gabriela Sierra, 2014).

En relación con el currículo oculto, Jurjo Torres (1991) indica que este funciona de manera implícita, sin ser planificada o consciente por el colectivo docente, a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares, que dan como resultado una reproducción de las principales dimensiones y relaciones de poder de nuestra sociedad. Xavier Bonal pone énfasis en el profesorado como principal agente de transmisión cultural, por lo que resalta cómo las propuestas de intervención tienden a ser “recetas” para ser aplicadas a un colectivo que es inconscientemente sexista y que transmite sus expectativas en las actitudes, en el lenguaje, en su interacción en el aula, en sus prácticas escolares y en su orientación profesional. Propone realizar no una estrategia de cambio cultural, sino una de cambio de prácticas (Xavier Bonal, 1997).

En el Segundo Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco (2019-2023) se proponen 8 pilares que se deben tener en cuenta para llevar la igualdad al aula:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 8: Pilares de la coeducación

Fuente: II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco (2019-2023)

Además, se realiza una aplicación de estos pilares en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria:

Ilustración 9: Pilares de la coeducación por niveles

Pilares de la Coeducación

Pilares	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
1. El pensamiento crítico ante el sexismo	Análisis de actuaciones de personajes en diferentes textos, cantiones, imagenes, cambio de roles de género en narraciones	Analizar estereotipos de género en textos, cuentos, imagenes, películas y visibilizar a personas capaces de romper estereotipos a favor igualdad	Analizar con perspectiva de género todas las asignaturas y materiales. Autoevaluarse respecto a estereotipos y seximo en actitudes propias
2. Uso no sexista del lenguaje y las imágenes	Ser ejemplo Nombrar a las niñas Uso femenino masculino Evitar expresiones discriminatorias	Ser ejemplo. Estudio de sexismo en lenguaje, conciencia lingüística Analizar textos: lenguaje, rasgos y proponer alternativas	Gereralizar el uso no sexista de lenguaje, incorporar concepto "salto semántico, estudiar evolución lenguaje y analizar las diferentes posturas
3. Integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica	Elegir textos con presencia equilibrada Inicar conocimiento grandes mujeres Conocer editoriales coeducativas	Ser concientes de presencia de mujeres en textos es menor, conocer mujeres referentes, incentivar la investigación sobre mujeres y aportaciones	Introducir concepto de androcentrismo. Estudiar movimiento feminista, conceptos de techocrista, brecha salarial, conocer referentes.
4. Transformación pacífica de conflictos, con proyectos de convivencia coeducativa	Rincones sin distinción de género, rincones de cuidado, reconocer y nombrar emociones, visibilizar lo que nos gusta y lo que no	Aprender concepto de "Empatía", analizar la causa del conflicto, buscar soluciones, respetar espacios de personas, construir espacios de cuidado	Reconocer nuestras emociones, reacciones y estrategias ante conflicos. Masculinidades igualitarias y feminidades empoderadas
5. Autonomía personal e independencia económica	Ámbito doméstico, aprender a cuidar, compartir rincones, presentar hombres cuidadores, igualdad de lo doméstico, referentes igualitarios en profesiones.	Analizar acciones domésticas, aprender a hacerlas, analizar la división sexual del trabajo. Investigar sobre pioneras referentes profesionales de igualdad	Doméstico: analizar uso tiempo por sexo, realizar labores de cuidado. Profesional: estudiar la historia de la desigualdad, movimiento feminista.
6. Los espacios en el centro educativo y las actividades extraescolares y complementarias	Implementar estrategias de patios coeducativos, juegos colaborativos, zonas de tertulia, de descanso, juegos de mesa, más naturaleza	Implementar estrategias de patios coeducativos, más naturaleza. Dejar fuera deportes discriminatorios y espectáculos de chicas hipersexuadas.	Implementar estrategias de patios coeducativos, más naturaleza. Dejar fuera deportes discriminatorios y espectáculos de chicas hipersexuadas.
7. Educación afectiva y sexual en igualdad	Descubrir propio cuerpo, nombrar sus partes con naturalidad, aprender a decir no, responder interrogantes de origen de personas con naturalidad	Cuidado de cuerpo, cambios fisiológicos en la pubertad, respetar orientaciones sexuales, enseñar límites. Transmitir ética de nuenos tratos	Estudiar cambios físicos y psicológicos , aceptar propio cuerpo y respetar la diversidad. Ética en relaciones personales. Deconstruir amor romático**
8. Prevención y actuación ante la violencia contra las mujeres	Construcción de modelos de ser y relacionarse en igualdad, educación emocional con perspectiva de género, importancia de límite del cuerpo ajeno	Trabajar el cuerpo, los límites, los deseos de dar y recibir. Auto-cuidado. Expresar emociones. Abordar aspectos tratar bien y mal*	Trabajar cuerpo, los límites, el autocuidado, empatía, aborar aspectos de tratar bien y mal, cambiar prisma e involucrar chicos***

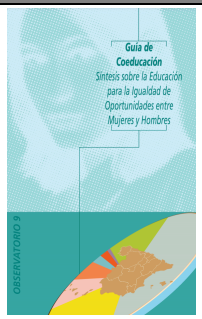
Fuente: Elaboración propia a partir de II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco (2019-2023)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

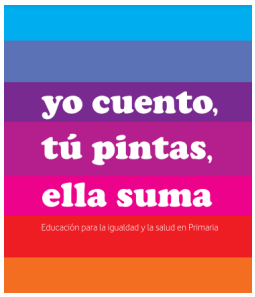
En el documento del plan se profundiza más en cada pilar. Por ejemplo, en la prevención y actuación ante la violencia contra las mujeres en educación primaria, se plantean diferentes contenidos a desarrollar, como feminidades empoderadas, masculinidades igualitarias, autoconocimiento, consentimiento, relaciones entre chicas y chicos, auto-cuidado, análisis de las bromas sexistas, análisis de las canciones y videojuegos; en secundaria, además, se añade el uso de las redes sociales desde una perspectiva de género, el cibermachismo, las ciberviolencias, el amor romántico, los micromachismos, las relaciones sanas versus relaciones tóxicas y la violencia sexual dentro de una relación, entre otras temáticas. En el pilar de educación afectiva sexual, recomiendan más temas, como por ejemplo acercar los recursos existentes con relación a salud sexual y reproductiva, considerar la pornografía como violencia hacia las mujeres, construir el imaginario erótico desde la diversidad y no sexismo, reconocer la igualdad como prevención de la violencia de género, etc. (Comunidad Autónoma del País Vasco Departamento de Educación, 2019).

Además, en España se han realizado investigaciones para identificar propuestas coeducativas exitosas. En el artículo "Coeducación, un reto para las escuelas del siglo XXI" (Ana Ugalde et al., 2019*),* se asegura que en España hay una gran cantidad de programas coeducativos, pero con relativamente poca incidencia en los centros educativos. Se realizó una búsqueda más profunda de los programas agrupados por la tipología propuesta, diferenciando el modelo coeducativo, los programas educativos dirigidos a prevenir la violencia de género, los programas que trabajan las relaciones afectivo-sexuales, etc., de la siguiente forma:

Tabla 3: Programas para profundizar en el modelo coeducativo de escuela

IMAGEN	DETALLE
	Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. Explica el contexto de la coeducación, las entidades que apuestan por la coeducación y cómo lo están haciendo, entrega información sobre buenas prácticas y qué hacer para desarrollar una práctica coeducativa, además de dar recursos adicionales (Red2Red, 2008). Enlace:https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

SKOLAE BERDIN BIDEAN CRECIENDO EN IGUALDAD	Es un programa de Navarra que pretende hacer posible el aprender a vivir en igualdad. Se plantea un proceso que permite identificar las desigualdades, teniendo en cuenta el saber desde cuatro puntos: mirar, ser, construir y sentir. Además, se enfatiza en aprendizajes para vivir en igualdad: 1. pensamiento crítico frente a la desigualdad, 2. la importancia de la autonomía, 3. el empoderamiento y 4. sexualidad y buen trato. El proyecto parte del conocimiento, de la libertad y de la capacidad de decidir sobre el futuro sin condicionantes de género (Educación Navarra, 2018). Enlace: https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/skolae-familias
	II Plan de Coeducación de la Comunidad Autónoma del País. Realizan guías para el profesorado, las familias, Pas y otros agentes y el alumnado. Proponen desarrollar los 8 pilares explicados anteriormente en sesiones de tutorías, de valores sociales y cívicos y valores éticos en niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Se plantean herramientas de sensibilización y diagnóstico con materiales complementarios, además de todo un sistema de evaluación, estrategias y recursos. Enlace: https://hezkidetzagune.euskadi.eus/es/ikasleak
	Yo cuento, tú pintas, ella suma Educación para la igualdad y la salud en Primaria. En esta guía se proponen diferentes temas para trabajar en las áreas de: Conocimiento del medio, educación artística, matemáticas, lengua castellana y literatura, educación física, y así sensibilizar, dar ideas e integrar estas temáticas en el aula (Instituto Asturiano de la Mujer, la Consejería de Educación y Ciencia y la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias, 2011). Enlace: https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/Yocuento_Isuu_baja.pdf
	ESO por la Salud. Contenidos curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A partir de la malla curricular para secundaria, se proponen dentro de las materias de educación física, ciencias sociales, lengua y literatura, inglés y matemáticas, diferentes actividades para desarrollar temas principalmente de bienestar emocional, alimentación y ejercicio físico, educación afectivo sexual y prevención de consumo de drogas (Consejería de Sanidad y consejería de Educación Cultura y Deportes, 2014). Enlace: https://www.astursalud.es/noticias/-/noticias/eso-por-la-salud
	Programa Iguales de Radiotelevisión del principado de Asturias (2019). En 13 capítulos se reflexiona sobre la temática de la igualdad. Protagonizado por estudiantes, docentes, filósofas y mujeres referentes en muchos campos. Sus temáticas son la violencia machista; el amor romántico; el techo de cristal; la mujer y el deporte; los roles en la infancia: juegos de equipo y cuentos tradicionales, la cosificación y los estereotipos entre otros. Enlace: https://www.rtpa.es/video:Iguales_551551654842.html

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Rompiendo esquemas. Da una guía sobre orientación académica y profesional para que sea una elección consciente, autónoma, libre y madura, sin sesgos de género, que supere los estereotipos que dan lugar a una segregación formativa y ocupacional. Los contenidos para desarrollar en el aula tratan de temas sobre el autoconocimiento, el conocimiento del sistema educativo, del mercado laboral, de la toma decisiones, la corresponsabilidad y la centralidad en el empleo. Entregan objetivos, conceptos, recursos, ideas para desarrollar y sus formas de evaluar. (Instituto Asturiano de la mujer, 2007). Enlace: https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/09/Rompiendo_Esquemas.pdf
 	Coeducación, educando para una ciudadanía plena. Un espacio generado por la Federación de Mujeres Progresistas junto con el ministerio de Derechos sociales y agenda 2030. Es un espacio para reflexionar y fomentar las buenas prácticas sobre educación en igualdad, Derechos Humanos y Derechos de la infancia. Presentan cursos de formación, recursos, y buenas prácticas para educación infantil, primaria y secundaria (Federación de Mujeres Progresistas, 2009). Enlace: http://coeducacion.es/
	Programa de Igualdad y Educación Afectivo-Sexual que busca dar respuestas a las necesidades de desarrollo integral con una visión multidimensional en la que la igualdad es un valor de primer orden. Genera contenidos para sensibilizar, implicar y formar a la comunidad educativa en temas de igualdad de género. Entre sus recursos online se puede encontrar un diccionario online de coeducación, análisis con las gafas de género, corresponsabilidad, origen de las desigualdades, visibilizando a las mujeres, guía de buenos amores, entre otras (Gobierno de Canarias, 2020). Enlace: https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/
	Educar en igualdad: Es una propuesta de la Fundación Mujeres de España y en la que se puede encontrar herramientas didácticas, material de apoyo, cursos de formación y experiencias educativas, entre otros contenidos, para contribuir al cambio social y político y lograr una aproximación a la igualdad real entre hombres y mujeres (Educar en Igualdad, 2018). Enlace: https://www.educarenigualdad.org/

Fuente: Elaboración propia a partir de Ana Ugalde et al., 2019

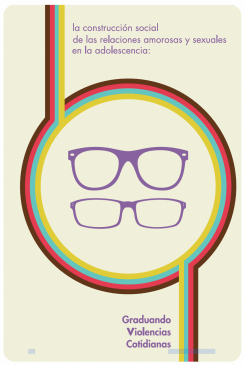
Tabla 4: Programas para prevenir la violencia de género

IMAGEN	DETALLE
 	Campañas de la Junta de Andalucía: “Sí es amor”, es una campaña que surge como continuidad de “No es amor, rompe con la desigualdad”, que a su vez era continuidad de “El Amor no se mide”, son campañas para prevenir situaciones naturalizadas que esconden elementos de dominio y control de la juventud. Se fomentan relaciones afectivas basadas en el respeto, la libertad y la igualdad, dan pautas de resolución de conflictos y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

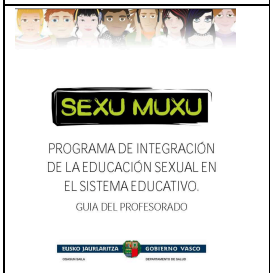
	modelos de pareja respetuosos. Se maneja con el hashtag #amorenigualdad (Junta de Andalucía) Enlaces: https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/areas-tematicas-coeducacion/campana/si-es-amor https://www.educandoenigualdad.com/2015/11/02/campana-de-la-junta-de-andalucia-el-amor-no-se-mide/ https://nomasvg.com/no-es-amor-rompe-con-la-desigualdad-en-tus-redes-sociales/
	En canarias se puede encontrar diferentes acciones que han realizado como son Guía: "Igualdad de 10 en 10" 110 recomendaciones para aprender a detectar y evitar desigualdades estructurales; Magas y Mauras: Desmontando Esterotipos, en cinco voces de jóvenes se muestra su experiencia y los“mitos” misóginos sobre las mujeres rurales; ¡Un vistazo! a las jornadas internacionales sobre gordofobia y violencia estética contra las mujeres; Guía de Buenas Prácticas para profesionales del ámbito de la juguetería**,** entre otras (Gobierno de Canarias, 2023). https://www.gobiernodecanarias.org/icigualdad/ediciones_publicaciones/listado_publicaciones/
	EL Cabildo de Tenerife realiza el proyecto de prevención de violencia machista para jóvenes y adolescentes. Ayuda a identificar las creencias y actitudes machistas, el amor romántico e indicadores de control. Tiene en su web un área de jóvenes y otra de “trabajo con jóvenes”. Se pueden encontrar materiales didácticos y guías para el profesorado. (Cabildo de Tenerife, 2017). https://www.enredatesinmachismo.com/
	A partir del programa de Asturias “Ni ogros, ni princesas”, programa de Educación Afectivo-Sexual para la prevención de la violencia de género y promoción de relaciones igualitarias, sacan entre otros contenidos, la Guía de materiales didácticos para la coeducación enfocada en una reflexión sobre cómo la tecnología, en particular las redes sociales y los medios influyen en la juventud, sus interacciones emocionales y cotidianas (Instituto Astuariano de la Mujer y Políticas de Juventud, 2014). Enlace: https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fc60e13f-002e-43f7-8d6c-e8f0b3ff54ee/asturias-identidades-digitales.pdf
	Nahiko: Es un programa del País Vasco que busca lograr una convivencia en igualdad. Busca reflexionar sobre los roles de género para contribuir a eliminar la violencia contra las mujeres. Su propuesta es adaptada a la edad y a la evolución de los diferentes niveles de la educación formal. Tiene guías de uso abierto para docentes, juegos y materiales para estudiantes y cuadernos para familias que se pueden descargar de su página web (Emakunde, 2020). Enlace: https://www.emakunde.euskadi.eus/informacion/nahiko/webema01-contentproyect/es/ |

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	**La construcción social de las relaciones amorosas y sexuales en la adolescencia : graduando violencias cotidianas** de Carmen Ruiz Repullo, es una investigación que nos acerca a la forma en la que podemos manejar las relaciones amorosas en la adolescencia. Nos presenta los resultados de su investigación, a la vez de guías, actividades y pautas para trabajar en el aula (Carmen Ruiz, 2014) https://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/igualdad-bienestar-social/centro-documental/LE-9_-_La_construccixn_social_de_la_relaciones_sexuales_y_amorosas_en_la_adolescencia.pdf

Fuente: Elaboración propia a partir de Ana Ugalde et al., 2019

Tabla 5: Programas que trabajan las relaciones afectivo-sexuales

IMAGEN	DETALLE
	Proyecto para sensibilizar y prevenir la violencia machista en la juventud. Se busca mediante 10 juegos profundizar sobre las ideas del amor y las formas de relacionarse en pareja teniendo en cuenta el amor romántico, la percepción e información sobre el abuso y maltrato (Junta de Andalucía, 2014) Enlace https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/areas-tematicas-coeducacion/app-detectamor (9 octubre de 2014)
	Programa de Educación Afectivo-Sexual para la prevención de la violencia de género y promoción de relaciones igualitarias de Asturias "Ni ogros, ni princesas", es una propuesta que propone acciones y recursos para docentes, familias y estudiantes para que las escuelas promuevan que las personas sean quiénes quieren ser, libre de estereotipos del deber ser, dando pautas para ayudarles a construirse como personas autónomas, libres y que puedan desarrollar todo su potencial (Instituto Astuariano de la mujer, 2009) Enlace: https://iam.asturias.es/ni-ogros-ni-princesas
	Sexu Muxu es una propuesta interactiva promovida por el Departamento de Salud del Gobierno Vasco que busca fortalecer las competencias de la juventud en temas de educación afectiva-sexual. Contiene una guía para el grupo de docentes y para familias (Gobierno Vasco, 2018). Enlace https://www.euskadi.eus/informacion/sexu-muxu/web01-a3infan/es/

Fuente: Elaboración propia a partir de Ana Ugalde et al., 2019

Hay investigaciones sobre cómo medir las mejores prácticas coeducativas, donde se escogen cinco criterios de análisis: eficacia, efecto transformador, sostenibilidad, legitimidad y replicabilidad. Al revisar con detenimiento los proyectos que

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sugiere el estudio, no todos han sido sostenibles en el tiempo, pues algunas instituciones han cerrado, las temáticas encontradas fueron de las relacionadas con corresponsabilidad, eliminar las malas costumbres domésticas, visibilidad de las mujeres y nuevas masculinidades, entre otras causas (Francisco Saavedra et al., 2013).

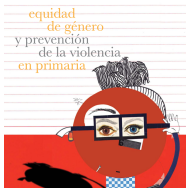
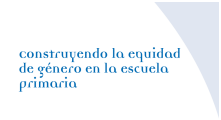
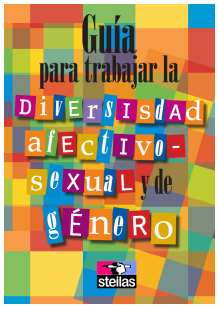
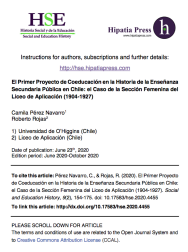
Otros proyectos coeducativos analizados tienen relación con los patios coeducativos: el colectivo Punto 6, por ejemplo, busca repensar los espacios desde la experiencia cotidiana, para una transformación feminista de la infraestructura educativa. Propone una guía que permite plantearse alternativas de reflexión y transformación de los espacios en las instituciones, a partir de una propuesta coeducativa (Colectivo Punto 6, 2020); otro proyecto que busca reorganizar los espacios de recreo es el proyecto Micos, del ayuntamiento de Madrid, que propone transformar los espacios saludables de socialización y juego, para que favorezcan la integración y la coeducación (Estrategia Urbana del Ayuntamiento de Madrid, 2021)

Se puede apreciar, en otras palabras, que en España hay toda una **decisión y voluntad política para implementar planes y programas integrales de coeducación en las instituciones educativas** por lo que estas propuestas serán tomadas en cuenta como referente para el momento de realizar la propuesta de formación en el caso de estudio de esta investigación. Por su parte, en el caso de los países analizados en América Latina que veremos a continuación, se nombran las intervenciones como pedagogías feministas, educación inclusiva y, en algunos casos, coeducativas, sin embargo, están agrupadas de manera aislada. Los temas que se abordan, por lo general, vienen directamente atados a la necesidad de prevenir la violencia de género, así como a temas directamente relacionados con educación integral de la sexualidad. Se encuentra información de cursos que se han hecho para docentes, además de investigaciones y propuestas que surgen también desde la academia.

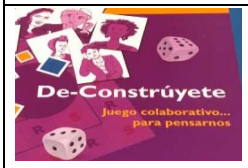
Tabla 6: Experiencias en América Latina

IMAGEN	DETALLE
	El Ministerio de Educación de la Nación de Argentina, en el 2022, crea la Unidad Permanente de Género y Diversidad, que tiene el objetivo de hacer cumplir el Protocolo para el Abordaje de las Violencias por Motivos de género en el ámbito de ese Ministerio. A partir del protocolo, se puede visualizar que es más una actuación frente a la violencia, que una actuación de prevención (Ministerio de Educación, 2022). Se debe esperar para estudiar las propuestas que se generen.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

      	En México existe una Unidad de Igualdad de Género y Erradicación de la Violencia general que aborda diferentes temas como salud, trabajo, justicia y entre ellos, hay un apartado de educación. Allí, se pueden visualizar un repositorio de 20 documentos en su página, elaborados por diferentes instituciones de diferentes países. Si bien no se toca directamente el tema coeducación, se resaltan los siguientes: • Manual de igualdad de género e inclusión en las prácticas docentes, recoge consideraciones generales, para luego abordar el tema de violencia de género y por último temas de prevención (Secretaría de Educación Pública, 2019). • La guía didáctica para trabajar género y masculinidad con niños, niñas y adolescentes "Creciendo Juntos y Juntas", Igualdad de género desde la infancia, en este se desarrollan cuatro módulos con temáticas de socialización de género, Sexualidad; discriminación y violencia de género y explotación sexual comercial, es un documento de Nicaragua. (Redmas, 2020). • Equidad de género y prevención de la violencia en primaria, donde en 8 unidades temáticas se tratan temas de definiciones básicas, la división sexual de lo público y lo privado, patrones de feminidad y masculinidad, lentes para el análisis, desactivar la violencia, los conflictos se resuelven, la igualdad para construir (Martha Leñero, 2010). • Construyendo la equidad de género en la escuela primaria, como un curso de cuatro unidades en los que se abordan los estereotipos de género y el proceso de socialización, el currículum explícito y oculto, sexismo y estereotipos de género y terminan con un módulo de la educación como vía para la eliminación del sexismo y estereotipos de genero (Instituto Nacional de las Mujeres, 2003). • Educación Integral de la Sexualidad Formación para maestras y maestros de Educación Básica. Se abordan temas sobre el modelo de los holones sexuales, sobre violencia y su prevención, las manifestaciones de la sexualidad en educación primaria, sus principales problemas y la función docente frente a estas expresiones. (Secretaría de Educación Pública, 2012). • Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género, es un documento español que trata temas conceptuales sobre LGTBIQ, cómo trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género en el entorno educativo y la coeducación como el camino para poder avanzar (Steilas, 2015)
	En Chile se puede apreciar que se maneja el término coeducación, inicialmente como educación mixta, pues se realiza un análisis de una escuela en Chile de 1904 a 1927 en la que se implementa un proyecto democratizador que pretendía educar en igualdad de condiciones a varones y mujeres, aunque se evidencia en las profesoras y alumnas la asignatura de economía doméstica entre otros factores que hizo que la institución se independizara a exclusivo de mujeres (Camila Perez y Roberto Rojas, 2020).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	En un artículo de la revista Género, Educación y atención a la diversidad, indica que es vital analizar los contenidos curriculares y se propone realizar un análisis en la materia historia y geografía de enseñanza media, en la que se cuestionan los supuestos androcéntricos de la historia y presentan una propuesta de contenidos coeducativos para la materia (Paola Contreras y Macarena Trujillo, 2014).
 	También se resalta que se hacen propuestas desde las pedagogías feministas, se utilizan dos instrumentos para realizar el diagnóstico de tres instituciones de educación superior de Chile, el Inventario de Sexismo Ambivalente, ASI y el Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre la Mujer y el Uso de la Violencia (IPDMUV). Con este resultado, a nivel académico, se realiza una propuesta "De-construyete" como material didáctico pedagógico de educación no sexista para trabajar con jóvenes (Macarena Trujillo y Paola Contreras, 2020).
 	En Colombia, la Secretaría de las Mujeres de Medellín, tiene un apartado de coeducación en su página donde indica que desarrolló diferentes propuestas como: • Aquí Pintamos Todas, un proyecto como estrategia pedagógica para evitar la deserción escolar, que se enfocaba en la equidad de género, en el reconocimiento de las niñas y jóvenes como sujetos diversos, el enfoque de derechos, reconociendo a la educación como un espacio garantizado y el enfoque para prevenir la deserción escolar (2014) • Diplomado Perspectiva de género en la escuela: "transitando laberintos hacia la equidad y la coeducación, como proceso formativo en el que se resalta la importancia de la escuela como lugar estratégico para el desarrollo de pensamiento incluyente e inclusivo. Se formaron 71 maestras (2014).

Fuente: Elaboración propia.

2.3.3 Coeducación en Ecuador

Si se quisiera realizar la misma investigación en el contexto particular de Ecuador, en relación con lo expuesto anteriormente sobre exclusión segregación, integración y coeducación, se podría realizar el análisis que sigue a continuación.

a. Exclusión

En Ecuador, como argumenta Ana María Goetschel en su trabajo "Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas", el Estado, en el periodo conservador, planteaba la importancia de la educación de las mujeres, pero nada más en la medida en que ellas eran, en última instancia, las transmisoras de valores religiosos y morales a sus hijos e hijas, así como el complemento de los hombres (Ana María Goetschel, 2007). Sólo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como resultado de la hegemonía liberal,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

se configuró un sistema en el que, por un lado, existía la educación "doméstica", de las labores de casa connotadas como femeninas, que era independiente a la institución educativa oficial, la escuela pública, que debía impartir educación "laica, gratuita y obligatoria" a niños y niñas, en general, pero que se entendía que debía ser de mayor duración y profundidad en el caso de los niños (IPANC-CAB, Ministerio de Cultura y Comisión de Transición hacia el Consejo de las Mujeres y la Igualdad de Género, 2013).

b. Segregación

En esta etapa, en Ecuador se reconocía que niñas y mujeres debían ser educadas, pero para el servicio doméstico, como indica Martha Moscoso en su artículo "El papel de las mujeres en la educación familiar en el Ecuador". Si bien en la sociedad de la etapa liberal clásica se dieron cambios importantes, la familia no cambió y, más bien, el modelo tradicional continuó manteniendo su vigencia, con las madres como responsables de la educación cristiana y de la enseñanza y la reproducción de las "buenas costumbres", de los valores y de los comportamientos morales, sobre la base de un patrón jerárquico de subordinación y obediencia de la mujer a su marido y de los hijos a los padres (Martha Moscoso, 2003). En su trabajo "Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas", Ana María Goetschel afirma, además, que las maestras, en la vida escolar, continuaron reproduciendo estos comportamientos de sumisión y subordinación de las mujeres (IPANC-CAB, Ministerio de Cultura y Comisión de transición hacia el consejo de las mujeres y la igualdad de género, 2013). Por lo tanto, la educación que podían dar las maestras, en el período liberal, tenía que, necesariamente, segregar o separar la forma de educar a niñas y niños, así fuera solamente para mantener las distinciones en la enseñanza de los comportamientos que se entendían como adecuados, de acuerdo con el género de los individuos.

c. Integración

En el libro *La educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*, Ana María Goetschel menciona que la educación fue uno de los campos de lucha más importantes de la primera mitad del siglo XX en Ecuador, en virtud de que la introducción del laicismo como filosofía estatal nacional tuvo su encuentro conflictivo con la educación religiosa. Según Goetschel, el tema más debatido fue la coeducación (vista como escuela mixta) en relación con los grados superiores de la escuela primaria y secundaria. En concordancia con la concepción eclesiástica, la iglesia y los sectores conservadores recomendaron no enviar a las niñas a la escuela, ya que supuestamente perderían su inocencia en cuerpo, alma, salud, hogar, patria y cielo con la coeducación, siendo ésta

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

vista como una moda peligrosa de políticos interesados en dominar a pueblos degenerados. Sin embargo, la autora menciona que los procesos de reforma del liberalismo, al separar la iglesia del Estado y, más concretamente, del sistema educativo, permitió cambiar el rol doméstico de las mujeres y convertirlo en uno incipientemente público y productivo, gracias al papel importante de mujeres ilustradas que plantearon el acceso a la educación como un deber y derecho ciudadano (Ana María Goetschel, 2007).

Aparte de lo arriba expuesto y aproximadamente un siglo después, en Ecuador, en el año de 2012, se expidió el *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*, que indica que "las instituciones educativas públicas pasarán a ser mixtas en todos sus niveles y modalidades, sin excepción" (Registro Oficial N° 754, 2012). Esto se anunció en los titulares de los principales medios del país, como en los diarios nacionales *El Universo* ("La coeducación ya se aplica en la Sierra", "Coeducación comenzó con infraestructura incompleta" y "11 uniformes aprobados y 4 en revisión, por coeducación"), *El Comercio* ("Chicas y chicos ensayan la convivencia", "El Mejía ya tiene 250 'patronas' en sus filas" y "Las alumnas del 24 de Mayo recibieron a sus 'chivos'") o *El Telégrafo* ("La coeducación ya no es cosa rara", "Unidades educativas necesitan mejoras en su infraestructura" y "La coeducación"). De todos los medios mencionados, solamente *El Telégrafo* y solamente en uno de esos artículos (el neutralmente titulado "La coeducación") presenta a la coeducación como una innovación pedagógica, punto de partida que no se puede lograr completamente sólo con colocar bajo un mismo techo a chicos y chicas con el mismo profesorado, sino que además exige un examen completo de la carga androcentrista del currículo y del lenguaje cotidiano y textual, que conlleva también a revisar el marco legal y la organización escolar para eliminar la división sexual del trabajo y la distribución desacorde de espacios, además de la re-formación docente y el vencimiento de resistencias a los cambios de los responsables de familia, entre otros aspectos ("La coeducación", 2012). En los otros artículos, la visión de la coeducación es sesgada, a veces incluso desde el mismo título, en el que se insinúa que se trata de una "cosa rara" o de algo para lo que el sistema educativo ecuatoriano, por carencias de "infraestructura" y de "uniformes", no está preparado.

d. Coeducación

Para poder llevar a la práctica la coeducación se ha generado un sinnúmero de estrategias, algunas de las cuales serán revisadas a continuación. Nos detendremos, en la propuesta metodológica de Subirats, planteada a partir del análisis de documentos internacionales relacionados con el cambio del sistema educativo en sentido igualitario

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

para mujeres y hombres, desarrollada en el artículo “La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación, propuestas para una metodología de cambio educativo”. En este importante texto, Subirats mantiene que, para hacer un cambio en la educación de las mujeres, se debe tener en cuenta una serie de medidas de política pública en los diferentes países, además de cambios históricos y culturales, ya que, sin esta base, las transformaciones no pueden tener lugar. De acuerdo con su propuesta de la metodología del cambio, hay diez dimensiones fundamentales: legislación, acceso a alumnas, estructura de los centros, estructura curricular, libros de texto, currículum oculto, lenguaje, actividades deportivas, capacitación y formación profesional y profesorado) y cuatro fases de prioridad: acceso, unificación, visibilidad de las mujeres y coeducación (Marina Subirats, 1998). Se realizó entonces un análisis preliminar de diagnóstico de la situación en Ecuador, teniendo en cuenta las fases tipo semáforo en donde rojo era acceso, naranja unificación, verde claro visibilidad de las mujeres y verde oscuro coeducación. Por esto, se puede apreciar un color en cada una de las diez dimensiones, que se relaciona con la fase en la que se encuentra Ecuador, de acuerdo a la investigación.

Ilustración 10: Análisis de diagnóstico de la situación en el sistema educativo en Ecuador.

Fuente: Elaboración propia a partir de Subirats, Marina. 1998

1. Dimensión de legislación

Si bien en el apartado anterior se describió, en términos generales, el marco legal de Ecuador en cuanto a igualdad de derechos de niñas, niños, mujeres y hombres, así

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

como en la articulación de dicho marco a nivel internacional y regional, en este punto nos enfocaremos en aquellos hitos legales que tienen una afectación directa sobre el tema educativo:

En la Constitución del 2008 se puede encontrar información relacionada en los siguientes artículos: Art. 27, Inciso 1o: (…) la educación impulsará la equidad de género; Art. 347, Será obligación del Estado fortalecer la educación pública y la coeducación, (...) Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes, Art. 11 "Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, (…) orientación sexual (Asamblea Constituyente, 2008).

También en la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* - LOEI del 2011, en su artículos e incisos siguientes: Art 2, principios de la actividad educativa, literales: i) "Igualdad de género: La educación debe garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres. Se garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo"; j. "Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación"; k. Enfoque en derechos. - "La acción, práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género"; l. Igualdad de género. - "La educación debe garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres. Fines de la educación. También en su artículo 3, en el literal e: "La garantía del acceso plural y libre a la información sobre la sexualidad, los derechos sexuales y los derechos reproductivos para el conocimiento y ejercicio de dichos derechos bajo un enfoque de igualdad de género, y para la toma libre, consciente, responsable e informada de las decisiones sobre la sexualidad"; Obligaciones del Estado. Además, en el Artículo 6, literal r: "Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de derechos, inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y enfoque de derechos"; Derechos de las y los estudiantes. Y por último el artículo 7 en numeral b: "Recibir una formación integral y científica, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, respetando sus derechos, libertades fundamentales y promoviendo la igualdad de género, la no discriminación, la valoración de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diversidades, la participación, autonomía y cooperación"; (Presidencia de la República, 2011).

A su vez, podemos encontrar en el Reglamento General de la LOEI en el 2012, en el que se obliga a que todas las instituciones públicas sean mixtas, como se explicó anteriormente (Registro Oficial N° 754, 2012) y el Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia de Género hacia la Niñez, Adolescencia y Mujeres con el controversial Decreto Ejecutivo No. 397 del 15 de mayo 2018 en el que se expide el *Reglamento General de la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia* Contra las Mujeres, reformado por el Decreto Ejecutivo No. 460 del 19 de julio del 2018 (Decreto Nro.460, 2018).

Nos vamos a detener en este último y más reciente decreto ejecutivo para clarificar la situación en la que se encuentra el sistema educativo en relación con esta temática:

> Elaborarán y/o actualizarán las mallas curriculares para todos los niveles educativos, textos escolares y guías docentes que incluya **la igualdad entre hombres y mujeres en todas las esferas políticas, económicas y sociales; la construcción sociocultural sobre los roles y valores asociados al comportamiento de los hombres libre de machismo y supremacía hacia las mujeres; el desarrollo de conductas no discriminatorias;** y, la eliminación de toda forma de estereotipos, en el plazo máximo de ciento ochenta (180) días, contados desde la publicación del presente *Reglamento General en el Registro Oficial.* (p. 2; las negritas son nuestras)

Es importante mencionar que esta reforma elimina términos como "transversalización de enfoque de género", "nuevas masculinidades" y "mujeres en su diversidad", como se puede apreciar en el siguiente párrafo tomado del nuevo decreto en el que se realizó la modificación:

> Elaborarán y/o actualizarán las mallas curriculares para todos los niveles educativos y de textos escolares y guías docentes que incluyan la **transversalización de enfoque de género**, **nuevas masculinidades, mujeres en su diversidad,** prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres, cambio de roles y eliminación de estereotipos de género, en el plazo máximo de ciento ochenta (180) días, contados desde la publicación del presente *Reglamento General en el Registro Oficial*. (p.14; las negritas son nuestras)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Esta acción evidencia que existe un rechazo a la coeducación en Ecuador, sobre todo por parte de algunos grupos religiosos y de derecha conservadora muy influyentes, que son parte de un fenómeno trasnacional de “políticas antigénero”. La antropóloga María Emilia Viteri, autora del estudio de *Políticas antigénero en América Latina: el caso Ecuador*, liderado y publicado por el Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), indica que la primera vez que aparece oficialmente el discurso sobre la así llamada “ideología de género” en Ecuador es en mayo de 2013, desde la misma Presidencia de la República (ejercida, en aquel tiempo, por Rafael Correa Delgado), cuando, además, se deslegitima el carácter académico de los estudios de género y se enfatiza en la importancia de los supuestos valores familiares. Luego, en 2015, el Presidente procedió a reemplazar la Enipla (Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación y Prevención del Embarazo en Adolescentes), creada a inicios de su propio gobierno, por el Plan Familia Ecuador, cuyo fin era ejercer la rectoría en la prevención del embarazo adolescente pero con un así llamado “enfoque de familia”. Así, ante este fortalecimiento de las políticas antigénero en los últimos diez años, la *Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres*, que lanza el presidente Lenin Moreno (el sucesor de Correa), es respondida con la movilización del movimiento llamado “No te metas con mis hijos”, liderado por grupos religiosos y financiado por algunas de las empresas más importantes del país (Observatorio de Sexualidad y Política, 2019).

Por tanto, si bien hay énfasis en la prohibición de las discriminaciones y en la necesidad de alcanzar la igualdad, aún no se toma en cuenta a la educación como un factor crítico para contribuir a desnaturalizar y a combatir los estereotipos que producen violencia a través de conductas de devaluación de la mujer, entre otras cosas porque dichos estereotipos son compartidos por buena parte de la elite económica, política y cultural del país, así como reproducidos, insistentemente, en medios de comunicación y en el currículo oculto. Estos roles deben ser definidos en función de la igualdad que debe haber entre hombres y mujeres, sin relaciones de poder dominantes. Es así como hace falta aún una inclusión de los aprendizajes "femeninos" y la valoración de la transversalidad, por lo que Ecuador está comenzando a transitar hacia la consecución de los estadios de la metodología que propone Subirats, pero se encuentra en la etapa de “visibilidad de las mujeres” para poder comenzar la etapa de “coeducación”.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 7: Fases de prioridad de Subirats - dimensión de legislación

Fases de/ prioridad Dimensión	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Legislación	Remoción de obstáculos y escuela obligatoria	Prohibición discrimina-ciones	Énfasis en igualdad	Inclusión aprendizajes "femeninos" Transversalidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Marina Subirats (1998)

2. Acceso de alumnas

La educación en Ecuador es gratuita desde el nivel primario al superior y accesible a todas y todos sin discriminación. De acuerdo con la Base de datos mundial sobre desigualdad en la educación (World Inequality Database on Education, 2019), en este país:

- Terminan la primaria: 97% de las mujeres, 96% de los hombres.
- Terminan la secundaria: 63% de las mujeres, 62% de los Hombres.

El rezago escolar está directamente relacionado con las condiciones económicas de las familias. El 73,4% de las mujeres accede al bachillerato, mientras que entre los varones el porcentaje es cuatro puntos menores: 69,4% (Ministerio de Educación, 2015).

Entre las razones de no asistencia a clases están, prominentemente, la falta de recursos económicos (25%), la necesidad de trabajar (9%), la falta de interés (18%), las enfermedades o discapacidades (11%), los quehaceres del hogar (10%), el fracaso escolar y la falta de cupo (4%), y el embarazo (3%), entre otras (Ministerio de Educación, 2015)

Se puede apreciar, entonces, que, en términos de acceso a la educación por parte de niñas y mujeres, Ecuador está en buen camino. Más aún, se está haciendo un seguimiento constante al asunto del acceso en general en la página web del Ministerio de Educación, que tiene una base de datos abierta y transparente. Es necesario, sin embargo, hacer un mejor seguimiento estadístico en relación con el rezago escolar *por sexo*, ya que estas estadísticas no son fáciles de encontrar; por tanto, se evidencia que aún no se realiza un monitoreo discriminando por razones de sexo, por lo que Ecuador se encuentra, en esta dimensión, en la etapa que Subirats llama “visibilidad de las mujeres”.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 8: Fases de prioridad de Subirats dimensión de acceso de alumnas

Fases de prioridad/ Dimensión	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Acceso alumnas	Campaña institucional	Seguimiento estadístico	Seguimiento estadístico	Seguimiento estadístico

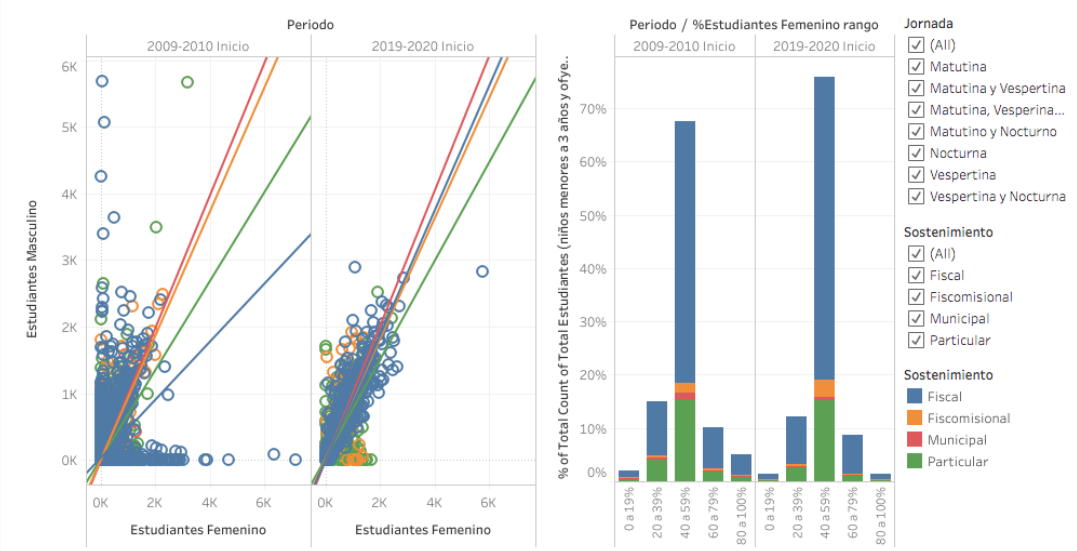
Fuente: Elaboración propia a partir de Marina Subirats (1998)

3. Estructura de centros educativos

En relación con los centros educativos en Ecuador, se puede apreciar que aún existen centros con estudiantes de un solo sexo. Si bien hay una diferencia entre el año 2009 y el año 2019, dada la ya citada obligatoriedad de la educación mixta en todas las instituciones educativas (IE), se puede visualizar en el siguiente gráfico que todavía hay casi un 3% de instituciones de un solo sexo en 2019 (0 a 19% - 80 a 100% de rango de estudiantes solo femenino), en contraste con un 7% en 2009, así como un 76% de IE mixtas realmente en 2019 (40 – 59% y 60 a 79% de estudiantes solo femenino) frente a un 68% en 2009. Se puede apreciar que hay todavía IE que no son mixtas a pesar del *Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* de 2012. Por tanto, de acuerdo con los datos que se pueden encontrar en la página web del Ministerio de Educación no se realiza un seguimiento estadístico para poder visibilizar esta realidad y que exista un control para que las IE sean mixtas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 11: Instituciones Educativas por sexo.



Periodo	%Estudiantes Femenino rango	Fiscal	Fiscomisional	Municipal	Particular	Grand Total
2009-2010 Inicio	0 a 19%	1.30%	0.10%	0.02%	0.60%	2.02%
	20 a 39%	10.13%	0.38%	0.36%	4.07%	14.94%
	40 a 59%	49.16%	1.96%	1.18%	15.41%	67.71%
	60 a 79%	7.83%	0.39%	0.21%	1.80%	10.23%
	80 a 100%	3.85%	0.21%	0.08%	0.94%	5.09%
	Total	72.27%	3.05%	1.85%	22.83%	100.00%
2019-2020 Inicio	0 a 19%	1.06%	0.07%	0.01%	0.35%	1.49%
	20 a 39%	9.07%	0.42%	0.04%	2.70%	12.24%
	40 a 59%	56.99%	3.14%	0.59%	15.27%	75.99%
	60 a 79%	7.29%	0.33%	0.06%	1.12%	8.80%
	80 a 100%	1.01%	0.11%		0.37%	1.49%
	Total	75.44%	4.06%	0.70%	19.81%	100.00%

Fuente: Elaboración propia a partir de información de AMIE (2016)

Es importante mencionar que, cuando se incorporó la reglamentación en sobre la obligatoriedad de la educación mixta en todas las IE, en 2012, hubo algunos inconvenientes como aquellos de los que trataban los artículos de prensa arriba mencionados (la infraestructura, los uniformes, etc.), pero también hubo serios problemas sociales. En entrevista con Fernanda Porras, quien era Subsecretaria de Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación en esa época, ella recuerda que el proceso no se sistematizó, que solo se obligó y no se hizo nada más para persuadir a la población, por lo que hubo mucha resistencia, más de hombres a mujeres que viceversa. Así, muchas personas decían que los chicos, cuando están con niñas, se distraen y pierden la atención; que en los recreos los niños se pegan al jugar y son un poco “salvajes”, por lo que las mujeres no podían compartir ese espacio; que los baños tendrían que ser adecuados y no habría recursos para ello. Porras cuenta, también, que en la provincia de Esmeraldas, una de las más vulnerables del país, en Instituto Tecnológico Eloy Alfaro – ITEA, una vez intervino, hubo casos de suicidio en los que niñas tomaban veneno para ratas porque, cuando las instituciones eran solo femeninas, habían estado involucradas románticamente con otras niñas, pero, ahora

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que habían empezado también a entrar chicos a la escuela, algunas de sus parejas habían optado por relaciones heterosexuales, cosa que había causado despecho y depresión (comunicación personal, 15 de febrero de 2021).

Es por esto que, en este análisis, calificamos esta dimensión en la etapa de "unificación", puesto que aún se tiene en cuenta sólo que los centros sean mixtos para cumplir con el reglamento, si es que las IE lo hacen, y no se habla nunca en el momento de hacer cumplir el reglamento o en las entrevistas, de un proceso transitorio de momentos separados de aprendizaje, para lograr homogeneizar los niveles de capacidades antes de proceder a la fusión de grupos para convertirlos en mixtos. Por tanto, de acuerdo con la metodología no se ha hecho un proceso de "momentos separados" para estar en la etapa de "visibilidad de las mujeres" y mucho menos de unificación de espacios, que sería la etapa de "coeducación" que propone Subirats.

Tabla 9: Fases de prioridad de Subirats dimensión Estructura de centros

Fases de prioridad/ Dimensiones	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Estructura centros	Cobertura máxima	Centros mixtos	Momentos separados	Unificación espacios

Fuente: Elaboración propia a partir de Marina Subirats (1998)

4. Estructura curricular

Para analizar este punto, se entrevistó, a través de la plataforma de videoconferenicas Zoom, a Cristina Espinoza, que trabajo, primero, como analista de la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación por siete años y, luego, como Directora Nacional de Currículo por tres años, hasta el año 2019. Ella indica que, en el año 2016, le encargaron la Dirección de Currículo:

> En ese año se actualizó el currículo, que es uno más abierto, más flexible a comparación del anterior, el otro estaba ya dada la planificación, así que era un currículo bastante cerrado […] Por eso tuvo esos cambios que creo son positivos, en el sentido de que tenemos un currículo mucho más adaptado al contexto, por subniveles, así que son las instituciones educativas las que pueden en este caso hacer su propia contextualización y es mucho más adaptable a su propio territorio (Cristina Espinoza, comunicación personal, 4 de marzo de 2021).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En relación con el cumplimiento del Decreto Ejecutivo N. 460 (sobre elaborar y/o actualizar las mallas curriculares para todos los niveles educativos, textos escolares y guías docentes que incluya la igualdad entre hombres y mujeres), en 2018, Cristina que indica “fue un proceso bastante duro, era como luchar contra una montaña, era bien complejo, pero creo que poco a poco si se hace un trabajo sostenido, en algún rato llegaremos”. Comenta también que se llevó a cabo, junto con la Dirección de Educación para la Democracia y el Buen Vivir del Ministerio, nueve talleres, uno en cada una de las administraciones zonales (nueve cúmulos de provincias en los que el Estado separa, para efectos administrativos, el territorio ecuatoriano), con docentes, estudiantes, madres y padres de familia, para evidenciar si existía, o si debía existir, el enfoque de género en el currículo. Así, en los talleres indica:

> Más o menos duraban tres horas, en la primera parte, recuerdo que presentábamos cifras para sensibilizar a quienes participaban, violencia de género en sí, mujeres que reciben maltrato, deserción escolar de las mujeres… porque mucha gente piensa que no pasa nada, estamos bien así, pero al ver las cifras, como que sí se dan cuenta de que algo pasa (Cristina Espinoza, comunicación personal, 4 de marzo de 2021).

Luego de lo cual indica que se revisaban las destrezas con criterios de desempeño con la pretensión de medir y sistematizar la voluntad y capacidad de desaprender lo que se ha tenido como tradición, desarraigar conceptos nocivos y cambiar de mentalidad. No se realizó una medición, ni se sistematizó de manera sostenida, pero Espinoza considera que ese cambio de mentalidad es muy difícil, sobre todo con el cuerpo docente. De hecho, Espinoza menciona que, al diseñar los talleres, se pensaba incluso que se iba a poder aumentar componentes o hacer más explícito el enfoque, pero que se encontraron con que la sociedad, en su opinión, aún no está lista en este tema, aunque eso no significa que no se pueda seguir para adelante: “ir poco a poco, pero con pasos firmes” (Cristina Espinoza, comunicación personal, 4 de marzo de 2021).

Al indagar, además, si a ella le parecería pertinente colocar una materia en particular sobre esta temática dentro del currículo, Espinoza opinó que, en el bloque de convivencia, que cruza desde 1ro de Básica hasta 10mo de Básica, se podría contemplar la idea. En relación a la estructura curricular para la transversalización de enfoque de género, nuevas masculinidades, mujeres en su diversidad, prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres, cambio de roles y eliminación de estereotipos de género, Espinoza señala que estos temas no están incluidos de manera

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

explícita en todo el currículo nacional, pues no es posible concretar a nivel micro-curricular, de las destrezas con criterio de desempeño, asuntos tan complejos y sensibles, pero sí se realizó un análisis para las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Cultural y Artística, y Educación Física. (Cristina Espinoza, comunicación personal, 4 de marzo de 2021).

Por ejemplo, en la introducción del currículo de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación, 2016) se encuentra explícito de la siguiente forma:

> Estructurado, en fin, como el producto de un trabajo de reajuste y mejoramiento, el currículo de Ciencias Sociales se constituye en un desafío, porque su enfoque y visión sea en verdad mundial y no predominantemente occidental; porque sea incluyente y dé cuenta de todos los actores sociales, en especial de aquellos invisibilizados y marginados de la Historia y la Historiografía por prejuicios de índole geográfica, sexual, étnica, cultural, social, económica, etc.; porque sea comprometido, prioritariamente con los sectores sociales más vulnerables, con sus expresiones, necesidades y sueños. (p.51)

Además, en la introducción del currículo de Educación General Básica se expresa lo siguiente:

> ... hacerse los mayores esfuerzos didácticos para que las Ciencias Sociales doten a los estudiantes de las primeras herramientas intelectuales que les permitan desarrollar la capacidad para cuestionar los procesos de naturalización y normalización de lo que constituyen, en realidad, construcciones sociales, tales como el racismo, el sexismo, el machismo, la homofobia y la pobreza. Así, poniendo en perspectiva histórica, geográfica y política los conflictos sociales serán capaces de evidenciar y dilucidar las circunstancias, las razones y los intereses que se hallan ocultos tras los afanes por legitimar, cosificar, justificar, fragmentar y disimular situaciones de dominación de toda índole. Además, podrán liberarse de toda forma de alienación de la que ellos mismos, sus familiares, compañeros y amigos han sido víctimas y reproductores, y, finalmente, serán capaces de transformar las circunstancias y sus comportamientos, en función de una convivencia armónica e intercultural. (p.76)

En relación con los objetivos y a las destrezas con criterio de desempeño del currículo ecuatoriano, se realizó el siguiente cuadro de acuerdo con la información entregada por la entrevistada. En este análisis se pueden ver como los cuadros en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

blanco representan esa ausencia de poder tocar estas temáticas de manera integral. Por ejemplo, en el nivel de preparatoria, se considera que tan solo en el área de educación cultural y artística se pueden contemplar estas temáticas directamente, siendo que de acuerdo a la teoría que hemos revisado, estas son temáticas que nos atraviesan durante toda la vida. Sin embargo, es importante notar que es un gran avance el contar con destrezas con criterios de desempeño del currículo, socializadas y compartidas con el grupo de docentes y personas a cargo de la familia que participaron de los talleres desarrollados por el Ministerio de Educación, para poder tener en cuenta el enfoque de género en el currículo nacional a pesar de las limitaciones indicadas por la experta.

Ilustración 12: Tratamiento transversal del enfoque de género en el currículo nacional.

Tratamiento transversal de enfoque de género en el currículo nacional

Espacios en los que se podrían incluir temáticas de igualdad de género

Nivel/Área	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FISICA
Preparatoria			El yo: la identidad	
Básica Elemental	Historia e identidad La convivencia		El yo: la identidad	Prácticas corporales expresivo-comunicativas
Básica Media	La convivencia	Cuerpo humano y salud	El yo: la identidad	Prácticas corporales expresivo-comunicativas
Básica Superior	La convivencia	Cuerpo humano y salud	El yo: la identidad	
Bachillerato	Historia Educación para la ciudadanía Filosofía	Biología		

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista a Cristina Espinoza, ex Directora Nacional de Currículo del Ministerio de Educación.

En el área de Ciencias Sociales, los bloques o las asignaturas de historia e identidad, la convivencia, historia, educación para la ciudadanía y filosofía fueron identificados como los espacios en los que se podían incluir temáticas de igualdad de género, en función de los objetivos y las destrezas del currículo nacional.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 13: Tratamiento transversal de enfoque de género en el currículo nacional en el área de Ciencias Sociales.

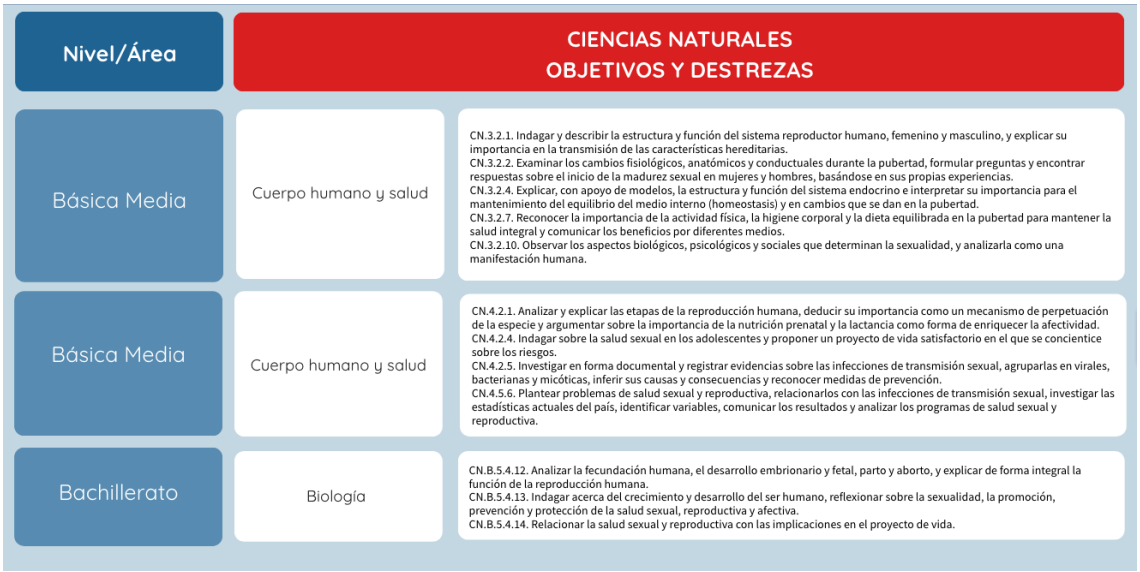
Nivel/Área	CIENCIAS SOCIALES OBJETIVOS Y DESTREZAS	
Básica Elemental	Historia e identidad	CS.2.1.1. Reconocer a la familia como una pequeña comunidad de personas que se apoya mutuamente para la subsistencia y está unida por lazos de parentesco, solidaridad, afinidad, necesidad y amor. CS.2.1.2. Identificar los modelos de familia con base en reconocimiento de sus diferencias, tanto en estructuras como en diversas realidades sociales (migración, divorcio, etc.). CS.2.1.3. Indagar la historia de la familia considerando la procedencia de sus antepasados, su cultura y roles, en función de fortalecer la identidad como miembro de ella.
	La convivencia	CS.2.3.1. Expresar opiniones acerca de las diversas formas de protección, seguridad, solidaridad y respeto en la familia, reconociendo la importancia de los acuerdos, vínculos afectivos, valores, derechos, responsabilidades y el trabajo equitativo de todos sus miembros en función del bienestar común. CS.2.3.4. Identificar los derechos y responsabilidades de los niños y niñas mediante la participación en espacios familiares, escolares y en su ejercicio ciudadano. CS.2.3.12. Reconocer que todos los habitantes del mundo estamos vinculados por medio del respeto y la promoción de los derechos humanos universales, declarados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).
Básica Media	La convivencia	CS.2.1.1. Reconocer a la familia como una pequeña comunidad de personas que se apoya mutuamente para la subsistencia y está unida por lazos de parentesco, solidaridad, afinidad, necesidad y amor. CS.2.1.2. Identificar los modelos de familia con base en reconocimiento de sus diferencias, tanto en estructuras como en diversas realidades sociales (migración, divorcio, etc.). CS.2.1.3. Indagar la historia de la familia considerando la procedencia de sus antepasados, su cultura y roles, en función de fortalecer la identidad como miembro de ella.
Básica Superior	La convivencia	CS.4.3.12. Identificar los derechos fundamentales estipulados en el Código de la Niñez y la Adolescencia y reflexionar sobre ellos en función del Buen Vivir. CS.4.3.14. Reconocer la importancia de la lucha por los derechos humanos y su protección y cumplimiento como una responsabilidad de todos los ciudadanos y ciudadanas.
Bachillerato	Historia	OG.CS.1. Potenciar la construcción de una identidad personal y social auténtica a través de la comprensión de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros. OG.CS.6. Construir una conciencia cívica, crítica y autónoma, a través de la interiorización y práctica de los derechos humanos universales y ciudadanos, para desarrollar actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria. OG.CS.7. Adoptar una actitud crítica frente a la desigualdad socioeconómica y toda forma de discriminación, y de respeto ante la diversidad, por medio de la contextualización histórica de los procesos sociales y su desnaturalización, para promover una sociedad plural, justa y solidaria. O.CS.H.5.7. Reivindicar el rol histórico de la mujer y otros grupos sociales invisibilizados, destacando su protagonismo en la producción material y espiritual de la sociedad, en la invención y reproducción de saberes, costumbres y valores, y sus luchas sociales, para analizar y cuestionar diversas formas de discriminación, estereotipos y prejuicios. **Eje temático: Los orígenes y las primeras culturas de la humanidad** CS.H.5.1.14. Analizar y evaluar el rol y prestigio de la mujer en la comunidad primitiva a partir de su función productiva, social y cultural. CS.H.5.1.15. Determinar las causas de la crisis de la comunidad matriarcal y la irrupción del dominio patriarcal en el desarrollo de la humanidad (machismo). S.H.5.1.22. Investigar y valorar el rol de la mujer en la sociedad del Medio Oriente en comparación con la situación contemporánea. CS.H.5.1.27. Investigar y valorar los aportes de la mujer griega desde diversos ámbitos de participación: Safo de Lesbos, Aspasia de Mileto e Hipatia. CS.H.5.1.28. Diferenciar e interpretar el rol distinto de la mujer en Atenas y en Esparta, en la perspectiva de relativizar su protagonismo social. CS.H.5.1.31. Analizar y comparar los roles de la mujer de los diferentes estratos sociales en la Roma antigua. CS.H.5.1.32. Determinar los elementos del judaísmo que influyeron en la conformación de la cultura occidental mediante un análisis del monoteísmo, y la concepción lineal del tiempo. **Eje temático: De la Edad Media a la Modernidad** C.S.H.5.2.5. Analizar la influencia y los cambios que introdujo el cristianismo y el islamismo en la vida cotidiana. CS.H.5.2.6. Analizar y valorar el rol de la mujer desde la perspectiva del pensamiento judeocristiano. CS.H.5.2.17. Investigar y contrastar en fuentes diversas la situación y el rol de la mujer dentro de las sociedades islámicas. CS.H.5.2.28. Identificar y contextualizar las reivindicaciones de los movimientos de mujeres e indígenas para comprender las razones de su invisibilización y exclusión milenaria. CS.H.5.2.29. Indagar la biografía y el protagonismo sociopolítico de Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña y Rigoberta Menchú en los procesos de liberación de Ecuador y América Latina. CS.H.5.2.30. Identificar y contextualizar las reivindicaciones de los movimientos ecologista y eco-feminista a partir de la crítica a la visión mercantilista de la Madre Tierra (Pachamama). CS.H.5.2.33. Analizar y comprender el papel y la importancia de los medios de comunicación impresos y audiovisuales en la producción y la reproducción de las relaciones de poder. **Eje temático: América Latina: Mestizaje y liberación** CS.H.5.3.28. Analizar y comparar la situación y los roles de la mujer de los diversos estratos sociales en la Colonia. CS.H.5.4.30. Explicar el significado de la globalización en el contexto del conflicto entre la homogenización y la defensa de la diversidad y los valores identitarios locales. O.CS.EC.5.1. Analizar, comprender y valorar la importancia y trascendencia histórica de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la construcción de las democracias modernas, para comprender su fundamento y estructura. O.CS.EC.5.2. Determinar el origen y significación de los conceptos de ciudadanía y derechos, como sustratos esenciales sobre los que descansa la democracia y el modelo latinoamericano de República, en función de la construcción permanente de la igualdad y la dignidad humanas
Bachillerato	Educación para la ciudadanía	**Eje temático: Ciudadanía y derechos** C.S.EC.5.1.3. Analizar los procesos históricos que propiciaron la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, mediante el análisis multicausal de los mismos. CS.EC.5.1.4. Discutir los procesos históricos que propiciaron la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, mediante el análisis multicausal de los mismos. CS.EC.5.1.5. Determinar la trascendencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, desde la comprensión de su significado político. CS.EC.5.1.6. Reconocer la igualdad natural de los seres humanos y la protección de la vida frente a la arbitrariedad del poder desde el análisis político. CS.EC.5.1.7. Identificar y analizar cada uno de las diferentes generaciones de derechos y el contexto histórico de su surgimiento. CS.EC.5.1.10. Discernir la igualdad como principio generador de opciones y oportunidades para todos. CS.EC.5.1.12. Analizar la evolución del concepto "igualdad natural", a partir del acceso al sufragio universal por los diferentes grupos sociales (esclavos, mujeres, analfabetos, personas privadas de libertad, migrantes, personas con discapacidad, grupos minoritarios y/o vulnerables, etc.). CS.EC.5.1.13. Analizar el principio de igualdad natural expresado en otros ámbitos (educativo, político, económico, social, religioso, etc.), a partir del estudio de casos y de la ejemplificación de la realidad ecuatoriana. Eje temático: La democracia y la construcción de un estado plurinacional CS.EC.5.3.3. Analizar y valorar cada uno de los sustratos históricos del Ecuador como un camino en la comprensión de la otredad y de la armonía social. CS.EC.5.3.8. Explicar el carácter ambiguo y complejo de la política, a partir del análisis de las luchas sociales y las luchas políticas por el cumplimiento de los derechos sociales.
Bachillerato	Filosofía	O.CS.F.5.1.4. Interpretar las experiencias humanas por medio del análisis de las dimensiones ética, estética y política, la felicidad y el placer, para examinar y distinguir los principios y las implicaciones que se anudan en ellas en la vida cotidiana y en los grandes proyectos históricos. Eje temático: El origen del pensamiento filosófico y su relación con la ciudadanía CS.F.5.1.5. Analizar y valorar el pensamiento de Hipatia dentro de la escuela neoplatónica en Grecia del siglo V. CS.F.5.1.6. Discutir los desafíos planteados por Hipatia como pensadora y como mujer en la perspectiva de comprender actuales formas de intolerancia e irracionalidad. CS.F.5.1.7. Analizar los conceptos fundamentales sobre la comunidad, el quehacer y las formas políticas, desde el enfoque de igualdad. **Eje temático: La argumentación y la construcción del discurso lógico, oral y escrito** CS.F.5.2.6. Discutir los grandes temas críticos vinculados a la identidad y la cultura, a partir del descubrimiento de elementos de análisis propios en autores latinoamericanos. **Eje temático El individuo y la comunidad: lo ético, lo político, lo estético, lo hedónico** CS.F.5.4.2. Diferenciar comportamientos éticos y antiéticos desde el análisis de dilemas y estudios de caso. CS.F.5.4.3. Explicar la dicotomía entre el bien y el mal en el análisis de casos de la vida cotidiana. CS.F.5.4.4. Comprender la visión occidental y cristiana sobre la virtud y el pecado, mediante el estudio de creencias manifiestas en el medio ecuatoriano. CS.F.5.4.5. Ejercer el pensamiento filosófico en la elaboración de preguntas complejas en función de ensayar respuestas significativas. CS.F.5.4.6. Reflexionar en torno a las corrientes estudiadas sobre el bien y el mal y formar una opinión argumentada sobre su utilidad en la vida cotidiana. CS.F.5.4.11. Comprender la felicidad a partir de la acción y la reflexión humana, tomando en cuenta el análisis de lo público y lo privado. CS.F.5.4.12. Discutir el tratamiento del placer en Epicuro y Onfray como representantes de distintas épocas históricas, mediante la elaboración de argumentos basados en lecturas seleccionadas. CS.F.5.4.13. Discutir el tema del placer en la sociedad consumista moderna (lo utilitarismo, lo individualista, o descartable o desechable) desde la perspectiva de la ética, la solidaridad y el bienestar colectivo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista a Cristina Espinoza, ex Directora Nacional de Currículo del Ministerio de Educación.

En el área de Ciencias Naturales, los bloques o las asignaturas de cuerpo humano y salud y de biología fueron identificados como los espacios en los que se podían incluir temáticas de igualdad de género, en función de los objetivos y las destrezas del currículo nacional.

Ilustración 14: Tratamiento transversal de enfoque de género en el currículo nacional en el área de Ciencias Naturales.



Nivel/Área	CIENCIAS NATURALES OBJETIVOS Y DESTREZAS	
Básica Media	Cuerpo humano y salud	CN.3.2.1. Indagar y describir la estructura y función del sistema reproductor humano, femenino y masculino, y explicar su importancia en la transmisión de las características hereditarias. CN.3.2.2. Examinar los cambios fisiológicos, anatómicos y conductuales durante la pubertad, formular preguntas y encontrar respuestas sobre el inicio de la madurez sexual en mujeres y hombres, basándose en sus propias experiencias. CN.3.2.4. Explicar, con apoyo de modelos, la estructura y función del sistema endocrino e interpretar su importancia para el mantenimiento del equilibrio del medio interno (homeostasis) y en cambios que se dan en la pubertad. CN.3.2.7. Reconocer la importancia de la actividad física, la higiene corporal y la dieta equilibrada en la pubertad para mantener la salud integral y comunicar los beneficios por diferentes medios. CN.3.2.10. Observar los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que determinan la sexualidad, y analizarla como una manifestación humana.
Básica Media	Cuerpo humano y salud	CN.4.2.1. Analizar y explicar las etapas de la reproducción humana, deducir su importancia como un mecanismo de perpetuación de la especie y argumentar sobre la importancia de la nutrición prenatal y la lactancia como forma de enriquecer la afectividad. CN.4.2.4. Indagar sobre la salud sexual en los adolescentes y proponer un proyecto de vida satisfactorio en el que se concientice sobre los riesgos. CN.4.2.5. Investigar en forma documental y registrar evidencias sobre las infecciones de transmisión sexual, agruparlas en virales, bacterianas y micóticas, inferir sus causas y consecuencias y reconocer medidas de prevención. CN.4.5.6. Plantear problemas de salud sexual y reproductiva, relacionarlos con las infecciones de transmisión sexual, investigar las estadísticas actuales del país, identificar variables, comunicar los resultados y analizar los programas de salud sexual y reproductiva.
Bachillerato	Biología	CN.B.5.4.12. Analizar la fecundación humana, el desarrollo embrionario y fetal, parto y aborto, y explicar de forma integral la función de la reproducción humana. CN.B.5.4.13. Indagar acerca del crecimiento y desarrollo del ser humano, reflexionar sobre la sexualidad, la promoción, prevención y protección de la salud sexual, reproductiva y afectiva. CN.B.5.4.14. Relacionar la salud sexual y reproductiva con las implicaciones en el proyecto de vida.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista con Cristina Espinoza, ex Directora Nacional de Currículo del Ministerio de Educación.

En el área de Educación Cultural y Artística, el bloque del yo: la identidad fue identificado como el espacio en el que se podían incluir temáticas de igualdad de género, en función de los objetivos y las destrezas del currículo nacional.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 15: Tratamiento transversal de enfoque de género en el currículo nacional en el área de Educación Cultural y Artística.

Nivel/Área	EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA OBJETIVOS Y DESTREZAS	
Preparatoria	El yo: la identidad	ECA.1.1.1. Practicar juegos sensoriomotores y expresar las emociones que estos suscitan a través de las acciones y los movimientos corporales. ECA.1.1.2. Expresar la propia identidad, emociones y sentimientos a través del juego simbólico en su dimensión personal y libre, identificándose con personajes fantásticos o cotidianos. ECA.1.1.7. Describir el propio cuerpo y explicar sensaciones y emociones a través de representaciones gráficas y de la palabra hablada. ECA.1.2.1. Participar en situaciones de juego dramático para situarse, narrarse y ponerse en el lugar del otro; contar historias con el otro y jugar a ser otras personas.
Básica Elemental	El yo: la identidad	ECA.2.1.2. Definir la individualidad incorporando todos los elementos que se crean necesarios (un anillo en las manos, una flor en el pecho, una cara sin rostro, un pie verde y otro azul, etc.) a las representaciones gráficas del cuerpo. ECA.2.1.3. Reflexionar sobre los resultados obtenidos al representar el propio cuerpo y exponerlos de forma oral. ECA.2.3.1. Explicar las similitudes y diferencias en los rasgos (el color de piel, el pelo, la fisonomía, el tono de voz, etc.) de los compañeros, la familia, los miembros de la comunidad y de otras culturas, a partir de la observación directa o a través de fotografías.
Básica Media	El yo: la identidad	ECA.3.1.1. Representar momentos o situaciones que hayan sido relevantes en la historia personal de cada estudiante, a través de una palabra tratada de forma expresiva (escrita sobre papel, sobre arcilla a gran tamaño, en miniatura o en color, etc.), un dibujo o una fotografía. ECA.3.1.5. Crear galerías virtuales de autorretratos en los que se oculte una parte o la totalidad del rostro, y publicar las obras realizadas en tableros de Internet o una web o blog de aula. ECA.3.2.2. Explorar las posibilidades de expresión del gesto facial y corporal mediante juegos por parejas, en los que un compañero le pida a otro que exprese alegría, tristeza, soledad, miedo, sorpresa, etc.
Básica Superior	El yo: la identidad	ECA.4.1.4. Componer monólogos, con la intención de representarlos ante los demás, en los que los estudiantes relaten hechos, anécdotas o experiencias, y en los que haya la intencionalidad de expresar sentimientos y emociones. ECA.4.3.2. Utilizar fuentes impresas y digitales para la búsqueda de información sobre mujeres artistas cuyas obras no han recibido la consideración que merecen (Artemisa Gentileschi, Camile Claudel, Luisa Roldán, Clara Schumann, Lili Boulanger, etc. y mujeres artistas contemporáneas). ECA.4.3.3. Analizar los condicionantes sociales e históricos que marcaron el trabajo de las mujeres artistas y exponer la información obtenida en distintos soportes (presentaciones, carteles, documentos escritos, blogs, etc.).

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista con Cristina Espinoza, ex Directora Nacional de Currículo del Ministerio de Educación.

En el área de Educación Física, el bloque de prácticas corporales expresivo-comunicativas fue identificado como el espacio en el que se podían incluir temáticas de igualdad de género, en función de los objetivos y las destrezas del currículo nacional.

Ilustración 16: Tratamiento transversal de enfoque de género en el currículo nacional en el área de Educación Física.

Nivel/Área	EDUCACIÓN FISICA OBJETIVOS Y DESTREZAS	
Básica Elemental	Prácticas corporales expresivo-comunicativas	EF.2.3.9. Construir con pares espacios de confianza que favorezcan la participación colectiva en diferentes prácticas corporales expresivo-comunicativas. EF.2.5.6. Reconocer y comunicar mis condiciones, mis disposiciones y mis posibilidades (si me gusta la práctica, si conozco lo que debo hacer, el sentido de la diversión en la práctica, mis aptitudes, mis dificultades, entre otros) para poder participar con pares en diferentes prácticas corporales. EF.2.5.7. Construir con pares acuerdos de cooperación y colaboración para participar colectivamente en diferentes prácticas corporales según las características del grupo.
Básica Media	Prácticas corporales expresivo-comunicativas	EF.3.3.1. Reconocer y analizar la relación entre las emociones de cada persona y sus modos de participación en diferentes prácticas expresivo-comunicativas, para mejorar su desempeño en ellas. EF.3.5.2. Reconocer y analizar las representaciones propias y del entorno social acerca del propio desempeño y de las diferentes prácticas corporales, identificando los efectos que producen las etiquetas sociales (hábil-inhábil, bueno-malo, femenino-masculino, entre otras) en mi identidad corporal y en la de las demás personas. EF.3.5.3. Identificar y valorar la necesidad de generar espacios de confianza que habiliten la construcción de identidades colectivas, para facilitar el aprendizaje de diferentes prácticas corporales.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista con Cristina Espinoza, ex Directora Nacional de Currículo del Ministerio de Educación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En este análisis se puede apreciar que la Dirección Nacional de Currículo del Ministerio de Educación de Ecuador hace énfasis en lo que Subirats llamaría "Análisis de carencias para las mujeres e introducción temas 'femeninos'". No obstante, aún el análisis, aunque se acerca, no llega a la transversalidad de valores y materias relativos a reproducción, por lo que, de acuerdo con esta metodología, se encuentra todavía en la etapa de "visibilidad de las mujeres" y recién comenzando la etapa de "coeducación".

Tabla 10: Fases de prioridad de Subirats dimensión Estructura curricular

Fases de prioridad/ Dimensiones	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Estructura curricular	Adaptación a posibilidades mujeres	Unificación curricular	Análisis de carencias para las mujeres e introducción temas "femeninos"	Transversalidad valores y materias relativos a reproducción

Fuente: Elaboración propia a partir de Marina Subirats(1998)

5. Libros de texto

Al revisar algunas de las siguientes investigaciones se puede apreciar que, aunque ha habido avances, se sigue manteniendo una reproducción de roles sexistas y una visión androcéntrica en los libros de texto en el Ecuador.

- En la investigación *El género en los libros de texto de historia, el caso de Ecuador,* de Montenegro, se revela que, en relación al texto como tal, en la parte posterior del libro de historia, el autor, Ayala Mora, indica que utilizará la forma masculina, colocando a los hombres como únicos hacedores de la historia; además, teniendo en cuenta las imágenes, lo femenino está al margen y lo masculino es central; así, aparecen solo dos mujeres con nombre y apellido, de un total de 32 personas nombradas. Por lo tanto, Montenegro concluye que hay una gran diferencia entre la voluntad jurídica de igualdad de género y la realidad representada por los libros de texto para enseñar historia (Judith Pinos, 2017).
- En el *Estudio sobre la incorporación del enfoque de género en la Educación básica en el Ecuador*, se indagó sobre el enfoque de género en los textos escolares y se evidenció que hay 16 puntos más de imágenes de hombres que de mujeres, estando las imágenes de mujeres, en su mayoría, circunscritas al ámbito reproductivo, mientras los hombres aparecen en ámbito productivo, en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

funciones públicas o militares. Esto, según las conclusiones, se convierte en un impedimento para la transformación de patrones socioculturales sexistas y discriminatorios en el campo educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación & VVOB, 2011).

- En *El género en el currículo de educación básica de la ciudad de Quito*, de Lupa Bernal, se investiga cómo se reproducen los roles tradicionales de género en los libros de texto y en los cuadernos de las y los estudiantes. Así, los roles femeninos son típicamente de cuidado y maternales, mientas que los masculinos son de actividades laborales o en espacios públicos. Además, cuentos clásicos como La bella durmiente, Robin Hood, La Cenicienta o Caperucita Roja, enre otros, perpetúan estos estereotipos (Sirley Lupa, 2009).
- Según Erazo Hidalgo, en su *Análisis de los estereotipos sexistas y discriminatorios desde la perspectiva de género en el texto de Lenguaje y Comunicación del segundo año de Educación Básica, auspiciado por el Ministerio de Educación*, existen evidentes estereotipos sexistas y discriminatorios en los libros de texto, que visibilizan las relaciones de poder y subordinación en imágenes, en el lenguaje y en las actitudes (Grace Erazo, 2009).

En relación con los libros de texto, entonces, se puede apreciar que, aunque ha habido intentos limitados de realizar un análisis de lenguaje y ausencia de mujeres, esto aún no se refleja en una mejora significativa o en toma de decisiones por parte de las instancias competentes, por lo que, de acuerdo con esta metodología, Ecuador se encontraría en la etapa de "unificación".

Tabla 11: Fases de prioridad de Subirats dimensión de libros de texto

Fases de prioridad/ Dimensiones	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Libros de texto	Adaptación niveles culturales de las mujeres	Unificación de los libros de texto	Análisis lenguaje y ausencia de mujeres	Equilibrio de presen- cia y temas masculinos y femeninos

Fuente: Elaboración propia a partir de Marina Subirats (1998)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

6. Currículo oculto

Marina Subirats nos propone revisar el currículo oculto, que de acuerdo a Jurjo Torres (2016), más explícitamente, son aprendizajes que el grupo de estudiantes aprende y que el cuerpo docente no tiene la intención de enseñar de manera consciente (como pueden ser prácticas racistas, sexistas, clasistas, entre otras), sin embargo nos enfocaremos en el COG, dada la definición en párrafos anteriores, para enfocarnos en estudios o tesis que evidencien si desde miradas androcentristas, esencialistas o polarizadas por el género, se siguen reproduciendo estereotipos y prejuicios sexistas que generan y fomentan la desigualdad entre los géneros:

- En *Efectos del currículo oculto en la equidad de género*, Iza mantiene que las escuelas transmiten un silencioso pero poderoso mensaje a sus estudiantes, afectando los estereotipos sociales y las alternativas ocupacionales para hombres y mujeres. El currículo oculto promueve la desigualdad de género a través de los libros de texto que se utilizan en clase. Se perpetúa el rol de las mujeres obedientes, devotas de sus quehaceres domésticos, incapaces de ser líderes y orientadas a trabajar en enfermería o peluquería (Carlos Iza, 2016).
- El *Estudio sobre la incorporación del enfoque de género en la Educación básica en el Ecuador* concluye que el currículo oculto juega un papel esencial en la apropiación de identidad y de comportamientos “permitidos y seguros” de niñas, niños y adolescentes. Asimismo, se asegura que, en Ecuador, el currículo oculto de género se fundamenta en tres elementos que son el androcentrismo, la polarización de género y el esencialismo biológico (Organización de las Naciones unidas para la Educación & VVOB, 2011).
- Según Zambrano y Arias, en su *Estudio del lenguaje del currículo oculto en educación sexual*, los principales transmisores del lenguaje sexista son las tradiciones, la cotidianeidad, la cultura, la educación, los medios de comunicación, la publicidad, y el lenguaje oral, escrito y analógico. En un estudio de caso sobre el que se refiere, la profesora impartía las clases de educación sexual utilizando eufemismos, chistes y, en sí, un lenguaje profundamente sexista, evidenciando, así, una concepción androcèntrica. Según este texto, la interacción social de esta profesora, su ideología, sus creencias erróneas y su poder de influencia en su grupo de estudiantes hacía entrever sus prácticas tradicionales y ortodoxas (Eduardo Zambrano y Edwin Arias, 2010).
- En los resultados de *Posturas de género de las y los docentes en el currículo oculto del Bachillerato*, Yépez Muñoz evidencia que, en su caso de análisis,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mujeres y hombres presentan actitudes, creencias y acciones estereotipadas. De la misma forma, el trato del grupo de docentes hacia estudiantes denota que subyace la idea de que las mujeres no valen, ya que son las que barren, las secretarias de la clase (porque tienen "mejor letra") y las colaboradoras, mientras que con los hombres se tiene más interacción porque son más "inquietos". Significativamente, el grupo docente no hace reflexión crítica alguna de su conducta sexista en el caso estudiado (Mariela Yépez, 2010).

- En *El género en el currículo de educación básica de la ciudad de Quito*, Lupa Bernal afirma que hay un avance en la transmisión de mensajes del currículo oculto, ya que, de a poco, empiezan aparecer algunas imágenes aisladas que rompen estereotipos. Por ejemplo, en el texto escolar *Dejando huellas* aparece una mujer en un trabajo mecánico, un papá y una mamá que cocinan juntos, una pareja de hombre y mujer que realizan conjuntamente el trabajo agrícola, etc. (Sirley Lupa, 2009).

En definitiva, en relación con el currículo oculto se está en etapa de "unificación", ya que discursiva y normativamente se está intentando incluir a las mujeres en actividades valoradas, pero, en la práctica, no existe verdadera atención a estos espacios.

Tabla 12: Fases de prioridad de Subirats dimensión Currículo oculto

Fases de prioridad/ Dimensiones	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Curriculum oculto	Análisis tratamiento de las mujeres	Inclusión de las mujeres en actividades valoradas	Análisis práctica educativa: atención, espacios	Equilibrio de valores y tratamiento

Fuente: Elaboración propia a partir de Marina Subirats (1998)

7. Lenguaje

Con el propósito de indagar sobre este aspecto, se entrevistó a Nancy Arpi, quien cuenta con 36 años de experiencia en IE y en educación superior y actualmente es docente de Educación Continua de la Universidad de Cuenca:

> Siento que, en los últimos 10 años, se ha avanzado en temas de enfoque de género y de educación integral de la sexualidad, hemos visto que se han realizado capacitaciones en derechos y transversalidad, por lo que ya veo más

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> frecuentemente, grupos de docentes que conocen las leyes y protocolos, pero la verdad, considero que aún tenemos mucho por hacer, seguimos manteniendo el mismo lenguaje aprendido y normalizado… Además, veo que las prácticas, los juegos y las actividades siguen siendo diferenciadas para varones y niñas (Nancy Arpi, comunicación personal, 13 de abril de 2021).

Por otro lado, en el ya discutido *Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la Educación Básica en el Ecuador* se indica que existe una clara tendencia a utilizar el lenguaje sexista, además de que, respecto al lenguaje utilizado en el currículo, se coloca una nota en la que se recomienda usar "la forma masculina en su tradicional acepción". De esta forma, se puede apreciar una clara alusión al llamado "currículo oculto de género" que transmite contenidos de aprendizaje no explícitos, invisibilizando de manera sutil, a través del lenguaje sexista, la presencia y las aportaciones del sexo femenino (UNESCO & VVOB, 2011).

Asimismo, en la *Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y en el desarrollo profesional directivo y docente de Bachillerato Técnico*, en el apartado de "Estereotipos de género y uso del lenguaje no sexista" se explica que, en efecto, el lenguaje utilizado comúnmente en ese nivel educativo es androcéntrico, es decir que en él prima gramaticalmente lo masculino sobre lo femenino. Como reacción a esto, se ha comenzado, por ejemplo, a feminizar las profesiones que están masculinizadas, para ir transformando los esquemas de percepción. Así, se recomienda utilizar palabras neutrales para incluir a las mujeres y a los hombres cambiando, por ejemplo, "padres de familia" por "representantes legales", "los ecuatorianos" por "el pueblo ecuatoriano", "el profesional del DECE", por "el equipo del DECE", "los directivos" por "el personal directivo", "los docentes" por "equipo o personal docente", "los estudiantes" por "grupo estudiantil", etc. (Ministerio de Educación & VVOB, 2019).

En la dimensión de lenguaje, entonces, podríamos indicar que Ecuador se encuentra en la etapa de "unificación", de acuerdo con las fases de prioridad de Subirats, ya que recién se está comenzando un análisis real de la ausencia de mujeres en el lenguaje y cómo resolverla.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 13: Fases de prioridad de Subirats dimensión de lenguaje

Fases de prioridad Dimensiones	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Lenguaje	Eliminación términos peyorativos	Eliminación términos peyorativos	Análisis ausencia referencia a mujeres e introducción de cambios	Lenguaje con presencia equilibrada femenina y masculina

Fuente: Elaboración propia a partir de Subirats, Marina. 1998

8. Actividades deportivas

En cuanto a las actividades deportivas o a la utilización de espacios de recreo, cualquier persona que haya observado las prácticas docentes en escuelas ecuatorianas actuales sabrá que, todavía hoy, se hacen filas separadas por niños y niñas en muchas de las IE del país; del mismo modo, por lo general los niños/hombres ocupan todo el patio jugando fútbol y básquet durante el recreo, mientras las niñas/mujeres ocupan los pasillos, el aula o los pocos parques existentes; son pocas las agrupaciones de niñas y niños que juegan conjuntamente y en igualdad de oportunidades. Algunos estudios han incluido, de manera incipiente, aspectos de estas temáticas.

- Según Mariela Yépez (2010) en *Posturas de género de las y los docentes en el currículo oculto del bachillerato*, por ejemplo, en los recesos del grupo de Bachillerato del caso del que se ocupa no hay presencia alguna de docentes. Carentes de control, los jóvenes/hombres ocupan todo el patio jugando fútbol y básquet, al mismo tiempo que las jóvenes/mujeres ocupan los pasillos hablando sobre el hombre de sus sueños, el que las pretende, el que les gusta, etc. Esta verdadera segregación de esferas se reproduce incluso entre docentes. Así, hay un espacio para maestras y otro para maestros; ellas tejen, hablan de cocina, de moda y de sus calificaciones, mientras que ellos hablan de política y de fútbol. Adicionalmente, las docentes ocupan un rol más maternal, en general, al ser las responsables de escuchar los problemas de sus estudiantes.
- En *El género en el currículo de Educación Básica de la ciudad de Quito*, en cambio, Lupa Bernal reporta que a los niños se les permite regresar al aula desalineados, con los zapatos sucios, los mandiles rotos o las manos sucias; a las niñas, no, puesto que, de ellas, se espera un comportamiento ordenado. Los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

niños ocupan los patios jugando fútbol, a veces canicas o con semillas; las niñas, no (Sirley Lupa, 2009).

Se puede apreciar, en otras palabras, que en esta dimensión Ecuador está apenas en la etapa de "acceso", ya que, en los diferentes espacios de los que las IE disponen para realizar actividades deportivas y recreativas, se mantiene de manera sorprendentemente generalizada la cultura normativa descrita y se está lejos, aún, de poder deconstruir esta situación y concienciar sobre la necesidad de realizar cambios en los espacios públicos, así como de cuestionarse sobre las consecuencias que suscitan estas vivencias.

Tabla 14: Fases de prioridad de Subirats dimensión de actividades deportivas

Fases de prioridad/ Dimensiones	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Actividades deportivas	Realización actividades "femeninas"	Inclusión en actividades mixtas	Revaloración actividades femeninas	Inclusión de los hombres en actividades femeninas

Fuente: Elaboración propia a partir de Marina Subirats (1998)

9. Capacitación y formación profesional

En las entrevistas mencionadas anteriormente con la Subsecretaria de Calidad y Equidad Educativa y con la Directora Nacional de Currículo del Ministerio de Educación, ellas mencionan que no se ha hecho lo suficiente en capacitación y formación profesional en temas de igualdad, así como que lo que se ha hecho no ha sido nunca de manera sostenida. Se entrevistó, además, a la asesora de la Subsecretaria de Calidad y Equidad Educativa de 2018, Carla Terán, y ella comenta que se hicieron cursos en prevención de violencia y que este tipo de procesos, al ser la violencia un fenómeno multicausal, necesariamente abordan el tema de igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas. En efecto, justamente cuando esta igualdad no se da, es cuando se dan los casos de violencia, por lo que abordar el tema de la igualdad de género es tan importante, pues previene las situaciones de violencias. Además, Terán reporta que en 2018 se actualizó el manual de Prevención de la Violencia de Género y la Violencia Sexual, a partir de lo cual se formó a estudiantes, docentes y DECES en el marco del proyecto de inversión "Fortalecimiento del abordaje integral de situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo Nacional". Las entidades que crearon la metodología fueron el CEPAM de Guayaquil y el Ministerio de Educación, para formar en escuelas a adolescentes y docentes y coordinar un proceso

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

denominado “Recorrido participativo”, que se basa en la capacitación entre pares. Esta metodología ha sido muy exitosa, ya que en estos temas se ha comprobado que los adolescentes aprenden más entre pares que de una persona mayor (Carla Terán, comunicación personal, 10 de mayo de 2021).

Adicionalmente, en diciembre del 2022 se realizó una búsqueda en la plataforma virtual MeCapacito del Ministerio de Educación para revisar los cursos que se haya ofrecido en temas de género. Esta búsqueda arrojó como resultado que sólo se pudo encontrar tres cursos: uno en prevención de la violencia llamado “Fortalecimiento de capacidades preventivas en docentes y directivos en cuanto a situaciones de violencia detectada o cometida en el contexto escolar”, con duración de 40 horas distribuidas en ocho semanas; el curso “Sensibilízate, educación es inclusión”, inicialmente realizado para funcionarios públicos y luego para docentes, con duración de 60 horas distribuidas también en ocho semanas; y el curso “Reconoce, Oportunidades Curriculares de EIS”, de 40 horas distribuidas en cuatro semanas.

En la dimensión de capacitación y formación profesional, entonces, podemos apreciar que Ecuador se encuentra en la fase de “unificación”, puesto que no existe una formación específica, pero sostenida, en esta temática y no se puede evidenciar estímulos de diversificación profesional para los docentes.

Tabla 15: Fases de prioridad de Subirats dimensión de capacitación y formación profesional.

Fases de prioridad/ Dimensiones	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Capacitación y formación profesional	Adaptación a posibilidades inmediatas. Reciclajes y formación continua	Unificación formación profesional	Estímulos diversificación profesional	Equilibrio hombres-mujeres en todos los estudios profesionales

Fuente: Elaboración propia a partir de MarinaSubirats (1998)

10. Profesorado

De acuerdo al *Estudio sobre incorporación del enfoque de equidad de género en la Educación Básica en el Ecuador* (Organización de las Naciones unidas para la Educación & VVOB, 2011), existen:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Bajas expectativas de los maestros y maestras, relacionadas con las habilidades intelectuales, ya que se cree que las niñas son inherentemente menos inteligentes que los niños; los maestros y maestras ofrecen menor retroalimentación a las niñas. Se afirma que las niñas tienen ocho veces menos contacto con los maestros que los niños; los maestros y maestras a menudo reportan más gozo de enseñar a niños que a niñas; las niñas tienen menores expectativas sobre sí mismas en la escuela y fuera de la escuela piensan que su futuro consiste primariamente en ser esposas y madres; las bajas expectativas de las maestras y de las niñas son reforzadas por libros de texto, currículum y materiales de evaluación en los que no aparecen las figuras femeninas; usualmente los niños tienen suficiente espacio para practicar ciertos deportes, mientras que a las niñas no se les ofrece el mismo espacio; los premios y logros obtenidos por las niñas no se reportan ni divulgan tan profusamente como los obtenidos por los niños; existe una clara tendencia a utilizar lenguaje sexista; las niñas son víctimas de asaltos sexuales y hostigamiento por parte de maestros y compañeros; las autoridades educativas a menudo no son conscientes de este tipo de ataques e incluso pueden mostrarse reacios a intervenir, especialmente si consideran que semejante conducta es 'natural'. (p. 48)

De acuerdo con el relator de este estudio, se constatan los problemas de estereotipos de género y se puede identificar que hay mucho por trabajar en relación a la discriminación y desigualdad estructural que enfrentan niñas, niños y adolescentes. Sobre esta base, podemos decir que, en la dimensión de profesorado, Ecuador se encuentra todavía en la fase de “acceso”.

Tabla 16: Fases de prioridad de Subirats dimensión Profesorado

Fases de prioridad/ Dimensiones	Acceso (1)	Unificación (2)	Visibilidad mujeres (3)	Coeducación (4)
Profesorado	Adecuación a necesidades mujeres	Unificación profesorado	Análisis situaciones diferenciales y promoción profesoras	Equilibrio hombres-mujeres en todas las posiciones docentes

Fuente: Elaboración propia a partir de Marina Subirats (1998)

Por todo lo antes expuesto, Ecuador presenta muchos avances en temas de igualdad de género a nivel de normativa y de discurso, pero pocos a nivel de prácticas concretas y de internalización por parte de las comunidades educativas (incluyendo a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

las autoridades nacionales y locales). Por ello, se hace necesario pensar en propuestas coeducativas *integrales* que puedan mejorar esta situación, ampliar la mirada de intervención y permitir la construcción de condiciones fértiles para posibilidades de emulación de políticas de equidad de género de otras latitudes en el contexto ecuatoriano. Este análisis se desarrollará en el siguiente apartado.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3 PARTE EMPÍRICA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.1 Metodología

La presente investigación responde al paradigma interpretativo basado en la tridimensionalidad hermenéutica de la interpretación, comprensión y compromiso de la persona que investiga (Hans-Georg Gadamer, 1993), entendiéndolo como uno en el que al investigar se intenta comprender e interpretar una realidad intersubjetiva. El paradigma interpretativo, en palabras de Egon Guba e Yvonna Lincoln (1994), permite a la persona investigadora interpretar y comprender la realidad del sujeto en su contexto. Para la investigación interpretativa, el sujeto es la fuente principal de los significados, donde se establece una comunicación bidireccional con el investigador. Los propios individuos construyen la acción, interpretando y valorando la realidad en su contexto de modo analítico-descriptivo, lo que le da su significado pleno. Los aportes de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (1993) se aplican no solo a los textos, sino a los sujetos, y promueven el compromiso y la apertura de la persona que investiga.

En el ámbito de la educación, específicamente, el paradigma interpretativo encuentra su nicho en la práctica. Se hace énfasis en los procesos de comprensión basados en las creencias, valores, reflexiones y experiencias. El principal aporte es la construcción de teorías desde la práctica educativa, estableciendo una relación dialéctica y constante entre la teoría y la práctica (Gloria Pérez, 1994). En esta investigación, explícitamente, se busca comprender las percepciones que tienen los sujetos sobre el sexismo, para luego de ello sensibilizar, tanto sobre la base de fundamentos teóricos como a partir de las experiencias personales y de lo que ocurre en el día a día, en aras de ajustar las prácticas docentes, en particular, y educativas, en general, al eje transversal de igualdad de género.

3.1.1 Enfoque

El enfoque del estudio es cualitativo, ya que se trabaja sobre la base de opiniones, percepciones y narrativas que tienen su correlato en la realidad práctica, amén de sobre la base de la observación sistemática; famosamente, Taylor y Bogdan definen la investigación cualitativa como “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Swepson Taylor y Roberto Bogdan, 1987).

3.1.2 Tipo de investigación

Se abordará este tema más en profundidad en el siguiente párrafo, dedicado a las técnicas de investigación. En este espacio, sin embargo, es importante documentar que el método seleccionado es el del estudio de caso, con una muestra absolutamente

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

limitada en una institución educativa específica. Creemos, para tomar prestadas las formulaciones de Zaidah Zainal (2007), que:

> Case study method enables a researcher to closely examine the data within a specific context. In most cases, a case study method selects a small geographical area or a very limited number of individuals as the subjects of study. Case studies, in their true essence, explore and investigate contemporary real-life phenomenon through detailed contextual analysis of a limited number of events or conditions, and their relationships. (p. 1)

En el estudio de caso se hace énfasis en la interpretación, que permite sacar conclusiones para transformar las observaciones en conclusiones que muy frecuentemente no aparecen con claridad ni para la persona que lee ni para la que investiga, sin un proceso hermenéutico riguroso previos: “Para los asertos nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores” (Roberto Staker, 2013).

En efecto, según Staker (2013):

> Cuando diseñamos los estudios, los investigadores cualitativos no confinamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos, ni al análisis e interpretación para el informe final. Por el contrario, destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados. (p. 21)

Los estudios de caso permiten explorar y estudiar casos para investigar fenómenos contemporáneos de la vida real a través de un análisis contextual detallado de un número limitado de eventos o condiciones y sus relaciones. Yin (1984) define el método de investigación de estudio de caso “como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real; cuando los límites entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes; y en el que se utilizan múltiples fuentes de evidencia” (p. 23). Esto nos permitirá abordar los elementos de la realidad intersubjetiva de los sujetos sobre sus concepciones, reflexiones y percepciones del sexismo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Finalmente, para el desarrollo de la investigación se siguió la categorización de los estudios de caso de Pérez Serrano (1994). Esta investigación, por lo tanto, seguirá un estudio de caso interpretativo y evaluativo. Interpretativo ya que se generarán descripciones ricas y densas sobre el objeto de estudio; en este caso, las concepciones y percepciones sobre el sexismo expresadas por docentes de la institución educativa. Al mismo tiempo, se enmarca en un estudio de caso evaluativo, ya que, como Pérez Serrano sugiere, implica no solo la descripción, sino también una explicación a través de la intervención coeducativa para llegar a emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, el equipo de investigación participante será el siguiente:

Tabla 17: Equipo de investigación

Rol	Nombre	Descripción
Investigador principal	Marcela Samudio, investigadora	Desarrolla el diagnóstico, aplicación y evaluación del proceso investigativo.
Investigador consultor	Roberto Ponce Cordero, docente titular de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador	Acompaña en el proceso de reflexión de la investigación.

Fuente: Elaboración propia

Participarán en la investigación, adicionalmente, personas expertas en temas puntuales.

La validez de esta investigación estará basada en el uso de diferentes fuentes de información y en la triangulación de los datos. En palabras de Robert Yin (1989), esto permite verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí, es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio.

3.1.3 Técnicas utilizadas

Es necesario mencionar que las técnicas utilizadas para documentar fueron la observación participante, común en la investigación en educación, seguida por la entrevista semiestructurada con autoridades y docentes de la institución educativa objeto del caso y grupos focales. En efecto, adoptamos la postura de Miguel Sola (2012), quien nos dice que “las entrevistas semiestructuradas [son] las más recomendables en investigación educativa, parten de un guion de cuestiones que el evaluador tiene en

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mente, un denominado 'universo de intereses'" (p. 22). Obviamente, y como en toda investigación, hay una rigurosa revisión de literatura previa, cosa que es, también, una técnica (Eduardo Gómez-Luna et al., 2014), e inclusive una que tributa a la consecución del primer objetivo específico de este proyecto.

3.1.3.1 Entrevistas semiestructuradas

Es así como se realizaron once (11) entrevistas a profundidad, con el propósito de conocer inicialmente las concepciones de sexismo de docentes de la IE, además de profundizar, teniendo en cuenta el siguiente universo de intereses:

- Sexismo
    - ¿Qué es sexismo?
    - ¿Lo has vivido?
    - ¿Experiencia sexista que recuerden?
    - ¿Cómo se sintieron, percepciones?
- Ocupación y uso del espacio por parte de niños y niñas: juguetes, juegos, deportes
    - ¿Qué espacio ocupan niñas y niños en escuela? ¿Es diferente?
    - Juegos: qué, dónde, cómo, por qué.
    - Deportes: qué, dónde, cómo, por qué.
    - Juguetes: Cuáles, por qué.
- El lenguaje
    - ¿Cómo se expresa a las niñas y a los niños? ¿Cree que es diferente?
    - ¿Qué expresiones sexistas cree que existen, por qué son?
    - ¿Las niñas hablan diferente a los niños?
- Los saberes de referencia
    - ¿Qué personajes de referencia muestra en sus clases?
    - ¿Qué enseñan los cuentos? ¿Por qué? ¿Son sexistas?
    - ¿Debe haber aprendizajes diferentes entre las niñas y los niños?
    - ¿El currículo es sexista?
- Aprendiendo a relacionarse: de la competición a la cooperación, de la violencia a la empatía
    - ¿Cree que hay diferencias en cómo se relacionan las niñas con niñas, niñas con niños, niños con niños?
    - ¿Cuáles?
    - ¿Por qué?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.1.3.2 Codificación

Se codificó a las personas entrevistadas y las que participaron en la propuesta de intervención de la investigación para proteger su confidencialidad y privacidad, manteniendo el anonimato de la siguiente forma:

Tabla 18: Codificación

No.	NOMBRE FICTICIO	ROL Y PARTICIPACIÓN	SEXO
1	Pablo	Docente y administrativo de la IE, alrededor de 40 años (participó en entrevista y continuó en el proceso)	Hombre
2	Carolina	Docente, alrededor de 40 años (participó en entrevista y continuó en el proceso)	Mujer
3	Juan	Docente, alrededor de 35 años (participó en entrevista, continuó en el proceso, pero se retiró en la quinta sesión por razones personales)	Hombre
4	Iván	Docente, alrededor de 55 años (participó en entrevista, pero no continuó en el proceso)	Hombre
5	María	Personal del DECE, alrededor de 40 años (participó en entrevista y continuó en el proceso)	Mujer
6	Juana	Docente, alrededor de 35 años (participó en entrevista, pero no continuó en el proceso)	Mujer
7	Eliana	Personal del DECE, alrededor de 35 años (participó en entrevista, pero no continuó en el proceso)	Mujer
8	Arianne	Docente y administrativa de la IE, alrededor de 45 años (participó en entrevista y continuó en el proceso)	Mujer
9	Rita	Docente, alrededor de 40 años (participó en entrevista, pero no continuó en el proceso)	Mujer
10	Angélica	Docente, alrededor de 40 años (participó en entrevista y continuó en el proceso)	Mujer
11	Patricia	Docente, alrededor de 35 años (participó en entrevista, pero no continuó en el proceso)	Mujer
12	Claudia	Docente, alrededor de 40 años (no participó en entrevista, pero realizó el proceso)	Mujer
13	Daniela	Docente, alrededor de 40 años (no participó en entrevista, pero realizó el proceso)	Mujer
14	Erika	Docente alrededor de 40 años (no participó en entrevista, realizó el proceso, pero se retiró en la octava sesión por razones personales)	Mujer
15	Belén	Docente, alrededor de 40 años (no participó en entrevista, pero realizó el proceso)	Mujer
16	Cinthia	Docente, alrededor de 35 años (no participó en entrevista, pero realizó el proceso)	Mujer

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

17	Joffre	Docente, alrededor de 40 años (no participó en entrevista, pero realizó el proceso)	Hombre
18	Clara	Docente, alrededor de 40 años (no participó en entrevista, pero realizó el proceso)	Mujer

Fuente: Elaboración propia

3.1.3.3 Encuesta de sexismo ambivalente

Para tener un referente del sexismo en el grupo de docentes de la IE, se realizó el cuestionario de ASI con 170 estudiantes y docentes de la UNAE y con el grupo de participantes del curso. Se tomó en cuenta el cuestionario de 22 preguntas de Cárdenas et al. (2010), presentado en su artículo "Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales". Este cuestionario se aplicó al comienzo y al final del curso, así como en el mes de octubre de 2023 en la UNAE.

3.1.3.4 Grupos focales

Por último, se trabajó en la realización de dos grupos focales, de la siguiente forma:

- **Objetivo:**

  Identificar el cambio de concepciones de sexismo a raíz de la implementación del curso de formación "Coeducación, caminando hacia la igualdad" y la influencia en las actitudes y prácticas de sus participantes.

- **Población objetivo:**

  Se realizó un muestreo teórico con los siguientes criterios de selección para cada uno de los grupos focales:

  - **Grupo focal 1**
    - Docentes de la IE que tomaron el curso de formación y que, al ser líderes de sus propuestas, se considera que profundizaron más su aprendizaje, modificaron su pensamiento y accionar y, por lo tanto, se colocaron una especie de "lente" que les permitió reconocer prácticas sexistas y tomar el compromiso de hacer un cambio al respecto.
    - Docentes de la UNAE con diferentes niveles de sexismo identificadas dentro de su accionar.
  - **Grupo focal 2**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Docentes de la IE que tomaron el curso de formación y que, al no ser líderes de sus propuestas, se considera que no profundizaron tanto en su aprendizaje, pero que de todas formas modificaron su pensamiento y accionar.
- Estudiantes de la UNAE con diferentes niveles de sexismo, identificados dentro de su accionar.
- Estudiantes de la UNAE que asistieron a las presentaciones de socialización de las propuestas coeducativas implementadas.

Para definir el nivel de sexismo de cada participante se tomó en cuenta la percepción en relación con el conocimiento previo de las personas participantes, su comportamiento, su lenguaje, sus actitudes y su manera de expresarse.

- **Lugar y fecha de los grupos focales**

  Luego de la invitación y la definición de fechas y horas, los grupos focales se realizaron de la siguiente forma:

  - **Grupo focal 1:** se realizó el 24 de noviembre de 2023, a las 10:30 AM, en la Coordinación de Vinculación de la UNAE.

  - **Grupo focal 2:** se realizó el 1 de diciembrebre de 2023, a las 10:30 AM, en la Coordinación de Vinculación de la UNAE.

- **Método de recopilación**
  Los dos grupos focales se realizaron con un enfoque cualitativo, con la intención de considerar las opiniones o actitudes de la población objetivo. Por medio de la filmación del proceso, la grabación de audio y la toma de notas de los aspectos más importantes que se detallan a continuación.

- **Guía de debate**
  - ¿Qué les dicen las siguientes imágenes? (Imágenes tomadas de la infografía de sexismo ambivalente)
  - ¿Creen que existe una manera de ser hombre? ¿De ser mujer?
  - ¿Hay actividades exclusivas para hombres o para mujeres?
  - ¿Ustedes creen que hay juguetes para niñas y para niños? ¿Colores? ¿ropa? ¿Qué significa ser niña? ¿Qué significa ser niño?
  - ¿Creen que hay sexismo aún en la actualidad?
  - ¿A quién cree que afecta el sexismo?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿En dónde podemos ver el sexismo con más frecuencia?
- ¿Podemos ver el sexismo en la escuela, en la educación?
- ¿Cómo podemos hacer cambios en la educación?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2 Propuesta

Ilustración 17: Imagen de propuesta de curso

Fuente: Elaboración propia

"Coeducación, caminando hacia la igualdad" fue el nombre que se le dio al curso para poder realizar la intervención en la institución educativa. Gracias a la estancia doctoral que se realizó en la UNAE, se logró realizar la propuesta en la plataforma de educación continua de dicha universidad, con una duración de 120 horas de capacitación semipresencial.

Su finalidad fue formar a un grupo de docentes de educación general básica y bachillerato y profesionales de los departamentos de consejería estudiantil en educación no sexista. Esta propuesta parte inicialmente de una reflexión sobre sus propias prácticas, que les permita asimilar los conceptos y comprender cómo implementar una propuesta coeducativa que incorpore también las distintas oportunidades curriculares en su práctica docente.

De esta manera, este curso busca que el equipo docente pueda implementar una propuesta coeducativa que reconozca las oportunidades que desde la práctica docente se tiene, para incluir contenidos sobre educación para la igualdad en sus distintas asignaturas y las diferentes oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes, para que se pueda reflexionar sobre las diferentes experiencias y aprender de ellas.

3.2.1 Objetivos

3.2.1.1 Objetivo general de la propuesta

Valorar la experiencia de implementar un curso de capacitación en formato híbrido para promover la incorporación adecuada de la educación para la igualdad dentro del proceso de formación de niñas, niños y adolescentes dirigido a docentes de educación general básica, bachillerato y profesionales de los departamentos de consejería estudiantil.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2.1.2 Objetivos específicos de la propuesta

- Elaborar el diseño instruccional del curso incorporando los contenidos de aprendizaje para la formación del grupo de docentes y profesionales de los departamentos de consejería estudiantil dentro del proceso de formación de niñas, niños y adolescentes.
- Virtualizar los contenidos de aprendizaje e incorporarlos en la plataforma de Educación Continua de la UNAE considerando metodologías mixtas que integren procesos de acompañamiento sincrónico y asincrónico.
- Acompañar el proceso de creación e implementación de propuestas coeducativas por parte del grupo de docentes y personal del DECE.
- Reflexionar el proceso y los resultados de las experiencias con el grupo de participantes.

3.2.2 Curso de capacitación

3.2.2.1 Objetivo general del curso

Promover la incorporación adecuada de la educación para la igualdad dentro del proceso de formación de niñas, niños y adolescentes dirigido a docentes de educación general básica, bachillerato y profesionales de los departamentos de consejería estudiantil.

3.2.2.2 Objetivos específicos del curso

- Comprender qué es el sexismo y las luchas en su contra, junto con las consecuencias nocivas para las personas, principalmente las niñas y las mujeres.
- Analizar la existencia de prácticas que perpetúan el sexismo y la discriminación en la escuela, además de reflexionar sobre las limitaciones y desventajas que traen para su grupo de estudiantes y su labor docente.
- Profundizar en el modelo coeducativo de escuela y evaluar diferentes intervenciones coeducativas y sus diferentes recursos educativos disponibles para implementar estrategias como guía para detectar el sexismo, actuar y transformar.
- Crear una estrategia de intervención coeducativa basada en la escucha activa y empática que contribuya a crear posibilidades de igualdad real para su grupo de estudiantes.
- Implementar, socializar y reflexionar sobre su estrategia de intervención coeducativa y la contribución en el desarrollo integral de sus estudiantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2.3 Momentos de trabajo

Se plantea organizar la estructura de acuerdo con la metodología del curso "Reconoce, oportunidades de EIS" (Marcela Samudio y Carla Terán, 2022) en cuyo diseño y desarrollo participó la doctoranda y donde se tuvo en cuenta cuatro (4) momentos fundamentales de trabajo, que serán aplicados para garantizar su carácter integral: sensibilización, abordaje de conceptos, revisión metodológica y puesta en práctica en el contexto áulico o educativo. Esto se detalla a continuación:

Tabla 19: Momentos de trabajo dentro de cada módulo

Momento de trabajo	Descripción
Sensibilización a través de actividad práctica	Comprende una etapa inicial que se desarrollará al inicio de cada una de las sesiones del curso virtual, a través del empleo de actividades creativas y prácticas que propicien un espacio previo para pensar y reflexionar sobre el tema específico que se desarrollará.
Abordaje de conceptos clave	Se centra en el recorrido y profundización en el apartado teórico y conceptual de cada uno de sus temas específicos.
Revisión metodológica propuesta didáctica	Se concentra en el desarrollo de una propuesta coeducativa que tenga en cuenta también las oportunidades curriculares y los diferentes momentos de aprendizaje para abordar las diferentes temáticas de interés, buscando articular los conceptos clave con su aplicabilidad práctica.
Puesta en práctica en el contexto áulico	Se enfoca en que las personas participantes pongan en práctica lo aprendido, a través del desarrollo de acciones concretas que garanticen una adecuada transversalización de las temáticas aprendidas.

Fuente: Elaboración propia a partir de metodología del curso "Reconoce, oportunidades de EIS"

3.2.4 Descripción del curso

En relación a la gráfica del curso, se creó una imagen de diferentes colores que representan la diversidad, unidos en un círculo para representar que son parte de una misma unidad, que es la igualdad. Se realizó una cromática de color diferente para cada módulo, con el propósito de que el grupo de estudiantes pudiera identificar que estaba en un módulo diferente, además de que fuera llamativo y que se quedara en su mente el símbolo de igualdad.

Coeducación, caminando hacia la igualdad, está dividido en 6 módulos que han sido nombrados de la siguiente manera:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 18: Módulos del curso

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta una tabla con la descripción de los objetivos de aprendizaje por módulo, además de los contenidos planteados:

Tabla 20: Descripción del curso

M	Módulo	Objetivo de aprendizaje	Contenidos	Desglose
M0	Introducción	El grupo de participantes conocerán información general del curso y la plataforma donde se desarrollará el proceso formativo.	Presentación inicial y lineamientos del curso. Diagnóstico Inicial. Inventario de sexismo ambivalente (ASI).	Contiene guía de navegación, cronograma, criterios de evaluación, foro de presentación, test de diagnóstico, glosario y preguntas frecuentes
M1	¿Qué es sexismo y la historia de la lucha en su contra?	El grupo de participantes comprenden qué es el sexismo y las luchas en su contra, junto con las consecuencias nocivas para las personas, principalmente las niñas y las mujeres.	1. Una historia de emancipación: sexo, género y sexismo. 2. ¿De dónde viene el sexismo?	Contiene recursos didácticos, enlaces de interés, referencias bibliográficas, evaluación conceptual del módulo, evaluación de actividad interactiva en H5P y test de evaluación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

M2	Sexismo en educación	El grupo de participantes analizan la existencia de prácticas que perpetúan el sexismo y la discriminación en la escuela, además de reflexionar sobre las limitaciones y desventajas que traen para su grupo de estudiantes y su labor docente.	1. Educación no sexista 2. Enfoque de género en educación en Ecuador	Contiene recursos didácticos, enlaces de interés, referencias bibliográficas, evaluación conceptual del módulo, evaluación de actividad interactiva en H5P y test de evaluación.
M3	Prácticas coeducativas	El grupo de participantes profundizan sobre el modelo coeducativo de escuela y evalúan diferentes intervenciones coeducativas y sus diferentes recursos educativos disponibles para implementar estrategias como guía para detectar el sexismo, actuar y transformar.	1. Coeducación: inclusión real de las niñas y mujeres en educación 2. Coeducación en Ecuador	Contiene recursos didácticos, enlaces de interés, referencias bibliográficas, evaluación conceptual del módulo, evaluación de actividad interactiva en H5P y test de evaluación.
M4	Planificación de mi propuesta coeducativa en la práctica	El grupo de participantes analiza diferentes estrategias de intervención coeducativa basada en experiencias previas que contribuyan a crear la propuesta para su grupo de estudiantes o su institución educativa.	1. Escoger temática a trabajar 2. Analizar prácticas coeducativas relacionadas con la temática. 3. Presentación grupal.	Contiene recursos didácticos, enlaces de interés, referencias bibliográficas y actividad de presentación de la propuesta coeducativa preliminar.
M5	Desarrollo y análisis de mi propuesta coeducativa	El grupo de participantes crea una estrategia de intervención coeducativa basada en la escucha activa y empática que contribuya a crear posibilidades de igualdad real para su grupo de estudiantes.	1. Realizar diagnóstico para implementar estrategia coeducativa 2. Planificar la propuesta coeducativa a desarrollar	Contiene recursos didácticos, enlaces de interés, referencias bibliográficas y actividad de presentación de la propuesta coeducativa.
M6	Implementación y análisis de mi propuesta	El grupo de participantes implementa, socializa y reflexiona sobre su estrategia de intervención coeducativa y la contribución en el desarrollo integral de sus estudiantes.	1. Implementar la estrategia Fase 1 2. Implementar la estrategia Fase 2 3. Implementar la estrategia Fase 3 4. Implementar la estrategia Fase 4	Contiene recursos didácticos, enlaces de interés, referencias bibliográficas y actividad de presentación de la implementación y análisis de la propuesta coeducativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

M7	Cierre	El grupo de estudiantes evalúan los conocimientos aprendidos, reflexionan y valoran sus experiencias y el proceso formativo.	Despedida y evaluaciones finales entre ellas el Diagnóstico final (ASI).	Contiene test de diagnóstico final, test de evaluación final foro de despedida y cuestionario voluntario sobre la opinión del curso.

Fuente**:** Elaboración propia

3.2.5 Metodología y recursos didácticos

3.2.5.1 Metodología

Para realizar esta experiencia se partió del modelo pedagógico de "aula invertida", de tal manera que se pudiera aprovechar el mayor tiempo posible mientras se estaba en las diferentes sesiones presenciales y virtuales del curso. En este modelo se envía previamente información al grupo de estudiantes para que se pueda aprovechar mejor el tiempo de clase. La docente o el docente tiene entonces el rol de ser la persona experta que retroalimenta a sus estudiantes, que se enfoca en guiar y ayudar, en vez de sólo transmitir información. Por lo tanto, el grupo de estudiantes está motivado en aprender, no en cumplir lo que se le asigna, además de que, idealmente, interactúa también con sus pares, para aprender en conjunto y da lo mejor de sí (Jonathan Bergmann y Aaron Sams, 2012, p.27).

Por otro lado, a partir de la experiencia de la primera estancia doctoral, también se utilizó la metodología del sistema modular Xochimilco, en el que se espera que el docente sea un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, colocando el énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza, ya que el objetivo consiste en que exista una verdadera transformación en el grupo de estudiantes. Esta transformación se da mediante diferentes experiencias que adquiere el estudiantado y que expresa a través del planteamiento de su punto de vista sobre diferentes lecturas planificadas por la docente o el docente, así como por las discusiones que va generando el mismo grupo de estudiantes dentro del aula. De esta forma, se da un proceso de reconstrucción del conocimiento por parte del grupo de estudiantes y de la docente o el docente, además de que se genera un espacio en el que todas las personas aprenden de todas (María Arbesú, 2003 p.23).

En relación con la estrategia didáctica y teniendo en cuenta que la puesta en práctica era un componente prioritario de este curso, se utilizó la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos y la estrategia de Aprendizaje Colaborativo, tomando como técnica la de casos de estudio, para que se lograra plantear soluciones a partir de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

la problemática identificada por las personas participantes. De esta forma se tomó en cuenta las siguientes definiciones:

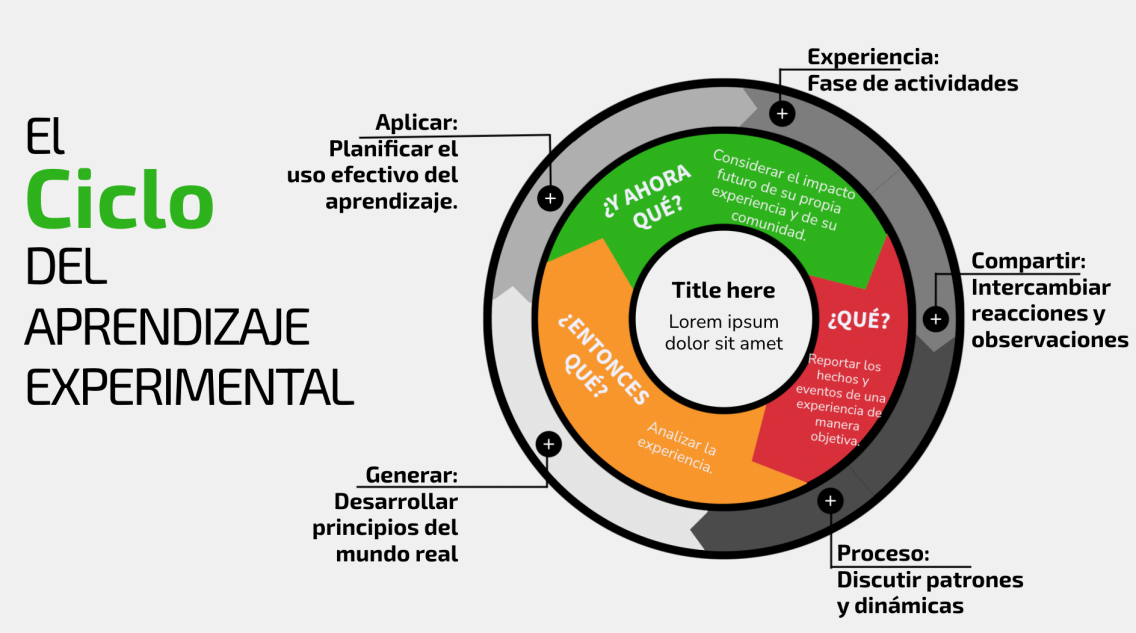
- El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) hace referencia a la guía para que el grupo de estudiantes descubra el conocimiento a través de su propia experiencia, de sus reflexiones e interacciones sociales, en donde todo cobra sentido y se procura encontrar soluciones a un problema que está enraizado en su propia comunidad (Katy Farber, 2017, p. 9). Además, el desarrollo del ABP propone cinco pasos:
    - Una pregunta de conducción como guía de todo el proceso.
    - Un evento de entrada, que puede ser desde una lluvia de ideas durante la planificación a algo dramático, sorpresivo, un juego de roles relacionado con la temática, lectura de un libro, galería de fotos, etc.
    - Equipos de estudiantes investigando y desarrollando su propuesta, actividad en la que se puede guiar, entregándoles más información relacionada.
    - Reflexión frecuente, en la que se puede apreciar la experiencia del Centro de Aprendizaje de Comunidades Comprometidas de la Universidad de Minnesota, que se explicará más adelante. Además, propone realizar videos, podcast, blogs, pizarras digitales, mapas mentales, trabajos artísticos como collages, teatro y pintura, entre otros.
    - Un evento culminante, donde el grupo de estudiantes comparte su trabajo con una audiencia relevante, como pueden ser presentaciones presenciales, utilizar alguna herramienta digital como blogs, webs, videos de YouTube, revistas digitales, foros, webinarios, etc.
- Trabajo colaborativo, con la intención de que el grupo comparta el proceso de creación del conocimiento. Esto se da de tal forma que exista un espacio en el que el grupo de participantes pueda interactuar para construir un resultado en conjunto. Este resultado involucra negociaciones, discusiones, situaciones o actividades que permiten que las personas participantes puedan también acoplarse a las perspectivas de las otras personas. Al final, el resultado no habría podido realizarse si no se hubieran tomado en cuenta las distintas posiciones (Jeremy Roschelle y Stephanie Teasley, 1995).

Así, las reflexiones forman parte fundamental del aprendizaje. Al fin y al cabo, “no aprendemos de la experiencia, aprendemos al reflexionar sobre la experiencia” (John Dewey, 2007). Por ello, nos apoyamos en Faber, del Centro de Aprendizaje de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Comunidades Comprometidas de la Universidad de Minnesota, en lo relativo al apartado de reflexiones sobre experiencias de aprendizaje de servicio a la comunidad, para que el grupo de participantes identique formas en las que puede responder a las siguientes preguntas, a lo largo la implementación de su propuesta coeducativa.

Ilustración 19: Reflexiones sobre experiencias de aprendizaje de servicio a la comunidad.



Fuente: Elaboración propia basada en Universidad de Minnesota, 2016

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.2.6 Recursos didácticos

Se buscó la forma de mantener una uniformidad en la estructura de los recursos didácticos utilizados en los diferentes capítulos, para que el grupo de estudiantes pudiera comprender de mejor forma los contenidos.

Por ello, en los módulos 1, 2 y 3, relacionados con la parte teórica, se construyeron los contenidos teniendo en cuenta lo siguiente:

Tabla 21: Descripción de recursos didácticos del curso módulos 1 a 3.

Contenidos	Descripción
Introducción	Se realizó un video introductorio con información sobre el objetivo de aprendizaje del módulo, descripción breve de contenidos, actividades prácticas y de evaluación.
Contenidos	Se entregaron los contenidos teóricos para conocer, comprender y profundizar las diferentes temáticas abordadas que se acompañaban con imágenes, infografías y videos relacionados con la temática. Además, se contaba con una actividad de reflexión propia para sensibilizar sobre los contenidos que se abordaban en los módulos.
Actividad interactiva evaluada	Se planteó una actividad con H5P para reflexionar lo aprendido con un nivel alto de interactividad y una calificación automática de acuerdo al número de aciertos y sin límite de intentos. La calificación obtenida aportó de forma sumativa al puntaje total del curso.
Enlaces de interés	En este apartado se presentaron recursos que aportan a los contenidos del módulo (documentos, videos, presentaciones, etc.) para que las personas participantes interesadas pudieran ampliar y profundizar sus conocimientos.
Bibliografía	Se colocaron las referencias a publicaciones utilizadas en el planteamiento de los contenidos teóricos del módulo.

Fuente: Elaboración propia

En los módulos 4, 5 y 6, relacionados con la parte práctica, se construyeron los contenidos de la misma forma. Sin embargo, no se realizó la actividad interactiva evaluada, debido a que, al tener un componente más práctico, se valoraba la propuesta de cada grupo de estudiantes, la retroalimentación y la reflexión que se realizaba al poner en práctica lo aprendido.

3.2.7 Evaluación

Con el propósito de que existiera una coherencia entre los objetivos de aprendizaje, la evaluación de las estrategias, técnicas y recursos didácticas utilizados, además del análisis de los resultados, se utilizó como guía la “Taxonomía revisada de Bloom” propuesta por Lorin Anderson et al. (2001). Esta propuesta propone considerar especialmente dos dimensiones:

1. La del conocimiento, que tiene en cuenta cuatro categorías de dimensiones del conocimiento, como se puede ver a continuación.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 22: Dimensiones del conocimiento

Dimensión del conocimiento	Detalle
Conocimiento metacognitivo	Elementos básicos que el grupo de estudiantes debe saber para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas relacionados con ésta (conocimiento de terminología; conocimiento de detalles y elementos específicos).
Conocimiento procedimental	Interrelaciones entre elementos básicos dentro de una estructura más grande que les permite funcionar juntos (conocimiento de clasificaciones y categorías; conocimiento de principios y generalizaciones; conocimiento de teorías, modelos y estructura).
Conocimiento conceptual	Como hacer algo, métodos e indagación y criterios para usar habilidades, procedimientos, técnicas y métodos (conocimiento de habilidades y procedimientos específicos del tema; conocimiento de técnicas y métodos específicos del tema; conocimiento de los criterios para determinar cuándo usar procedimientos apropiados).
Conocimiento factual	Conocimiento de la cognición en general, así como conciencia y conocimiento la cognición propia (conocimiento estratégico; conocimiento sobre tareas cognitivas, incluido el apropiado conocimiento contextual y condicional; autoconocimiento).

Fuente: Elaboración propia a partir de Anderson et al. (2001)

2. La del proceso cognitivo, que plantea seis categorías, como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 23: Dimensiones del proceso cognitivo

Dimensión del proceso cognitivo	Detalle
Recordar	Recuperar el conocimiento relevante de la memoria a largo plazo (reconocer, recordar).
Comprender	Construir el significado de los mensajes del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la comunicación oral, escrita y gráfica (interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar, explicar).
Aplicar	Llevar a cabo o usar un procedimiento en una situación en particular (ejecutar, implementar).
Analizar	Dividir el material en sus partes elementales y determinar cómo se relacionan entre sí y con la estructura o propósito en general (diferenciar, organizar, atribuir).
Evaluar	Hacer juicios basados en criterios y estándares (comprobar, valorar).
Crear	Poner elementos juntos para formar un todo coherente o funcional; reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura (generar, planificar, producir).

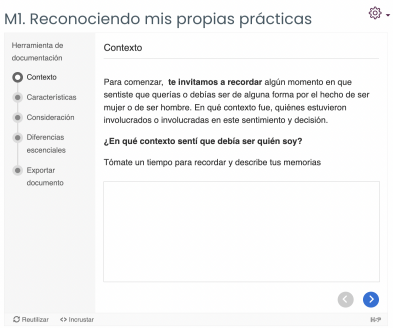
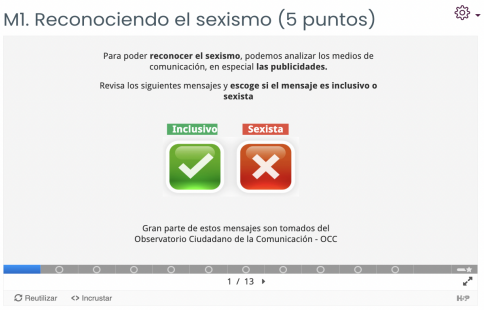
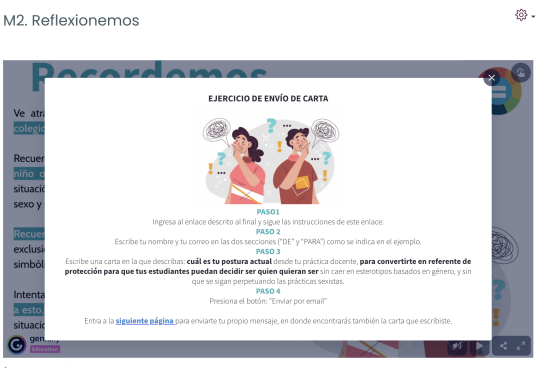
Fuente: Elaboración propia a partir de Anderson et al. (2001)

En relación con las actividades de evaluación planteadas en cada uno de los módulos, se puede apreciar su descripción a continuación. Es importante mencionar

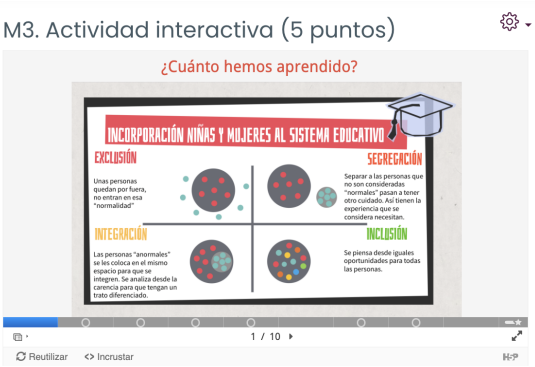
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que las actividades de reflexión son actividades sin calificación, fundamentales para el proceso de aprendizaje, pues el autoconocimiento y la autoconciencia sobre nuestros propios conocimientos, actitudes y prácticas (CAPS) son fundamentales para que las personas participantes logren identificar estas CAPS en su propio contexto.

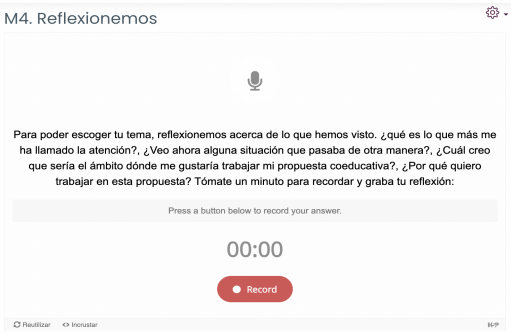
Tabla 24: Actividades de evaluación

Módulo	Actividad	Detalle
M1	**M1. Reconociendo mis propias prácticas** 	Se elaboró una actividad en H5P con la "herramienta de documentación" que permitió que la persona participante **recuerde** su propio contexto y forma de ser, colocando luego las características que le hacían ser quien es y reflexionar si éstas eran esenciales a su propio género.
	M1. Reconociendo el sexismo 	Se elaboró, en H5P con la "herramienta de presentación", una actividad que permitió que la persona participante **reconozca** el sexismo al revisar diferentes publicidades e identificar si éstas eran sexistas o inclusivas.
	M1. Test de evaluación	Con un cuestionario y banco de preguntas de Moodle, organizadas bajo una categoría con cinco preguntas aleatorias, la persona participante **recuerda** diferentes elementos teóricos para familiarizarse con la temática.
M2	**M2.Reflexionemos** 	Mediante Genially, se realizó una actividad que permitió que la persona participante **infiera** sobre su postura actual desde su práctica docente, para convertirse en referente de protección y para que sus estudiantes puedan decidir ser quién quieren ser, sin caer en estereotipos basados en género y sin que se sigan perpetuando las prácticas sexistas.
	M2. Profundizando el sexismo en los cuentos	En H5P y con la "herramienta de presentación", se propuso una actividad que permitió que la persona participante

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		comprenda, mediante un ejemplo, cómo se presentan los roles y estereotipos de género en los cuentos.
	M2. Test de evaluación	Con un cuestionario y banco de preguntas de Moodle, organizadas bajo una categoría con cinco preguntas aleatorias, se intenta que la persona participante **recuerde** diferentes elementos teóricos, para familiarizarse con la temática.
M3	**M3. En mi institución** 	En H5P y con la "herramienta de documentación", se hizo una actividad que permitió que la persona participante **analice** si en su propio contexto educativo existen actitudes o comportamientos sexistas, si considera que sería necesario realizar un proceso de intervención y cuáles experiencias que se observaron en el módulo considera que podrían ser aplicadas en su institución.
	M3. Cuánto hemos aprendido 	En H5P y con la "herramienta de presentación", se presentó una actividad para que las personas participantes **analicen** las diferentes etapas de incorporación de niñas y mujeres al sistema educativo, junto con las tipologías de los programas coeducativos y las acciones desarrolladas en Ecuador.
	M3. Test de evaluación	Con un cuestionario y banco de preguntas de Moodle, organizadas bajo una categoría con cinco preguntas aleatorias, se busca que la persona participante **recuerde** diferentes elementos teóricos, para familiarizarse con la temática.
M4	**M4. Reflexionemos**	En H5P y con la "grabación de audio", se creó una actividad que permitió que la persona participante **evalúe** cuál propuesta

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

		coeducativa podría realizar en su institución, así como la razón por la que era necesario llevarla a cabo.
	M4. Propuesta preliminar coeducativa en la práctica 	Mediante la presentación de una propuesta coeducativa preliminar por grupos, las personas participantes **evalúan** diferentes propuestas coeducativas, para determinar cuál práctica podría ser la apropiada para emularla y, así, desarrollar la propuesta en su aula o institución educativa.
M5	**M5.1 Reflexionemos**	Se propone una actividad por grupos en la que las personas participantes **crean** instrumentos de evaluación para realizar el diagnóstico de su problemática actual
	M5.2 Reflexionemos	Mediante esta actividad por grupos, las personas participantes **analizan** los resultados de los instrumentos creados para describir el diagnóstico de su problemática actual.
	M5. Nuestra propuesta coeducativa	Por grupos, las personas participantes **crean** su propuesta coeducativa con las actividades propuestas, para ser implementadas en un mes de duración en su institución educativa.
M6	**M6.1 Reflexionemos**	Se propone una actividad en la que, por grupos, las personas participantes **implementan** la fase 1 de su propuesta, además de **evaluarla** (respondiendo el qué y entonces qué).
	M6.2 Reflexionemos	Se propone una actividad en la que, por grupos, las personas participantes **implementan** la fase 2 de su propuesta, además de **evaluarla** (respondiendo el qué y entonces qué).
	M6.3 Reflexionemos	Se propone una actividad en la que, por grupos, las personas participantes **implementan** la fase 3 de su propuesta, además de **evaluarla** (respondiendo el qué y entonces qué).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	M6.4 Reflexionemos	Se propone una actividad en la que, por grupos, las personas participantes **implementan** la fase 3 de su propuesta, además de **evaluarla** (respondiendo el qué, entonces qué y ahora qué).
	M6. Análisis de implementación de nuestra propuesta coeducativa	Por medio de esta actividad, el grupo de participantes **socializa** el análisis y los resultados de su propuesta coeducativa.

Fuente: Elaboración propia

De esta forma y partiendo de la denominada "Tabla de la taxonomía" propuesta por Anderson et al., en la que se aumenta la dimensión de "socializar" al proceso cognitivo (pues, como se pudo apreciar, ésta es fundamental para el desarrollo del ABP), se organizaron las actividades, de acuerdo con lo siguiente.

Tabla 25: Tabla de la taxonomía para analizar las actividades de evaluación de la propuesta

Dimensión del conocimiento	Dimensión del proceso cognitivo						
	Recordar	Comprender	Aplicar	Analizar	Evaluar	Crear	Socializar
Conocimiento metacognitivo	Actividad: "M1. Reconociendo el sexismo" - Actividades: "Test de evaluación" de M1, M2 y M3	Actividad: Test de evaluación final de los contenidos del curso					
Conocimiento procedimental		Actividad: "M2. Profundizando el sexismo en los cuentos"				Actividad: "M5. Nuestra propuesta coeduactiva"	
Conocimiento conceptual				Actividad: "M3. Cuánto hemos aprendido"	Actividad: M4. Propuesta preliminar coeduactiva en la práctica	Actividad "M5.1 Reflexionemos"	
Conocimiento factual	Actividad "M1. Reconociendo mis propias prácticas"	Actividad: "M2. Reflexionemos"	Actividad "Reflexionemos" en M6.1,2,3,4	Actividad: "M3. En mi institución" y "M5.2 Reflexionemos"	Actividad "M4. Reflexionemos" y "Reflexionemos" en M6.1,2,3,4		Actividad "M6. Análisis de implementación de nuestra propuesta coeducativa"

Fuente: Elaboración propia a partir de Anderson et al. (2001)

A continuación, se describe el desglose del puntaje de la evaluación del curso.

Tabla 26: Puntuación de evaluación del curso

Módulo	Descripción	Puntaje
M0. Introducción	Diagnóstico	0 puntos
M1. ¿Qué es sexismo y la historia de la lucha en su contra?	Test de evaluación Módulo 1	5 puntos
	Actividad: "M1. Reconociendo el sexismo"	5 puntos
M2. Sexismo en educación	Test de evaluación Módulo 2	5 puntos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	Actividad: "M2. Profundizando el sexismo en los cuentos"	5 puntos
M3. Prácticas coeducativas	Test de evaluación Módulo 3	5 puntos
	Actividad: "M3. Cuánto hemos aprendido"	5 puntos
M4. Planificación de mi propuesta coeducativa en la práctica	Actividad: M4. Propuesta preliminar coeducativa en la práctica	15 puntos
M5. Desarrollo de mi propuesta coeducativa	Actividad: "M5. Nuestra propuesta coeducativa"	20 puntos
M6. Implementación y análisis de mi propuesta	Actividad "M6. Análisis de implementación de nuestra propuesta coeducativa"	25 puntos
M4. Cierre	Test de evaluación final de los contenidos del curso	10 puntos
	Cuestionario voluntario sobre tu opinión del curso.	0 puntos
Total de evaluación		100 puntos

Fuente: Elaboración propia

De esta forma se puede apreciar que existe un alineamiento en la propuesta, entre los objetivos de aprendizaje, la evaluación de las actividades y los resultados de aprendizaje. Hay un peso de las actividades en la dimensión de conocimiento factual, relacionada con la conciencia y con el conocimiento de la cognición propia, como tema fundamental para poder identificar estas temáticas previamente y para, luego, poder crear e implementar la propuesta coeducativa y socializarla, de acuerdo con la audiencia que sea relevante para el grupo de participantes.

3.2.8 Cronograma

Se estima inicialmente que, para completar el curso, se necesitan 12 semanas, a razón de 10 horas de dedicación por semana. Luego de una reunión para llegar a acuerdos con las personas participantes, se llegó a la conclusión de que los encuentros se realizarían de manera semanal, los miércoles, intercalando las modalidades, para tener seis encuentros sincrónicos y seis presenciales. Sin embargo, en el mes de junio se dificultó realizar encuentros presenciales, por lo que se acordó realizarlos en modalidad virtual, dando como resultado los encuentros de la siguiente forma:

Tabla 27: Cronograma del curso

S	M	JUNIO							ENCUENTROS	
		Lu	Ma	Mi	Ju	Vi	Sa	Do		
1	**M0**	5	6	7	8	9	10	11	Sincrónico	1
2	**M1**	12	13	14	15	16	17	18	Sincrónico	2
3	**M2**	19	20	21	22	23	24	25	Sincrónico	3
4	**M3**	26	27	28	29	30	1	2	Sincrónico	4
		JULIO								

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5	**M4**	3	4	**5**	6	7	8	9	Presencial	1
		AGOSTO								
6	**M5**	21	22	**23**	24	25	26	27	Sincrónico	5
7	**M5**	28	29	**30**	31	1	2	3	Presencial	2
		SEPTIEMBRE								
8	**M6**	4	5	**6**	7	8	9	10	Sincrónico	6
9	**M6**	11	12	**13**	14	15	16	17	Presencial	3
10	**M6**	18	19	**20**	21	22	23	24	Sincrónico	7
11	**M6**	25	26	**27**	28	29	30	1	Presencial	4
		OCTUBRE								
12	**M7**	2	3	**4**	5	6	7	8	Presencial	5

Fuente: Elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3 Análisis de resultados

Como se ha explicado en las páginas anteriores, se identificó una Unidad Educativa del Milenio (UEM) para realizar el estudio de caso, gracias a la colaboración de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que dio la apertura para realizar la investigación a través de su modelo de prácticas preprofesionales en una estancia doctoral oficial. Con este antecedente, se realizó una reunión organizativa con la Rectora y con el Vicerrector de la jornada matutina de la institución educativa (IE), quienes aceptaron dar todo el apoyo que fuera necesario y toda la apertura para poder realizar la investigación. En mayo y junio del año 2022, se logró realizar 11 entrevistas en profundidad a docentes, personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y directivas de la IE, quienes de manera voluntaria aceptaron participar en la investigación.

Una vez llevadas a cabo las entrevistas, se procedió a realizar el análisis y la interpretación de resultados, tras una reflexión inicial sobre el contexto en el que está inmersa la IE. Se tuvo en cuenta las siguientes categorías previas:

Tabla 28: Categorías previas para el análisis.

Término	Categorías	Razón de prioridad de análisis
Sexismo ambivalente	● Paternalismo: dominación/protección. ● Diferenciación de género: Competitiva/complementaria. ● Heterosexualidad: mujer manipuladora que usa su "poder sexual" / amor como fuente de felicidad, hombre subordinado.	Sexismo: la medición de sexismo ambivalente es un buen instrumento de medición para investigar sobre sexismo como se argumentó en el capítulo 1.
Currículo oculto de género (COG)	● Androcentrismo. ● Esencialismo. ● Polarización de género.	Sexismo en educación: el grupo de docentes es la pieza clave para ofrecer respuestas no sexistas en educación, por lo que en el análisis del COG se podrá apreciar el conjunto interiorizado y no visible de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias del grupo de docentes.
Pilares del II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco	● Pensamiento crítico ante el sexismo. ● Uso no sexista del lenguaje y de las imágenes. ● Integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica. ● Transformación pacífica de conflictos, con proyectos de convivencia coeducativa.	Prácticas coeducativas: dentro de las intervenciones coeducativas analizadas, el País Vasco viene organizando desde hace más de 10 años diferentes planes y actuaciones para avanzar, de manera integral, hacia una escuela coeducativa. Por ello, si bien Marina Subirats plantea una propuesta de cuatro ámbitos que se necesita tener en cuenta para poder

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

	● Autonomía personal e independencia económica. ● Los espacios en el centro educativo y las actividades extraescolares y complementarias. ● Educación afectiva y sexual en igualdad. ● Prevención y actuación ante la violencia contra las mujeres.	evaluar si existe una mayor conciencia e identificación de las prácticas androcéntricas en la cultura educativa, se considera que la ampliación a ocho pilares podrá enriquecer la mirada, con el objetivo de identificar si el grupo de docentes puede reconocer, así, las diferentes alternativas de intervención coeducativa que se podría sugerir a partir de las problemáticas mencionadas en las entrevistas realizadas en la IE del estudio.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el análisis de documentación entregada por la IE, así como con la observación localizada y con las entrevistas en profundidad desarrolladas, se procedió a sistematizar las experiencias y reflexiones del grupo de docentes participantes. En los testimonios, se reemplazó el nombre de las dos instituciones fusionadas por “escuela” y “colegio de bachillerato”. Se tuvo en cuenta, también, documentación de la IE, de la situación del Ecuador, de la provincia del Azuay, en general, y de Cuenca en particular, que es la ciudad en la que está ubicada la IE. Es importante mencionar que, en ocasiones, las personas entrevistadas hablaban nominalmente del pasado, pero, en realidad, hablaban del presente, además de que hacían referencia a “colegas”, pero hablaban luego en primera persona; en general, cuidaban sus palabras al momento de comentar temas delicados.

3.3.1 Contexto de la IE del caso

En el año 2017, se fusionaron dos planteles educativos, un colegio de bachillerato y una escuela de educación básica, para convertirse en una UEM con capacidad para acoger a 2.280 estudiantes. Esta IE cuenta con cuatro aulas de educación inicial, 20 aulas de educación general básica, seis aulas de bachillerato, un laboratorio de ciencias (electrónica, física y química), dos laboratorios de informática y ciencias naturales, un bar escolar, un comedor, un auditorio, una biblioteca, un área administrativa, una cancha sintética y dos canchas de uso múltiple. Además, allí trabajan 73 docentes, tres docentes intérpretes, siete personas del área administrativa y dos profesionales del DECE (documentación de la IE, 2017).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La fusión de las instituciones, como muchas otras fusiones que tuvieron lugar en Ecuador para crear las así llamadas UEM en diferentes puntos del territorio del país, acarreó múltiples dificultades iniciales, sobre todo por diferencias académicas, culturales y socioeconómicas de sus estudiantes y de sus comunidades educativas. En palabras de las personas participantes entrevistadas en este estudio, hubo una combinación demasiado súbita de elementos, lo que trajo problemas diversos:

- "Más es como dicen, a veces el docente es el enemigo del docente. A veces hay problemas entre compañeros, que no tenemos la misma forma de pensar, entonces sí fue un cambio drástico. También, cuando nos fusionaron, [la escuela] era más exigente, mientras que el otro [el colegio], no. Hubo un cambio total. En [la escuela] éramos 33, ahora somos alrededor de 70" (Juana, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).
- "El [colegio de bachillerato] estaba ubicado en una zona roja de Cuenca, entonces ellos venían de por ahí mismo; en [la escuela], en cambio, no, allí incluso los estudiantes decidían irse a estudiar las carreras técnicas, no eran por sectores y aun así había también un problema de descontrol… Consumían marihuana, es lo que más consumían en [la escuela], en el [colegio] un poco de alcohol y también marihuana se detectó; algunos estudiantes, al decidir venir acá, ya no vinieron todos. El consumo, acá, puede decirse que se desconoce internamente y, en cambio, allá incluso las instalaciones se prestaban para eso" (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- "En [la escuela] teníamos todos los materiales, pero ahora, por ejemplo, aquí no; nosotros los profes de inglés tenemos que traer nuestro propio material. Si es una grabadora para hacer un 'listening', lo que sea, recopilamos un folleto, vemos que la comunidad de aquí, económicamente, no tiene. Entonces, nosotros recolectamos en diferentes libritos y, obviamente, con los papitos se coordina, se hace una carátula y se trabaja así, porque no hay cómo hacerles copiar todo" (Angélica, comunicación personal, 8 de junio de 2022).
- "Creo que soy una de las personas que vivió hasta riesgo hacia mi persona y en peligro, digamos. Cuando nos fusionamos, viví muchos espacios en huelga de padres de familia, hasta me encerraron con como 200 personas aquí en el patio cívico [de la institución], porque en ese tiempo era inspectora. Me confrontaban, yo respiraba y trataba de responder con educación, con afecto hacia la persona que estaba agresiva. La otra situación que me hizo actuar con mucha inteligencia es ver cómo se discriminaba y se humillaba a un grupo de estudiantes, tenían la imagen de que eran drogadictos, ladrones y eran todos los peyorativos,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

negativos; es ese tipo de chicos. Cuando nosotros llegamos, todos estaban en incertidumbre, incluidos los chicos, porque no sabían qué estaba pasando… Tuve un enfrentamiento que me marcó, me acuerdo que un sábado les cogieron a unos chicos de bachillerato y les acusaban de haberse drogado, que estaban borrachos, los encerraron a los chicos y les decían, pero miren cómo se visten, si son unos delincuentes y son unos ladrones, que les revisen y prácticamente les hicieron un anillo desde los pabellones hacia acá. Cuando yo diviso eso, era como que me estuvieran haciendo a mí, era mi obligación actuar bien. Entonces les traje a los chicos y les puse en el Rectorado y yo me puse de frente hacia los ocho o diez padres de familia que les estaban acusando, había una persona que era la que promovía eso, entonces yo me enfrenté a esa señora y le dije: 'no es posible que usted discrimine a esos estudiantes, así como usted defiende a sus hijos, ellos también tienen quién los defienda, porque si vinieran los padres de los estudiantes, ustedes no vivieran para contarlo, pero en el buen sentido, porque fuera un choque y creo que el choque no le gustaría a usted, yo espero que sea la última vez que usted hace esto con esos chicos, porque la próxima vez que usted lo haga yo le voy a denunciar a los derechos humanos, porque lo que acaba de hacer es discriminación y si usted lo sigue haciendo no se va a enfrentar con ellos, se va a enfrentar de hoy en adelante conmigo. Usted debe de ser frontal y tiene que venir a hacer la denuncia acá, porque eso de irse para el distrito es cosa de bajeza y a la que le tiene que pedir información es a mí. Cuando usted haga eso hablamos, mientras tanto las cartas están sobre la mesa, usted nunca me vuelve a entrar en este colegio mientras yo no le permita, porque yo soy la inspectora'. Desde ese día la señora nunca más volvió a aparecer en este colegio" (Arianne, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

No se puede apreciar, como se ve, que exista un buen ambiente de trabajo ni que haya una buena relación interpersonal en el grupo de docentes. Adicionalmente y de acuerdo con los testimonios, el mismo sistema no permite generar interés en el grupo de estudiantes para su aprendizaje, así como no se ve que la institución sea un ambiente seguro, ya que se han naturalizado ciertas situaciones:

- "Yo por lo general llego a las 6:20, por el tráfico tengo que venir súper pronto. Desayuno en mi carro y empiezo a trabajar a las 7:00, prácticamente terminamos nuestra jornada a las 12:00, algunos a las 13:00 de la tarde, sin descanso, porque ni en el recreo podemos sentarnos a tomar un café, sólo cuando tenemos horas libres, ahí sí, nada más. De 12:00 a las 13:00 se puede respirar un poquito,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

porque ya no hay nada que hacer, a menos que haya alguna reunión o cosas, así que no hay mucho. Aquí no hay mucha reunión porque las reuniones se tornan algo horrorosas, porque empiezan a salir temas que nada que ver con la reunión y empiezan las peleas" (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- "Al ser una institución completa, porque tenemos desde inicial hasta tercero de bachillerato, entonces se divide en jornadas, pero no hay diferencias entre jornadas, más que el horario. La matutina entran a las 7:00 y se van a las 13:00 y los de la vespertina desde las 14:50 a las 18:30. Hay docentes que dan en matutina y cambian y viceversa. Se diferencia en el contexto; en la mañana hay sobrepoblación. Le estoy hablando que hay dos paralelos de cada curso y con una cantidad de 40 estudiantes, en la tarde, hay cursos saturados y cursos con falta de estudiantes. Por ejemplo, inicial, tres años, en la tarde no hay, porque no hay estudiantes; cuarto, quinto y sexto, sólo un paralelo. Con tantos estudiantes, tal vez el tema de conducta. En cambio, en la tarde, al ser una población mínima, considero que el apego es mucho más del docente al estudiante, porque son los cursos con menos estudiantes. Por ejemplo, en segundos de bachillerato hay cursos con 24 estudiantes; en primeros tenemos un curso de catorce a 17. Entonces el apego y la dedicación del maestro es mucho más que en un curso de 40" (Arianne, comunicación personal, 3 de junio de 2022).
- "En la malla curricular, el contenido es repetitivo, no avanzamos, o sea, yo tengo una forma de pensar, no sé si será buena o mala, pero, por mí, yo cambiara todo esto y empezara a dar mis clases en base a cosas reales, a cosas que les sirvan, que sean útiles para ellos, pero a veces no puedo salirme de eso por el currículo. Me gustaría que fuera el aprendizaje basado en proyectos, como lo están aplicando, pero proyectos reales… A veces sí me gustaría que el sistema cambie, porque el sistema nos tiene atados. Los niños por ejemplo tienen sólo media hora para estar ahí jugando y el resto están sentados viéndole el docente, ¿no? Y el aula a hacerlos jugar si juegan, si jugamos nos divertimos, pero es un caos, es una bulla y a veces no podemos salir porque las canchas están ocupadas, entonces somos de 40 a 35 estudiantes. Tenemos muchas restricciones, pero también es el hecho de que ellos no tienen un comportamiento adecuado. Todos los profesores deberíamos hacer para mejorar ese comportamiento, bueno, sería un trabajo conjunto, aquí deberíamos todos fomentar eso, todos los profesores deberíamos fomentar el hecho de un buen comportamiento. Tal vez tener un aprendizaje más interactivo, o sea todos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a la vez con el mismo propósito, con el mismo enfoque, pero lamentablemente no tenemos, cada quien se centra en lo suyo y así (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- "Dejarles solos en el laboratorio también es difícil, son muchos, [en la escuela] se dividían en dos, iban con un profe 20 y con el otro los otros 20, ahí era facilito porque usted está atento a cómo trabajan, era bonito trabajar. Ahora vienen los 40 al laboratorio" (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- "En este colegio es complicado, hay muchas diferencias de opiniones y eso hace que no todos nos llevemos, o sea, hay el grupo como de unos 15 a nivel de colegio que quiere todo a modo de ellos, como ellos quieren que se hagan las cosas, hay otro grupo que vinimos a trabajar y nada más, no estamos buscando pelear por todo. Por ejemplo, aquí si usted cumple y si presenta algo dicen, ahí están las cepillos, por eso aquí no encuentra grupos conversando, sólo con muy pocas personas se puede hacer eso. Aquí es preferible que usted venga y haga su trabajo, no esté en ningún grupo y así le va bien, no tiene pleito con nadie y ya" (Juana, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).
- "Hacemos una feria y es difícil hacer con los padres de familia por la seguridad, se hace interno, con la escuela que visita al colegio y viceversa, si no imagínese al guardia pidiendo documentación de los padres" (Angélica, comunicación personal, 8 de junio de 2022).
- "Tenemos que estar vigilando que no pase nada, o si pasó algún accidente reportar o que los chicos no aprovechen esas horas para tal vez tomar o fumar y cosas así. Hasta ahora no se ha visto, pero en años anteriores, por ejemplo, en un envase de jugo ya le metían alcohol y traían desde afuera. A veces el rato menos pensado aparece nomás un niño de octavo o un joven de bachillerato quizá. Nos enteramos porque los compañeritos nos cuentan, claro que no ha pasado a mayores, porque como gracias a Dios por las cámaras ya se les ve, entonces son peleas así de palabras y eso. Las cámaras tienen clarísimo dónde están, por eso nos ponen donde la cámara no llega" (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

Se puede notar también que el contexto en el que vive el grupo de estudiantes es complejo. La situación de vulnerabilidad que presentan algunos estudiantes de la IE por la migración de sus padres y por estar, entonces, bajo el cuidado de otros familiares dificulta, adicionalmente, el desarrollo integral y los procesos de aprendizaje:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

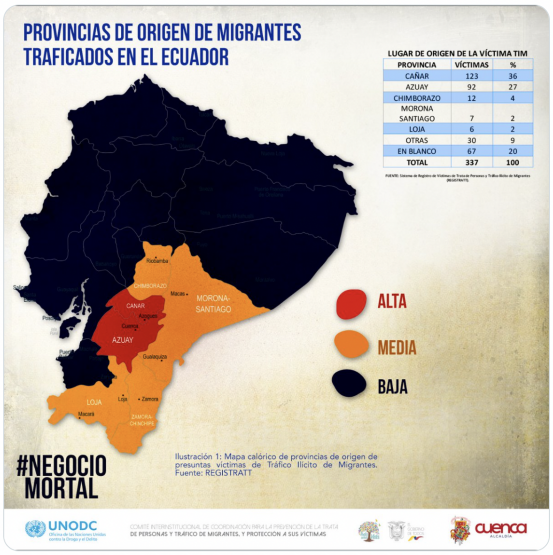
- “El apoyo de la familia es poco, muchas veces tienen desamparados a sus hijos, a veces son madres solas, a veces tenemos situaciones en que existe violencia intrafamiliar, en otros casos pues tenemos estudiantes a cargo de tíos y abuelitos, porque los papás han migrado” (María, comunicación personal, 19 de mayo de 2022).
- “En mi curso de primero bachillerato, he visto que han migrado bastantes. Hay bastante desestructuración porque se dice que ahora ya no hay cómo decir ‘una familia disfuncional’, sino ‘desestructurada’. Por ejemplo, que se han separado, pues se han divorciado los padres, entonces el hijo se quedó a vivir con el papá, tiene contacto con la mamá, sólo vive el padre y su hijo, pues ya se ha hecho una familia cortica. Tengo estudiantes que se han quedado con sus tíos, los papás han migrado, estudiantes que viven con sus abuelitos” (Angélica, comunicación personal, 8 de junio de 2022).
- “Antes, por ejemplo, cuando uno mandaba una tarea, venía con la firma del papá. Desde el hogar nacía el cumplimiento, desde el hogar era todo cumplido. Ahora, como el estudiante ya no hace caso al papá, entonces los estudiantes aquí al preguntarles, ¿qué pasa, por qué no cumples? La justificación no es del papá sino del tío, del vecino, del abuelo” (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- “Se ranclan [se escapan de clase] más por la parte académica, no por la parte afectiva, no cumplen tareas, a veces les dicen vayan a inspección y se quedan. En bachillerato tienen una personalidad más formada y les vale, ahí se ranclan más. Se anotan en leccionario, se saca reporte de faltas con los docentes tutores, dan a inspección y puede haber peligro de que se queden en año. Se hace firmar un acta compromiso donde constan algunos artículos, se hace firmar al estudiante, al padre de familia, el profesor tutor o el docente que tiene más faltas. Se exhorta a que tenga más vigilancia en casa, vigilancia en el proceso académico, que cumpla tareas, que llegue puntual, esas son las cláusulas que tiene este documento. Ha funcionado muy bien con los estudiantes y también con los padres de familia, porque a veces faltan porque tienen hogares desorganizados, problemas familiares, van a trabajar algunos chicos, otros viven con los abuelitos y se quedan durmiendo” (Angélica, comunicación personal, 8 de junio de 2022).

De acuerdo a estadísticas de asistencia y apoyo a los ecuatorianos en el exterior, se realiza un soporte y acompañamiento en casos de protección por razones humanitarias, retornos asistidos, asistencia en casos de vulnerabilidad, personas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

detenidas y deportadas, entre otras; y en términos de provincia de origen, 20% de estas atenciones corresponde al Azuay, 19% a Guayas, 15% a Pichincha, 13% a Cañar, y el restante 30 al resto de provincias (Consejo Nacional para la Igualdad de Movilidad Humana, 2019). Así mismo, en la provincia de Azuay y Cañar, se presenta el mayor índice de presuntas víctimas de tráfico ilícito de migrantes (Municipio de Cuenca, 2019)

Ilustración 20: Provincias de origen de migrantes traficados en el Ecuador



Fuente: Municipio de Cuenca, 2019

Además, es importante anotar que el Observatorio Social del Ecuador, UNICEF, CARE, Plan Internacional, Save The Children, World Vision, y el Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional (2018) afirman que, en Ecuador, el 40% de niñas, niños y adolescentes han recibido un trato violento por parte de sus padres, como golpes, baños de agua fría, insultos, burlas y otras formas de maltrato, como ser dejados sin comer y ser sacados de la casa.

En algunos casos no se cuenta con apoyo familiar y la situación socioeconómica de las familias afecta directamente el comportamiento del grupo de estudiantes:

- “Tengo otro estudiante que su mamá le abandonó porque se fue con otra persona y el papá se quedó a cargo de tres hijos más. En la parte económica, tengo estudiantes en las tardes que van al mercado, tengo un estudiante que trabaja el fin de semana en un restaurante, ayuda en la casa por la parte de la situación económica y así, eso dificulta el proceso de aprendizaje” (Angélica, comunicación personal, 8 de junio de 2022).

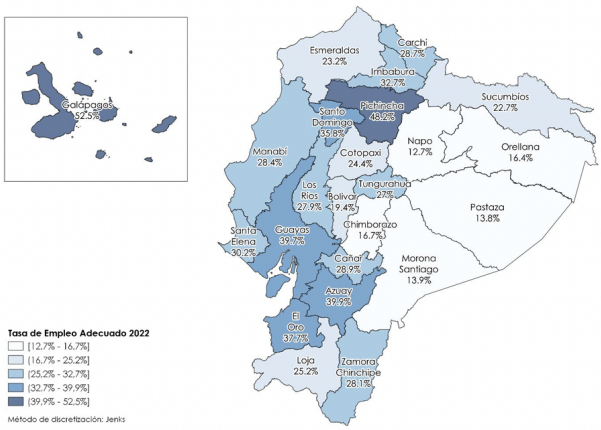
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Era un problema social, porque muchos eran hijos de personas que tenían inestabilidad emocional en sus casas. Eran hogares destruidos, hogares económicamente también pobres y el entorno en que vivían también era de agresión, consumo de los mismos padres y todo” (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- “Hay algunos jóvenes que trabajan, entonces ponen, no sé si decirle pretexto, pero ponen ese tiempo que ellos deben estar estudiando, están ayudando al papá. Cuando pasó la pandemia, ellos ayudaron a los papás, la mayoría no ingresaba a las clases virtuales, estaban poquitos estudiantes. Ahora que estamos en la presencialidad, ellos continúan con su otra actividad, que es ayudar al papá, pero antes nosotros también trabajamos y estudiamos, entonces son pretextos, en algunos casos, para no cumplir” (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- “Creo que esta generación es el resultado de la anterior, creo que el problema no son ellos, sino creo que es la familia. Varios no viven con papá y mamá y, si conviven, tienen peleas a diario. Por eso vemos actitudes, pero cómo, por qué se comporta así, pero viene de la casa. Entonces la generación que está criando a esta generación no tuvo buenas bases, varios de ellos tuvieron hijos muy jovencitos, incluso tengo estudiantes que me dicen “mi mami tiene su edad”. Y yo decía, pero tuvo que estar en el cole para tener un hijo de esa edad. Entonces, creo que la generación que está criando no está fomentando buenos valores” (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

No obstante, en cuanto a las condiciones socioeconómicas del estudiantado, no necesariamente se podría identificar como una variable que implique una diferencia representativa a nivel de país, ya que, de acuerdo con cifras de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) anual de 2022, la provincia del Azuay se encuentra en un buen rango comparativo con las demás provincias del Ecuador, en relación con la tasa de empleo adecuado y con la población que cuenta con empleo en el sector informal.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 21: Tasa de empleo por provincia



Fuente: ENEMDU, 2022

Por otro lado, hay una percepción de ausencia de autoridad o de control sobre el estudiantado. Por ello, en general las personas entrevistadas consideran que, como docentes, deben estar siempre alerta; dos de ellas, además, señalan que la autoridad se gana, así como que es el sistema el que debería cambiar, aunque el cambio que proponen es, a veces, uno de tendencia autoritaria:

- “Ahora tienen gorras, con pintadas del pelo, hombres aquí con aretes… eso qué va a ser. Yo digo no, no estoy diciendo que es un pecado, pero debe haber respeto aquí en la institución, pero estamos en un ambiente libre, estamos en un país libre, claro, estamos, pero acá dentro de la institución tenemos que cumplir reglas, reglamentos y se enojan. El peligro como autoridad es si los docentes le malinterpretan la acción de uno, le interpretan como un maltrato. En realidad, hay que cambiar la ley para que no le dé autoridad a los padres y a los estudiantes sino al docente, es culpa de la ley que ahora los docentes no tenemos autoridad para hacerles cumplir y por eso la juventud está como está y si queremos salvarla hay que cambiar la ley, para que podamos recuperar nuestra autoridad. Antes con un carajazo sí podían cambiar” (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- “Para mí las cosas se van a poner peor, porque no tenemos ese control, ya no tenemos como profesores esa autoridad que tenía antes el docente, entonces es complicadísimo que esta generación de ahorita vaya a ser mejor que la anterior. Yo veo un panorama muy feo, porque no hay control, usted no puede controlar aquí porque le cae la ley, que esto, que el derecho, y yo no digo que ellos deben estar como presos y aislados, no, digo que hay situaciones de cómo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

me puedo comportar yo en cada situación y respetar. Aquí usted póngales a cantar el himno nacional, no cantan, les da vergüenza, entonces está difícil" (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- "Me he permitido, por ejemplo, ayudar a chicos y a chicas en situación de riesgo que trabajamos con el DECE y con inspección. Eso ha permitido, también, instaurar un poco o mucho más la autoridad, o sea que saben que las autoridades estamos ahí, que los profesores estamos ahí y para los chicos es mucho más complejo portarse mal. En cambio, en la matutina, como hay muchos estudiantes, sí le da una pequeña dificultad, lo veo desde mi perspectiva, dificultad de poder intervenir directamente en los estudiantes" (Arianne, comunicación personal, 3 de junio de 2022).
- "Bueno, anteriormente con una palabrita no tan grotesca también, pero un "carajo" significaba mucho y un "carajo" no es físico, o sea, es un "carajo", es hacerles entender. Y eso entendían y cumplían los chicos. Inclusive, cuando nosotros éramos jóvenes, cumplíamos con papá y mamá, pero ahora ese carajo se perdió, ahora el estudiante es el que el que manda. Yo me bromo [sic] con todos los estudiantes en mis clases cuando tengo que hacerlo. Pero ya cuando las cosas tienen que ser rectas, hacerles entender a los estudiantes desde el inicio, porque son bromistas, quieren tratar de dominarlo con las bromas que hacen, pero yo al menos desde mi pedagogía y mi estrategia es desde el inicio hacerles entender que, si nos bromamos [sic], nos bromamos [sic] todos y obedecemos todos y, si tenemos que cumplir, cumplimos todos (Iván, comunicación personal, 16 de mayo del 2022).

Es importante recalcar, sin embargo, que también hay intervenciones en las que el cambio por el que se aboga tiene elementos más pedagógicos y en las que se apunta hacia el aprendizaje basado en proyectos:

- "Acá, en notas, mitad, mitad, digamos que un promedio bajo, bajo; la mayoría no hace deberes, no les gusta o copian, aquí usted envía un deber y es para que copien, por eso es mejor trabajar en el aula. Hasta en la escuela, en séptimo de básica. Todo cambiaría si el enfoque, el punto final de la educación fuera diferente. Si tengo que presentar un proyecto final, no tengo la necesidad de copiar, porque es mi trabajo, pero si tengo que de la lectura responder preguntas, pues copio. Creo que el sistema debería dejarnos, intentar algo nuevo, probar a ver si funciona" (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ahora bien, la sensación de falta de control, en general, parte de una percepción generalizada y fundamentada en hechos conocidos a nivel de sistema educativo. Así, en Ecuador la violencia en el ámbito escolar es relativamente común, de acuerdo con un estudio realizado por el Ministerio de Educación, World Vision y UNICEF (2015): en niveles superiores de básica, por ejemplo, seis de cada diez estudiantes entre los once y los 18 años han sido víctimas de al menos un acto violento por parte de otro estudiante, además de que declaran que el lugar en el que ocurrió el acoso sufrido fue el aula de clase (63%). Llama la atención que esto se dé de manera tan frecuente en el aula, pues, en teoría se trata de un lugar y de un momento (la clase) en donde debería estar siempre presente una persona adulta, una figura de autoridad que ejerza control frente al grupo de estudiantes. No obstante, al menos la mayoría del grupo de docentes entrevistado para esta investigación coincide en que carece de las herramientas para manejar de manera asertiva estas situaciones, por lo que su presencia en el aula no incide positivamente en una mejora de la convivencia o en una disminución de la violencia y de situaciones generales de indisciplina.

Además, en relación con el consumo de drogas y de alcohol, casi la mitad de los adolescentes a nivel nacional, declaran que tanto en los alrededores de sus centros educativos como al interior de ellos hay drogas ilícitas (marihuana, cocaína, pasta base, éxtasis, 'H', etc.) y que éstas son de fácil acceso. El 24%, asimismo, afirma haber visto a algún estudiante vendiendo o pasando estas drogas; el 29%, por su parte, declara que ha visto a algún alumno o alumna del colegio consumiendo; casi el 25% de adolescentes de entre doce y 17 años se ha embriagado ya alguna vez (Observatorio Social del Ecuador, UNICEF, CARE, Plan Internacional, Save The Children, World Vision, Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, 2018). Esta situación preocupante a nivel nacional, que se refleja en estas cifras, tiene su correlato también en la IE de la investigación, según el grupo de docentes a quienes se aplicó la entrevista:

- "Antes no se hablaba nada de esto de drogas y alcohol en el colegio. Ahora, últimamente, no dentro de la institución, pero sí fuera, los chicos de 15, 16, ya están con su tabaco, con su botellita. Entonces sí es un cambio total. Antes no se podía y cuando uno era estudiante imagínese llegar oliendo a licor donde papá, madre de Dios, era volver a nacer nosotros, pero ahora no, tranquilamente [se hace]" (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "De otros chicos sé que han sido consumidores, desde muy chiquitos, o sea y me dicen 'cuidado con sus cosas, porque a veces se le pueden robar'" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Muchos venían de hogares con un poco de problemas y ellos consumían. Lo que más me impactó fue el consumo, que había un cierto número de consumo en el aula. Estudiantes que consumían y el *bullying* que se daba, ese era el mayor impacto que tuve al principio” (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- “Voy a estar con el que está acosando para que no me hagan eso a mí, o para pertenecer. Es difícil, eso viene desde casa, qué estamos enseñando las familias a nuestros hijos, es parte de la seguridad. Yo le digo a un niño: ‘¿por qué consume?’ Porque es débil, porque no supo decir no, así pasa con nuestros hijos. No ponen límites, entonces tengo que agachar la cabeza y unirme al grupo para que no me ataquen a mí también” (María, comunicación personal, 19 de mayo de 2022).

En algunos casos, y como se vislumbraba en las respuestas con fantasías autoritarias citadas más arriba, la estrategia que se utiliza para manejar las situaciones difíciles que no se sabe o se puede controlar es la violencia. Efectivamente, en un estudio a nivel nacional, el 60% de estudiantes considera que se merecía los tratos violentos que ha recibido en el hogar por haber cometido una falta, así como el 26% de niñas, niños y adolescentes que asisten a la escuela afirma que ha recibido trato violento por parte de sus profesores como respuesta a alguna falta o al incumplimiento de los deberes (Observatorio Social del Ecuador, UNICEF, CARE, Plan Internacional, Save The Children, World Vision, Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional, 2018). Esta violencia se reproduce inevitablemente en la IE investigada:

- “Yo he visto (espero que eso ya se haya eliminado) profes que veían que el muchacho se estaba portando mal y les jalaban la oreja. Pero yo vi que era a varones, o sea, no vi que le había jalado la oreja a una niña o a una chica. Pero sí a los varones. De eso que puedo recordar, de las cosas bien marcadas que se hacía, de profes que ya están por jubilarse; ha sido muy fuerte (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).
- “Ahora ha cambiado muchísimo, me preguntan si todavía podemos mencionar que la letra entra con sangre y yo en algún momento dije, sí, es verdad, pero ¿por qué? Porque ahora a los chicos les damos mucha facilidad, les abrimos el camino y ellos pueden decidir por dónde voy y antes no era así, el docente, el padre de familia era quien le guiaba al estudiante y éramos muy respetados los docentes, teníamos una ley que sí, podíamos nosotros defendernos. Ahora ya no, el padre de familia, el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudiante está sobre el docente y eso no es justo, ¿no? (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

- "Hay un problema de disciplina bastante difícil de trabajar, no sabemos si es el hecho de regresar a clases presenciales, el tener contacto con todo el grupo de pares, pero venir acá a que retomen normas, reglas, un horario, levantarse temprano, etc. nos ha causado bastante dificultad. Tenemos más de 2000 estudiantes. Tratamos de hacer entender que deben dialogar, que violencia con violencia no se da. Lo más difícil es trabajar con padres de familia, con la ideología del ser humano, hay padres responsables, pero otros me dicen que yo también afuera resolvía mis problemas. El muchacho cree que es lo correcto" (Eliana, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).
- "No podemos parar esta situación de violencia. A veces esa discriminación parte del propio adulto. Yo creo que hay que trabajar en la sensibilización de los compañeros, además de instruirlos, no se han sensibilizado de tal forma de ponerme en los zapatos del otro, en lo que él está viviendo, en las humillaciones que yo mismo puedo estar generando al hacer un comentario mal intencionado o generalizando lo que yo estoy diciendo, entonces eso va marcando, porque el estudiante se queda con eso" (María, comunicación personal, 19 de mayo de 2022).

3.3.2 Concepciones de sexismo del personal académico de la IE: análisis de categorías previas y emergentes

Se analizará, ahora, algunos de los comentarios de las personas entrevistadas en relación a las categorías previas para el análisis, para luego aproximarnos también a las categorías emergentes que fueron apareciendo:

3.3.2.1 Sexismo ambivalente

- **<u>El paternalismo: dominación</u>**

En esta categoría están los testimonios en los que se indica que se entiende a las mujeres como inferiores a los hombres y más débiles que ellos, por lo que se legitima la necesidad de la figura dominante masculina.

- "Nuestra sociedad en sí es un poco machista, podríamos decir. Los estudiantes replican lo que tienen dentro de casa y ellos acá creen que el problema que tienen lo manejan a golpes, a puñetes, porque soy varón, y no tienen un diálogo previo para poderlo resolver. Muchos estudiantes creen que son mejores que las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mujeres por el simple hecho de ser varones. Ellos manifiestan que tienen más, no poder, sino más toma de decisión que el resto, entonces eso nosotros trabajamos acá. Cuando llamamos acá a las niñas dicen, no le podría decir el porcentaje, pero "es que mi amigo tiene razón". ¿Por qué tiene razón? "Es que porque es hombre". Bueno, yo le digo no, no, no porque es hombre tiene razón, cada persona tiene su manera de pensar, tenemos normas y leyes que nos amparan y tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones. Cuando comenzamos a indagar, las guaguas [niñas] nos indican: es que mi papá es el que manda y ordena en la casa. Entonces ellas asumen que el compañero tiene la misma potestad que el papá que es la autoridad dentro de casa. En el recreo, por ejemplo en un noviazgo, ellas aceptan todo lo que el compañero o el novio les dice, porque creen que está dentro de los parámetros normales. En clase, un compañero se burla y tienen miedo de avisar por represalias, porque el compañero amenaza de una u otra manera, vas a ver lo que te pasa" (Eliana, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

- "Algunos estudiantes vienen por su cuenta [al DECE] y lo que me manifiestan es que no les diga a los papás porque tienen miedo a la reacción que tengan respecto a la situación que les pasó. Si son casos autolíticos, tenemos que reportar, pero, si es el caso de una novia, yo sí puedo trabajar directamente con el estudiante sin tener que llamar al padre de familia. Me peleé con mi amiga, etc. No podemos ocultar embarazo adolescente, consumo de sustancias o vulneración de derechos, una violación. Los chicos tienen mayor resistencia a venir y a expresarse, se interviene más en casos de consumo y acoso escolar y de orientación sexual, que es difícil, porque los chicos no buscan ayuda, en cambio en las niñas se interviene más por discriminación, procesos de adaptación, situaciones de violencia, relaciones sexuales a temprana edad y embarazos adolescentes (Eliana, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).
- "Las chicas son más entregadas que los varones en bachillerato, o sea, hay unas chicas, no sé, yo veo que es por problemas, como que entregan todo a alguien, les falta afecto y ahí vienen los problemas. Supongamos que hay una chica, que la muchacha no tiene mamá, el papá la ha violado y ella es como que busca afecto en los demás. Se acerca, les abraza, busca afecto. Tengo otra niña también que tiene un bebé de seis meses, tiene 15 años, igual, el muchacho vino al curso, le pasaron al curso y pasan los dositos. A veces pasa llorando, porque el muchacho está abrazando a otra. Entonces pienso que son más susceptibles las mujeres que los hombres. El chico era de la tarde y le pasan a la mañana, nosotros sí dijimos "no, eso no debieron haber hecho". Y los dos están con

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> problemas de faltas porque se me ranclan [escapan] los dos. Tienen el 80% de faltas sólo por ranclas. Hace tres meses que lo mandaron a la mañana, dijeron que él ha querido venir. Soy tutora también de él y cuando hablo con él, él niega, yo le llamo a la mamá y ella dice que es mentira, que son los profes los que le han puesto el ojo. Digo mire mi señora acá están las faltas, acá están las evidencias, yo tomo fotos, le mando, mire, no estamos mintiendo los profesores, tengo que estar buscando peor que policía" (Juana, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).

Estos testimonios llaman mucho la atención. Por un lado, el hecho de que las estudiantes no tengan agencia, no sean autónomas, no puedan decidir por sí mismas y, más bien, asuman que hay una autoridad masculina que controla y ordena; por otro lado, el que esté naturalizado que son las mujeres las que buscan afecto, pues los chicos que buscan afecto ya no son tan machos ni performan la masculinidad hegemónica como se debe. Por último, y de manera preocupante, es notable la forma en la que las personas entrevistadas cuentan las dos historias, ya que se puede apreciar el discurso cargado de estereotipos arraigados y de juicios de valor sin empatía. No hay, entonces, voluntad o capacidad para cuestionar los roles y estereotipos asignados por la sociedad, como el de que las chicas deben conformar la "familia feliz", que la mujer es débil y es la que tiene que ser fiel y debe sufrir, así como la que busca afecto y es "pobrecita". El chico, en cambio, tiene permiso para estar con otras personas, cosa que de alguna manera es aceptado o incluso esperado; se naturaliza, además, el estereotipo de que los niños y los hombres no saben dialogar y deben utilizar la violencia para resolver conflictos. En otras palabras, no se intenta reflexionar más allá, sino que el discurso de las personas adultas parte de miradas androcéntricas que se convierten en referentes cargados de estereotipos que interioriza el grupo de estudiantes.

Se ve, entonces, cómo se transversaliza el COG, al evidenciarse esta mirada androcéntrica y basada en la supuesta naturaleza del "ser mujer" o "ser varón", así como de las diferencias que organizan la vida del grupo de estudiantes. El grupo de docentes debería tener la sensibilización suficiente y las herramientas necesarias para reflexionar sobre su propia mirada y sus propios estereotipos, para así fomentar la reflexión para el cambio.

Es por ello que realizar, tanto en básica como en bachillerato, actividades relacionadas con los pilares que se propone el País Vasco, como "Autonomía personal e independencia económica", "Transformación pacífica de conflictos, con proyectos de convivencia coeducativa" y "Educación afectiva y sexual en igualdad" o "Educación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Integral de la Sexualidad", podría contribuir a trabajar estas temáticas y propiciar un cambio de mentalidad que incida en el discurso y llegue, finalmente, al estudiantado.

- **El paternalismo: protección**

En esta categoría se presenta el estereotipo según el cual es necesario que el hombre cuide y proteja a la mujer, como un padre cuida a sus hijas e hijos.

- "Yo creo que el cuidado es hacia la mujer. Le va a pasar algo a ella porque es mujer y no va a tener la fuerza o no va a poder defenderse. Puede que el hombre, por ser alto, podrá empujar. Yo ya estoy grande, pero hay mucho cuidado en mi vida, si mi hermano que es menor a mí sale y por alguna razón no avisó, no pasa nada, porque él podrá defenderse, pero si es que yo llego a salir y no aviso o mi hermana no avisa, a pesar de que no le pase nada y de que se le acabó la batería del celular, la llamada de atención es diferente. O sea, a mi hermano: "era que me avises, mijo". A nosotras: "¿cómo va a pasar? ¡Yo pensé que te había pasado algo y te tengo que ir a ver! ¡Qué inconsciente! ¡Qué desconsiderada!" Creo que, en muchas de las familias, al menos aquí en Cuenca, la sociedad es así, muy, muy machista. Sí se nota todavía. Cuidarle a la mujer, porque es inofensiva, no puede, no sabe. Y al otro dejémoslo, o sea ya ha de poder, de saber, como sea se defenderá" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).
- "Las niñas son más dedicadas y más cumplidas que los niños, claro. Yo pienso que se da por el hecho de que el joven todavía sigue pensando que él es el que domina su actividad, en cambio las niñas aún están bajo el recelo de qué dirá papá, qué dirá mamá si saco mala nota. Se las cuida más, por eso creo que las niñas tienen un poquito más de dedicación que los niños. Pero las niñas son más cumplidas" (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "Normalmente los hombres quieren mostrarse como más rudos, como con más voz, como con más presencia, por así decirlo, y las mujeres como más delicadas, como que "ay, es que me duele el pie y me tiene que marcar [alzar]" y él le iba llevando a la niña que le dolía el pie y le digo: "¿por qué mientes?" Y me dice: "es que quería que me llevara". Se sienten indefensas y piensan que si un hombre las carga, se sienten protegidas, sienten que un hombre las protege, pero esas son, obviamente, de lo que yo catalogo, cosas que vienen de casa" (Arianne, comunicación personal, 3 de junio de 2022).
- "Las mujeres siempre creen que les va a ser más difícil hacer una instalación eléctrica, eso viene desde los mismos papás. Dicen que mejor estemos en informática, porque allá vamos a estar atrás del computador y no nos vamos a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lastimar o alguna cuestión; se confunde un poco el tema" (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).

- "Así a mí me educaron, así me disciplinaron; yo pienso que debe ser así. O sea, la mujercita debe tener su cuerpo sagrado, hacerse cuidar, hacerse respetar del compañerito, el vocabulario que debe usar debe ser el correcto, ¿no es cierto? Y el hombrecito igual, o sea, el hecho que sea hombrecito, él tiene que respetar a su compañera, incluso hasta con toda esa delicadeza, su caballerosidad (Angélica, comunicación personal, 8 de junio de 2022).

Se puede apreciar nuevamente, en estos testimonios, una serie de estereotipos naturalizados. Así, se espera que el hombre sea caballeroso, así como que cuide y dé protección a las niñas y mujeres. En esa sutileza se evidencia la mirada esencialista, que legitima la creencia de que las mujeres, por supuesta naturaleza, son más débiles y necesitan ser protegidas. Lo que sobresale, como en la categoría anterior, es la forma en la que las personas entrevistadas cuentan las historias, como sucesos basados en un supuesto orden inamovible y en el que no se puede intervenir; en otras palabras, no se reflexiona más allá, sino que se afirma y se reafirma el deber ser patriarcal.

En este caso, entonces, parece pertinente realizar, en básica y en bachillerato, actividades relacionadas con los pilares que se propone en el País Vasco, como "El pensamiento crítico ante el sexismo" y "La integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica", con el objetivo de dar a conocer la vida de mujeres referentes para ampliar las miradas sobre lo que es, o sobre lo que puede ser, el "ser mujer" y el "ser varón".

- **La diferenciación de género: estructura de poder de los hombres-competitiva**

En esta categoría están los testimonios en los que se presenta a las mujeres como "diferentes" y carentes de las características necesarias para gobernar las instituciones sociales, por lo que su ámbito supuestamente natural es el de la familia y el hogar.

- "En la parte administrativa, o sea, 'eso necesita cuadrar mucho', me decían, 'eso es mucho [para una mujer]', o sea, 'no, no va a poder'. Y yo: '¿cómo que yo no voy a poder? Le voy a demostrar que sí puedo'. Y 'ahhh, ¿sí pudo?' Y yo: 'sí, sí puedo cuadrar algo, no importa que yo sea mujer, sí puedo'" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Bueno, gracias a la política gubernamental, digo yo, antes no había, pues esto, antes era que solo el hombre, el hombre, el hombre, pero ahora ya me parece que sí estamos ya comprendiendo y entendiendo que la mujer también tiene que irse al nivel del hombre, claro que falta mucho, pero ya están dados los primeros pasos. Ahora tenemos autoridades que son mujeres, presidentes que son mujeres, pero los hombres sí le vemos como un poquito de, será recelo, de decir, por qué voy a hacer caso a una mujer, pero los que entendemos que debe ser así, no hay ningún inconveniente porque tranquilamente puede una autoridad ser mujer y nosotros cumplir con la ley, nada más” (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- “Yo creo que sí es un cambio bastante amplio, porque una mujer para mí es más comprensible que el hombre ¿no? Porque nosotros bueno, también he sido autoridad, hemos querido que las cosas se hagan como yo digo. En cambio, la mujer tiene un poquito más de fragilidad, de entendimiento para decir, recibir y hacer cumplir de esa manera. Yo pienso que la mujer también tiene todo el derecho y pienso que hace una muy buena actividad … La fragilidad de entendimiento, cuando está un hombre es ‘me haces o me haces’. En cambio, la mujer, acá lo que yo veo con la compañera rectora, la mujer tiene esa habilidad de poder ver, ‘bueno, si no puede, haga de esta otra forma’. Por eso hay muchos problemas con los hombres, en cambio con las mujeres es más entendible (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- “El DECE hizo un ejercicio: que hagamos una simulación de una pelea en pareja, el tema en que se centra, ‘oye, ¿por qué vienes tarde? Estás tomado’, por ejemplo. Entonces, ya desde ahí ya estamos mal, porque sigue siendo lo mismo, lo mismo. O sea, la mentalidad sigue siendo la misma, o sea el hombre es el que llega tarde y tiene que justificarse con la esposa, porque es ella la que está esperando en la casa con los hijos. O sea a mí no me gusta mucho la charla, debería concientizarse de otra forma, porque a veces muchas personas compañeras (¡es que son muchos problemas sociales!), a veces ellas consideran que ellas sí se dan su lugar, pero, realmente, cuando veo el problema ya como tal, no es así, sino el hombre sigue marcando la presencia en esas casas, en todo sentido” (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).

Aquí se puede apreciar, al igual que en las categorías anteriormente discutidas, la cantidad de estereotipos y la naturalización del deber ser androcéntrico que aparecen en los testimonios. Por ejemplo, un entrevistado hombre (P4) “acepta” que la mujer gobierne porque, al fin y al cabo, es “ley”, además de que cree que la mujer está yendo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“al nivel del hombre, aunque falta mucho”, entre otras cosas porque la forma de gobernar de la mujer, según él, es “frágil”, ya que sólo los hombres son capaces de tener mano dura o hasta dictatorial e inflexible, diciendo clara y agresivamente lo que se debe hacer. Asimismo, a la mujer que está en un cargo administrativo le dicen que no va a poder porque es mujer (expresión de un esencialismo subyacente). Finalmente, los testimonios dan cuenta de la permanencia en el imaginario de la noción de que la mujer es la que cuida, la que está en casa, aunque en ciertos casos hay indicios de una reflexión crítica incipiente que da esperanza, con la mirada de que algo debe cambiar.

Por lo tanto, en este apartado resulta recomendable realizar, tanto en básica como en bachillerato, actividades relacionadas con los pilares que se propone el País Vasco, como “El pensamiento crítico ante el sexismo” y el “Uso no sexista del lenguaje y las imágenes”. Con ellas sería posible contribuir a revisar y analizar estos estereotipos naturalizados, con el objetivo de, en última instancia, desmontarlos.

- **La diferenciación de género: dependencia de los hombres hacia las mujeres como objetos románticos que complementan (la “media naranja”)**

En esta categoría emerge la visión de que las mujeres tienen muchas características positivas, que complementan aquellas que supuestamente tienen los hombres:

- “El cuidado de los niños generalmente está delegado a la mujer aquí. O sea, eso sí son cosas que igual, al menos aquí en Cuenca, son difíciles. Si una mujer quedó embarazada, tiene que casarse, porque no puede criar sola y si pregunta “¿por qué no puedo?” Porque no puede, porque es mujer, o sea, el otro más que sea ahí puede estar al lado, ha de ayudar, ¿no? ¿Y por qué no? O sea, mejor que estar sola, que esté acompañada. Entonces, esas cosas sí son muy, muy marcadas aquí” (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).
- “Por ejemplo, un matrimonio es para siempre y no importa qué pase ahí, no importa que se porte mal el varón, porque el matrimonio es para siempre. Una mujer tiene que atender al varón y si es que él colabora en las actividades de la casa, no es colaboración, no es trabajo en equipo, es ayuda; eso uno tiene que estar agradecida, porque el otro ayuda. O sea, si una trabaja y el varón también, no importa, nosotros tenemos que seguir cumpliendo con las actividades de la casa. No importa que trabajemos el mismo tiempo, esa es nuestra responsabilidad. Y no se ve que las cosas ahí son compartidas y si es que eso llegase a pasar el término que acá utilizan es que “eres un mandarina”, “cómo a vos te ven la cara”, entonces el varón a veces, por no dejar que le llamen así,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

deja de colaborar, deja de trabajar en equipo" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).

- "Por ejemplo, en la escuelita, no tienen que ir hombres de profesor, sino de ley tiene que ser una mujer, eso es notable y pienso que debería ser así, porque repito: la mujer es un poquito más manual para manejar a los chiquitos, en cambio los hombres no, algo que suceda ya vienen contra el hombre, tal vez le está tocando a la chica, a la niña. Es complicado para el hombre. Eso sí, he notado que la mayoría de instituciones se ha elegido o se da la prioridad de que la mujer vaya a la básica y el hombre al colegio. La mujercita tiene más comprensibilidad en el tema, más habilidad y más paciencia también con los niños, aunque ahora veo a un compañero profesor en tercero de básica y yo no sé cómo haría yo para manejar a los chiquitos, debe ser hábil, o será que uno ya está acostumbrado en el superior, puede ser. Digamos que, en el caso de que fuera una niña de tercero de básica que quiere ir al baño, entonces si yo le acompaño como profesor, imagínese, por eso pienso que debe ser la mujercita" (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "En términos despectivos que solían utilizar mucho, creo que ya no tanto, pero era: '¿y usted qué va a saber, si usted es una escuelera?' O sea, si yo trabajé con niños pequeños, no implica que sea menos que usted que trabaja con los grandes, su trabajo y el mío son diferentes, pero igual somos profes" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).
- "Las niñas barren mejor, y los niños: 'yo no puedo'. Y creo que también es parte nuevamente de los estereotipos, de que la mujer barre mejor, desde su casa el papá, la mamá le hace hacer más a la niña y al chico le hace hacer otras actividades" (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

La noción de cuidado y de tareas del hogar, entonces, se mantiene de manera estereotipada, pues se sobreentiende que éstas están a cargo de la mujer, como complemento de otras actividades más productivas que, en cambio, realizan los hombres. Esto se ve tanto en la escuela como en la casa: en la escuela, donde la mujer debe encargarse de las niñas y los niños de menor edad, en un trabajo menos valorado a nivel de la comunidad educativa. A la vez, se puede apreciar cómo una docente (P2) empieza a ver de manera crítica, como resultado de su propia vida personal, que el cuidado debe ser compartido, así como que esta dinámica debe cambiar, pero que hay barreras para el cambio, expresadas en el estereotipo sexista de que si el hombre se dedica a tareas domésticas o de cuidado se convierte en un ser "feminizado" o

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“amanerado”, con la connotación negativa que, en un país como Ecuador, todavía se tiene con respecto a las diversidades sexuales y, específicamente, a los gays.

En consecuencia, se considera pertinente la aplicación de los pilares “Transformación pacífica de conflictos, con proyectos de convivencia coeducativa” y “Espacios en el centro educativo y las actividades extraescolares y complementarias” en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, puesto que podrían contribuir a profundizar la sensibilización y la reflexión sobre estos temas.

- **Hostilidad heterosexual: Mujer peligrosa, manipuladora y tentadora, que utiliza su atractivo o “poder” sexual para dominar**

- “Había profes que indicaban o contaban su vida juvenil y con cuántas chicas estuvieron, por cantidad y lo bien que pasaron, sin darse cuenta que a lo mejor podrían dañar a las chicas. Ellos pasaron a lo mejor, de tener una situación que pudo ser bonita, pero mejor sentir la cantidad, o sea, no sé, hay cosas que no. Y por eso yo prefiero que disfruten, pero obviamente ese mensaje iba dado para varones, porque no creo que a una chica, vaya y disfrute y descuide su cuerpo, pero uno no puede propiciar que no tengan conciencia de lo que pueden hacer y peor en muchachos” (Carolina, comunicación Personal, 11 de mayo de 2022)
- “Le cuento el caso de una vez de una estudiante con un profesor, obviamente la estudiante puso la denuncia, el profesor fue separado de este colegio y no va a creer el apoyo de cierta cantidad de profesores que tenía el docente, mujeres también, que por qué fue separado injustamente nuestro compañero. Todavía siguen con eso, o sea, nunca puede ser un profesor separado injustamente, si no se daba la evidencia. Decían: ‘pero es que la alumna era así, venía con short pequeño, se reía con todos los profesores’. El profesor era un profesor mucho mayor y yo siempre, cuando estuve con la alumna, he tenido una relación normal, me entregaba los deberes, o sea, todo muy bien. Entonces, para mí también eso debería cambiar, o sea si es que la estudiante a lo mejor vino con un short, entonces ya están provocando a los profesores y a los alumnos, o profesor nunca se quede solo con una alumna. Yo, cuando entré al magisterio, justo, ‘cuidado que la chica de allá quiere quedarse con los profesores’, pero los chicos nada. Entonces uno entraba con el susto” (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).

El culpabilizar a la víctima por la forma en que está vestida o por conversar y reírse con profesores no es nuevo. Podemos recordar la ya mencionada performance

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de Las Tesis, en la que se tematiza esto ("y la culpa no era mía, ni dónde estaba, ni cómo vestía"). Sin embargo, sí es preocupante que esto, de acuerdo con los testimonios, se dé en la IE, ya que se coloca toda la responsabilidad del acosador en el ser acosado, quien "no tiene la culpa" porque la mujer fue la tentadora, que utilizó su atractivo sexual para poder influenciar en los docentes. Asimismo, el docente entrevistado, si bien no está de acuerdo con defender a la persona acosadora, tiene miedo de que a él le pueda pasar algo similar. En este caso, es importante mencionar que situaciones así se denominan *victim blaming*. De acuerdo con el Centro Canadiense de Recursos para las Víctimas del Crimen (2009), el *victim blaming* se da cuando a la víctima se la hace responsable, total o parcialmente, de los delitos cometidos contra ella, lo que lleva a la concepción de que, en definitiva, la víctima merecía lo que le pasó. Al mismo tiempo, la persona que comete el delito es vista como desafortunada, pues es "obligada" a actuar violentamente por fuerzas que no puede controlar. Las razones más comunes por las que se culpa a la víctima son las siguientes:

- Hipótesis de un mundo justo: Vivimos en un lugar seguro, un lugar donde la gente obtiene lo que se merece. Se cree que el sistema social que impera en este mundo es justo, legítimo y justificable, por lo que a la gente buena le pasan cosas buenas y a la gente mala le pasan cosas malas. Así, se cree que lo que le pasó a la víctima debe haber sido causado por alguna culpa propia, por lo que lo merecía.
- El error de atribución: Ocurre cuando se enfatiza demasiado en las características personales de la víctima y se devalúa las características ambientales, lo que resulta en culpar a la víctima.
- La invulnerabilidad: Las víctimas son un recordatorio de nuestra propia vulnerabilidad. Se considera, por ello, que una víctima provocó el ataque por sí misma, para así crear una falsa sensación de seguridad, lo que tranquiliza a las personas circundantes, que pueden estar tranquilas porque, mientras no actúen como lo hizo la víctima en el momento de su ataque, serán invulnerables.

En este punto se ve claramente la necesidad de intervenir tanto en docentes como en estudiantes con temas como educación integral de la sexualidad, sobre todo en lo relativo a la prevención de la violencia de género. Por ello, los pilares propuestos en el País Vasco de "Prevención y actuación ante la violencia contra las mujeres" y "Educación afectiva y sexual en igualdad" parecen pertinentes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Hostilidad heterosexual: amor como fuente de felicidad y hombre subordinado

En esta categoría se retoman las relaciones románticas como una de las fuentes de felicidad en la vida, donde los hombres se convierten en el grupo subordinado, lo que les ocasiona sentirse, de alguna forma, "más débiles". Por tanto, se abre la posibilidad de querer ejercer la violencia para transformar estas situaciones.

- "Trabajamos para guiar; si vemos un pensamiento cerrado, damos terapia psicológica. Una guagua de décimo tiene un novio y él le dice a ella: 'si tú me dejas, yo me mato'. La niña habla con la familia y le dicen: 'sí ves, eso te pasa por tener novio, así mismo son los varones'. Pero ella tiene que defenderse, porque le están vulnerando sus derechos, le están amenazando: 'si me dejas me mato' o 'verás lo que te pasa si consigues otro novio'. Debemos hacer que ella sola pueda salir adelante y no depender de nadie. Ahí hacemos terapia para la niña, para la familia, para el varón, para que puedan cambiar su pensamiento, su cognición y por ende su conducta. En la familia luego ahondamos y nos dicen: 'es que él es así; si no hacemos lo que dice, nos insulta, nos maltrata'. Tenemos que cortar esos patrones de conducta que vienen establecidos de generación en generación, para aprender a tomar decisiones propias y que aprendan a entender que todos somos seres humanos y el uno no tiene más derechos que el otro" (Eliana, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).
- "El otro día una chica de la otra jornada me dijeron que la mamá había dicho que le pegaron a la estudiante porque le ha gustado un chico y anda con ese chico, y le han dicho que si va a decir algo le van a seguir pegando. Entonces, la situación es que el DECE es muy pasivo: 'chuta señora, venga mañana para ver'. Entonces ya se va a la casa y usted ya reflexiona, a la mamá le dicen al día siguiente y ella ya dice: 'no, no, ya no voy a ir, tranquila, ya no pasa nada, mi hija ya no va a poner la queja'. Yo por eso digo que es muy pasivo, esas cosas se tienen que hacer ese rato para que se puedan solucionar, al día siguiente ya se enfrían las cosas, la mamá ya no quiere y dice que mucho papeleo" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).

Como se ha mencionado previamente en este trabajo, en Ecuador existen los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) que trabajan en las diferentes IE para brindar apoyo y acompañamiento psicológico, psicoeducativo, emocional y social, así como para centrarse en los siguientes objetivos:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 22: Objetivos del DECE

Fuente: Ministerio de Educación, 2016.

De las aproximadamente 16.000 instituciones educativas a nivel nacional, aquellas IE que tienen menos de 450 estudiantes no cuentan con DECE, aunque reciben atención de una institución educativa aledaña, denominada institución eje (Ministerio de Educación, 2015). Dadas las condiciones de vulnerabilidad del estudiantado, es realmente fundamental el apoyo de profesionales que puedan apoyar al grupo de docentes para abordar temas complejos a través de la adquisición de los conocimientos y de las herramientas que se necesita para poder incidir en sus estudiantes. Lamentablemente, los aproximadamente 3.500 DECE que están en funcionamiento no dan abasto para todo el trabajo que se debe realizar, por lo que es fundamental generar espacios del fortalecimiento de las habilidades del personal docente, para que no sólo sean responsables de la formación académica de sus estudiantes (dadas las interacciones cotidianas en el aula y en los diferentes espacios de la escuela), sino que también puedan reconocer las situaciones emocionales por las que están pasando sus estudiantes y los contextos sociales y familiares diversos, de tal forma que logren identificar las potencialidades y los riesgos a los que están expuestos sus estudiantes y estén en capacidad de tomar las acciones pertinentes e intervenir adecuadamente.

Por lo expuesto, en este apartado es importante también intervenir, tanto en docentes como en estudiantes, con temas de Educación Integral de la Sexualidad, por ejemplo a través de los pilares propuestos en el País Vasco de “Prevención y actuación ante la violencia contra las mujeres” y “Educación afectiva y sexual en igualdad”.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3.2.2 Currículo oculto de género (COG)

Si bien, como hemos visto, el COG se encuentra presente en las diferentes categorías que hemos analizado, a través de la visión androcentrista y esencialista, así como con la polarización de género, en esta parte de la investigación se pretende reflejar la forma en la que se pueden visualizar concreta y específicamente estas categorías con los siguientes comentarios:

- **<u>Androcentrismo:</u>**

- "Por lo general las mujeres siempre son un poco más dedicadas" (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- "Casi no se ha visto que las mujeres estén metidas en electrónica; bueno, ahora poco a poco. En primero [de bachillerato], y recién era en primero, hay una estudiante que sufre, pero cumple. Sufre porque no puede, no puede armar los circuitos que tiene que ir combinando. Será la habilidad, que el hombre pone donde debe poner y listo, en cambio se ve que ella sí sufre (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "Las mujeres al principio creían que no iban a poder, entonces chuta, que profe, que esto es más de hombres. Los hombres, en cambio, sí se dedicaban. Pcero yo he tenido muy buenas alumnas, ya cuando se concentran para saber qué hay que hacer" (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- "En los niños más pequeños no existe ese paradigma de que soy, a lo mejor, el no puedo llorar porque mi mamá me dice que los hombres no lloran o que los niños no lloran, pero de ahí no suele ir más allá, son ellos en cambio sin tanta idea ahí enfrascada que son mucho más fáciles de llevar en cuanto a ese tema" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).
- "En octavo, generalmente, ellos sí están mucho más a la defensiva. Por ejemplo, alguna vez tocamos el tema de que tenemos que valorar a nuestros adultos. Entonces, uno dijo: 'a mí, mi abuelita me enseñó a cocinar'. Y el otro: 'pero si eres niño, ¿por qué aprendiste?' Y las chicas: '¿pero cómo que no van a aprender?' Entonces, yo les dije que tranquilos '¿Pero por qué, licenciada? Porque soy mujer yo no puedo ¿Qué estás diciendo, que las mujeres somos menos?' Y yo: 'tranquila, porque a la final lo que estás haciendo, estás gritando a tu compañero y estás cayendo en lo mismo y no es correcto'" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).
- "Creo que de cierta manera uno intenta a lo mejor ser un poco más considerado con las niñas… Si es que hay que traer cajas de leche, a los chicos, 'a ver

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ustedes me traen dos cajas' y a la chica 'usted me trae de a una en una', pero igual los mandan a traer por igual, ya a lo mejor por consideración, no creo que tanto por cuestión de a lo mejor, tal vez fuerza o a veces del mismo tamaño, que generalmente son más chiquitas" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).

- "Hacemos talleres, pero depende de lo que piensan los padres de familia, eso de una u otra manera afecta las decisiones de los chicos; hay chicos que 'sí, yo quiero seguir electrónica' y el rato que hacemos el informe, 'no profe es que es mi papá que me obliga a seguir electrónica'… Con las muchachas, a lo menos, en vez de electrónica cambian a informática" (Eliana, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).
- "Si alguien se pone a cantar una canción que es solo para mujeres, ahí molestan. Las canciones para mujeres son las que cantan las mujeres; más común escucharles a los varones cantar una canción de un artista varón y ellas una de ellas. Generalmente busco canciones de artistas varones porque cuando la mujer hace un tono alto implica pues que haga un sonido finito y eso no van a hacer los hombres. Por eso siempre se busca canciones de artistas varones, las niñas igual sí pueden" (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

En estos comentarios se puede percibir nuevamente la visión androcentrista de docentes mujeres y hombres por igual: la visión de que el conocimiento ligado a lo racional es masculino, lo que en la práctica equivale a que el hombre es más inteligente que la mujer, además de que no llora, no muestra sus sentimientos, se dedica más a las tareas productivas que reproductivas, etc. Por todo esto, la mujer, supuestamente de manera natural, es la que cocina, la que "sufre" porque no puede hacer tareas de hombres, como la electrónica. Las mujeres, entonces, son vistas como las delicadas, las que no tienen fuerza y cuando, no obstante, dan su opinión y protestan, es a ellas a las que se les llama la atención por "igualarse". En otras palabras, no se ve y, menos aún, se aprovecha la oportunidad de, en ese momento, generar un debate relacionado con estas temáticas, por ejemplo.

- **Esencialismo**

- "A veces yo creo que sí, hay diferencias. Tal vez por la fuerza, la mujercita es un poco más dócil, mientras que el hombre es más fuerte. Hay algunos ejercicios que entonces no hacen mucho. Sé que somos iguales, pero a veces sí pasa;

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

entonces, sí hay diferencia entre varón y mujer. La manera corporal, digamos" (Juana, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).

- "La niña es más curiosa, a ver qué pasará, qué sucederá, que el hombre. El hombre es muy poco lo que pregunta, que consulta, pero las niñas consultan bastante. Si hablamos de sexualidad, por ejemplo, que en algún momento yo daba en básica, que es mi área de biología, de ciencias naturales, la niña es la que más se preocupa. Desde el momento que ellas ya piensan en la primera vez de la regla, ¿no? Ya viene de ahí la preocupación y, cuando uno le da una confianza al estudiante, entonces ellos tienen esa misma confianza de venir a preguntar. Tienen recelo de preguntar a la mamá o al papá; las niñas son más preocupadas en ese sentido… Cuando ya son más grandes, ya no viene la preocupación del crecimiento de ellas, viene más la profesionalización de ellos. Ya en bachillerato, por ejemplo, ya no es mucho la preguntadera, es poco, pero, por ejemplo, métodos anticonceptivos, cuando quedan embarazadas, pero preguntan si pueden ser buenos en esto, en lo otro, igual las mujeres y los hombres; dejan de pensar en la sexualidad, para pensar más en su futuro, en su vida profesional (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "Yo creo que eso continúa, no sé si sea por esas ideologías de género o no sabría determinar si tal vez es algo anatómico y tal vez en la parte cerebral de hombres y mujeres es diferente, de eso no sé. Yo siempre he visto que las niñas son más responsables que los hombres, pero también creo que es una ideología causada por las generaciones (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "De informática y electrónica sólo hay hombres, no hay profesoras de electrónica o informática. Lastimosamente, no les ha interesado, diríamos, esta técnica o estas especialidades, pero ahora ya veo interés, pero hay muy poco, muy poco interés de las damitas en las áreas técnicas" (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "Daba clases sólo a las mujeres, mientras que el otro profesor daba sólo clases a los hombres. Esas diferencias las he separado, mejor dicho, porque yo pienso que, si hago eso en mi área pedagógica, estaría fomentando que la mujer se sienta menos, que el hombre se sienta más. Todos hacemos los mismos ejercicios, pero depende de la complejidad: si un chico tiene más fuerza y puede saltar más alto, no voy a hacer que la chica haga lo mismo (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Se legitima, en estos testimonios, que es la naturaleza biológica la que hace que las mujeres se comporten de una forma y los hombres de otra. Así, las chicas son más dóciles, más preocupadas, más "preguntonas", más responsables, mientras que los chicos son más fuertes, piensan en su futuro y, para usar una expresión típicamente ecuatoriana, "no se hacen tanta bola" como las mujeres. Hay una persona entrevistada (P3), sin embargo, que reflexiona sobre este tema y que, desde su área pedagógica, busca la forma de promover el trato igualitario, de acuerdo con la complejidad de ciertas actividades y viendo el potencial de cada estudiante.

- **La polarización de género**

- "A mí me gustaría mucho que la parte femenina ocupe su lugar femenino ¿no? Hacerse respetar, o sea, por el hecho de ser mujercita, tengo que ser más delicada; yo no voy a dejar que me estén manoseando mis compañeros, que 'shortcito', que me estén cargando, o sea… Incluso yo le he dicho a los chicos: 'qué lindo ver cuando respetan a nuestras compañeras, la forma que les saluda con un besito en la mejilla, en vez de estar empujando, que esto, que lo otro'. O sea, a uno, como es de otra generación, sí le llama la atención, o que le está abrazando, que le jalonea. Ellos dicen: "pero profe, estamos jugando". ¡Yo sé! Son de otra generación, pero, como nosotros no lo vemos así, yo como adulta no lo veo así, pienso que no está correcto. El hombrecito, yo le he dicho así a mis chicos, debe mantener su puesto de respetar a la mujercita y la mujercita hacerse respetar del varoncito. Sí, igual, por ejemplo, en los baños a veces está saliendo una chica de un baño de hombres. Entonces le digo: 'aquí se designó baños para mujercitas y baños para hombrecitos, ocupe su baño'. 'Ay, perdón'. Yo he visto que ahora hay chicas que prefieren ropa de hombre y se ven bien y se sienten bien, ya se acabó creo que eso, no sé. No sé si eso será correcto. Mi sobrina tiene 15 y, cuando fuimos a comprar la ropa, quiere sólo de hombre; yo le quiero comprar una capuchita, usted obviamente se va a una tienda y dice esta es de mujer y esta es de hombre. Y me dice la guagua: '¡no! yo quiero esa negra'. Y le dice la de la tienda: 'pero mija, esa es de hombrecito'. 'No importa', dice. O sea, ahora como que no se distingue el género, ¿sí me entiende? Mi hermana me preguntaba: '¿eso estará bien?' Y yo le decía: 'no sé, no sé cómo la estás criando, o qué ideas tengan ahí entre compañeritos, en el colegio, o redes sociales, no sé'" (Angélica, comunicación personal, 8 de junio de 2022).
- "Con los jóvenes de bachillerato es muy complejo. Son muy, muy indisciplinados. Falta de respeto, o sea, no les importa si una docente es mujer, si está

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> embarazada. Nada, hay bastante falta de respeto y lo que les interesa es perder clases. Hay tres mujercitas ahí en ese curso, pero las malas palabras son a diario, o sea, es como un lenguaje común. Estamos ahí pendientes de que, por favor, la falta de respeto entre ellos; se golpean, se mandan nalgadas entre varones, o sea, a veces entre ellos se les escucha 'más meco tú' y uno está, 'por favor, jóvenes' y hay que mandarles a inspección. Yo tuve que frenar bastante al comienzo, mandar un informe, hablar con los papás. Cambiaron desde que se hizo el informe; al menos un mes estaban tranquilos, pero ahora de nuevo están alborotados. Ya se les olvidó. Y eso que se les da charlas de respeto, de valores, también los pequeños ya ven ese ejemplo: ser el más revoltoso, el más relajoso, es el mejor. Las niñas parece que no existieran, son un grupo de 36 estudiantes y son tres mujeres que están metidas con 33 varones, entonces ellas de por sí son sumisas, tranquilitas, son calladas, pero se hacen respetar como debería de ser. Algunas tienen novio ahí. Pero se respetan muy bien (Patricia, comunicación personal, 10 de junio de 2022).

Se puede ver, en estos comentarios, cómo se organiza el deber ser de la mujer y el deber ser del hombre, hasta el punto de que una de las personas entrevistadas se cuestiona si está bien o mal querer salirse de ese canon. Está, adicionalmente, la presión social de que los hombres deben ser más revoltosos y "relajosos", mientras que las niñas deben ser más sumisas, tranquilas y calladas.

3.3.2.3 8 Pilares del II Plan de Coeducación para el sistema educativo

- **El pensamiento crítico ante el sexismo**

Al preguntar a cada una de las personas entrevistadas por la definición de sexismo, se puede apreciar que, básicamente, nadie tiene claro lo que el concepto significa. Por ello, se hace efectivamente necesario el profundizar sobre el sexismo y, sobre todo, el promover un pensamiento crítico al respecto. Estas fueron las respuestas de las personas entrevistadas:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 23: Definiciones de sexismo

Fuente: elaboración propia

Es importante mencionar que tres de las personas entrevistadas, aunque no tuvieran claro el significado del concepto de sexismo, se cuestionaron sobre sus propias percepciones y sus propios estereotipos, ya que notan que la falta de reflexión al respecto propicia que la discriminación y el que se considere a las niñas y a las chicas como inferiores a los niños y a los chicos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- **Uso no sexista del lenguaje y las imágenes**

En relación al uso no sexista del lenguaje, en general los letreros de las instituciones educativas que mandan desde los distritos dicen “Rectoría” o “Vicerrectorado”, es decir que son institucionales y no personalizados, pero se pudo apreciar, por lo demás, que el masculino es el genérico: “sala de profesores”, “día del maestro”, “bienvenidos”, etc.

En el lenguaje de las personas entrevistadas, en general, el genérico es, asimismo, el masculino; a veces (puede ser por la influencia de la persona que entrevista) hacen referencia a “niños y niñas” o “chicas y chicos”, pero esto ocurre en pocas ocasiones.

- “Los papitos, en la otra escuela, sí tenían las posibilidades para comprarles los materiales. En cambio, acá, se daba el problema de que los papás tenían muy bajos recursos” (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- “Sobre los demás compañeros en diferentes instituciones, se me hace difícil juzgar a compañeros. Todos con respeto. En lo personal, yo me dirijo de una forma general, no uso diferencias, pero siempre me mantengo con un lenguaje coloquial, respetuoso. A veces me adapto y uso sus jergas para hacerme entender, pero trato por igual a señoritas y jóvenes” (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- “Ser docente fiscal aporta mucho más a la sociedad, sobre todo con jóvenes, niños y niñas que justamente están en estratos sociales mucho más bajos” (Arianne, comunicación personal, 3 de junio de 2022).
- “Entonces, como profesor hay esa competencia tan… que no me parece a mí, incluso en los partidos de fútbol, en los campeonatos. Opino que ya no deberían hacerse entre jornadas; la barra era ‘te cuadres o no te cuadres, la vespertina serán tu padre’” (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).

En relación con los cuentos que se usa en clases de literatura, una persona mencionó que intenta cambiar los clásicos, ya que lo importante es la forma en la que se narra, pero luego, sin darse cuenta, acudió igualmente a los estereotipos de “niñas princesas”, con corona y caracterizadas por su vanidad, aunque no siempre por la necesidad de que los hombres las salven:

- “Claro, obviamente en los clásicos, generalmente, las mujeres son las princesas, el otro que va y le rescata. Pero, por ejemplo, en la lista de útiles, generalmente, nosotros pedíamos un cuento, pero un cuento no tradicional, como el cuento del león, del elefante, del frijol, del pastel, del abuelito, de los cabritos, del príncipe

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que sembró un poroto. Se intenta no caer en lo mismo. Y ellos, a veces, se encuentran hasta más divertidos, porque es diferente. Obviamente que no les llama tanto la atención el cuento, sino la manera en que uno les cuenta, ¿ya? Y que se asustan y que gritan. Las niñas, a lo mejor por la coronita y así, 'yo soy la princesa' y 'yo soy la reina', o por vanidad, de ponerse su corona y sus zapatillas, pero no en el hecho de que 'sálvame'" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).

Si se les habla del lenguaje, las personas entrevistadas piensan en la forma de hablar del grupo de estudiantes y en el uso de las así llamadas "malas palabras" o "palabrotas" (palabras o expresiones soeces). Una docente considera que éstas son usadas, por parte del estudiantado, para llamar la atención y para sobresalir, pero no sabe cómo ayudar:

- "Sabe que ahora he visto las malas palabras que les influye, ahora también veo a las mujeres, yo no sé, tal vez para unirse, que se sienten más amigas, más amigos. A veces les digo: '¿qué pasó?' 'Todo bonito'. '¿Y esa boca?' Es feo escuchar esas palabrotas en las niñas. Esa es la diferencia, que ahora vemos un cambio. Hablan igual varones y mujeres, hablan feo los dos; antes la mujer era más dócil, ahora no" (Juana, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).
- "Aquí usted va por los pasillos y ellos tienen un vocabulario horrible y usted tiene que aguantar. Incluso en la clase, alguien le pegó al otro y ya salen con sus cosas, que tú no sé qué, dicen uy, palabras súper, súper, súper fuertes y por más que usted les diga: 'pero, ¿por qué dice esas cosas? Está en un aula de clase, este no es el contexto para que hable así'. Es parte de ellos, es como que un hábito… Desde octavo, las mujeres también tienen un vocabulario horrible. Es por igual, incluso a veces las mujeres más en ciertos cursos. Adoptamos comportamientos que vienen desde la casa. Entonces, pienso que en la casa tal vez mi mami, mi papi, habla así y simplemente imitamos. Pienso yo que ellos tienen una etapa y es la adolescencia, tienen ese vocabulario para mostrarse, digamos los hombres más varoniles, las mujeres más fuertes y tienen ese vocabulario en las instituciones acá. Ya cuando uno sale pues obviamente será que como que uno va a ciertos lugares no se les escucha así" (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).
- Los chicos sí tienen un lenguaje medio soez, no hablemos en general, pero sí como que para ellos es algo natural. A veces les llamamos la atención. Ya no hay chicas que se asusten, para ellas también ahora es natural. Vienen con lo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de las redes sociales. A veces se cohíben, es cuando están con el profesor cerca y como que '¿a qué horas me llama la atención?' o 'me escuchó el docente', '¿quién dijo? ¿Quién dijo?' Y ellos se hacen los disimulados y ya no encuentran culpables" (Angélica, comunicación personal, 8 de junio de 2022).

- "La manera como hablan entre ellos es "pajero", "meco", "huevón". Así hablan entre sí, es la manera como se comunican. Tratan de no hablar, pero se les va. Son de tercero de bachillerato y se quitan, imagínese, esferos, mochilas entre ellos, se botan las mochilas, se botan los esferos, se pelean y se levantan del puesto sólo porque 'me quitó', o sea, son peores que los niños de escuelita. Ellos ven cualquier excusa con tal de perder y que no les den clases. Yo me he puesto a pensar si será la manera de llamar la atención; yo creo que en ningún momento les he faltado el respeto, o sea, que me digan qué es lo que tratan de llamar la atención, para tratar de ayudarles, ¿no? Pero ellos dicen: 'es joda, es sólo por joder, por pasar el tiempo, por reírnos'. Así se comportan todos, porque a veces yo les encuentro a la salida solos, a los más revoltosos y cuando hablo con ellos es diferente. Se comportan así cuando están en grupo; cuando están solos es totalmente diferente. En grupo es como que 'yo soy el líder' y para llamar la atención (Patricia, comunicación personal, 10 de junio de 2022).

- **La integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica**

A las personas entrevistadas no les es fácil identificar que existe un sesgo de género en los libros, en el currículo o en las imágenes que se colocan en la IE; sin embargo, sólo con la pregunta, de alguna forma, se cuestionaron el por qué no aparecían también mujeres:

- "En el currículo sólo se habla de conocimiento y no está muy direccionado a género. El coeficiente intelectual del estudiante y el deseo por estudiar. Todos tienen que aprender 2+3 es 5, para hombres y mujeres. En esa parte se me hace difícil diferenciar" (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "Yo doy clases de matemáticas y física. En el laboratorio se ven los filósofos y todo; hay sólo hombres, pero son los más relevantes de física, los que han descubierto han sido esos personajes varones, entonces por eso es que están más las figuras varoniles. De matemáticas son Baldor y Mansiv; no hay un libro de matemáticas que haya establecido una mujer. Es por eso, los temas que son generalmente del Ministerio y en el currículo. A veces los temas que están justo son establecidos o experimentados por varones, pero sí hay a veces que hay

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mujeres también; sí, se debería colocar, ¿no? (Patricia, comunicación personal, 10 de junio de 2022).

Ilustración 24: Foto del laboratorio de la IE

Fuente: Elaboración propia.

- **<u>Transformación pacífica de conflictos, con proyectos de convivencia coeducativa</u>**

En este caso, al explicar el contexto de la IE, se puede apreciar que, pese a que las situaciones descritas son bastante complejas, el grupo de docentes no cuenta con las competencias necesarias para poder resolver los conflictos en su aula o en la IE, no ha recibido capacitaciones sobre prácticas restaurativas y, en general, no siente que tiene autoridad y ni sabe cómo derivar, de manera acertada y con responsabilidad, los casos difíciles o incluso de violencia que se presentan.

- **<u>Autonomía personal e independencia económica</u>**

Con el objetivo de revertir muchas de las situaciones que se están dando en la IE, es importante hacer todo lo posible para que las niñas y las chicas tengan agencia e incluso autonomía personal. En el caso de la adolescencia, sobre todo en un tema de madurez, donde el rol de pares es totalmente fuerte, para muchas es más seguro hacer lo que la mayoría de los pares hacen en ese momento, aunque no estén de acuerdo, y es muy difícil que alguien ejerza agencia y desarrolle la capacidad de, autónomamente, hacer y decir lo que piensa, pues eso tiene un costo social alto. Lo grave del asunto es que las personas adultas, en vez de fomentar la reflexión para cambiar, más bien promueven lo contrario, al propagar todos los estereotipos y temas arraigados y naturalizados que hemos podido vislumbrar a partir de los testimonios. Lo preocupante es que se trata del discurso movilizado por personas a quienes, como estudiantes, les debemos un saber y, por supuesto, son importantes en nuestra vida: las docentes y los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

docentes deberían ser ese referente, y lo son, pero lamentablemente también con estos estereotipos que, a la postre, interiorizan y reproducen sus estudiantes. De ahí la importancia de que el personal docente esté en capacidad de reconocer el sexismo y de evitarlo en sus propias prácticas.

- **Los espacios en el centro educativo y las actividades extraescolares y complementarias**

Sobre los espacios de la IE y su uso, sobre todo en los recreos, el grupo de personas entrevistadas tenía bastante que comentar. Se puede observar que existe un serio problema con el manejo de la disciplina y con el control en las llamadas "zonas de paz". Hay una diferenciación marcada de los espacios que ocupan los chicos y las chicas y el trabajo para lidiar con esto se podría fortalecer mediante proyectos coeducativos, para equilibrar la distribución de espacios entre los que se consideran más prestigiosos y son, por ende, masculinos, y aquellos subalternos, en los que las chicas están relegadas. Por ejemplo, una docente quiso cambiar el espacio, para que se pudiera crear juegos de ajedrez, pero la intervención no prosperó. Por otro lado, se ve la necesidad de trabajar en temas de Educación Integral de la Sexualidad o educación afectivo y sexual, como se denomina en el siguiente pilar, pues de esta forma se podría apoyar que las chicas puedan pensar más allá de buscar completarse con otra persona, para que puedan empezar a conocerse a sí mismas y mejorar su autoestima, al igual que construir su autonomía personal.

- "Hay zonas de paz, que son profesores que están ahí para evitar. Cuando falta un profe, ahí es el problema. Es que eso es lo que los profes también tienen que entender: si se demoran cinco minutos en llegar, puede pasar cualquier cosa. Para mí, la zona más conflictiva era el bar, porque es el alboroto ahí. En la cancha de fútbol están jugando, no ha habido problemas de cuando yo hacía la zona de paz. Más como le digo era en el bar, se prestaba para cualquier situación un poco difícil, a veces les encuentro a los chicos pasándose droga; fue dentro del bar" (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- "Se hacen juegos mixtos, pero siempre concienciando a los jóvenes de que deben controlar su forma de jugar, eliminar la brusquedad, porque entre hombres pues siempre somos violentos, pateamos muy duro. También, no hay que negar que las damas son educadas, delicadas, más conscientes; eso se lo ha comprobado, a mi forma de ver. Entonces, se les pide que tomen conciencia y los chicos juegan de una manera más justa. Aunque veo, también (puede ser una ideología, un estereotipo), que a través del tiempo los hombres y personas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

han dicho que somos [los hombres] los más fuertes, que somos los más valientes, mientras que a las niñas se les ha dicho que son más débiles, son más delicadas. Puede ser algo infundado a la psicología de los estudiantes" (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

- "En las zonas de paz, nos asignan de inspección en los diferentes espacios, para que cuidemos la limpieza, el orden y a veces a los enamorados, que no estén abrazaditos, todo eso se cuida. Si están cogiditos de la mano, ya se les dice y se van por allá, se sacan la mascarilla y ya están abrazados, pero como hay tantos estudiantes, ese es el descuido. Para eso sí son pilas. También, según conversan los mismos estudiantes, le preguntan al que está medio tomado y '¿cómo llega a la casa? Si yo te vi el otro día'. 'No, licenciado', cogen y hacen una mezcla de esas comidas chatarra, de los doritos, cachitos, no sé qué y eso pasa el sabor y no pasa nada, y '¿por qué hiciste esto?' Es por la gran facilidad que la sociedad mismo está dando, como nosotros no teníamos antes cachitos, doritos, ¿cómo íbamos a pasar el malestar? [se ríe]" (Iván, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "En juegos, también hay veces que los muchachos ya llegan a una edad, en séptimo de básica, octavo, que ya no quieren jugar entre mujeres y varones, ya no quieren. Entonces, a veces hay que buscar una manera para que hagan en pareja; como no quieren cogerse la mano, que 'no', que 'me da vergüenza', que 'ella me molesta', pues hay que buscar otras maneras para que puedan interactuar, a veces cogidos de la chompa… pero yo siempre he tratado que sea no varones acá, ni mujeres acá, sino todos por igual. Ya los de bachillerato más bien van con toda confianza, más bien agarran, quieren hasta abrazarles a las pobres chicas, entonces ahí sí hay que tener un poquito más de cuidado, porque a veces ya quieren estar ya más de lo normal, entonces hay que tener una diferente forma para cada edad" (Juana, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).
- "En los recreos, a veces veo que sólo los varones quieren estar con varones, porque es el fútbol y a las mujeres con mujeres. A veces sí veo mezcla, pero eso tiene que ver con el maestro, si mezcla o no; a veces hacen fila de varones y de mujeres. 'Tú eres mujer, acá; tú eres varón, acá', cuando no debería ser así, 'fórmense como quieran', de pronto" (Arianne, comunicación personal, 3 de junio de 2022).
- "Los chicos cogen un balón y lo primero que hacen es venir corriendo a las canchas y se ponen a jugar. Las niñas, por lo general, pasan entre ellas dando vueltas, así, comprando en el bar y eso es lo que hacen, nada más. Hay niñas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

alrededor de la cancha; creo que quieren llamar la atención, quieren buscar a alguien que esté ahí, sentirse queridas, atraídas por otra persona, entonces están buscando, buscan, de hecho, buscan… A otras niñas por lo general se les ve caminando, conversando entre ellas; otras ya tienen noviecito, están con el novio por ahí, a pesar de que se les dice que no, pero es imposible. No le hacen caso, más o menos desde noveno, se están fijando en chicos de tercero o segundo [de bachillerato]. En bachillerato no tanto, ya como que poquito se centran, o algunos viven en su mundo de celulares, entonces como que ya no les interesa mucho" (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- "Las mujeres, en los recreos, alrededor de las canchas están ahí bandereándose, como se dice vulgarmente; están como de cacería. Están de noveno, décimo, interesadas en chicos más grandes, de tercero de bachillerato. Eso acarrea problemas, porque son diferentes horarios; por ejemplo, los de básica superior salen a las 12;00 y hay muchos jóvenes que se quedan, señoritas que se quedan esperando que salgan a las 13:20 los del bachillerato para estar… y en las casas, yo no sé, también es falta de control en casa. Son más señoritas que se quedan, los varoncitos muy poco. Hay uno o dos varones que se quedan, porque vienen a verles y llegan más tarde, pero ellos están en el sector que tienen que estar. Hay varoncitos también que entran con una novia; a la semana ya pelearon y están con otra. No tienen esa ideología, no hay diferencia de pensamiento de relacionar qué es el significado de tener un novio o el respeto de tener una novia o un novio, qué significa ese proceso de conocerme. Desde octavo ya comienzan; tienen doce, trece, catorce años que ya comienzan. Antes era por no pertenecer a un grupo que te sentías mal. Ahora es el que tiene novio es el mejor, veo bastante eso" (Patricia, comunicación personal, 8 de junio de 2022).
- "Yo quise implementar aquí juegos de ajedrez, poner mesitas, así, tener el ajedrez ahí, como hay en otros países. Usted tiene juegos, se sienta y se pone a jugar. Yo quería hacer eso aquí. Bueno, me dieron apertura y todo eso, pero no se logró, porque al final como que nos negaron y dijeron "no vamos a quitar espacio" y cosas así" (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- **<u>Educación afectiva y sexual en igualdad</u>**

De alguna forma se percibe que hay una gran disposición por parte de algunas personas entrevistadas de apoyar a sus estudiantes, de acompañar, de escuchar, de comprender. Aparece, en ese contexto, el tema del así llamado *sexting,* el compartir fotos y como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

resultado posible, en general, la violencia virtual. También aparece el tema de prevención de embarazo en niñas y adolescentes, además del tema de la orientación sexual y la pregunta sobre cómo manejar estas situaciones para la que el personal docente no se siente lo suficientemente preparado:

- “A una niña le tomaron fotos y se había tenido que ir a otro colegio; el chico seguía en el colegio. No se puede cambiar, porque si no cómo así, el ‘acceso a educación’ y se puede hacer otra demanda. Hay otro problema de fotos con otra niña. Se denunció a Fiscalía, para resolver en cambio de jornadas, pero la niña pierde clases” (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- “El hecho de que ellos se abran a cosas, de conocer problemas de ellos y no sabes cómo ayudarles o quedarme ahí con la frustración de no saber qué hacer… a la final con los chiquitos los problemas son que a lo mejor le pegaron a la mamá, que no quieren comer; uno sabe cómo puedes reaccionar, pero con los grandes es muy diferente. Ellos ya cuentan de sus adicciones, de sus escapadas con sus novios, de mi mami no me entiende, de mi papi no me escucha, de no saber si quieren una vida sexual activa, de qué harías si sales embarazada, ¿abortaría? Y uno sabe que pues tampoco está sólo para dar clases, sino también para ser un soporte para ellos, que creo que es lo que más falta les hace a ellos… mucha falta (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).
- “Los varones me dicen: ‘licenciada, yo ya estoy recuperándome, yo ya estoy limpio, es que me mandaron una fotito por ahí’. Dice: ‘pero yo no pedí’, pero igual está viendo. ‘Pero yo no pedí’, sí, pero igual estás viendo. ¿Y estás contando? Y es así como que, o sea, ya no responde” (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).
- “Nosotros trabajamos de forma conjugada con la jornada vespertina y digamos que estadísticamente hay muchas niñas que están embarazadas, en la vespertina tenemos tres niñas embarazadas, y en la matutina dos madres adolescentes” (Eliana, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).
- “Nuestras actitudes, etapas del desarrollo, en preparatoria es obedecer, ya pasan los años y a las niñas se les escucha hablar de que están enamoradas, los niños de que mandan a saludar a la compañera, al chico, la chica. Ya cuando están más grandes, ya tercero o segundo bachillerato, hay que ser activos con los estudiantes, porque ya empieza lo que es la rebeldía, ya su manera de entender su propio mundo y en ese ámbito. Pero siempre pues la única manera de que todo salga bien, entre jóvenes, señoritas, es comprenderlos,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

comprenderlos y uno adaptarse a ellos, no que ellos se adapten a uno" (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

- "Había una vez dos niñas que estaban peleadas por un chico, no se podían ni ver, pero ya las puse a trabajar juntas y me trabajaron y al final ya cada uno por su lado; el chico tranquilo, muy campante, pero entre ellas no se podían ver" (Juana, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).
- "En los pequeños es más fácil para que se relacionen; a veces veo ya más grandes, es más difícil que se relacionen. En octavo hay chicos que se aíslan solos y uno busca la manera, pero no hay cómo, en ese rato están trabajando y al ratito ya está solito o solita. A veces eso sí me preocupa, será la familia, o me pone a pensar cómo involucrar al niño o a la niña. He visto que no se juntan. Sabe que una vez me acerqué y le pregunté a uno de octavo, que nunca está junto, y me dijo: 'es que ellos no quieren trabajar conmigo, yo me uno pero no quieren, no me dicen nada, sólo no me toman atención'. He conversado con la otra parte y me dice: 'nosotros le llamamos, pero no quiere'. Entonces, yo creo que es un problema más familiar, que el guagua no se une" (Juana, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).
- "Lo que sí a mí me llama bastante la atención, en especial en los chicos de bachillerato, es el comportamiento de las chicas. Ellas, por ejemplo, no tienen vergüenza de estar con su 'shortcito' y que el chico le cargue, le 'amarque' [la abrace] o, el otro día, justo estaba yo haciendo guardia y encontré al chico, estaba así sentada, así, una banca y la chica sentada encima de él y así acostado y le besuqueaba por aquí. Entonces, yo decía: 'no, eso no está correcto, levántese, ahí hay un espacio al lado, por qué no te sientas ahí. Eso está prohibido'. 'Es que es el novio', dicen los compañeros que están ahí, y yo digo 'sí, pero las partes afectivas, lamentablemente, no están permitidas en esta institución, siéntese al lado' y ahí la senté. Otro día a la misma chica la encontré en el pasillo así mismo, estaban abrazados con el chico y todo. Luego le cogí a la chica y le digo: 'mija, yo la otra vez ya te encontré sentada en las piernas de tu compañero, con "shortcito", y ahora te encuentro que tu compañero está abrazándote y tocándote', y le digo, 'pero eso no está bien'" (Rita, comunicación personal, 3 de junio de 2022).
- "Nosotros no tenemos una orientación en el caso de que algún estudiante, por ejemplo, me ha sorprendido cuando están los dos varoncitos y me dicen: '¿cuál de los dos somos más guapos?' Entonces, yo no sé, o no tenemos una directriz o algo, por ejemplo, para tratar a homosexuales o lesbianas, poderles tratar a estudiantes. Si me dicen 'a mí me gusta una mujer', yo cómo le oriento, qué le

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

puedo decir. O nosotras, a veces, si no tenemos que asustar, qué podemos decir nosotros como docente… se desconoce. Si las lesbianas y homosexuales, ellos entrarían dentro del grupo de vulnerabilidad, o sea, dentro de lo que son las normativas educativas, cómo se les trataría a ellos. No hay orientaciones desde el Ministerio, ni nada para cómo tratar esa parte. A veces, en electrónica, los jóvenes se la pasan abrazados entre varoncitos, y a las mujercitas a veces se les ve rasgos de ser más duras, más grotescas, tienen actitudes varoniles. Es que cómo puedo orientar, van a tener problemas dentro del aula, van a comenzar a molestar los compañeros (Patricia, comunicación personal, 10 de junio de 2022).

- "Estamos haciendo la encuesta de matemáticas y teníamos que ponerle el género, el sexo, pues son masculino o femenino y dice, pero tenemos también 'otros'. Querían ponerle, entonces yo les dije 'pónganlo, no hay problema'. Entonces uno con esas preguntas, es porque en ellos también está, o ellos se sienten identificados con algo más, lo que me pudo haber llamado la atención, pero sí me hicieron unos dos o tres chicos, 'pero licen no está bien, debemos poner otra'" (Patricia, comunicación personal, 10 de junio de 2022).

- **Prevención y actuación ante la violencia contra las mujeres**

En esta categoría se toma el tema de violencia contra las mujeres, que incluye también la violencia que ejercen los hombres en general, al no poder expresarse, es decir el sufrimiento de los chicos al estar obligados a ejercer esa masculinidad hegemónica.

- "Unas chicas que dicen que les están amenazando. Entonces ya, después de la pandemia se están dando estos casos, o será que como que escucho porque estoy acá arriba [en Vicerrectorado], que vienen las mamitas diciéndole que le pegaron a mi hija ayer afuera, saliendo del colegio, porque le ha gustado un chico y anda con ese chico y le han dicho que si va a decir algo le van a seguir pegando. El DECE es muy pasivo, esas cosas se tienen que hacer ese rato, para que se puedan solucionar, al día siguiente ya se enfrían las cosas, la mamá ya no quiere y dice mucho papeleo, porque va a ir a la Fiscalía dice el papá, y va a perder tiempo, entonces no se apersonan mucho de las situaciones acá. Es el problema que tenemos y no podemos superar" (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- "Podíamos tener niñas muy tranquilas e inteligentes, y otras que hay que estar ahí, ahí. He tenido niños que me han pegado, me han pateado, y también niñas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que me han escupido, me han insultado, me han mandado a matar" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo del 2022).

- "Entré a un aula y el estudiante estaba con sangre. 'Entonces qué, profe, me salió sangre', pero el chico estaba con sangre, estaba bien tranquilo, 'me salió sangre'. Entonces va a limpiarse la cara; era una exposición, en este curso han sabido llevar guantes de box. Con ese grupito no se quieren meter porque incluso, algunos tienen cuchillos y yo cuando trabajo con ellos en cambio son bien tranquilos, entonces cómo le digo esa situación" (Pablo, comunicación personal, 9 de mayo de 2022).
- "Hay conflictos en cuanto a los estudiantes hombres y mujeres, pues tienen bien marcadas esas diferencias. Sí, entonces ahí vienen los problemas de comprensión, ahí viene el acoso muchas veces, el hostigamiento y la violencia. Casos sumamente claros es cuando recaen en *bullying* a los chicos. Entonces hemos tenido estudiantes que han querido desertar, ya no incluirse en el sistema educativo, porque realmente sienten que no se pueden adaptar al grupo y no pueden ser parte de, por el hecho de ser hombre, tengo que jugar al fútbol, tengo que ser grosero con los demás, tengo que responder agrediendo al resto. Entonces ahí es cuando han querido dejar de lado a cierto estudiante que, obviamente, ha habido que darle un apoyo emocional (María, comunicación personal, 19 de mayo de 2022).
- "Nosotros tratamos de ayudar, de incentivar, de indicar que el ser humano es único y a cualquier ser humano nadie nos puede dañar, nadie nos puede ultrajar, ni nadie nos puede hacer daño y que para eso está la ley, para poder controlar las actitudes de las otras personas que nosotros no podemos ya controlar, pero hay mamitas que no quieren. Hay chicas que también se centran en que 'no quiero, no quiero'. Hay guaguas embarazadas que 'no quiero que avise, no quiero que mis papás sepan', y les digo es que nosotros no podemos ocultar, nosotros tenemos que darles la confianza y hablar con los padres de familia, hacerles entender a ellos que tienen que apoyarles, porque a la larga son sus hijos y nosotros tenemos que ya no criticar, no juzgar, no '¿por qué lo hiciste?', sino más bien 'yo te voy a apoyar y para eso estamos acá, somos tus papás y estamos para apoyarte, por más errores que tú cometas nosotros siempre estamos para poderte guiar', porque están ellos en una etapa de cambio, de transición, una etapa de conocerse, de explorar" (Eliana, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3.2.4 Categorías emergentes

- **Autorreflexión guiada**

Para que exista un verdadero cambio para la transformación de roles y estereotipos asignados, arraigados y naturalizados que generan situaciones de desigualdad o tratos discriminatorios y desvalorizantes, es necesario que el grupo de docentes realice una reflexión previa, una mirada hacia su interior y hacia sus propias prácticas. Este ejercicio puede permitir reconocer las diferentes situaciones sexistas y los mitos y sesgos personales, familiares y sociales, para que, así, se pueda dar respuestas responsables y éticas frente a temas de vital importancia para el desarrollo integral de las y los estudiantes. Esta mirada, no obstante, debe ser guiada, ya que muchas veces no se reconoce el sexismo y, por su carácter supuestamente "natural", éste es completamente desapercibido; ni siquiera se siente como problema y, por ello, no se piensa en que puede desencadenar riesgos para el estudiantado, para la comunidad educativa y para la sociedad en general.

- "Educar con género y con arte, nos daban el respetar, el sentir de cada niño, de cada niña, de eliminar los estereotipos, que de hecho yo, como padre de dos niñas, pues trato de eliminar mis tabús; por ejemplo, de que si me voy al supermercado, voy al área de juguetes y todo lo que hay para las niñas es muñecas, ollas, todo rosado, rosado, rosado, muñecas y ollas, mientras que para los niños toda la diversidad de juguetes, se puede escoger, dando a entender que existe una diferencia. Existe una discriminación hacia las niñas y el género y el arte pues pienso que quiere romper esos paradigmas que tenemos de enfocar mal a la sociedad entre hombres y mujeres" (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "Como adultos debemos saber que no siempre tenemos la razón, un educador que no investiga, no se capacita, no se adapta al entorno real que vivimos ahora, no va a poder cambiar esos estereotipos. Creo que cambiar la mentalidad de un adulto es lo más difícil; cuando otro adulto trata de hacerle concienciar sobre sus errores, eso es algo muy complicado, ya viene la parte personal de cada maestro saber cómo dirige su profesión, su vocación, cómo soluciona los problemas de su aula, cómo trata a los niños. También los maestros somos seres humanos y también tenemos problemas. También hemos sido niños, hemos sido educados y, si no fuimos educados de la manera correcta, fuimos maltratados, fuimos violentados, si tal vez fueron niñas que también quizás fueron violadas, fueron violentadas, todo eso, pasaron tantas cosas en su vida y en su situación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sentimental, se peleó con su esposo, sus hijos, etc Tantos problemas que tiene un maestro, en sí, y si no acepta que esos resentimientos internos debe sacarlos, debe superarlos, no va a poder ser un buen maestro, no va a poder ayudar a un estudiante. Entonces ahí ya es personal de cada maestro. Es como decirle que si un árbol ya creció, yo lo quiero trasplantar a otro lugar, va a ser muy difícil, pero un niño es una ramita, es una plantita chiquita que puedo mover de un lado a otro. Esa es la diferencia. Entonces, la única solución es que todos los maestros tengan una capacitación, una orientación psicológica diaria. ¿Hay psicólogos para maestros? No los hay, no los hay, no hay quien atienda la parte psicológica de un maestro afectado. Entonces, necesitamos cambiar al maestro para poder orientar más a los estudiantes, por eso nuestra sociedad está destruida. Usted, si ve las noticias, todo es triste, todo es una corrupción, tenemos que cambiar nuestras actitudes, estamos haciendo todo mal. Todo se orienta sólo a los estudiantes y está bien, porque a quién le vamos a orientar, pero necesitamos saber cómo está funcionando el entorno, no hay diagnósticos sobre sexismo, cuando el Ministerio de Educación hace un diagnóstico, hace una investigación de cómo se está adaptando el género en las escuelas y colegios, no se puede determinar porque no hay, no hay, no hay investigaciones, no hay diagnósticos de la situación de los casos. Un maestro puede estar tratando bien o mal a niños y niñas, pero nadie va a saber porque nadie investiga, nadie lo valora, nadie lo toma en cuenta, es eso" (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

- "Es difícil; hay compañeros que le dicen de frente: 'es mi parte personal', o sea, 'no quiero'. Porque hemos tratado también de dar estos espacios de contención emocional a nuestros compañeros y se han negado. Hay resistencia de los mismos docentes, ellos dicen: 'sólo a estudiantes'. Uno quiere llegar a ellos de la mejor manera, pero es como que 'usted solo va a ver lo malo de mí', hay desde ya esa negatividad. A veces son ellos los que rompen la confidencialidad de mis chicos. Se rompe cuando están en riesgo. No puedo desamparar a mis estudiantes por ningún motivo, porque eso cae sobre mí. Los docentes no buscan apoyo; no es que se les cierre, yo quiero que los compañeros hagan. Ellos tienen la costumbre de decir: '¿por qué va al DECE?'. Si un estudiante va al DECE es porque está buscando un bienestar en su salud mental. El profesor exige al estudiante por qué va, a veces las autoridades dicen que no me comentó. Yo debo respetar los espacios de cada uno, si conozco algo es para ayudar, no para discriminar; hay que educar mucho en eso, para que las personas sepan confiar" (María, comunicación personal, 19 de mayo de 2022).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Para docentes es un poco complejo porque, por las edades de ciertos docentes, no digo dentro de aquí del establecimiento educativo, sino desde otros ámbitos también, las edades influyen mucho en su manera de pensar y actuar. Tenía un docente evangelista, tenía un pensamiento súper errado, cerrado en lo que decía que se tenía que hacer y no había manera de hacerle entender que no está bien. Él decía: ‘no, es que la religión es así’. Le decíamos nosotros: ‘no nos basamos en la religión, sino en el ser humano’. Entonces, es difícil manejar a una persona adulta que ha venido con complejos, patrones. Es difícil trabajar, difícil hacer entender. Otros no dan su punto de vista, para no cambiar de actitud dicen: ‘no me interesa’. Hacer que un docente aprenda a respetar decisiones ajenas. Todo depende de la edad del docente. Hay docentes que tienen pensamientos completamente distorsionados, pensamientos no acordes a lo que realmente se tiene que manejar, pero también hay profesores jóvenes que son muy cerrados también, no, es que eso no se necesita. Así no se tiene que hacer. Debemos enseñar a cambiar el pensamiento para que pueda ayudar también al ser humano que tiene al frente” (Eliana, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).
- “Hablando del contexto de mi trabajo, ¿ha habido una discriminación al sexo? No lo he visto. O sea, literal puede ser que sí lo he vivido, pero así, que yo lo haya visto, palpado, no. El tema de las niñas, de cómo se comportan, yo no le veo mayor cosa; en la escuela yo le veo a las niñas con sus características femeninas, que juegan, que el cabello, que la ropa, que las cositas de ellas, hasta de la forma de hablar, uno se da cuenta de su feminidad. En varoncitos, los he visto muy caballerosos, porque las profes siempre les inculcan más, a ser respetuosos y caballeros con las niñas entonces. Pero en el colegio sí hay unas variaciones porque en las las mujercitas en el colegio se tiene mucha tendencia al hecho de que yo soy mujer y a mí me tienen que respetar, sólo por el hecho de que soy mujer. Entonces, ahí sí ha habido ciertos roces, en la que dice: ‘no, es que yo sí puedo decir y puedo hablar porque soy mujer y mis compañeros no pueden porque el varón y, si me dice algo, me está vulnerando mi derecho’. Entonces, lo que se trabaja desde el DECE, en las últimas capacitaciones que se ha solicitado, es la igualdad de género; no implica de que se tenga que respetar sólo al varón o sólo a la mujer (Arianne, comunicación personal, 3 de junio de 2022).

- **Referente positivo**

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Es prioritario que exista una persona referente positiva en la vida de cada estudiante, que sea como un cable a tierra que conecte a las personas con su propio ser y que, además, ayude a sentir que no están solas o solos en el mundo. Si no existe esta persona en la familia de la estudiante o el estudiante, su docente puede convertirse en este actor para acompañar, para guiar, para ser modelo positivo en sus vidas.

- “Lo único que le digo es que pienso que para ser feliz, lo único que se necesita es el amor de alguien, una persona que te quiera, que te comprenda, que te cuide, que es tu madre, en especial, si tu papá no está, pero si tienes el amor de tu madre, puedes salir adelante, pero si no tienes a tu papá y tu mamá no te da ese amor, estás perdido en la vida. Si ahí no aparece alguien que te quiera y te comprenda, no aparece aunque sea el cariño de un maestro que te escucha, te ayuda, te da ese aliento, entonces hundimos a un estudiante que pase por ese proceso. Entonces, el cariño de un maestro es muy necesario, porque hay estudiantes que no tienen a nadie” (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- “Soy escritor, soy miembro de la casa de la Cultura Ecuatoriana. Escribo porque hay que escribir las frustraciones, si no las cosas quedan sólo en la mente y se van, mientras que, si se escriben, se puede aprender de ellas. Siempre hago los diarios de campo con mis estudiantes: sus vivencias, reflexiones. Tengo una obra en la que menciono cuando una estudiante se acercó a mi clase y me dice: ‘profe, vengo a presentarme y quería pedirle que, por favor, me dé algunas tareas. Yo no puedo hacer educación física porque sufrí un accidente de tránsito. Vengo desde Machala’. Y yo le dije: ‘no hay problema, comprendo su situación’ y todo eso. De pronto la otra compañera empezó a hacerle conversa, todo eso, y también dialogué y le dije: ‘¿cómo así por aquí en Cuenca?’ Y me dice: ‘profe, es una gran historia y es difícil de explicarle, mi mamá vive en Machala’, dice, ‘mi padrastro me pegaba mucho, me maltrataba aún viendo de que yo no puedo caminar a partir de mi accidente, me insultaba, me pegaba por cosas que no podía hacer, le llamé a mi papi, le dije lo que pasaba y él me dijo recoge tus cosas, ándate donde tu abuelita, pide que te dé el pasaje y te vienes a Cuenca. Entonces hice eso; estoy acá por esa situación’. Entre lágrimas, la otra compañera dijo: ‘yo ni siquiera lo conozco a mi papá, mi mamá nunca me ha dicho ni cómo se llama, solo me dijo que no quería que nazca y que no quiere saber de mí y yo me sentí muy mal’. Yo les dije: ‘comprendo lo que ustedes me dicen, porque yo tampoco tuve un padre y sé ese sentir de ustedes, pero tuve una madre que luchó mucho y tuve un abuelo que me quería demasiado y ese

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

amor me demostró que yo valgo mucho y que no tengo por qué quebrantarme, tengo que seguir luchando, si no tengo lo que quiero, quiero lo que tengo'. Entonces, son cosas que pasan. Por lo general, las niñas siempre se llevan una peor parte, a veces los hombres también a veces guardamos, acumulamos, terminamos en drogas, en alcohol, luego buscando ser entendidos llamando la atención, la personalidad, haciéndome tatuajes, poniéndome piercings, etc., tantas formas. Otros se desahogan de maneras diferentes. Por ejemplo, yo, cuando era adolescente, mis frustraciones las convertí en arte y las convertí en música, las convertí en poesía y bueno, eso le comento en base a experiencias. Otro caso, estudiante, sus padres peleaban mucho, se fue de la casa con un chico, terminó teniendo un hijo, a corta edad, truncó su vida, no pudo trabajar, no pudo seguir estudiando, le fue muy duro salir adelante. Pues esos resultados de esos problemas son fuertes, pero las niñas son más vulnerables" (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

- "Han pasado cosas muy, muy complicadas y es difícil de solucionarlas, nosotros lo único que podemos seguir insistiendo, insistiendo, insistiendo hasta el final de ahí, pues ya la adultez determinará qué el estudiante logró comprender y hay algunos que toman conciencia, pero otros que terminan mal. Al final nuestra educación no ha dado los resultados esperados, las noticias a diario destruyen todo lo que nosotros creemos que hemos logrado, las cárceles llenas de delincuentes, de sicarios, desempleo, corrupción, en un país destrozado. A entender que no hemos funcionado bien; nuestra educación tiene que cambiar desde un fondo, tiene que eliminar, tiene que acabar con la normalidad de ver los errores de la vida, eso creo yo (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "Las actitudes del estudiante en el aula son el reflejo de cómo es educado en casa. Por ejemplo, el caso de un estudiante porque era muy mal hablado, se salía de las clases y, cuando llamé al representante para hablar, también se burlaba, se mofaba de lo que el hijo hacía. Entonces, la actitud era la misma, ese dicho 'de tal palo, tal astilla' casi siempre se cumple, pero no, no todos lo hacen, no todos lo hacen, también hay estudiantes que vienen de lugares destrozados y se muestran como las mejores personas (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "Me han pasado muchos casos así. Es difícil trabajar de esa forma; demasiado reto para un maestro. Pasan cosas bien complicadas. Un estudiante, por ejemplo, Pedrito, un día encontré en su mochila que tenía sustancias, objetos de fiscalización, una navaja súper grande y de pronto empezó a tatuarse todo su

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cuerpo, por todas sus partes y cuando llamé a su representante, aquí todo eso de representante era todo su cuerpo tatuado, su pelo pintado, una moda excéntrica. Y cuando se conversó, pues para la representante era todo normal, todo normal el hijo. Y de ese modo, pues es difícil buscar una sociedad que vaya por un buen camino. El maestro solamente puede ser un mentor, puede ser un educador científico, puede motivar, pero no puede dirigir la vida de un estudiante. Cuando ya su primer maestro, que es su padre, su madre, lo ha inducido a que se autodestruya, es algo mecánico, es como: nosotros creamos cosas malas y nosotros maestros sólo somos unos mecánicos, que reparamos ciertas fallas, pero no podemos con todo" (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).

- **Escucha respetuosa - Empatía**

En este apartado se trata de escuchar sin juzgar o criticar, entregando el protagonismo a la otra persona, para reflexionar en conjunto y aprender a tener empatía por la otra persona. En los testimonios, esta categoría se ve así:

- "En comprender al estudiante me refiero a que, por ejemplo, no a todos les gusta el fútbol, no a todos les gusta el básquet, no a todos les hace feliz hacer ciertos ejercicios, hay veces que el profe termina clase y dice "todos vamos a practicar básquet, todos a hacer fútbol", pero hay veces en que los niños tienen en su mente otra ilusión. Hacen propuestas. Dicen: 'profe, yo me siento bien si usted me deja jugar con las fundas'. Entonces, al escuchar al estudiante y darle la oportunidad de negociar una clase, los resultados son los mejores. Entonces, no todos juegan fútbol, no todos juegan básquet, no todos saltan la cuerda, no todos hacen rondas, es decir, se convierte en un circuito de actividades en base a la voluntad y el sentimiento de un estudiante, la vocación del alumno" (Juan, comunicación personal, 16 de mayo de 2022).
- "A veces vamos dejando de lado la compasión, y eso le pasa al adulto, no me importa lo que le pase a él, puedo ver que está aislado, tirado, sufriendo, que al resto le molesta, pero prefiero callar, porque no es conmigo. Eso enseña el papá: si no es con usted, ¿usted para qué se mete? ¿Qué estamos haciendo? Entonces, es lo que yo, como docente, transmito. Es como cuando usted prepara sus clases y dice: "todos van a traer el material; usted, que no trajo, usted se queda ahí". Entonces digo, está mal, ¿dónde está el compartir, la solidaridad, los valores? Yo, como docente, ¿qué estoy haciendo? Uno puede decir muchas cosas cuando da su clase, pero en la realidad, yo, como adulto, ¿qué hago? Si un compañero tiene la necesidad y no sabe, le dices: ¿para qué le enseñas si

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

no atiende? Entonces, todo va en contra; hay que trabajar mucho ahí. Yo, cuando doy mis talleres a los padres, les digo: '¿qué pasa si su hijo no trajo el fiambre, por qué vuela a traer el fiambre? Si lo dejó, lo dejó, usted qué pasa, está privando a su hijo que se comunique'. Si yo, como niño, no traje el fiambre, tengo que aprender a pedir a mi compañero: '¿me das un pedazo? Porque yo no traje lo mío'. Los niños usted ve que son metidos en sí mismos, porque la mamá le dice: 'lo que yo te mando es para ti, tú no le puedes estar dando a nadie'" (María, Comunicación personal, 19 de mayo de 2022).

- "Tengo el caso de una chica de mi curso que se acerca y me dice: 'quiero contarle algo, sabe que me gusta alguien, pero sabe que es de mi mismo sexo'. Yo le digo: 'mija, pero la chica qué dice'. 'Nada, también le gusto, pero a mí me da miedo decirle a mi papá, cómo reaccione'. Yo le digo que todos tenemos derechos, no le puedo decir que no contra algo, pero debe buscar la manera, usted le conoce a su papá, cómo decirle. Bonito conversar, qué piensas tú sobre esto, qué pasaría si a mi me gustara y usted va a ver ahí la reacción de su papi, poco a poco. Porque a veces en la adolescencia es así, que le gusta una mujer, que le gusta un hombre, no sabemos qué mismo queremos. Usted esté tranquila, poco a poco va a saber qué mismo es lo que quiere y vaya conversando con su papi. 'Gracias Licenciada, me dijo'" (Juana, comunicación personal, 24 de mayo de 2022).

- **<u>Creer en sí misma</u>**

Es importante que la persona aprenda a conocerse y a aceptarse para creer en sí misma, valorarse y superar las limitaciones que las personas y las situaciones externas le ponen y que pueden evitar que logren lo que se proponen.

- "Yo creo que el valor de una mujer es el saber que sí puede, independientemente de lo que la gente crea. Creo que cuando una mujer tenga cinco años, diez años, 30 años, 50 años, sabe que lo que va a hacer puede, a pesar del esfuerzo que implique; el machismo queda a un lado. Así venga el otro y le diga 'no, es que no puede', tanto varones como mujeres" (Carolina, comunicación personal, 11 de mayo de 2022).
- "Por ejemplo, decía hoy día va a haber un minuto cívico; por favor, compañeros docentes, colaboremos con los chicos para que estén, y simplemente no salían. Era como decir, o sea, usted no tiene ninguna potestad para decirme qué es lo que yo tengo que hacer. O cuando yo le decía a mí compañero, ha habido esta situación, por favor, tenga la amabilidad, ayúdenme con esto, me decían ese es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

su trabajo, para eso está inspección y decía, no, yo sé que es mi trabajo, pero sí también que usted tiene que colaborar, me tiene que apoyar y por último decía: 'ok, no hay problema. Lo voy a hacer yo, le voy a indicar cómo lo tiene que hacer para que la próxima vez usted me colabore'. O simplemente le dejaban con la palabra en la boca, como que usted lo dijo, pero no lo dijo a nadie. Entonces es una situación muy compleja: había profes que les inculcaban a los estudiantes eso, o sea, ''tú no puedes obedecer, porque es una mujer'. Entonces, para eso tiene que ser uno muy inteligente para trabajar eso. Actualmente (lo digo después de haber trabajado cinco años), los profesores varones que tienen muchos años de experiencia, al ver mi trabajo y la situación que trabajo, me tienen que buscar a mí misma para ayudarles a solucionar los problemas con los chicos y los chicos, obviamente, no me ven a mí como una autoridad que de pronto es sancionadora, una autoridad que implica miedo, sino más bien una autoridad que implica respeto y consideración. Por eso, tengo mucha comunicación, actualmente no tengo ningún problema con ningún maestro, porque créame que, en el último tiempo, estoy hablando de hace dos años, los mismos compañeros que antes criticaban el trabajo y decían que esto no se puede hacer, que esto no, han sido muy delicados en venir a pedir disculpas y han dicho: 'sí, nosotros nos equivocamos y ahora, sabemos que usted salió de inspección y fue la rectora y ahora está en el vicerrectorado, sabemos que usted es una persona muy capaz y sabemos que ahí en nuestros espacios falta usted porque usted es autoridad'. Cuando hay una reunión, siempre me dicen: 'venga, para que usted nos ayude, para que usted nos oriente', pero no ha sido de la noche a la mañana, ha sido con mucha inteligencia, podría decir. Porque, a pesar de las situaciones que me ha tocado vivir, porque no llegaban a las reuniones, llegaban a una reunión, me veían, se daban la vuelta y se iban, porque no era nadie. Hoy en día le puedo decir que tengo el cariño, el respeto y la consideración de todos los compañeros estudiantes y padres de familia, pero ha sido así, con mucho trabajo, con mucha dedicación, sobre todo con mucho respeto y empatía hacia mi puesto que me ha tocado hacer" (Arianne, comunicación personal, 8 de junio de 2022).

- "Entonces, me acuerdo que en ese tiempo el rector era una persona muy sabia y me decía, el inspector es el corazón y el cerebro de este colegio, y eso me metí yo en la cabeza, porque era el que iba a manejar toda la conducta y por decirlo todo el perfil educativo, ¿ya? Entonces yo me metí en la cabeza y comencé a trabajar con los chicos, comencé a hacer proyectos; hice proyectos deportivos, proyectos sociales, un montón de proyectos que me ayudó poder encaminar a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

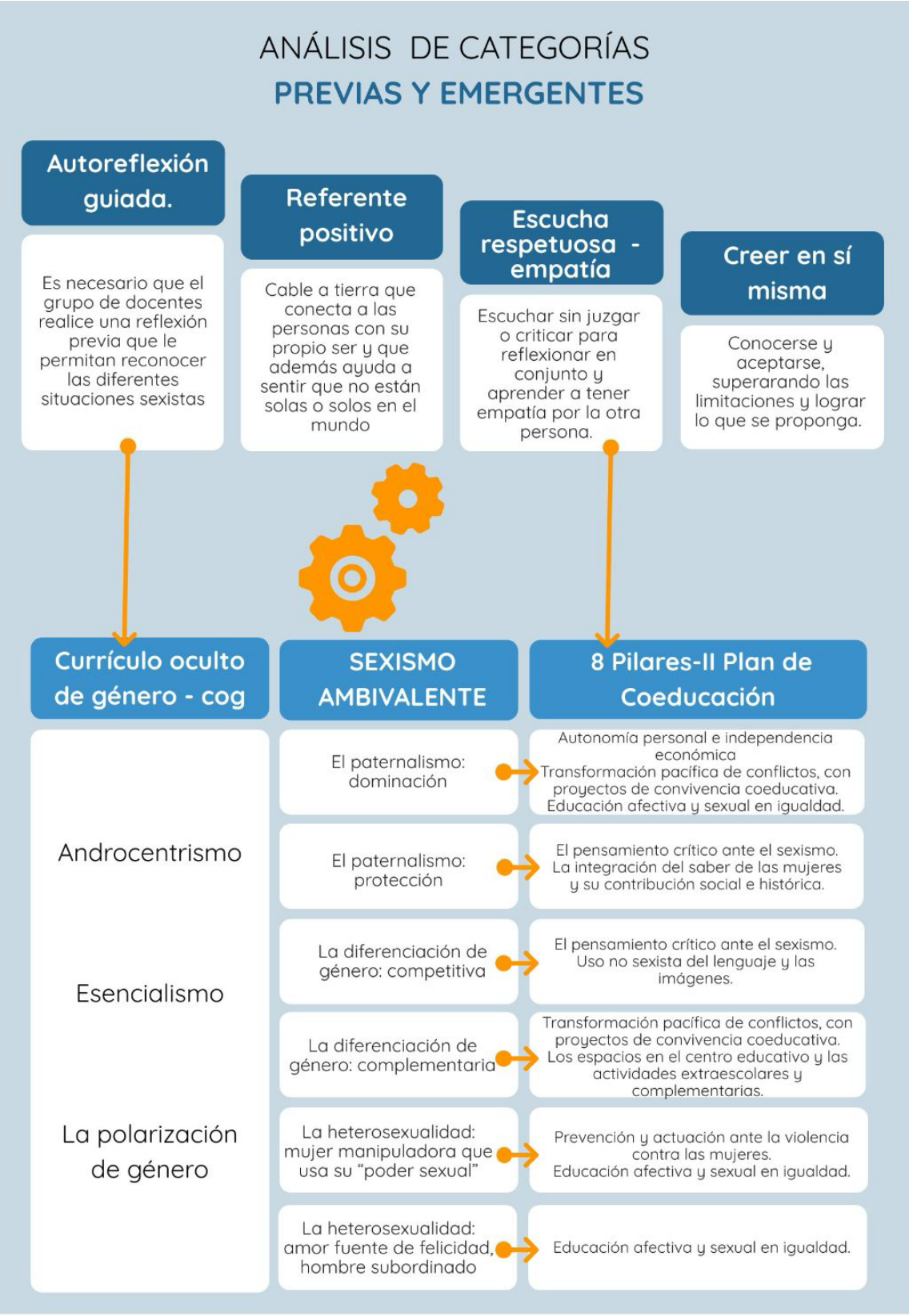
los chicos, ir ganando los espacios negativos a los positivos. Por ejemplo, un estudiante, para entrar a la selección de fútbol, primerito tenía que ser muy educado, mejorar el rendimiento y no consumir drogas o pertenecer a una pandilla. Entonces, comenzamos ahí reclutando a los chicos y teníamos fútbol, natación, básquet, vóley, boxeo. Hice convenios con muchos entrenadores que vengan de forma gratuita a trabajar con los chicos, entonces el pertenecer a este grupo, porque se hacía una selección entre comillas, hacía que el chico se sienta importante. Les mandamos a hacer los uniformes, les buscamos buseta, auspicios, refrigerios, uniformes y decía: "usted debe sentirse orgulloso cuando se ponga esa camiseta". Comenzamos a ganar terreno del estudiante maleducado, que lo tenían, entre comillas, porque los chicos también respondían en forma negativa para dar en contra ¿no? Comencé a trabajar con eso y comencé a trabajar los protocolos acá, hicimos muchos proyectos acá, hicimos un convenio con una fundación que permitía hacer intercambios internacionales, venían todos los gringos acá y comenzamos a trabajar todos los espacios verdes, haciendo huertos. Entonces ellos venían con una cultura y se llevaban otra cultura de acá y los chicos para pertenecer a esa organización era lo mismo, un buen comportamiento, una buena imagen y un buen lenguaje, entonces digamos que buscamos los espacios para que los chicos salgan" (Arianne, comunicación personal, 8 de junio de 2022).

3.3.2.5 Reflexión de categorías previas y emergentes

Para poder comenzar con una práctica verdaderamente coeducativa en la IE, que traiga mejores prácticas y que contribuya a la igualdad de género y a la implementación de los derechos humanos básicos en ese contexto, es necesario que el grupo de docentes pueda, primero, sensibilizarse con respecto al enfoque de género, así como reflexionar, de manera guiada, para reconocer sus propias prácticas sexistas y su mirada androcentrista y esencialista, así como a reflexionar sobre su percepción del deber ser de hombres y del deber ser de mujeres. Igualmente, es importante que la o el docente se reconozca como referente positivo frente a su grupo de estudiantes y tenga en cuenta su capacidad de influencia en el desarrollo integral de sus estudiantes. Para poder realizar la intervención coeducativa, es necesario, primero, que el personal docente escuche de manera respetuosa el sentir de sus estudiantes, para poder colaborar de manera empática y, así, poder fortalecer también las habilidades de intervención tendientes a propiciar espacios en que todas las estudiantes, y también todos, puedan creer en sí mismas y en sí mismos. En el siguiente gráfico se puede apreciar una infografía sobre esta reflexión:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 25: Análisis de categorías previas y emergentes



Fuente: Elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3.3 Reflexiones e interpretaciones de la implementación de la propuesta

Originalmente, se inscribieron catorce (14) personas en el curso; once (11) mujeres y tres (3) hombres. De ellas, una (1) comentó que no iba a poder comprometerse con los tiempos y una más (1) comenzó, pero no logró continuar. Las sesiones comenzaron de acuerdo con lo planificado. En la plataforma Moodle, se abrió una pestaña de sesiones que contenía el enlace de las sesiones sincrónicas, el cronograma acordado, las asistencias, etc. Adicionalmente, se organizaba por sesión lo que iba sucediendo. De esta forma, se podía encontrar, por cada sesión, la grabación (en el caso de ser virtual), fotografías o grabaciones (en caso de ser presencial), las presentaciones, los recursos adicionales que los grupos hubieran investigado, los resultados de algunas interacciones de las sesiones e información que pudiera complementar los intereses de los temas vistos en las sesiones. Es importante mencionar que los contenidos partían de la base del marco teórico presentado previamente.

A continuación, se describe lo que pasó, el análisis y las reflexiones en cada una de las sesiones.

3.3.3.1 Sesión 1: Sensibilización y reconstrucción

En la sesión inicial, comenzamos con la presentación del curso, sus objetivos, los criterios de evaluación, etc. Se mostró cómo funcionaba la plataforma y se describió cómo se iba a ir abriendo la información por módulos y cómo podían revisarla. Se habló, asimismo, de lo que esperaban del curso y de lo que se esperaba de su participación. Además, se explicó cómo iba a ser la metodología del curso, reforzando la importancia de revisar los contenidos previamente, para luego discutirlos y profundizar en las sesiones.

Dentro de las expectativas que las personas participantes declararon en el foro inicial, se mencionó el interés en formarse, en crecimiento profesional y personal, en aprender más, en brindar educación integral y en crecer como seres humanos. En general, la mayoría lo abordó como tema general, en tanto que tres personas sí tocaron el tema en particular, de la siguiente manera:

- “Quiero formar parte de la comunidad que camina hacia la igualdad, donde se promuevan derechos y se respete la diversidad, no desde la retórica sino desde la práctica. Creo firmemente que los espacios educativos deben ser espacios de amor y no de discriminación, donde no primen intereses personales sino comunes, en beneficio de todos y todas” (María, comunicación personal, 9 de junio de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Me interesa el curso para poder conseguir un espacio de paz entre mis estudiantes y lograr una relación entre los niños y jóvenes sin discriminación ni actitudes sexistas” (Belén, comunicación personal, 9 de junio de 2023).
- “Coeducación porque es un enfoque educativo que promueve la igualdad de género y busca eliminar los estereotipos y roles de género en el ámbito escolar” (Juan, comunicación personal, 28 de junio de 2023).

En esta sesión, al ser sincrónica y con las personas participantes que tenían cámaras apagadas (con la justificación de que con eso tenían mejor conectividad), no se podía apreciar en realidad quiénes estaban prestando atención o tenían interés. Esto fue determinante, sobre todo al comienzo de la sesión, cuando se trataba de actividades interactivas en las que, sin embargo, había poca participación, que luego se fue incrementando, luego de múltiples preguntas de la docente por la cantidad de participantes que estaban interactuando.

Así, con el propósito de abrir la conversación, se abordó el tema de qué tanto pensamos sobre roles y mandatos de género, o sobre sexismo, pero de una manera coloquial, tematizando cómo consideran las personas participantes que son los hombres y cómo las mujeres, indicándoseles, además, que no había respuestas buenas o malas y, por lo tanto, que debían escribir lo que se les viniera a la mente:

Ilustración 26: Resultados actividad mandatos de género sesión 1

Fuente: Elaboración propia

En este caso se puede evidenciar que, efectivamente, aparecen los estereotipos: en el caso de la pregunta sobre los hombres, las palabras que se repitieron fueron: “protectores”, “buenos” y “pilas”, mientras que con las mujeres los términos más comunes fueron “inteligentes”, “delicadas”, “hermosas”, “lindas” y “fuertes”. Ahora bien, en el caso de los hombres, salen palabras como “inquietos”, “traviesos”, “descuidados” y “despistados”, es decir palabras asociadas a una aceptación de atributos más despreocupados o individuales. En cambio, las mujeres son vistas como “leales”,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“tiernas”, “románticas”, “precavidas”, “consentidoras”, es decir con términos que las definen un poco más en función de otras personas.

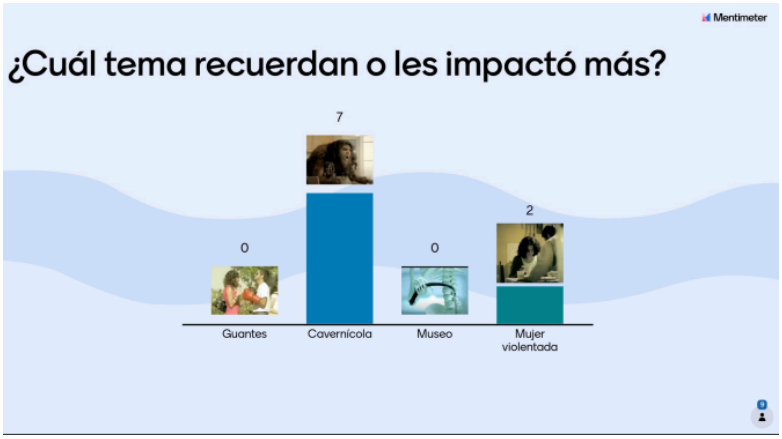
Sin embargo, las respuestas de esta sesión inaugural no fueron lo más relevante, sino que las personas participantes se quedaron con las siguientes preguntas: ¿de dónde vienen estas percepciones? ¿Desde cuándo existen estas normas que nos dicen cómo debemos ser o qué esperamos de las demás personas? Este es precisamente el tema que se profundiza en el módulo 1.

Para reforzar el tema de la configuración de los estereotipos en Ecuador y de cómo dichos estereotipos se convierten, al mismo tiempo, en una de las causas y en una de las consecuencias de la violencia de género en contra de la mujer, se revisó la campaña de “Reacciona Ecuador, el machismo es violencia”, lanzada en el primer semestre de 2010 gracias a la coordinación y al trabajo colectivo del Plan de Erradicación de la Violencia de Género Contra Mujeres, Niñez y Adolescencia; del Ministerio de Gobierno y Justicia; del Ministerio del Interior; del Ministerio de Inclusión Económica y Social; del Ministerio Coordinador de Seguridad; y de la Secretaría Nacional de Comunicación (Comisión de transición hacia el consejo de las mujeres y la igualdad de género, 2011).

De los doce (12) videos de la campaña, el que más llamó la atención del grupo de participantes fue el del “Cavernícola”. Este video, que fue en su momento, uno de los más reconocidos por la audiencia en general también, trata de un cavernícola que alude a lo antigüo o al atraso, y busca realizar una reflexión subjetiva y personal, para lo cual se utiliza la metáfora del cavernícola y se muestran diferentes formas del ser machista: un ser agresivo, desafiante, pendenciero y morboso, tanto en espacios públicos como privados (Comisión de transición hacia el consejo de las mujeres y la igualdad de género, 2011).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 27: Recordación de campaña "Reacciona Ecuador, el machismo es violencia": videos temáticos



Fuente: Elaboración propia

Una de las principales reflexiones al respecto enfatizaba la relación entre este video y la vida real: "Las escenas del cavernícola son escenas de la vida cotidiana, es a veces lo que en casa se vive, que viene a comer y muchas de las mujeres, vemos eso como normal, que mi esposo es así, y la idea es concientizarnos que tanto los hombres como las mujeres somos iguales en derecho, en responsabilidades también, e ir eliminando estas formas cavernícolas, que de cierta manera están en la sociedad, vemos esas situaciones, miradas, actitudes. Es una de las cosas que como sociedad hemos hecho común y eso es violencia. Creo que en el sistema educativo hace falta trabajar con las familias, porque los niños vienen a replicar eso dentro del aula, a discriminar, y es bastante complejo manejar esas aulas tan diversas. Somos el país más violento, creo que hay más violencia que buen trato" (Arianne, comunicación personal, 7 de junio de 2023).

El segundo tema que llamó la atención fue el de "Mujer violentada", que trata de violencia machista en el espacio privado y de cómo se puede apreciar a la mujer que tiene destruido su amor propio y a un niño atemorizado. Como se ha visto previamente, en Ecuador, en general, y en sí en las entrevistas realizadas en la institución educativa, en particular, se sabe que el tema de maltrato intrafamiliar es sumamente prominente.

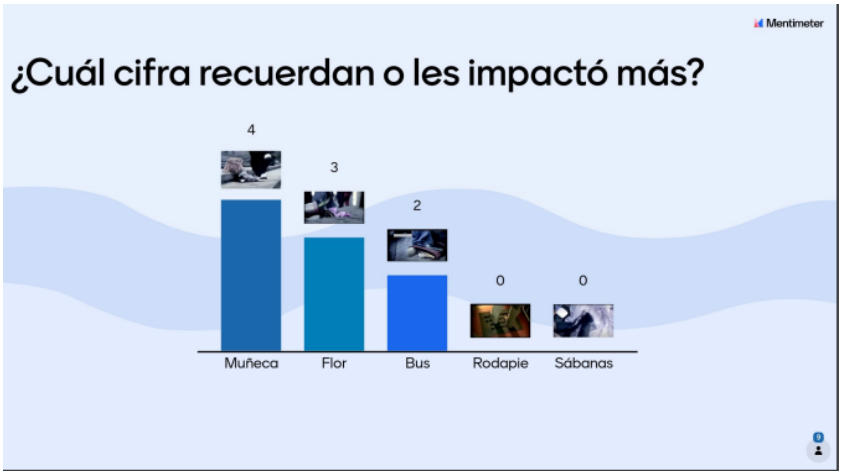
Resulta peculiar el que no se hubiera votado por el video de "Guantes", pues éste narra cómo los estereotipos nos van formando y condicionan nuestras maneras de ser mujeres y de ser hombres, así como las formas como esto puede desembocar en violencia. No obstante, este video está dirigido a un público más jóven, razón por la que se especula que no les impactó.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En relación con los videos en los que se nombraban cifras, el que más recordaron fue el de la “Muñeca”, en el que se ve cómo ésta cae por las escaleras y es pisoteada y golpeada. Luego, se enfoca una etiqueta comercial que hace alusión al poco valor que se le da al dato estadístico de la violencia sexual a niñas, niños y adolescentes en Ecuador: “El 21% de niños, niñas y adolescentes en el Ecuador ha sufrido abuso sexual”.

Al respecto, una reflexión importante fue esta: “La gente pasaba hasta pisando la muñeca, entonces podemos hacer análisis de la indiferencia de las personas, que es muy triste, pero es una realidad y debemos trabajar para mejorar. Es inaceptable ver que a veces se agrede a las personas, niñas, niños, adolescentes incluso personas adultas y no hacemos nada, por eso debemos actuar, no respondiendo de manera violenta, sino tratar de que las personas cambien ese comportamiento que no está bien” (María, comunicación personal, 7 de junio de 2023).

Ilustración 28: Recordación de campaña “Reacciona Ecuador, el machismo es violencia”: videos de cifras



Fuente: Elaboración propia

Se realizó una actividad colaborativa en la que, de manera aleatoria, se daba 15 minutos para que las personas participantes preparen una presentación de no más de cinco minutos de duración sobre cómo nos construyen como hombres y como mujeres ya sea en los medios, en la casa o en la familia, en la escuela, en las redes sociales y en los grupos de iguales.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 29: Actividad colaborativa sesión 1

Fuente: Elaboración propia

En la discusión sobre los medios de comunicación, se puede apreciar que el grupo tiene plena conciencia de los mensajes sutiles que sexualizan a las niñas, de la utilización de la mujer como objeto decorativo o sexual y de algunos de los riesgos que este tipo de representaciones puede desencadenar en niñas, niños y adolescentes:

- “Los medios siempre visualizan a la mujer con esa parte sexual, su cuerpo, su físico, de cómo tienen que ser sus medidas, su rostro. Se continúa haciendo igual, esa parte sexualizada de la mujer no cambia, no ha sido superada, desde el punto de vista machista continúa igual” (Claudia, comunicación personal, 7 de junio de 2023).
- “Las series y las telenovelas nos muestran a esa mujer sumisa, a esa que da todo y perdona todo, con tal de tener a su familia junta, pero crea hijos que serán una cadena de violencia. También las canciones que son de contenido violento y denigran a las mujeres y son ídolos. En revistas, se ve en las portadas la imagen de la mujer perfecta y eso también afecta a las niñas, con desórdenes alimenticios, el tema de autoestima también, sobre todo de adolescentes. Las familias no supervisan lo que ven” (Clara, comunicación personal, 7 de junio de 2023).
- “Siempre aparecen mujeres semidesnudas en el periódico acá, con las noticias malas, por más que sea, aparece una modelo, aparecen como objeto, para vender un vehículo, el supermercado. No recuerdo haber visto a un hombre así. En el video de ‘cavernícola’, por ejemplo, se veía que contrataba a una mujer por el hecho de ser linda, pero la mujer fea y con PhD no puede ingresar. Es como

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los medios nos van haciendo una construcción negativa de la mujer" (Joffre, comunicación personal, 7 de junio de 2023).

En cuanto a la casa y la familia, por un lado se tiene el discurso claro de la importancia de fomentar la corresponsabilidad, pero, al mismo tiempo, se puede ver cómo los estereotipos marcan sutilmente ese deber ser, que debemos intentar reconocer, parar y reflexionar:

- "El rol viene arraigado desde que somos pequeñas, somos inculcadas a que las mujeres, en primera instancia, somos muy serviciales, aunque, por ejemplo, la hija viene cansada del trabajo, pero mamá le ordena que tiene que prepararle la comida a su hermano, el papá o la familia. Si hay que ayudar es a las niñas, el niño es el que está jugando… Considero que el machismo se fortalece más en los hogares, entonces, en este caso, es a las mamás, porque a las mamás les toca el rol de formar, formar a una mujer que cumpla el rol de mujer en el tiempo en el que estamos" (Arianne, comunicación personal, 7 de junio de 2023).
- "En Cuenca, que es una sociedad súper conservadora, está claro que es la mujer la que debe estar a cargo del hogar, del cuidado de los hijos, pero considerando otras situaciones que ha ido abordando el feminismo, muchas veces, una mujer por no dejarse mandar, por no ser lo que la familia cree, deja de ser un ente que recibe agresión. Se debe llegar a acuerdos, dejar la noción de que el hombre ayuda a, que es responsable de, y poco a poco, como docentes, incentivar esa responsabilidad en todos nuestros educandos y con el ejemplo" (Carolina, comunicación personal, 7 de junio de 2023).

En la categoría de la escuela, se nombra el currículo oculto, pero sólo en relación con los libros de texto. No existe aún la conciencia de que transmitimos el currículo oculto en todo nuestro accionar, además de reconocer la importancia de nuestro rol. Por lo general, los libros de texto se toman como última palabra verdadera, pero poco se usan para tener reflexiones al respecto o para enseñar la importancia de poder contrastar con más fuentes y tener un pensamiento crítico:

- "Analizábamos que hay un currículo oculto que está en los libros, donde las mujeres son las que hacen las actividades del hogar y los hombres el hombre trabajador. También en los juegos, en los deportes, hacemos trato diferenciado dentro de las instituciones" (María, comunicación personal, 7 de junio de 2023).
- "Nosotros, como docentes, tratamos de ver la equidad, hablamos que son iguales, pero si en los libros está lo contrario, entonces a dónde podemos llegar,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

tal vez cambiar eso desde los altos… comencemos desde ahí, para nosotros como docentes podernos guiar en los libros que ellos mandan también" (Belén, comunicación personal, 7 de junio de 2023).

La reflexión sobre el rol de las redes sociales evidencia que aún no nos damos cuenta de que estos dispositivos todo el tiempo nos están mostrando ese deber ser, así sea de manera inconsciente. Quedó la pregunta de qué pasa si nos salimos de ese canon, cuáles son los castigos y qué podemos hacer:

- "La red nos va educando de acuerdo a nuestras propias preferencias. A nosotros no nos sale nada de cómo nos construye… en cambio, a mi hija que está en noveno de básica, por ejemplo, siempre están viendo quién tiene más *likes* y eran compañeritas con menos ropa; en el caso de los hombres, ellos quieren mostrar más lo que es el éxito, sus propiedades" (Pablo, comunicación personal, 7 de junio de 2023).
- "No sé cómo construyen las redes sociales a los hombres; me costó ver, es más fácil identificar cómo es con las mujeres" (Erika, comunicación personal, 7 de junio de 2023).

Con respecto a los grupos de iguales, las personas participantes tomaron en cuenta tres grupos: religioso, político y vulnerable. No obstante, se nombró que hay muchos más. Es interesante ver que no se tuvo ningún recelo al nombrar a la religión, pese a que suele ser un tema del que se prefiere no hablar y constituye una especie de elefante en el salón de porcelana.

- "Dentro de la iglesia es diferente; por ejemplo, lo que son los hombres y lo que es ser mujer. En general, también, por ejemplo, en el caso de sustancias o alcoholismos, dentro de estos grupos, los más criticados son las mujeres" (Angélica, comunicación personal, 7 de junio de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 30: Grupos de iguales sesión 1

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

- “En lo político, de a poco se ha tenido en cuenta a las mujeres. Tenemos asambleístas, alcaldesas. Sin embargo, se ha puesto la capacidad de mujeres líderes y agentes de cambio, siempre hemos tenido estas barreras que son estructurales” (Daniela, comunicación personal, 7 de junio de 2023).

Así entonces, se acordó con el grupo de participantes que asistieron a la sesión en que debíamos estar cada vez más conscientes de cómo, desde diferentes ángulos, se comienza a construir este deber ser, así como reflexionar sobre qué pasa si nos salimos de ese canon, tanto personas adultas como niñas, niños y adolescentes, para también preguntarnos cómo podríamos intervenir.

Con el propósito de avanzar en los tres módulos teóricos, al culminar la sesión, las personas participantes se organizaron por grupos para exponer al menos cinco (5) puntos principales que les hubieran llamado la atención de los contenidos, para luego realizar preguntas y poder discutir y profundizar con el grupo. Se estableció un sistema de puntos para incentivar la participación, de tal forma que, si obtenían ciertos puntos, se podían exonerar del examen final de la siguiente forma:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 31: plan de puntos para exoneración de examen final

EXONERACIÓN DE EVALUACIÓN FINAL

LLEGAR A 10 PUNTOS

5 PUNTOS POR PRESENTACIÓN ACERTADA
1 PUNTO POR ASIGNACIÓN DE PERSONAS QUE PRESENTAN SESIÓN
(PUEDEN ESCOGER A 3 PERSONAS – S1, S2, S3)
1 PUNTO POR PARTICIÓN DE SESIONES (S4 A S12 – 2 PERSONAS POR SESIÓN)

PRESENTAR ACERTADAMENTE	PARTICIPACIÓN ASIGNADA POR PERSONAS QUE PRESENTAN			PARTICIPACIÓN ASIGNADA POR DOCENTE MARCELA								TOTAL POSIBLE
	S1	S2	S3	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	
5	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	19

PARTICIPACIÓN: Respuestas acertadas, profundizar en un tema, investigar más a fondo, cuestionarse más, etc.

Fuente: elaboración propia

Se reiteró la importancia de que todo el grupo debía leer los contenidos de los módulos previamente a las sesiones.

3.3.3.2 Sesión 2: Sexismo y la historia de la lucha en su contra

En esta sesión se comenzó indicando cuáles eran los temas que íbamos a ver, de manera general, en los seis módulos, además de con recordatorios sobre las actividades de evaluación de este primer módulo. Faltaba una persona por hacer el test de diagnóstico inicial (inventario de sexismo ambivalente - ASI), por lo que, de acuerdo con el registro de los ingresos en la plataforma, se realizó un estimado de quién podría ser y se le solicitó que por favor lo realizara. Adicionalmente, se resolvieron algunas dudas que tenía el grupo en relación con la plataforma, así como se hizo un recorrido rápido del módulo 1.

Luego, comenzaron las presentaciones de dos grupos que se repartieron entre las dos temáticas abordadas en este módulo. El primer grupo tuvo el tema de “Una historia de emancipación: sexo, género y sexismo”; el segundo, “¿De dónde viene el sexismo?”

El primer grupo comenzó presentando los contenidos a través de infografías explicativas:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 32: Infografías sesión 2

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Un tema que llamó la atención fue cuando la docente que exponía pasaba de hablar en tercera persona a primera persona y viceversa, cosa que ocurrió específicamente cuando discutía las consecuencias de la construcción social de género:

- “Las consecuencias de la construcción social de género nos hablan precisamente de las consecuencias de que la cultura y la sociedad nos digan cómo tenemos que hacer. Siempre vamos a tener esta desvalorización de las mujeres frente a una economía, a si nos dedicamos al trabajo, descuidamos la casa, la familia, todo eso hará que la mujer sea mal vista. Eso hace que las mujeres tengamos esa figura débil, en donde hay este abuso de poder y empiezan los tipos de violencia, en donde la mujer es violentada económicamente, porque es menos pagada que el hombre, la mujer es violentada físicamente, porque se viste de una manera u otra, o si sale a una hora u otra, siempre la calificamos de que se presta para…” (Claudia, comunicación personal, 14 de junio de 2023).

Este cambio de primera persona a tercera persona y viceversa hace que nos comencemos a tomar personalmente estas temáticas, que podamos ver de más cerca o tener un lente que nos permita identificar los problemas, para luego tener la responsabilidad, el compromiso, el empoderamiento y poder hacer hacer algo al respecto, si no estamos de acuerdo.

Otro tema que llamó la atención de las personas participantes fue un cortometraje y llamado *Majorité Opprimée* que se hizo disponible en la plataforma Moodle. Dirigido por la cineasta francesa Eléonore Pourriat, este filme de alrededor de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

10 minutos de duración narra un día en la vida de Pierre, un hombre que pasea a su hijo en un mundo en el que los roles de género se han invertido. En las presentaciones e intervenciones al respecto, se ve claramente que, cuando las personas participantes están explicando, sin estar leyendo, hacen los argumentos con seguridad y fluidez.

"Estamos dentro de un sistema de patriarcado en el que vivimos bajo el mandato sociocultural y familiar desde el punto de vista de los hombres. En casa el que manda es papá, busca un médico varón, que es mejor que la doctora. Hay estas convicciones en un patriarcado" (Claudia, comunicación personal, 14 de junio de 2023).

Ilustración 33: Mundo invertido sesión 2

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Por último, las personas participantes explicaron lo que es el sexismo y terminaron haciendo siete (7) preguntas que consideraron importantes para trabajar con el grupo. Cabe resaltar que el mecanismo de otorgar puntos a las personas que participaban les generaba interés, emoción y risas, además de que estimulaba la participación.

Cuando el grupo escoge qué preguntas hacer y de qué tipo, esta información es relevante y sirve, también, como guía acerca de los temas de su interés y de su propio aprendizaje. En este caso, las preguntas estuvieron relacionadas con diferencias conceptuales sexo/género, concepción de género, inicio del feminismo, estereotipos sexistas, consecuencias de la construcción social de género y significado de sexismo. Sobre el tipo de preguntas planteadas, éstas fueron más de tipo cerradas, con respuestas cortas, sin generar mucho debate: "indique si es falso o verdadero",

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

“mencione tres”, “complete la información”, “cuál de estos no es factor de”, “cuál es la definición de”, etc.

En la dinámica de las preguntas, hubo dos que fueron especialmente notables, tanto en la pregunta como en la misma respuesta. Coincidencialmente, estas preguntas tenían relación, ya que provenían sólo de textos de lectura y no de infografías, videos o recursos adicionales, por lo que, al parecer, las personas participantes no tenían tanta claridad sobre los contenidos. Es menester señalar que, en Ecuador, de acuerdo con los resultados de la primera encuesta nacional enfocada en medir los hábitos lectores, prácticas y consumos culturales, se lee en promedio un libro completo y dos libros incompletos al año (Ministerio de Cultura y Patrimonio, 2022); es un país con un bajísimo nivel de lectura, en otras palabras. Adicionalmente, también puede ser que el orden de los contenidos propuestos haya podido generar alguna confusión. Esto se puede visualizar en las siguientes preguntas, así como en sus respectivas respuestas:

- Pregunta: “Con referente a lo que se habló del término sexo y género y su evolución, hasta lo que es el sexismo, ¿cómo devino el término sexo a inicios del siglo XX, en base a qué determinaron el termino sexo?” (Arianne, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- Respuesta: “En base a lo que he leído, antes se le tenía que hacer una operación para determinar el sexo por el que se define un hombre o una mujer, entonces por ahí se fue determinando esa situación” (Arianne, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- Comentario: “Sí, muy bien, por términos médicos, tiene un punto” (Joffre, comunicación personal, 14 de junio de 2023).

En los contenidos del primer módulo, se explicaba el concepto de género, de conformidad con el marco teórico, comenzando con “La historia de la palabra género, independientemente de su nacimiento como término gramatical, comienza en el lenguaje médico… hace estudios para poder identificar en ese entonces, así llamado ‘hermafroditismo’”. Aparentemente, de alguna forma tanto para las personas que exponían como las que participaron en la respuesta mezclaron los términos de sexo y género, además de que se confundieron con respecto a que el sexo se asignaba a un hombre o a una mujer con operaciones sólo en el caso del así llamado “hermafroditismo”. Esto apunta a que tal vez sería importante aclarar mejor el concepto en el texto, destinándole más tiempo y una mayor reflexión, así como complementar con alguna infografía o video explicativo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Pregunta: “¿Complete la información, la revolución del feminismo en qué año nació?” (Arianne, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- Respuesta: “¿1986?” (Erika, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- Comentario: “Sí, en 1986 cuando comenzaron a haber los movimientos sociales, con algunos organismos internacionales, que comenzaron con la ONU a trabajar todo lo que son los movimientos feministas, es cuando nace la revolución” (Arianne, comunicación personal, 14 de junio de 2023).

En este caso se evidencia que las personas que exponían el contenido de la segunda parte del módulo, en la que estaba la historia de las olas del feminismo, no tenían claridad al respecto. En la introducción del módulo se explica el concepto de sistema sexo/género, de acuerdo con la teoría de Gayle Rubin, y es allí donde se hace alusión a la fecha de 1986. En este caso, se hizo la intervención al grupo, aclarando que seguramente se profundizaría en la segunda parte de la sesión; es necesario tomar esto en cuenta para afianzar más la información desde un inicio en réplicas posibles del curso.

Siguió el segundo grupo con su presentación, que hicieron con las siguientes imágenes:

Ilustración 34: “¿De dónde viene el sexismo?” sesión 2

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023 (infografía de Varela, 2008).

Al igual que con el grupo anterior, el tipo de preguntas fue de preguntas cerradas y no se abrían muchas posibilidades de discusión. También es importante notar que, para poder debatir o profundizar, es necesario que se realice las lecturas previamente, cosa que patentemente no pasa en la mayoría de los casos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Las preguntas que realizaron las personas participantes estuvieron relacionadas con el nombre y la fecha del un documento, con el número de olas, con qué se consiguió en la primera ola, con qué es interseccionalidad, etc. Finalmente, preguntaron acerca de alguna mujer específicamente que se hubiera destacado en algún aspecto de la vida social, cultural, científica, artística, etc.

En relación con la dinámica que más impactó en esta actividad, se resaltan dos preguntas:

- Pregunta: “Qué documento marcó un punto para la igualdad de género y en qué año fue establecido” (Carolina, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- Respuesta: “1948, en Acuerdo de Séneca” (Arianne, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- Comentario: “Fue en 1848” (Carolina, comunicación personal, 14 de junio de 2023).

El hecho de que nos encontremos con un error de este tipo, es decir con 100 años de diferencia, hace necesario que en la propuesta se pueda contar con una línea de tiempo en la que, de manera gráfica, se coloquen los hitos de los temas clave que se abordan en los contenidos de este módulo en general. Sería necesario aumentar, entonces, una línea de tiempo, no sólo desde las olas del feminismo, sino desde que en los contenidos teóricos se menciona a Aristóteles, el *Génesis* (Adán y Eva), a Flora Tristán, etc. Así, aunque los saltos en el tiempo a los que se hace referencia sean distantes, de alguna forma se podría reforzar y aclarar estas confusiones que han surgido en la práctica, como se puede visualizar nuevamente en la siguiente dinámica, en la que se nombra “tenía un alma bruta”, texto de Aristóteles de alrededor de 300 años antes de Cristo, en la que se confunde con las olas del feminismo, donde por lo general, la primera ola, se vincula con la convención formal sobre los Derechos de la Mujer que se celebró en 1848:

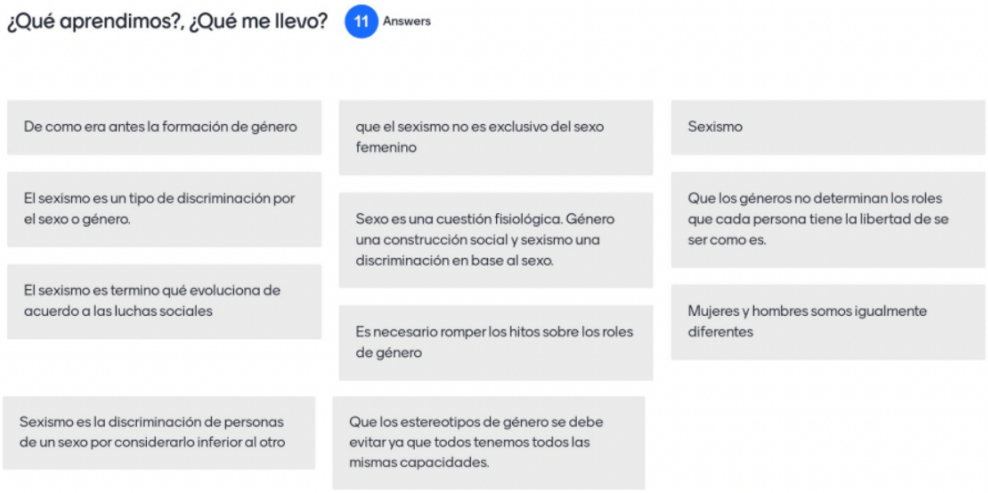
- Pregunta: “¿En qué ola se estableció el tiempo de la dominación en donde se consideraba que la mujer era un ente inferior?” (Carolina, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- Respuesta: “En la primera ola, porque se veía al rol de la mujer como un ente pasivo, donde decía que tenía un alma bruta, de aspecto negativo, la consideraban así” (Arianne, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- Comentario: “Perfecto. Tiene un punto” (Carolina, comunicación personal, 14 de junio de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Por último, se hizo la crítica constructiva al grupo que expuso esta parte, señalando que, cuando estaban exponiendo, si leían, no se explicaban muy bien, así como que, si se fijaban en las personas que tenían conectado el video y encendida la cámara, se veía que las habían perdido, que estaban haciendo otras cosas. Además, se subrayó la importancia de citar las fuentes de dónde estaban sacando la información. Por otro lado, las respuestas no fueron las más acertadas, por lo que fue necesario intervenir en al menos tres de las cinco preguntas para aclarar los contenidos.

Luego, para profundizar más, se les hizo la pregunta sobre qué habían aprendido en la primera exposición, así como sobre qué se llevaban de esta experiencia:

Ilustración 35: Qué me llevo de "Una historia de emancipación: sexo, género y sexismo" de la sesión 2



Fuente: elaboración propia

Se les preguntó si querían comentar algo al respecto y se generó este debate:

- "Para mí, tener claro la definición de sexo y género, pero me llama mucho la atención, sobre estos estereotipos y los roles de género, sabemos que debemos ser libres de lo que debemos hacer o sentir, pero, sin embargo, algunas cosas sí pertenecen a la parte femenina, y algunas a la parte masculina, o sea, discutíamos con mi esposo hoy en la tarde: ´intenta tú subir un quintal de cemento, un hombre sí lo puede hacer´, entonces como que me quedé flotando esas dudas…" (Angélica, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- "Creo que no podemos generalizar, tal vez yo no podría, pero si le traigo a la campeona de fisicoculturismo, que fue ahora estas compatriotas de Esmeraldas, ella no le levanta uno, sino tres y tal vez mi hijo, no podría levantar el quintal de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cemento, creo que es relativo y toda esta construcción sociocultural de qué pertenece a un hombre o a una mujer es bastante debatible en estos días. Los aretes no sólo son de mujeres, el maquillaje tampoco, hay hombres que lo hacen y no necesariamente optan por una sexualidad gay por decirlo así, sino simplemente es su forma de ser. No podemos decir que lo que funciona para mi familia como femenino, también funciona para la otra familia, mucho peor para una sociedad, creo que esto es un poco subjetivo lo que pertenece a un hombre o a una mujer" (Claudia, comunicación personal, 14 de junio de 2023).

- "Ampliando un poco, obviamente hay cosas que los hombres hacen pero no lo hacen porque nacieron así de fuertes, sino si es un albañil, pues lo hace todos los días, o a un cocinero o cocinera, su habilidad es cocinar, independientemente de que sea mujer o varón. Si voy yo a cocinar, no lo voy a hacer mejor, sino porque las acciones son repetitivas, de costumbre, entonces creo que no podemos decir que sólo hombres pueden, si nosotras nos lo propusimos también podríamos. Creo que si a una chica le gusta jugar fútbol y a un chico ser bailarín, no pasa nada, entonces el rol no está definido por ser hombre, mujer, femenino o masculino, sino por lo que nos dedicamos, y creo que en estos espacios culturales, sociales, deportivos, educativos, de familia, creo que lo que tenemos que crear es una cultura donde cada uno se sienta libre de ser, expresar y sentir lo que cree conveniente como persona" (Arianne, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- "Tengo una nena de tres años. Les cuento que yo siempre opto porque tiene que ser rosada, colores claritos, mi esposo dice que sea azul y yo digo no, porque es mujer. A mi hija le gustan los carros, ¿por qué le compro si ella es mujer? En sus juguetes tiene muñecas, pero a ella le gustan carros y yo digo no, si ella es mujer. Tal vez sí me estoy equivocando o confundiendo, pero se me hace raro y difícil" (Erika, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- "Nosotros también nos limitamos por la sociedad. Por más que tratemos que nuestras mujeres realicen actividades que les gustan, la sociedad no les deja hacer esas actividades. En el trabajo un limitante, a veces se ofertan sólo para hombres, porque es para esfuerzo físico, por más de que las mujeres podrían hacerlo. También nuestro pensamiento como sociedad cuencana, por ejemplo en el colegio: 'necesitamos a un hombrecito para que nos hagan caso'; se dan ese tipo de comentarios" (Pablo, comunicación personal, 14 de junio de 2023).
- "Yo también tengo un bebe; en mi caso es mi tercer hijo y él heredó los muñecos de mi hija y de mi hijo. Tiene muñecas, carros, todo lo que aparece, creo que justamente desde esa edad debemos ir construyendo, no definiendo, como dice

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

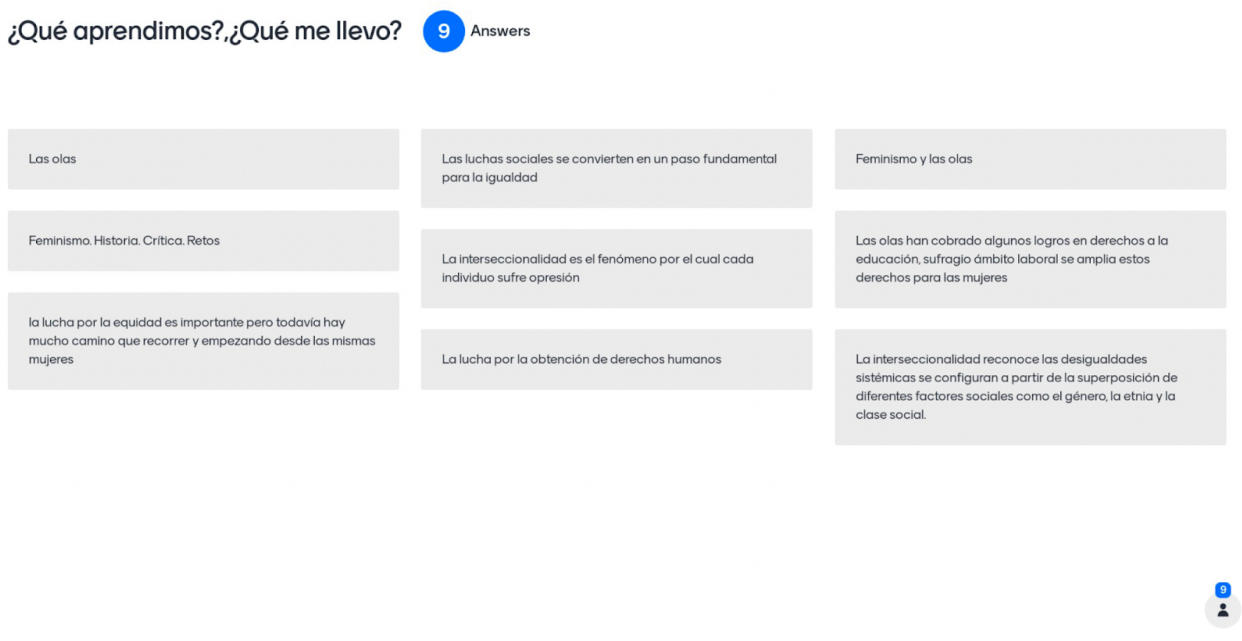
en los documentos que hemos leído acá, desde ahí creo que vamos formando ese machismo" (Carolina, comunicación personal, 14 de junio de 2023).

- "Yo creo que por la neurociencia, de un curso que tomé, nos dicen de los hemisferios, que las mujeres son mejores para combinar colores, los hombres mejor para ubicarse; está bien diferenciado, ciertas cosas hace mejor la mujer y otras mejor el hombre" (Joffre, comunicación personal, 14 de junio de 2023).

Al discutirlo y ponerlo sobre la mesa, se apreció que lo importante está en la discusión, en preguntarnos. Se planteó que las habilidades de las personas también son construidas, de acuerdo con lo que decidamos dedicarnos a ser, de la importancia de poder decidir libremente, pero teniendo en cuenta, de todas formas, los límites que la sociedad nos pone, y que la discriminación no está en la persona que decide ser, sino en quienes juzgan a la persona por esas decisiones. El curso, entonces, propone replantearse los mandatos del deber ser, de repensar las posibles consecuencias, de preguntarnos por qué tendría que ser de una manera o de otra, de estar alertas y de intentar apoyar a las personas para que puedan decidir libremente quién quieren ser.

Al final, se preguntó de nuevo qué aprendimos en la segunda exposición:

Ilustración 36: Qué me llevo de "El origen del sexismo" de la sesión 2



Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Estaba por terminar la sesión y esta vez ya no hubo más comentarios. Por ello, se cerró la sesión con una breve explicación del sexismo ambivalente y temas formales de la siguiente sesión.

3.3.3.3 Sesión 3: Educación no sexista

Esta sesión comenzó con la petición de tener la apertura para que se pudieran adelantar en las evaluaciones, además de explicarles que se podía revisar y analizar en las estadísticas de la plataforma su participación. Después, se continuó con las dos presesentaciones de grupos, el primero de ellos con “Educación no sexista” y el segundo con el tema “Enfoque de género en educación en Ecuador”.

El primer grupo hizo su presentación, indicando, además, que justo ese día, 21 de junio, desde 1981 se celebra el Día Internacional de la Educación No Sexista. Ampliaron, adicionalmente, la información que estaba en la plataforma y, al igual que los grupos anteriores, se apoyaron de material visual y en este caso también audiovisual, para explicar y profundizar en los temas.

Ilustración 37: “Educación no sexista” sesión 3

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Al realizar las preguntas, hicieron una ruleta con las personas participantes, para que respondieran las tres primeras preguntas, y luego utilizaron una plataforma de juego de competición para marcar el tiempo de las respuestas y si eran correctas o no. Las preguntas estuvieron relacionadas con el año en que se instauró el Día Internacional de la Educación No Sexista, con factores que inciden en el sexismo educativo, con la definición de educación no sexista y sus objetivos, con el lenguaje no sexista, con la importancia de incluir la educación no sexista en los planes de estudio, con las metodologías que podemos utilizar para promover la educación no sexista en las aulas, con las formas de fomentar la inclusión de referentes femeninos en los contenidos, con cómo evitar los roles de género en las actividades del aula, con los fines de la educación no sexista y, por último, con el rol docente en la promoción de la educación no sexista.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Como sólo al final se podía saber quién había ganado, faltó, de alguna forma y entre cada pregunta, hacer una reflexión sobre las respuestas o corroborar cuál era la respuesta correcta, para que se garantice que se haya reflexionado y aprendido.

El siguiente grupo comenzó a hacer su presentación, pero fomentó la participación con preguntas en paralelo para responder en el chat, trabajando en conjunto con la temática, no al final de su presentación. Para su exposición, elaboraron infografías como la siguiente, para explicar la línea de tiempo del marco legal de acción en Ecuador.

Ilustración 38: "Marco legal y de acción en Ecuador" sesión 3

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Luego, intentaron facilitar una discusión con preguntas sobre las maneras o dimensiones en las que se expresa la opresión de la mujer y los sistemas de subordinación y poder:

- "Podemos ver día a día con las estadísticas alarmantes, femicidios, toda vulneración de derechos por el hecho de ser mujer" (Arianne, comunicación personal, 21 de junio de 2023).
- "Cuando nos desvalorizamos" (María, comunicación personal, 21 de junio de 2023).
- "Desigualdad" (Clara, comunicación personal, 7 de junio de 2023).
- "En el maltrato de lo laboral o en lo educativo" (Claudia, comunicación personal, 21 de junio de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Vamos a ir descubriendo cuáles son estas palabras claves que nos dan a conocer: discriminación, invisibilización, exclusión, abuso, estigmatización y violencia” (Angélica, comunicación personal, 21 de junio de 2023).

En este caso, es llamativo que las expositoras hayan hecho énfasis en estas formas de expresión, para seguidamente unir esto al preguntar sobre lo que se conoce o se ha escuchado sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres en Ecuador, sin embargo, como no hubo participación, no pudieron llegar a la conclusión orgánicamente de que efectivamente estas expresiones tienen como consecuencia los resultados de las cifras de la Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género Contra las Mujeres y de Femicidios en Ecuador del Instituto Nacional de Estadística y Censos. Era obvio que las presentadoras querían llegar a la conclusión de que, efectivamente, si pensábamos en estas diferentes formas de expresión, había mucho por hacer en Ecuador.

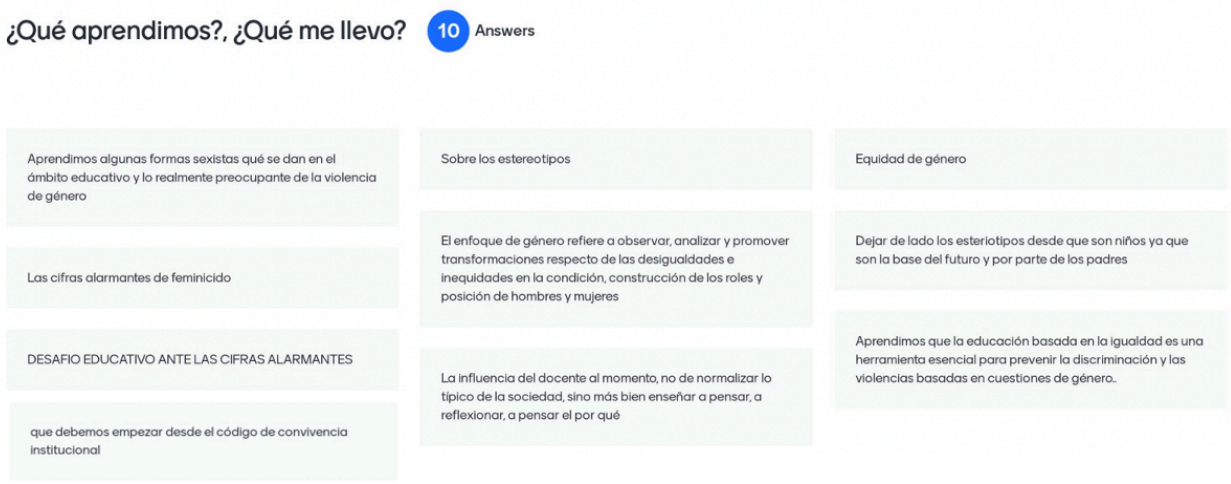
Luego, compartieron un video titulado “Ni más ni menos, qué es la igualdad de género” (GobAragón, 2019), para abrir el tema de enfoque de género, indicando que este recurso, en pocos minutos resume el tema, para luego ir recorriendo y resignificando ocho documentos en los que el Ministerio de Educación ha abordado este enfoque. Se concluyó que, si bien eran diferentes documentos del ministerio, todos manejaban el mismo enfoque, aunque en algunos documentos se profundizara más que en otros. Lo importante fue resaltar que es un tema que se ha venido tematizando desde 2015.

Finalmente, culminaron su presentación asignando los puntos respectivos y revisando la participación, que tuvo lugar tanto en el chat como de forma oral.

Se continuó, entonces, con la misma dinámica, utilizando el Mentimeter para incentivar a la participación de todo el grupo con ideas sobre “educación no sexista”:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 39: Qué me llevo de "Educación no sexista" de la sesión 3



Fuente: elaboración propia

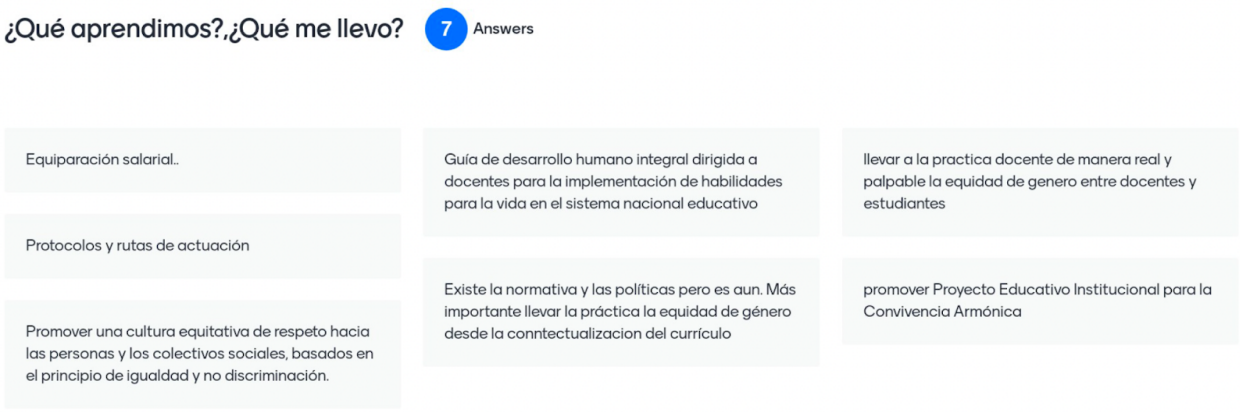
En cuanto a las cifras estadísticas, se mencionó que la violencia de género en Azuay es más común que a nivel nacional, por lo que es importante generar procesos para no normalizar estas prácticas, sino reflexionar e identificar las raíces o causas de este problema, así como repensar sobre qué estereotipos sexistas estamos perpetuando en nuestro propio accionar:

- "Yo pienso que nosotros, como educadores, tenemos la base de todo, educamos desde pequeñitos, desde ahí comienzan a formar su personalidad, sus destrezas, sus habilidades y por eso desde ahí debemos plantearnos un enfoque de derechos humanos, desde una cultura institucional, respetar al ser humano tal como es, libre de cómo quiere ser, y de hacer lo que está bien para esa persona" (Arianne, comunicación personal, 21 de junio de 2023).

En relación con el enfoque de género en educación en Ecuador se retomaron los conceptos clave de los documentos. Sin duda, algunos se quedaron más presentes que otros, pero en todo caso se aclaró que es un enfoque y que la idea es que no quede sólo en el discurso, sino que sea posible aplicarlo de manera legítima en las prácticas áulicas, en materias puntuales, como la de Desarrollo Humano Integral, y en temas más institucionales, como los proyectos educativos.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 40: Qué me llevo de "Enfoque de género en educación en Ecuador" de la sesión 3



Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se hizo una reflexión en relación con el currículo oculto de género (COG). Se formularon seis frases que habían nombrado las personas entrevistadas y se propuso que, de acuerdo con esas frases, se identificara si se podían categorizar en alguno de los tres fundamentos del COG. Si bien en algunas de las frases se pueden identificar elementos que podrían pertenecer a varias categorías, se ponía como respuesta correcta aquella en la que la frase podría tener más peso de esa categoría. Estos fueron los resultados.

En la primera frase, si bien hubo mayor votación en "polarización de género" se discutió con el grupo que la frase podría estar más relacionada al "esencialismo", pues se cree que las cosas son así como son por naturaleza:

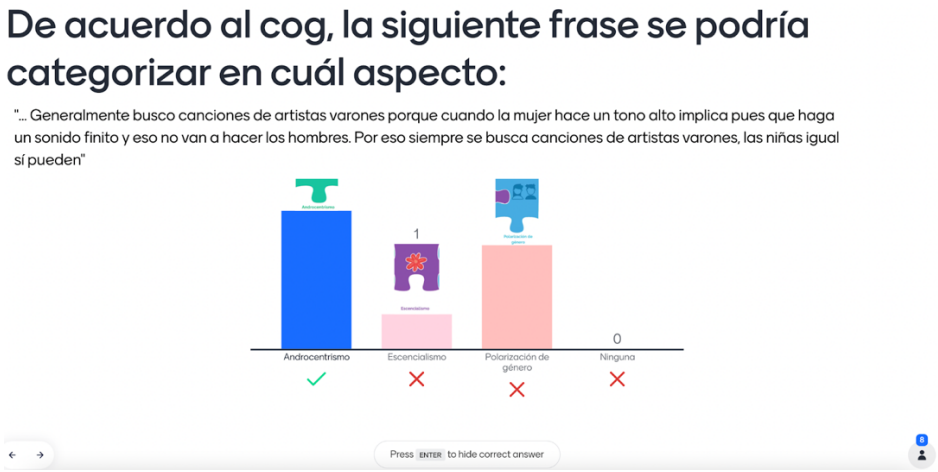
Ilustración 41: Categorización 1 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3

Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Se inclinaron más por la categoría de “androcentrismo”, fenómeno que sucede cuando, por ejemplo, como docente voy a escoger mi clase en función desde la mirada de los hombres u organizo mi clase en función de ellos:

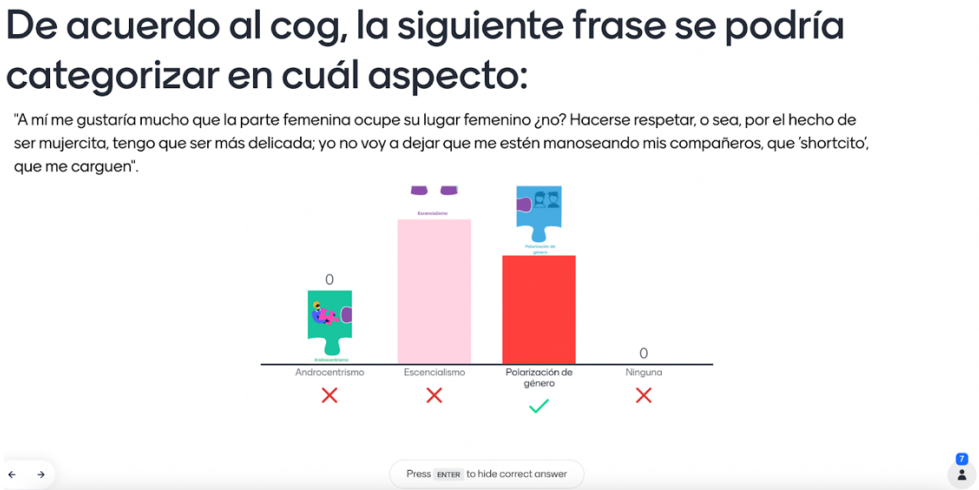
Ilustración 42: Categorización 2 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3



Fuente: elaboración propia

A veces no nos damos cuenta, porque pasa todo el tiempo y es, precisamente, inconsciente y/u “oculto”, pero es necesario estar alertas para ver cómo el COG está influenciando nuestras prácticas y contribuyendo al sexismo. Se concluyó, por ello, que la siguiente frase podría estar más en la categoría de “esencialismo”, pues se supone que “por naturaleza” la mujer debe comportarse de cierta manera. En realidad, se entrelazan las categorías: por ser mujer, la mujer se debe comportar de cierta manera, de acuerdo con la cultura... y por su naturaleza de mujer.

Ilustración 43: Categorización 3 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3

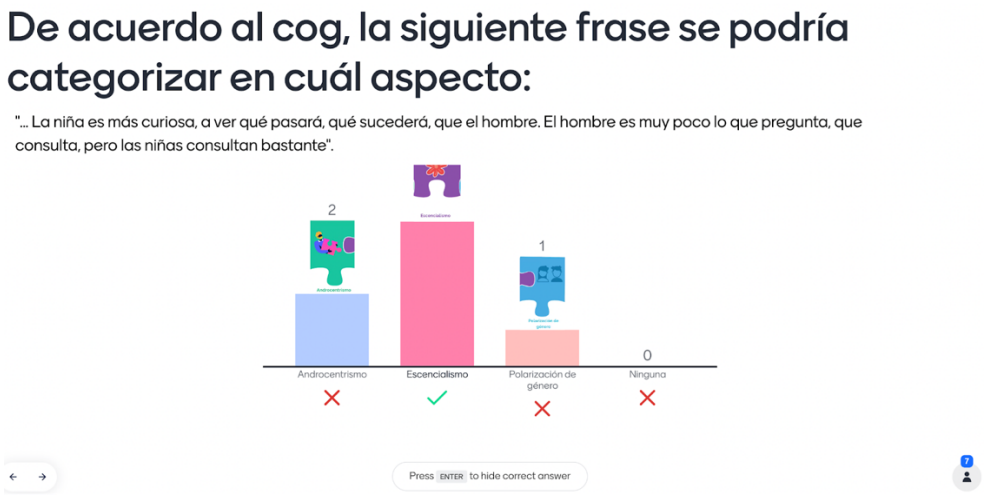


Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

La siguiente frase, llamó la atención, no por sí misma, sino por el ejercicio de categorizar las frases. Se pensó en ese círculo que se genera: no se sabe qué es antes ni qué es después, el huevo o la gallina, si es que nos comportamos de cierta forma porque es nuestra naturaleza (“así es como nacimos” y nos debemos comportar así), o si es porque eso (comportamientos y referentes culturales) se espera socialmente de cada persona; por lo tanto, nos comportamos así. En otras palabras, no es por nacer, sino por lo que se espera: esa construcción social es la que dictamina cómo nos debemos comportar al nacer hombres o mujeres. Así, estos dos fundamentos se entrecruzan, pues son dos caras de la misma moneda, que parte de esta mirada androcentrista. Es un círculo: es por naturaleza que nos debemos comportar de cierta forma, a la vez que nos comportamos así por lo que se espera que seamos así, impulsado todo por la mirada androcéntrica.

Ilustración 44: Categorización 4 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3

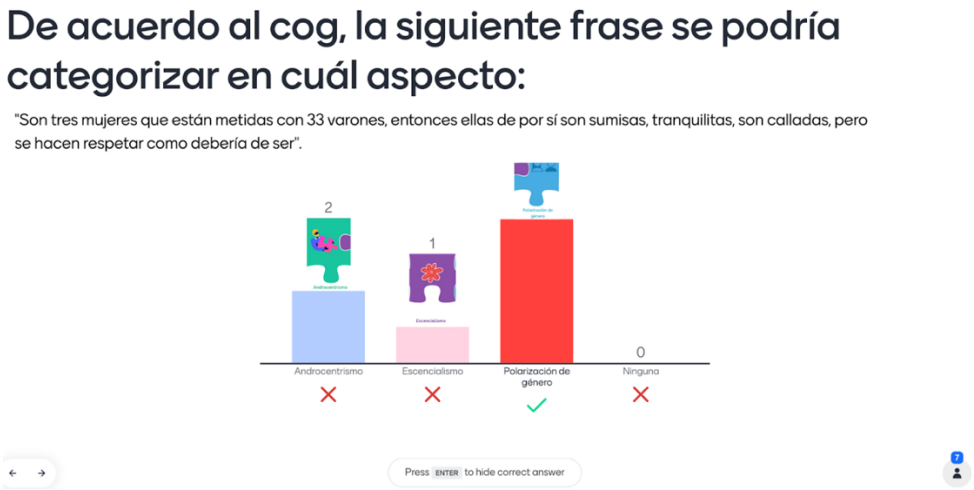


Fuente: elaboración propia

La siguiente frase se categorizó más en “polarización de género”, por este deber ser de ser mujer o ser hombre de acuerdo a la cultura:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 45: Categorización 5 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en este caso la votación coincidió, ya que estaba en esta categoría por esa mirada androcéntrica:

Ilustración 46: Categorización 6 de frases de acuerdo con el COG de la sesión 3

Fuente: elaboración propia

Se estaba terminando el tiempo de la sesión, por lo que se la cerró con la organización de la siguiente: surgieron preguntas sobre si podía ser virtual o presencial, pues al final del año lectivo hay muchas reuniones docentes juntas. Se invitó a que las personas participantes fueran escogiendo, en el siguiente módulo y de acuerdo con las diferentes propuestas coeducativas, cuál de ellas les gustaría hacer, cuál tema atravesaba sus intereses y consideraban que respondería a una necesidad su contexto.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3.3.4 Sesión 4: Prácticas coeducativas

En esta sesión se profundizaba sobre el módulo 3, relacionado con las prácticas coeducativas. Al comienzo de la sesión, al igual que en las otras, se presentó de manera general el módulo, se invitó a que las personas participantes realizaran las actividades y también se explicó cuáles de éstas eran calificadas. Se dio paso a los dos grupos para que realizaran su presentación y discusión: el primero la hizo sobre "Coeducación: inclusión real de niñas y mujeres en educación"; el segundo, sobre "Coeducación en Ecuador".

Comenzó, entonces, el primer grupo, explicando las diferentes etapas para una inclusión verdadera de niñas y mujeres en la educación. Lo interesante fue que, al igual que en casos anteriores, se utilizó la primera persona para explicar la última etapa de coeducación y, aunque se estaba hablando de la importancia del lenguaje inclusivo, se podía apreciar que aún no lo se lo incorporaba del todo en el propio lenguaje del grupo. Sin embargo, se trata un buen punto de partida, porque además resalta la importancia de poner el uso de este tipo de lenguaje no discriminatorio en la mesa con sus colegas, así como de intentar ser conscientes de ello.

- "Son actividades que podemos implementar para eliminar el sexismo en las aulas, incluso en nosotros los docentes. Si nosotros no podemos manejarnos un vocabulario más apropiado, por comodidad tal vez decimos niños, en vez de decir niños y niñas, porque son mixtos, situaciones, así como esas que decimos todos los días, pero no está bien, debemos ir implementando y a lo mejor recomendando a nuestros compañeros que no tienen la oportunidad de estar en este tipo de talleres" (Belén, comunicación personal, 28 de junio de 2023).

Adicionalmente, desarrollaron infografías para explicar los contenidos:

Ilustración 47: Ejemplos de programas coeducativos, sesión 4

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Luego, plantearon las preguntas para que se fueran respondiendo en el chat: defina con sus propias palabras qué es coeducación, cuáles son las cuatro etapas de la verdadera inclusión, mencione una práctica coeducativa que podría usar en su aula de clase y, por último, dos posibles criterios para medir la eficiencia de las prácticas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

coeducativas. Dos de estas preguntas fueron particularmente interesantes, pues no eran cerradas, sino que exigían respuestas desde la experiencia personal y desde la reflexión. Fue, asimismo, interesante cómo este grupo jugaba con el puntaje y con los procedimientos para asignarlo, cosa que animaba a la participación.

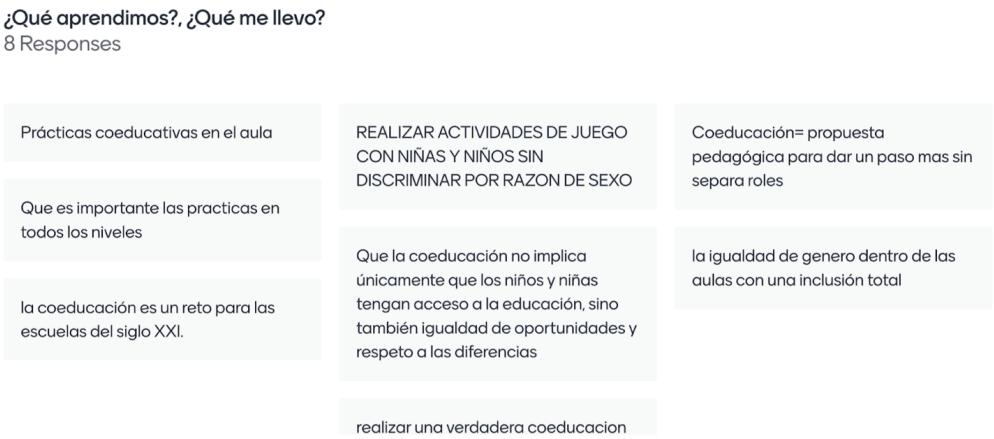
En relación con la definición de coeducación, se explicó que hay muchas definiciones, pero como personas críticas debemos pensar con cuál nos quedamos. Ahora bien, las que se estaban indicando en la presentación tenían que ver más con la definición de la Real Academia Española, y su Diccionario Panhispánico del Español Jurídico; sin embargo, con los temas que hemos estudiado, es importante tener en cuenta la definición de la guía de coeducación, en la que se nombra el generar espacios para la reivindicación de la igualdad promovida por la teoría feminista. La presentadora del grupo reforzó estas ideas, afirmando que lo importante de la teoría es generar los espacios para que pueda ser llevada a la práctica y criticando la educación mixta, así como la tendencia en este país a considerar que educación mixta y coeducación son equivalentes. Aparte de esto, el grupo mostró el video “Píldora Violeta, coeducación” del Marco Estratégico Tenerife Violeta, para profundizar en la temática.

En relación con las prácticas que podrían utilizar en su aula, mencionaron, entre otras, el jugar en el patio con niñas y niños en las mismas actividades, al igual que la utilización del lenguaje inclusivo en los cuentos, en los proyectos de campañas o en los talleres.

Esta vez se utilizó el Mentimeter después de la presentación del grupo, para que hubiera una mejor participación, al tenerse más fresca la memoria de las cosas que habían aprendido y que les quedaron a quienes formaban parte de la audiencia. De esta forma, en los resultados se puede apreciar que quedó presente la diferencia entre coeducación y educación mixta, además de la importancia de llevar a cabo la educación en la práctica y de que fueran pensando en su propia propuesta:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

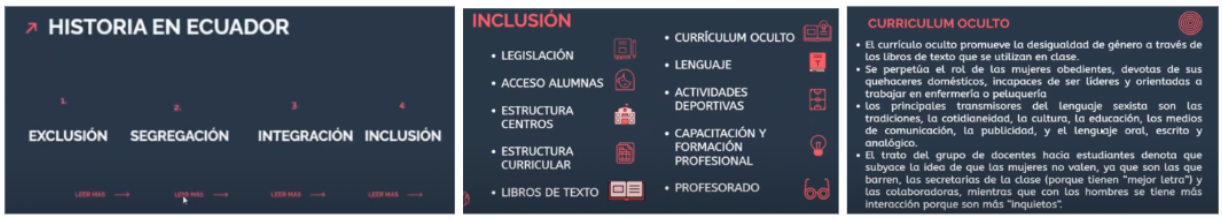
Ilustración 48: Qué me llevo de "coeducación: inclusión real de niñas y mujeres en educación" de la sesión 4



Fuente: elaboración propia

Siguió el siguiente grupo con su presentación sobre la coeducación en Ecuador. Indicaron, inicialmente, que era un tema largo y profundo. Después, se hizo un recorrido por cada una de las dimensiones, con algunos ejemplos, pero lo importante fue que les quedó en la mente que se abarcan varias dimensiones y que hay mucho por hacer:

Ilustración 49: Coeducación en Ecuador, sesión 4



Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

- "Algo que pasa en nuestra institución es que en los recesos no se hace acompañamiento docente, se considera que es el tiempo para él, por tanto es justamente donde no hay control en esas áreas y son ocupadas más por los niños. No estamos conscientes de la importancia de nuestro rol en las zonas de paz, para poder aportar en la coeducación" (Pablo, comunicación personal, 28 de junio de 2023).
- "Nos dan buenos ejemplos y recomendaciones de palabras que podemos utilizar para que sean más neutrales y podamos utilizar un mejor lenguaje" (Pablo, comunicación personal, 28 de junio de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “La semana pasada estuvimos hablando que en algunos casos en nuestra institución la chica tiene que salir si queda embarazada porque van a hablar mal de ella y en el caso de los chicos porque tienen que salir a trabajar” (Pablo, comunicación personal, 28 de junio de 2023).

A la siguiente persona del grupo le correspondía el apartado de ejemplos y prácticas coeducativas en Ecuador. Al revisar en la plataforma, esta persona hasta ese momento sólo había revisado los contenidos del módulo 1, además de que no había tenido una asistencia permanente. Así comenzó a exponer indicando lo siguiente:

- “Yo quiero hablar de algo que me ha llamado la atención, que es la violencia de género invertida, en el tema doméstico, en lo laboral. En mi experiencia, en mi niñez, recuerdo que pasó una compañera cerca de mi pupitre y su cabello se enredó en mi chompa y al caminar se lastimó, le dijo a la profesora y la profesora tomó la regla y me pegó, me lastimó a mí, a pesar de lo que yo le expliqué lo sucedido. La violencia invertida es cuando una mujer causa daño físico, psicológico a un hombre y procede a victimizarse. En el caso de los matrimonios, tantos divorcios, es porque muchas de las veces las mujeres causan violencia a su pareja masculina, por eso creo que hay tantos femicidios en el país y el mundo, porque los hombres no saben cómo abordar esos problemas, no estamos preparados para solucionar eso. En el campo laboral los hombres somos propensos a sufrir también violencia de género invertida” (Juan, comunicación personal, 28 de junio de 2023).

En ese momento las personas participantes del grupo comenzaron con las preguntas y, para no interrumpir la presentación, lamentablemente no se hizo un alto en ese momento, para abordar este tema y reflexionar sobre lo dicho, pues, al querer luego hacerse la discusión, la persona que había mencionado este tema ya se había marchado.

Acá hay varios puntos en qué pensar en función de lo mencionado por P3. Si bien, hipotéticamente, pudieran existir estos casos que plantea (cada uno de esos casos, por descontado, con su correspondiente contextualización y como resultado de coordenadas culturales y de género específicas), es importante tener en cuenta que, primero, los casos aislados no invalidan la violencia estructural que sufren las mujeres; segundo, es inaceptable que se quiera justificar o al menos minimizar el feminicidio en función de que “los hombres no saben cómo abordar esos problemas”; tercero, esto reproduce el discurso sexista tradicional, según el cual la misma mujer es la causante

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de la violencia contra la mujer; cuarto, resulta inapropiado que se espere que el hombre siga siendo el centro, cuando precisamente en este curso se ha estado estudiando sobre la proveniencia de la supuesta inferioridad de la mujer y su perpetuidad, así como la consideración de que el hombre pueda estar en capacidad de reconocer sus propios privilegios y, así, acceder otras maneras de ser y estar; y, quinto y por último, que justamente la persona que no ha estado en estas discusiones, que no ha revisado los contenidos del curso, es la que está planteando estos argumentos.

En relación con las preguntas del grupo, éstas se realizaron en función de las diez dimensiones y las cuatro fases de la coeducación en Ecuador planteadas por Subirats. En esta última se aclaró la confusión que hubo entre las etapas de la inclusión y las fases que plantea Subirats. Finalmente, se presentó el tema (que no abordó el último grupo) vinculado a diferentes acciones coeducativas que se han realizado en Ecuador, luego de lo cual las personas participantes se organizaron por grupos para comenzar a trabajar en la temática que les interesaba, con el objetivo de proponer su proyecto coeducativo.

Como ya se estaba acabando el tiempo de la sesión, no se hizo el Mentimeter, pero se preguntó sobre qué temas les habían parecido interesantes en relación con la coeducación en Ecuador. Una de las respuestas enfatizaba cómo la legislación legitimiza el accionar docente para poder abordar estas temáticas sin miedo:

- “El tema que más me llamó la atención fue el de la legislación, y toda la normativa y aportes internacionales, han generado que la Constitución en sus artículos 26, 27, 28 y 29 hablen justamente de la educación en sí. Creo que nosotros, como docentes, estamos en la obligación de conocer todos estos procesos, programas que podemos hacer para implementar en nuestra institución educativa” (Arianne, comunicación personal, 28 de junio de 2023).

3.3.3.5 Sesión 5: Planificación de nuestra propuesta coeducativa en la práctica

Esta fue la primera sesión que se pudo hacer presencialmente. En esta sesión, por grupos, comenzaban a presentar sus propuestas. En el primer apartado de la plataforma Moodle, se recopilaron algunos de los caminos que se había visto que se podía tomar para realizar sus propuestas. En el segundo apartado, se hacía una breve descripción sobre cómo hacer un cuadro de fortalezas, oportunidades, debilidades y

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

amenazas - FODA, para luego tener en cuenta las siete preguntas que debe responder un proyecto, comenzando con las tres primeras: ¿Por qué? ¿Qué? y ¿quién? Estas preguntas se traducen en antecedentes, justificación, objetivos y grupo beneficiario.

Para la presentación, cada grupo había visualizado dos rúbricas de calificación: la de la presentación oral y la del trabajo escrito:

Tabla 29: Rúbrica de calificación de presentación oral

RUBRICA DE CALIFICACIÓN PARA PRESENTACIÓN ORAL				
Comprensión y conocimiento de los temas trabajados.	El discurso muestra mínima comprensión y dominio de los temas trabajados en el curso.	El discurso muestra poca comprensión y dominio de los temas trabajados en el curso	El discurso muestra mediana comprensión y dominio de los temas trabajados en el desarrollo del curso	El discurso muestra comprensión y dominio de los temas trabajados en el desarrollo del curso
	1puntos	1,5puntos	2puntos	2,5puntos
Organización de la exposición	La exposición no está organizada, no mantiene la secuencia lógica, incluye elementos no relevantes de lo solicitado, no logra mantener el interés del público.	La exposición está poco organizada, mantiene cierta secuencia lógica, incluye elementos no relevantes de lo solicitado. No logra mantener el interés del público.	La exposición está medianamente organizada, mantiene la secuencia lógica, expresa la mayoría de los elementos relevantes de lo solicitado, logra mantener el interés del público.	La exposición está organizada con precisión, mantiene la secuencia lógica, expresa los elementos más relevantes de lo solicitado, logra mantener el interés del público.
	1puntos	1,5puntos	2puntos	2,5puntos
Expresión oral y argumentación	Se expresa con mínima seguridad, vocabulario, tono de voz y vocalización en relación a la sustentación y el espacio de preguntas planteadas. Utiliza siempre el masculino para nombrar ambos sexos.	Se expresa con poca seguridad, vocabulario, tono de voz y vocalización en relación a la sustentación y el espacio de preguntas planteadas.e esfuerza por utilizar lenguaje inclusivo ocasionalmente.	Se expresa con mediana seguridad, vocabulario, tono de voz y vocalización en relación a la sustentación y el espacio de preguntas planteadas. Se esfuerza por utilizar el lenguaje inclusivo frecuentemente.	Se expresa con seguridad, vocabulario, tono de voz y vocalización adecuada en relación a la sustentación y el espacio de preguntas planteadas. Se esfuerza por utilizar el lenguaje inclusivo todo el tiempo.
	1puntos	1,5puntos	2puntos	2,5puntos
Tiempo y recursos	La exposición no se ajusta al tiempo establecido, y no utiliza recursos de apoyo de manera óptima.	Desarrolla la exposición en el tiempo establecido, utilizando medianamente recursos de apoyo de manera óptima.	Desarrolla la exposición utilizando mas/menos el tiempo establecido, utilizando recursos de apoyo de manera óptima.	Desarrolla la exposición en el tiempo establecido, utilizando recursos de apoyo de manera óptima.
	1puntos	1,5puntos	2puntos	2,5puntos

Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 30: Rúbrica de calificación de propuesta preliminar

RUBRICA DE CALIFICACIÓN DEL DOCUMENTO DE LA PROPUESTA PRELIMINAR DEL PROYECTO			
Presentación, capacidad de reflexión y originalidad	Entrega el trabajo incompleto y fuera de tiempo. No cumple con reglas ortográficas y gramaticales de manera adecuada. Muestra un mal uso de las fuentes, hay falta de síntesis y reflexión.	Entrega el trabajo a tiempo, aunque no ha logrado completar todo el desarrollo del documento. Tiene algunas faltas ortográficas y gramaticales dentro del documento. Muestra un uso adecuado de las fuentes, sin embargo falta profundizar en los criterios	Entrega el trabajo completo y a tiempo. Cumple con reglas ortográficas y gramaticales de manera adecuada. Muestra una alta capacidad de reflexión grupal y originalidad en el desarrollo de las fases del trabajo.
	0	0,5	1
F.O.D.A			
Debilidades	Identifica pocas y son poco claras	Identifica algunas y son correctas, aunque poco definidas	Identifica un número razonable, además son claras y bien definidas
	0	0,3	0,5
Fortalezas	Identifica pocas y son poco claras	Identifica algunas y son correctas, aunque poco definidas	Identifica un número razonable, además son claras y bien definidas
	0	0,3	0,5
Amenazas	Identifica pocas y son poco claras	Identifica algunas y son correctas, aunque poco definidas	Identifica un número razonable, además son claras y bien definidas
	0	0,3	0,5
Oportunidades	Identifica pocas y son poco claras	Identifica algunas y son correctas, aunque poco definidas	Identifica un número razonable, además son claras y bien definidas
	0	0,3	0,5

DESCRIPCIÓN PRELIMNAR DEL PROYECTO			
Antecedentes	No define claramente el problema, ni la relaciona con el FODA, además no describe propuestas coeducativas suficientes que hayan abordado la temática propuesta.	Define de manera poco clara el problema o no relaciona con el FODA y describe menos de tres propuestas coeducativas que han abordado la temática propuesta.	Define claramente el problema, relacionandolo con el FODA y describe al menos tres propuestas coeducativas que han abordado la temática propuesta.
	0	1	1,5
Justificación	No responde a la pregunta de por qué es necesario realizar el proyecto, ni identifica los argumentos que respaldan la justificación. No elige además la propuesta más viable para dar una posible solución a su problemática.	Responde de manera poco precisa a la pregunta de por qué es necesario realizar el proyecto al no identificar claramente los argumentos que respaldan la justificación. No identifica tampoco la propuesta más viable para dar una posible solución a su problemática.	Responde a la pregunta de por qué es necesario realizar el proyecto e identifica claramente los argumentos que respaldan la justificación. Elige además la propuesta más viable para dar una posible solución a su problemática.
	0	1	1,5
Objetivos	No se señalan	Se señalan, pero de manera poco clara o no son congruentes con la metodología S.M.A.R.T.	Se señalan de manera clara y son congruentes con la metodología S.M.A.R.T.
	0	1	1,5
Grupo beneficiario	No define tentativamente al grupo de personas beneficiarias primarias y secundarias del proyecto.	Define tentativamente de manera poco clara al grupo de personas beneficiarias primarias y secundarias del proyecto.	Define tentativamente al grupo de personas beneficiarias primarias y secundarias del proyecto.
	0	1	1,5
Autoría	Copia la información, no cita fuentes, ni incluye en las referencias bibliográficas	Identifica la información externa, cita fuentes e incluye en las referencias bibliográficas aunque no de manera adecuada.	Identifica la información externa, cita fuentes e incluye en las referencias bibliográficas de manera adecuada con normas APA
	0	0,5	1

Fuente: elaboración propia

Los proyectos preliminares que presentaron los grupos fueron los siguientes:

Tabla 31: Proyectos preliminares

GRUPO	NOMBRE	OBJETIVO
1	Me reconozco, me acepto y me amo	Fortalecer la autoestima de los niños y niñas del sexto de básica mediante el desarrollo de actividades lúdicas y creativas con el fin de mejorar las relaciones interpersonales.
2	Rompe esquemas de roles de género	Implementar un proyecto interdisciplinario mediante la creación de material didáctico electrónico elaborado por los y las estudiantes de la carrera técnica industrial de Electrónica de Consumo y preparatoria, de manera que se concientice una adecuada figura profesional libre de estereotipos de género.
3	Somos iguales en el nivel preparatoria	Diseñar una propuesta de intervención en el aula para trabajar la igualdad de género en estudiantes del nivel de preparatoria.
4	Patios vivos, patios coeducativos	Implementar estrategias de patios coeducativos en la Unidad Educativa, estableciendo zonas diferenciadas que dejen fuera los deportes discriminatorios para erradicar el sexismo en el patio y alcanzar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de secundaria.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5	Violencia de género en la etapa del noviazgo en estudiantes de Primero de Bachillerato	Mitigar la violencia de género presente en adolescentes en la etapa del noviazgo de la Unidad Educativa, mediante la implementación de estrategias de prevención efectivas, para una sana convivencia dentro del entorno escolar.

Fuente: elaboración propia

Una de las recomendaciones para mejorar la rúbrica es que no quedaba claro que los grupos debían buscar alternativas de solución, de tal forma que analizaran propuestas coeducativas que se hubieran realizado a nivel nacional o internacional, relacionadas con su propuesta, y que eligieran la más adecuada y viable de acuerdo a su contexto. Por tanto, este criterio debería estar más claro en la rúbrica, en el apartado de justificación del proyecto.

Otro tema que surgió es que, en antecedentes, describían la propuesta, pero en algunos casos no la relacionaban con alguna situación de sexismo que hubieran encontrado en su institución de manera clara y concisa. Tampoco lo hacían en el FODA, por lo que este tema, puntualmente, también debería desarrollarse de mejor manera en la rúbrica, en el apartado de antecedentes del proyecto, al igual que en el FODA.

Es importante que esta sesión se realice de manera presencial para poder dar una retroalimentación de la presentación de manera más acertada, así como poder ver la comunicación no verbal y la atención de los diferentes grupos y sus aportes.

En el apartado de sesiones, de acuerdo a los intereses de los grupos, se colocó información que podría ser relevante para poder ir mejorando y acotando sus propuestas.

3.3.3.6 Sesión 6: Desarrollo de propuesta coeducativa

Esta sesión se realizó un mes después, debido a las vacaciones del grupo de docentes. Las personas participantes estaban comenzando la primera semana del inicio del año lectivo y se hizo la sesión de manera presencial, de acuerdo con lo planificado.

Se comenzó la sesión indicando cuáles eran los dos puntos tratados en el módulo 5 y que cada uno tenía una duración de una semana: realizar el diagnóstico para implementar una estrategia coeducativa y planificar su propuesta coeducativa. Luego, se recordó el cronograma del curso y se explicaron las actividades que debían realizar, tanto la de reflexión como la actividad calificada.

Se aclaró, asimismo, que era importante tener en cuenta diferentes puntos del proceso de su proyecto, de tal forma que era fundamental el lograr medir el estado inicial

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de su propuesta, para valorar si hubo algún cambio con los resultados de su proyecto coeducativo.

Ilustración 50: Puntos relevantes para el proceso de su propuesta coeducativa

Fuente: elaboración propia

Para poder validar y mejorar las propuestas preliminares, se explicó lo que significaba la "escucha empática", tomando en cuenta un extracto del curso "Restaura, para una convivencia segura y respetuosa", que basaba su propuesta en el "Manual de prácticas restaurativas, en el ámbito educativo" (VVOB, 2020). Se indicó que era importante realizar al menos tres entrevistas con el grupo objetivo de su propuesta, para así identificar los criterios e instrumentos que les permitirían medir los resultados, valorando si había existido algún cambio con su intervención.

Posteriormente, se realizaron reuniones por grupos, para poder hacer la retroalimentación de las propuestas preliminares. Se llegó a los siguientes acuerdos:

Tabla 32: Acuerdos de cambio a propuestas preliminares

GRUPO	NOMBRE	OBJETIVO
GRUPO 1	Me reconozco, me acepto y me amo	En el FODA y en antecedentes es importante que tengan en cuenta el tema del sexismo y/o coeducación que hemos estado viendo. Escojan un tema en particular, podría ser autoestima sin sesgos o estereotipos de género o proyectos de vida teniendo en cuenta el enfoque de género. Posiblemente al no tener el tema aún definido, no están definiendo claramente tres propuestas coeducativas que aborden la temática propuesta y escojan una posible alternativa específica de solución. Deben agregar un objetivo más en relación con la valoración del cambio de antes y después de su intervención. Es importante aprender a citar dentro del documento, no sólo colocar la bibliografía al final.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

GRUPO 2	Rompe esquemas de roles de género	En el FODA y en antecedentes es importante que tengan en cuenta el tema del sexismo y/o coeducación que hemos estado viendo. En función de esos temas, los criterios de medición podrían ser, por ejemplo, las expectativas que tienen las niñas para estudiar diferentes carreras vs luego de la intervención analizar cómo cambian esas expectativas en función de estereotipos iniciales. Es importante que definan claramente tres propuestas coeducativas que aborden la temática propuesta y escojan una posible alternativa específica de solución. En los objetivos específicos, primero identificar (su propósito del proyecto, podría ser identificar las percepciones de figura profesional y luego valorar el cambio. Citar bien y buscar fuentes que estén relacionadas a su propuesta de trabajo.
GRUPO 3	Somos iguales en el nivel preparatoria	Aclarar el tema de igualdad que les gustaría profundizar. Definir claramente tres propuestas coeducativas que aborden la temática propuesta y escoger una posible alternativa específica de solución. Modificar los objetivos específicos teniendo en cuenta el diagnosticar, planificar, implementar y valorar el cambio. Utilizar el lenguaje inclusivo. Buscar fuentes que estén relacionadas a su propuesta de trabajo una vez esta esté definida.
GRUPO 4	Patios vivos, patios coeducativos	En los antecedentes es importante que describan los antecedentes y no sólo den un listado de la bibliografía que están utilizando. Definen claramente tres propuestas coeducativas que abordan la temática propuesta y escoger una posible alternativa específica de solución. Revisar los límites de su propuesta en relación al tiempo y recursos posibles. Ampliar los objetivos específicos teniendo en cuenta el diagnosticar, planificar, implementar y valorar el cambio.
GRUPO 5	Violencia de género en la etapa del noviazgo en estudiantes de Primero de Bachillerato	En la justificación es importante que planteen tres propuestas coeducativas que aborden la temática propuesta y escojan una posible alternativa específica de solución. Revisar los límites de su propuesta en relación al tiempo y recursos posibles. Es importante que haya concordancia con las citas dentro del documento y con la bibliografía al final.

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, a algunos grupos se les sugirió que puntualizaran y acotaran más su propuesta, pues en algunos casos querían abarcar muchos temas al mismo tiempo; en otros, no se tenía claro qué tema de igualdad abarcar; en algunos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

casos tampoco se tenía en cuenta los recursos y el tiempo para poder realizar las propuestas, por lo que se les recordaba que tenían sólo un mes para implementarla. También se resaltaba que, en los objetivos específicos, se tuviera en cuenta que se planificaba la propuesta, se la implementaba, se valoraban los cambios, para así socializar los resultados, además de que lo más importante era la reflexión que íbamos a ir teniendo paulatinamente.

Al finalizar, se asignaron los horarios de la siguiente sesión, para que puedan tener lugar reuniones virtuales, de manera individual, con cada grupo.

3.3.3.7 Sesión 7: Análisis y mejora de nuestra propuesta coeducativa

Para esta sesión virtual, comenzaron a llegar los grupos en los horarios establecidos. Cada grupo tenía 20 minutos en los que se revisaba su reflexión, en relación con las entrevistas y los criterios propuestos. Tres de los cinco grupos enviaron un documento en el que respondían a los siguientes puntos:

- En relación con nuestra propuesta coeducativa, ¿qué logramos profundizar a partir de las entrevistas realizadas?
- ¿Cómo podemos mejorar nuestra propuesta en función de los hallazgos encontrados a partir de las entrevistas?
- De acuerdo con las entrevistas realizadas, nuestras investigaciones y nuestra experiencia, ¿cuáles criterios debemos tener en cuenta para poder medir los resultados de nuestra propuesta?
- Una vez identificados los criterios, ¿cuál instrumento o cuáles instrumentos nos permitirían valorar nuestra propuesta coeducativa?

En todos los grupos se reforzó el tema de la importancia de buscar los criterios para poder escoger los instrumentos de medición, así como de implementarlos antes y después de la experiencia, para luego poder valorar los cambios producidos por la intervención. Al finalizar las reuniones, a cada grupo se le asignaba una sala, para que se pudiera seguir revisando y avanzando con la propuesta.

Es así como se realizó una reunión con cada uno de los grupos:

Grupo 1:

Este grupo realizó entrevistas a algunas personas de su grupo de estudiantes y encontraron roles y estereotipos sexistas dentro de los roles de la casa, en las profesiones y en sus proyectos de vida. A continuación, tenemos algunas de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

preguntas y respuestas realizadas por el grupo (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 30 de agosto de 2023):

- Ante la pregunta creada por el grupo para sus estudiantes: ¿Qué roles cumplen sus padres dentro de casa?
    - “Mi papá trabaja en una mecánica y mi mama en una casa, mi papá nunca ayuda en las actividades de la casa, pero nosotros sí le ayudamos a mi mamá a lavar los platos, a limpiar y a veces le cuidamos cuando se enferma”.
    - “Mi mami trabaja mucho y mi papá pasa en casa y no ayuda para los gastos”.
    - “Mis padres trabajan juntos en un negocio de venta de repuestos, pero mi mamá a veces se queda atendiendo la casa y mi papá y hermano trabajan en el negocio. Nosotras con mi mamá nos quedamos limpiando la casa y preparando la comida para llevarles”.
    - “En mi casa, mi padre es el que trae las cosas para alimentarnos, nos da para la escuela y todo lo que necesitamos, mi mamá hace las cosas de la casa y trabaja también”.
- En relación con las profesiones: ¿Qué profesiones son más adecuadas para hombres y mujeres?
    - “Los hombres hacen cosas más peligrosas y pesadas, las mujeres cosas más sencillas como ventas”.
    - “Mi papá trabaja en las minas y es muy pesado, mi mami en la costura, creo que ambas están bien para los dos”.
    - “Los hombres y mujeres pueden trabajar en muchas cosas y ganar lo mismo”.
    - “Yo creo que las mujeres son profesoras, enfermeras y estilistas, los hombres son policías, carpinteros y obreros”.
- ¿Crees que la sociedad da más valor a las profesiones por su género?
    - “Sí, porque los hombres trabajan más”.
    - “Sí, porque no hay muchas mujeres en cosas difíciles”.
    - “Sí, porque los hombres tienen que hacer muchas cosas y las mujeres también, pero no son muchas”.
    - “No, porque todos podemos hacer muchas cosas”.
- En el futuro, ¿qué te gustaría ser como profesional? ¿Por qué?
    - Niño: “Me gustaría ser policía para proteger a la gente”.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- Niño: “Me gustaría ser un cocinero para ayudar a mi mamá”.
- Niña: “Me gustaría ser veterinaria porque me gustan los animales”.
- Niña: “Me gustaría ser futbolista porque no hay muchas mujeres en el fútbol”.

Así, la madre es la que cuida, cocina, limpia en casa; el padre es el que trae o debería traer los ingresos a casa para que la familia se pueda alimentar, ir a la escuela, y para que sus hijas e hijos sigan el mismo patrón, de acuerdo con su edad. En otras palabras, no se valora el trabajo de casa y de cuidado, aparte de que en los proyectos de vida del estudiantado aparecen sesgos de género. Se evidencia, asimismo, que están presentes las categorías de esencialismo y polarización de género del COG en estas respuestas. Este grupo, entonces, indica que quiere trabajar en proyectos de vida libres de estereotipos sexistas: “Se nos hace importante para nuestros estudiantes, ellos fortalecidos como seres humanos, que se proyecten a futuro, pero sin estos estereotipos, que sean por sí solos y que escojan los proyectos de su vida” (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 30 de agosto de 2023). Modificaron su objetivo, no sólo en la autoestima, al ser uno de los tres ejes de los proyectos de vida, pues se les presentó material del curso “Construye, crecer no es lineal” (VVOB, 2021), que abarca este tema, además de que también se planteó la necesidad de hacer una reunión con las personas responsables de las familias.

Grupo 2:

Este grupo no presentó su reflexión y no ha podido avanzar mucho, pues sus integrantes tienen responsabilidades directivas dentro de la institución y no han tenido mucho tiempo, aunque quieren continuar con el curso y solicitaron una prórroga para poder avanzar: “Sí, tenemos que sacrificarnos un poquito para poder igualarnos” (Pablo, comunicación personal, 30 de agosto de 2023). Se reforzaron los contenidos que había en la plataforma y las diferentes entregas. Preguntaron acerca de los criterios y se mencionó la importancia de plantearlos teniendo en cuenta los cambios de conocimientos, actitudes y prácticas sexistas, por lo que se les presentó desde dónde podían analizar la mirada, si desde el cog, desde el sexismo ambivalente, etc.

Grupo 3:

El grupo 3 presentó su reflexión, pero se evidenció que aún no tienen clara la propuesta que quieren trabajar, pues generalizan el tema de igualdad, no lo acotan y, por esto, no tienen muy claro cómo avanzar. Al existir tanta información sobre la temática, se dificulta

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

enviarles planes, actividades o propuestas que ya se hayan realizado y puedan emular. Se les presentó algunos temas que hemos trabajado en la plataforma, para que pudieran tener una idea de por dónde querían avanzar. “Sí vimos algunos temas y el del lenguaje que nos interesaba, nos parece que es un tema bastante complicado” (Clara, comunicación personal, 30 de agosto de 2023). Lo importante es que escogieran alguna práctica que consideraran sexista, realizaran la propuesta, la implementaran y luego valoraran si existió alguna transformación de estas prácticas sexistas a unas más incluyentes.

Grupo 4:

Llegó sólo una de las tres personas integrantes, indicando que las otras dos le habían comunicado que se iban a retirar. Se conversó entonces de dar la oportunidad de una prórroga para poder conversar si iba a ser posible continuar. Es un grupo que había avanzado bien en su propuesta de patios coeducativos, pero al no haber acotado su tema y querer abarcar tanto, sus participantes aparentemente se abrumaron. Se pensó sobre qué lupa van a tener para el antes y después, de tal forma que se pueda valorar si hubo algún cambio. La integrante del grupo acordó conversar con el resto de personas del equipo, para ver la forma de continuar en su grupo o buscar otra solución.

Grupo 5:

Este grupo de tres personas participantes tenía el conflicto de que una de las tres personas no tenía tiempo para poder coordinar las reuniones, planificar e implementar. Se planteó que se desarrollara dos propuestas independientes, para que así pudieran coordinarse mejor con sus propios tiempos, En conjunto con las tres personas decidieron que continuaban y se plantearon un posible horario para trabajar.

En conclusión, sólo uno de los cinco proyectos ha podido avanzar en los tiempos establecidos. Por tanto, se dio la apertura para que cada grupo entregara una semana después la ficha del proyecto, para poder ir trabajando y hacer la reflexión en conjunto, así como la retroalimentación. Al finalizar, se acordó realizar el siguiente encuentro de manera presencial.

La ficha de desarrollo de la propuesta era la siguiente:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Tabla 33: Descripción de la propuesta coeducativa

Componentes		Criterios / descripción	
1.	Información del equipo de integrantes	Registre los nombres de las personas que integran el proyecto.	
		a. Integrante 1	
		b. Integrante 2	
		c. Integrante 3	
2.	Antecedentes	Redacte una breve síntesis de los antecedentes del proyecto. Coloque el objeto del proyecto, describiendo lo que se ha dicho o hecho en relación a la problemática que se quiere resolver. Recuerde colocar diferentes propuestas coeducativas (al menos 3) que se han realizado para resolver problemáticas similares.	
3.	Justificación	Plantee la justificación de su proyecto. Recuerde detectar las causas, la necesidad, la prioridad y el problema con sus alternativas de solución, eligiendo la más adecuada y viable. Recuerde indicar cuál de las tres propuestas considera que podrían emular.	
4.	Objetivo general	Defina los objetivos claros, comprensibles, específicos teniendo en cuenta la metodología S.M.A.R.T	
5.	Objetivos específicos	Defina los objetivos específicos del proyecto claros, comprensibles, específicos teniendo en cuenta la metodología S.M.A.R.T	
6.	Beneficiarias/os	Identifique el grupo objetivo al que está dirigido el proyecto y describa ya sea con investigaciones Ad Hoc o investigaciones secundarias	
7.	Realización del proyecto	Identifique el espacio donde se va a realizar el proyecto y la razón por la que se desea realizar en ese lugar	
8.	Descripción del proyecto	Describa las etapas del proyecto, los contenidos y la programación de las actividades. Puede entregar esta descipción en documento adjunto (Diagrama de GANTT si así lo prefieren, excel, etc)	
9.	Resultados	Defina cómo va a valorar los resultados, recuerde que debe describirse, contar con indicadores y fuentes de verificación. (Este punto está relacionado con los instrumentos que planteó en la actividad anterior)	
		Criterio de valoración / Indicador / Meta deseada / Fórmula de cálculo / Medio de verificación	
10.	Bibliografía	Describa la bibliografía de las citas que ha utilizado en el proyecto.	
Observaciones		Registre observaciones de relevancia en caso de ser necesario	

Fuente: elaboración propia

3.3.3.8 Sesión 8: Reflexiones de implementación de propuesta coeducativa fase 1

Esta sesión comenzó con una explicación sobre cómo se iba avanzar en el módulo 6, indicando que se iban a realizar reflexiones en cada una de las fases de avance de los proyectos de las personas participantes. Se explicó entonces el ciclo de aprendizaje experimental y sus tres preguntas guía para el camino a la reflexión: ¿qué?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

¿Y entonces qué? ¿Ahora qué? Esta sesión fue presencial y, al comienzo, estaban sólo tres personas. Luego fueron llegando más participantes.

En cuanto hubo quorum, mantuvimos reuniones con cada grupo, para revisar la ficha de descripción de sus propuestas.

Grupo 1

El grupo tiene claro lo que quiere hacer y las actividades están muy bien planteadas. En su ficha se recomendó que pensaran no sólo en cómo las familias influyen en los conocimientos, las actitudes y las prácticas sexistas, sino que también tomaran en cuenta los medios, los grupos de pares, las redes, los libros, los cuentos, etc. También se sugirió que, en sus criterios, incorporaran claramente el tema de sexismo que querían transformar, así como los momentos en los que implementarían los instrumentos de medición en las actividades que iban a realizar.

En la reunión, además, se pudo observar que habían leído la información adicional que se les había enviado. También se pudo entregar mayor información de referencias, pues hacían preguntas más concretas. Clasificaron sus actividades dentro de las siguientes categorías:

- Diagnosticar los estereotipos de género que vienen del entorno sociocultural y que pueden afectar los proyectos de vida de sus estudiantes del séptimo de básica.

- Desarrollar actividades lingüísticas y artísticas que fortalezcan el enfoque de proyecto de vida.
- Valorar la incidencia de implementar las actividades con estudiantes

Dentro de las actividades para sus estudiantes, este grupo incorporó juegos con material concreto, observación de videos y cortometrajes, invitación de personas externas al aula para mostrar diferentes referentes de carreras laborales, etc. También propuso realizar un taller para las personas responsables de las familias de sus estudiantes.

Para exponer los resultados propusieron realizar una cartelera en la que se mostrara el antes y el después de los proyectos de vida de sus estudiantes.

Este grupo también tenía el incentivo de que quería readactar un artículo para publicar su trabajo en la revista académica *Mamakuna* de la UNAE.

Grupo 2

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Se excusaron de no poder asistir a la reunión, indicando que tenían compromisos administrativos. Una de las personas integrantes de este grupo era la persona que estaba a cargo de la institución en jornada tanto matutina como vespertina.

Grupo 3

En la reunión con este grupo se pudo observar que no habían estado revisando las correcciones que se hacían en la plataforma, porque no sabían cómo hacerlo. Sólo leían el primer párrafo de la retroalimentación y no toda la información, incluyendo la rúbrica de evaluación.

Se revisó la ficha del proyecto y se pudo apreciar que se habían enfocado en el uso de juguetes, juegos y lenguaje no sexista; sin embargo, no aclaraban bien cuál era su grupo de beneficiarios y tampoco entregaban la planificación detallada de las actividades que esperaban desarrollar en las siguientes cuatro semanas. En relación a los criterios de valoración, mencionaron la reducción de estereotipos de género, de la tasa de incidentes de violencia de género y acoso y, más allá de eso, enfatizaron el impacto del proyecto de manera general, sin decir realmente en qué les gustaría impactar o transformar.

Es así como se discutió, durante la sesión, que podrían acordar en conjunto las formas en las que sería adecuado abordar la planificación en las diferentes semanas. Adicionalmente, se entregó información de campañas y guías que se habían hecho en otros lugares en relación con el uso de juguetes y juegos no sexistas. Se llegó a la conclusión que tal vez podrían, primero, realizar la planificación de acuerdo con las actividades que consideraran importantes para su grupo, así como investigar más para poder tener más referentes, regresar y replantear los objetivos del proyecto y los criterios de valoración. De esta forma, podrían ordenar la estructura y la construcción de su proyecto.

Grupo 4

Se revisaron las entrevistas realizadas y estos fueron algunos de los hallazgos:

- “Nuestros estudiantes están conscientes de que los patios escolares los usan sólo varones, reconocen además que no se involucran a sus juegos las mujeres por ser más delicadas, afirman no estar haciendo ninguna clase de discriminación y admiten que los patios escolares pueden ser compartidos para los dos géneros” (Angélica, Erika, P17. Comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “En general, las entrevistas sobre el uso de los patios (canchas múltiples) en nuestra institución nos permitieron profundizar en el conocimiento, comprender las experiencias personales y analizar las causas y consecuencias, así como esperar soluciones y alternativas para promover la equidad y el buen uso de estos espacios” (Angélica, Erika, P17. Comunicación personal, 6 de septiembre de 2023).
- En relación con la razón por la que el uso de los patios se organiza inconscientemente de acuerdo con patrones sexistas, los niños dijeron lo siguiente:
    - “No les dejamos a las niñas fuera, ellas mismas no quieren jugar”.
    - “Ellas tienen miedo a los tiros que damos para hacer gol”.
    - “Yo pienso que usamos siempre los niños las canchas porque ya tenemos los equipos hechos, vuelta ehh… las niñas no tienen equipo”.
    - “No siempre usamos sólo niños también a veces sí quieren las chicas, pero no les hacen jugar porque son miedosas, tienen miedo de los pelotazos”
- En relación con la razón por la que el uso de los patios se organiza inconscientemente de acuerdo con patrones sexistas, los representantes legales dijeron lo siguiente:
    - “Cuando vemos que los patios son sólo utilizados por varones, se piensa que a las señoritas no les agradan esos juegos, o simplemente no quieren por lo bruscos que son, bueno… usted sabe ellas son mujercitas, más delicadas... optan por otra actividad”.
    - “Es importante que se dé un cambio en nuestro colegio, sí sería bueno que se tome mano en esto de compartir los espacios para todos … como usted dice a lo mejor niños y niñas, hombres y mujeres deben usar los espacios sin dejar a lado a nadie”.

Incluso en este resumen es evidente que, sin darse cuenta, las personas participantes sólo han visto la mirada de los niños, pues no se puede apreciar que se hayan hecho entrevistas a las niñas. También se entiende que los patios hacen referencia a las canchas múltiples y no se evidencia necesariamente que hayan analizado otros espacios.

Por otro lado, el grupo entregó la ficha del proyecto y, en ésta, no incluyó los criterios de valoración de resultados, ni tampoco realizó un desglose de las actividades que iba a realizar en las cuatro semanas. En consecuencia, se intercambiaron algunas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ideas durante la reunión y se llegó al compromiso de que el grupo iba a hacer la primera semana de sensibilización, a la vez que se iba a hablar, por un lado, con las personas encargadas de inspección, para los permisos de ocupación de las canchas en los recreos, así como, por otro lado, con docentes de educación física, para hacer un campeonato de mujeres.

Grupo 5

En la reunión de este grupo estuvieron presentes dos de las tres personas participantes, quienes indicaron que P3 se iba a retirar del curso. Se revisó la propuesta y se felicitó al grupo por sus avances. Se les indicó que su propuesta tiene un gran potencial para ser desarrollada y, crucialmente, para generar más preguntas (preguntas interesantes y dignas de estudio) que respuestas. En relación con su propuesta:

- Se delimitó el tema que querían trabajar con su grupo de estudiantes, que era relacionado con juegos y juguetes no sexistas, además de prevención en violencia de género.
- Se conversó acerca de que era mejor realizar un desglose de las actividades, para que no estuvieran descritas de manera tan general. Si proponían, por ejemplo, una charla, era importante analizar si pudieran complementarla con un taller, para poder profundizar con su grupo de estudiantes.
- Se sugirió que podrían trabajar sus actividades relacionándolas con las investigaciones de Carmen Ruiz Repullo, con actividades del curso “Contacto, mira, escucha y actúa”. Se recomendó, además, que investigaran para encontrar más referentes posibles que, eventualmente, pudieran ser emulados.
- Además, se discutió acerca de los posibles criterios que podían tener en cuenta para valorar su propuesta, así como del seguimiento y la coordinación de sus actividades.

En general, es indispensable poder tener la apertura y la disponibilidad para trabajar, no sólo en las sesiones, sino fuera de ellas; es importante, por ejemplo, poder revisar los trabajos grupales en la medida en la que los grupos van logrando reunirse y entregando sus avances.

En relación con el formato de entrega de la propuesta, por lo general no quedó claro que debían hacer la planificación de actividades para cuatro semanas, por lo que se podría mejorar e incorporar este apartado en la ficha de la propuesta. También sería indispensable poder profundizar con todo el grupo los temas de los criterios de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

valoración de resultados de diferentes propuestas, para que así tengan diferentes referentes previos para tener en cuenta en sus trabajos.

Se pudo visualizar que el grupo que más logró avanzar incorporó las actividades de su propuesta a los objetivos de sus planificaciones curriculares. Este resultado fue claro, por lo que se recomendó a los grupos que intentaran buscar la forma de hacer posible esta sinergia.

Como, finalmente, cuatro de los cinco grupos no definieron claramente ni los criterios ni las actividades, se realizó una actividad alternativa, para que entregaran esta información y para poder ir apoyando durante la semana.

Es importante mencionar que la construcción de los proyectos se va haciendo de manera conjunta; en otras palabras, no se les dice qué hacer, sino que se van haciendo preguntas como guía y motivación para su proceso de aprendizaje. De esta forma se puede ver cómo cada grupo va avanzando a diferente ritmo y planteando sus ideas de acuerdo con sus propios intereses, sus propias habilidades y su propio conocimiento del contexto y de su grupo de estudiantes.

3.3.3.9 Sesión 9: Reflexiones de implementación de propuesta coeducativa fase 2

Las dos horas de sesión en modalidad virtual se dividieron, al igual que en la sesión 7; así, se asignó un horario de 20 minutos, programado para cada grupo, que se sumaba a 20 minutos de una reunión con todos los grupos. Esta sesión también partía de la base de la retroalimentación que se iba haciendo durante la semana a los diferentes grupos que enviaban información. Sólo uno de los cinco grupos estaba avanzando adecuadamente con lo planificado. A los demás grupos se les concedió, por eso, una semana de prórroga; de esta manera, el grupo que avanzó con la primera fase de implementación debía entregar las respuestas de por lo menos ocho preguntas sobre su experiencia (cuatro de ellas relacionadas con el “¿qué?” y otras cuatro relacionadas con el “¿y ahora qué?”), colocando sus reflexiones en un documento e indicando la pregunta elegida y su respuesta. A los demás grupos se les solicitó que entregaran el detalle de actividades y los criterios de medición de resultados.

Esta sesión fue presencial y al comienzo estuvieron sólo tres personas. Luego fueron llegando más participantes. A continuación, se describe cómo se avanzó con cada grupo:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Grupo 1

Al inicio de cada año escolar, es prioritaria la reunión con los representantes legales o con las personas responsables de familia, por lo que este grupo quiso aprovechar la ocasión para realizar un taller en el que abordaban temas de sexismo. A raíz de esto, enviaron una presentación al respecto, para que se pudiera enviar una retroalimentación. En ésta, se recomendó modificar el orden de los contenidos, empezando con un tema más coloquial, como, por ejemplo, el de qué nos diferencia entre ser hombres y mujeres, para luego explicar los estereotipos de género, la diferencia entre sexo y género y cómo estos temas se pueden ver reflejados en la educación. Por otro lado, este grupo envió sus reflexiones relacionadas con el "qué" y el "ahora qué".

Con respecto de la reunión que tuvieron con las personas responsables de familia, surgieron los siguientes comentarios:

- "Nos dimos cuenta de que los estereotipos vienen sobre todo de la parte familiar; podemos ayudar, pero depende mucho de cómo en casa manejan este tema" (Cinthia, comunicación personal, 13 de septiembre de 2023).
- "Los papás vienen con la predisposición de ayudar y acá todo está muy bonito, pero llama la atención que, cuando se elige comité, la secretaria del aula es una madre de familia, el de seguridad, en cambio, ahí sí los varones" (Arianne, comunicación personal, 13 de septiembre de 2023).
- "Les decía que hoy un niño trajo una cola y me regó la cola en el piso, desobedeció ordenes primerito, segundo, le dije, no hay problema todo tiene solución, coja el trapeador, limpie, luego coja la toallita, desinfecte, vaya lave el trapeador, vuelva a pasar para que no quede meloso y listo, y no lo hizo, porque estaba esperando a que viniera la señora de la limpieza, entonces, les dije a los papás, qué estamos haciendo en casa, cuál es nuestro ejemplo, acá se refleja todo" (Arianne, comunicación personal, 13 de septiembre de 2023).

Así, se conversó con el grupo que estos temas suelen sólo quedar en el discurso, porque, cuando se reflexiona en el accionar, se siguen viendo estos estereotipos en la vida cotidiana.

En cuanto a las discusiones con sus estudiantes, comentaron lo siguiente:

- "Hicimos un juego de roles: por ejemplo, a un estudiante se le dijo, tú eres el dueño de tu empresa y buscas a alguien para que te administre tus bodegas, tienes a una economista mujer y a un economista varón, tienen los mismos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

títulos, las mismas capacidades, los mismos años de experiencia, ¿a cuál escoges? Y él, ¿me va a tener todo ordenado? ¿Lleva todos los ingresos, salidas? Sí claro, todo muy bien. Entonces, dijo el estudiante, yo elijo a la mujer, porque es más ordenada… y así, otro estudiante, usted va a ser dueño de una mansión y se le presentan dos empresas de seguridad, una manejada por hombres exsargentos, expolicías, guardias de seguridad, y otra igualito, pero son sólo mujeres, ¿a quién escoge? Al de hombres, por supuesto, porque son más valientes. Y así... dos equipos de fútbol, uno de mujeres y uno de varones, ¿a cuál escoges? Al de varones, porque tienen más experiencia y han jugado más" (Arianne, comunicación personal, 13 de septiembre de 2023).

Llama la atención el que todos los ejemplos que dieron fueron sólo de actitudes, comportamientos o roles de connotación masculina, es decir de niños, a la vez que las razones por las que se escogían los roles entre un sexo u otro estaban marcadas por estereotipos claramente definidos.

En relación con su reflexión, se solicitaba que escogieran al menos cuatro preguntas para responder. Escogieron, entonces, nueve preguntas del "¿qué?" De éstas, llamaron la atención las siguientes (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023):

- ¿Qué observó? "A algunos de nuestros estudiantes se les dificulta hablar del término 'sexo', lo confunden con estereotipos y creencias que van en otro contexto".
- ¿Cuáles eran tus expectativas? "Nos pudimos percatar de que este mito se convirtió en un reto para nosotras como maestras, el poder utilizar más recursos y un lenguaje más apropiado".
- ¿Qué parte de la experiencia te entusiasmó? "El proceso del autoconocimiento desde su propio sexo, pero cuando se rompió ese esquema de seriedad, los estudiantes disfrutaron de las actividades como bailar, jugar adivinanzas, concurso para armar el maniquí, le pusieron nombres a Federico y Federica".

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 51: Actividad de identificación del sexo, grupo 1, sesión 9

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

En las respuestas del "¿y ahora qué?", escogieron once, de las cuales llamaron las siguientes fueron especialmente notables (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023):

- ¿Escuchaste o sentiste algo que te sorprendiera? "Que unos estudiantes dijeron 'profe, es que eso del sexo es de grandes' o 'me da miedo hablar de lo que usted dice' o 'pero el sexo es para tener hijos'".

- ¿Qué conclusiones puedes extraer de esta experiencia? Es importante enfatizar que niños y niñas de esta edad deben tener claridad en el término sexo desde el autoconocimiento de sus características sexuales de índole biológica, así como ser capaces de identificar los estereotipos en su cotidianidad para, con el apoyo de su familia, poder disminuirlos.
- ¿Qué aprendiste sobre tu forma de ser? Que mi forma de ser, en lo referente a la autenticidad, la rapidez para adaptarme a situaciones, el dinamismo y la actitud juega un papel muy importante para que el entorno del aula se transforme, en aras de cubrir las necesidades estudiantiles y no meramente para cumplir procesos.

El grupo indicó la importancia de poder adaptarse al contexto y de ser creativas al momento de implementar temas que no estaban en su planificación, sobre todo al darse cuenta de que se estaba generando confusión, para poder aclarar oportunamente los temas.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Grupo 2

Durante la semana, este grupo envió avances de su proyecto. Sobre esa base, se les recomendó que especificaran, en la sección de objetivos, el valorar la implementación del proyecto; en la de actividades, lo que iban a realizar en las cuatro semanas; y, por último, que revisen los criterios de valoración que estaban planteando. También se subrayó que debían cuidar la utilización del lenguaje inclusivo, como por ejemplo hablar de “responsables de familia” o “representantes legales” en lugar de hablar de “padres de familia”. En relación con los criterios de valoración de su propuesta, se observó que les resultaba difícil especificarlos, pero que de a poco los han ido identificando. En la encuesta inicial que realizaron, se dieron cuenta de la importancia de realizar un taller para las familias, pues hay temores con respecto a que estudiantes de bachillerato trabajen junto con estudiantes de primer grado. En general se comprometieron a seguir avanzando y a seguir puntualizando más lo que querían hacer con su propuesta.

Grupo 3

El grupo tenía ya definido lo que quería hacer en las tres primeras semanas; adicionalmente, estaban analizando si incluir en su propuesta alguna actividad relacionada con prevención de violencias de género. Se les proporcionó diferentes recursos que podrían utilizar para desarrollar campañas de juguetes no sexistas, como las que se han hecho en otros países. Por otro lado, no tenían muy claro qué instrumento utilizar para valorar parte de sus implementaciones, por lo que se fue llegando a acuerdos, hasta que identificaron la forma en la que querían medir el antes y el después de la intervención. Una de sus propuestas fue la siguiente:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 52: Instrumento de medición para un criterio de valoración de resultados, grupo 3, sesión 9.

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Por último, se profundizó en la importancia de tener claros los criterios, para escoger los instrumentos y poder elaborarlos adecuadamente antes de sus intervenciones. Se acordó que no era necesario tener todos listos al comienzo, pero sí los que tuvieran que ser aplicados primero, de acuerdo con el criterio que midiera la actividad que estaban realizando.

Grupo 4

El grupo se organizó para realizar las actividades relacionadas con el cuadrangular de fútbol, que tendría lugar sólo con estudiantes de la jornada vespertina de primero de bachillerato. Comenzaron, de todas formas, a trabajar con estudiantes de la jornada matutina, utilizando letreros de sensibilización que quedarían en las carteleras de la institución. También gestionaron para que el rector autorice el cuadrangular, así como para que el profesor de cultura física de la jornada vespertina apoye en la realización de esta actividad.

En relación con la documentación que se solicitaba, entregaron un desglose de las actividades que planificaban desarrollar. En los criterios de valoración, al igual que a los otros grupos, se les hizo difícil asociar el criterio con los objetivos de su propuesta. En este caso, por ejemplo, habían colocado lo siguiente en un indicador: “Los estudiantes expresan libremente su criterio y percepción ante lo observado durante las actividades ejecutadas”. Se les recomendó, sin embargo, identificar si esas “expresiones libres” eran sexistas o si existía, ellas, alguna actitud de discriminación. De esta manera, se acordó que el instrumento que iban a realizar sería un cuestionario, por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

lo que se investigó acerca de las preguntas que podrían formular para identificar estas percepciones.

El grupo manifestó sentir confusión entre el diagnóstico y los criterios de valoración, por lo que se vio pertinente evaluar el orden de las actividades del curso y se sugirió que primero definieran sus criterios de valoración, las actividades relacionadas para modificar conocimientos, actitudes y prácticas, y que luego, en función de los resultados, realizaran su diagnóstico. Asimismo, se recomendó ir en el orden en que está planteado el curso, pues al comienzo es un diagnóstico inicial que nos permite crear la propuesta, para luego realizar otros instrumentos que nos permitan valorar los resultados de la aplicación de dicha propuesta.

También se les preguntó por qué sólo habían realizado entrevistas con chicos y el darse cuenta de que, efectivamente, no habían considerado a las chicas fue una verdadera sorpresa para el grupo. Al respecto, comentaron: “Es que es un tema tan difícil de romper [entre risas] y estamos trabajando en estos temas”. Es así como se evidencia que tenemos inconscientemente la cultura patriarcal internalizada y, a veces, no nos damos cuenta siquiera de lo sexistas que podemos estar siendo.

Grupo 5

Este grupo no se presentó a la reunión y sus participantes indicaron que tenían una calamidad doméstica y que se adelantarían autónomamente.

Para cerrar la sesión con todos los grupos, se reforzó la idea de responder a las preguntas de reflexión, así como la necesidad de revisar la información en sesiones, en donde se hacía disponible una gran cantidad de información que podía ser interesante para cada grupo. Se subrayó, además, la importancia de la asistencia a las sesiones síncrona; de hecho, se hizo un cuadro para que tuvieran claro si estaban en riesgo de quedarse por faltas. El grupo entero de participantes indicó también que estaba agotado, ya que el Ministerio de Educación, al comienzo del año escolar, pide muchas matrices que hay que llenar. Por ello, solicitaron que se entregara una plantilla de presentación y entrega del proyecto, para tener una mayor claridad. Se les indicó que la forma de compartir lo que habían aprendido era absolutamente libre, ante lo que surgieron ideas como la de socializar la experiencia en una publicación académica, en un blog o en algún evento abierto en la UNAE, en formato de ponencia.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3.3.10 Sesión 10: Reflexiones de implementación de propuesta coeducativa fase 3

En esta sesión presencial, fue interesante poder observar que, en el patio de fútbol, había jóvenes de sexo femenino jugando en la cancha, pues una docente de educación física había incentivado al estudiantado para que las dejaran jugar: “Me tocó ponerme hasta brava, son cinco de 35 estudiantes de bachillerato que tengo, ellas me comentaron que no las dejaban jugar, entonces les dije que, si no las dejaban, ellas jugaban solas” (Belén, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023).

Ilustración 53: Adolescentes jugando en cancha de fútbol de la institución, sesión 10

Fuente: Elaboración propia

Luego, ya en la biblioteca, lugar en donde se realizan las reuniones presenciales, llegaron al comienzo solamente tres personas, aunque luego se fueron incorporando las demás. Para esta sesión se solicitó la actividad de reflexión, en la que se requería dar respuestas a diferentes preguntas del “¿qué?” y del “¿y entonces qué?”. Cuatro de los cinco grupos cumplieron con la actividad:

Grupo 1

Se analizó la reflexión, que estaba relacionada, sobre todo, con la actividad que se había realizado con las personas responsables de familia. Se resaltó lo siguiente en las preguntas del “¿qué?” (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023).

- ¿Qué observó? Que la mayoría eran mujeres; sólo había cuatro hombres.
- ¿Qué grupo se está atendiendo? Seis de 35 representantes son tíos o tías, abuelos o abuelas y familiares políticos, debido a la migración de padres y madres de familia. Además, el 30% de este grupo presenta una estructura disfuncional en su entorno familiar; en algunos casos, incluso, están participando en procesos de terapia.
- ¿Qué parte de la experiencia te resultó desafiante? Algunos representantes legales hombres se sentían incómodos con la pregunta sobre quién lava los

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

platos en casa, quién cocina, quién maneja el auto familiar, quién va al mercado, etc., para destacar la participación de todos y todas en las cosas del hogar.

Por su parte, en las preguntas del "¿y entonces qué?" se destacó lo que viene a continuación (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023):

- ¿Escuchaste o sentiste algo que te sorprendiera? Nos sorprendió la situación de tres madres de familia que se acercaron al final del taller para solicitar ayuda relacionada con temas de estereotipos en familia que ya no pueden manejar. Se comentaron ciertas situaciones en las que, como docentes, no podemos intervenir.

- ¿Y ahora cuáles son algunas de las necesidades o problemas apremiantes del grupo? Trabajar, a través de estos espacios, en la disminución de estereotipos que vienen desde el entorno familiar, ya que, como docentes, podemos apoyar y persuadir a las familias, para que en sus actividades diarias se fomente la igualdad de género y la erradicación de la discriminación.
- ¿Qué conclusiones puedes extraer de esta experiencia? Por un lado, que los estereotipos vienen desde entornos familiares en donde, en vez de ser eliminados, se fortalecen. Por otro lado, hay representantes legales que buscan la equidad desde la familia en actividades cotidianas del hogar, en esas familias se destaca la distribución de responsabilidades compartidas.

Llamó la atención el apartado de "ciertas situaciones en las que, como docentes, no podemos intervenir". Se reportó casos en los que niñas y niños están en situación de vulnerabilidad: así, hubo el caso de una madre que migró y no le avisó a su hija; en otro, un padre borracho le pegaba a la madre y el niño de la casa también había empezado a hacer lo mismo; hubo el caso de una pareja que se separó y la niña se fue a vivir con el padre y no pudo volver a ir a la escuela, ya que él no le daba dinero ni para movilizarse ni para la colación; otro caso involucraba a una familia que se separaba y en la que un niño debía turnarse para vivir temporalmente en la casa de la tía, de la abuela, del tío; o el caso de un padre que se llevaba a su hijo a trabajar a las minas; éstas fueron algunas de las respuestas a la pregunta de cómo acompañar en esos casos ya reportados en el DECE.

Grupo 2

Este grupo no entregó la reflexión porque no había comenzado aún a desarrollar las actividades. Por ello, solicitaron una prórroga de una semana más, que fue

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

concedida, por lo que, en la sesión, se realizó la programación de sus actividades y la revisión de los posibles instrumentos para valorar el cambio. Acordaron realizar una reunión con responsables de familia y comenzar con las actividades planificadas durante la semana. Se comprometieron a continuar y explicaron que sus actividades administrativas no les permitían enfocarse en el desarrollo del proyecto con el tiempo que era necesario para el efecto.

Grupo 3

El grupo informó que se habían realizado dos actividades. La primera consistía en relacionar, en una hoja, los juguetes que se consideraba que pudieran ser usados tanto por niñas como por niños, y la segunda requería que cada estudiante trajera sus juguetes preferidos, los pusiera en la mesa donde y, acto seguido, escogiera el que más le gustaba. Luego, se intercambiaba el juguete con personas de otro sexo y se jugaba en el aula, se pintaba en otra hoja el mencionado juguete y se indicaba, con el dibujo de una carita, cómo se habían sentido.

Ilustración 54: Actividad de intercambio de juguetes, grupo 3, sesión 10

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Así, realizaron su reflexión, en la que se resaltaba lo siguiente con respecto a las preguntas del "¿qué?" (María, Claudia y Clara, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023):

- ¿Qué observaste? Se pudo observar lo complicado que es para los niños elegir juguetes que, según su percepción, corresponden al sexo contrario.
- ¿Qué grupo se está atendiendo? 10 niños y 21 niñas de cuarto de educación general básica, entre los 7 y los 9 años.

Al reflexionar con las preguntas del "¿y ahora qué?" se obtuvo estos resultados (María, Claudia y Clara, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023):

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿Escuchaste o sentiste algo que te sorprendiera? Hubo expresiones de estereotipos y roles estereotipados: “no quiero ese juguete porque es de niña”; “a mí me gustan las muñecas, pero me sentí feliz jugando con el carrito”; “las niñas no deben jugar con dinosaurios”. Todas estas intervenciones reflejan prácticas tradicionales sexistas, aunque se observa el entusiasmo por participar en las dinámicas y actividades.
- ¿Desde qué lente estás viendo y cómo impacta ahora que lo ves? Teníamos la idea de que no existían tantas percepciones sexistas sobre los juguetes, pero realmente sí existen y el propósito de las actividades, precisamente, es reducirlas.
- ¿Qué te gustó o disgustó de la experiencia? Nos reímos y nos gustó mucho esta experiencia. Lo agradable de estas prácticas es que, a través de actividades como elegir e intercambiar juguetes, existe la posibilidad de cambiar actitudes y comportamientos.

Es interesante que, al estar con esta mirada patriarcal, es muy difícil poder identificar que existen prácticas y actitudes sexistas, sin embargo, en la medida en que se van realizando las actividades, como indica el grupo, se puede evidenciar que claramente sí las hay. Por esto, es sumamente importante que la coeducación no se quede solamente en el discurso, sino que pase a la vida cotidiana y se sedimente en el hacer. De esta manera, podemos comenzar a cambiar nuestra mirada y nuestras prácticas.

Grupo 4

En esta semana, este grupo realizó actividades de sensibilización, para lo que se propuso crear carteles con los grupos de primero de bachillerato, además de plantearles la propuesta de hacer el cuadrangular de fútbol mixto.

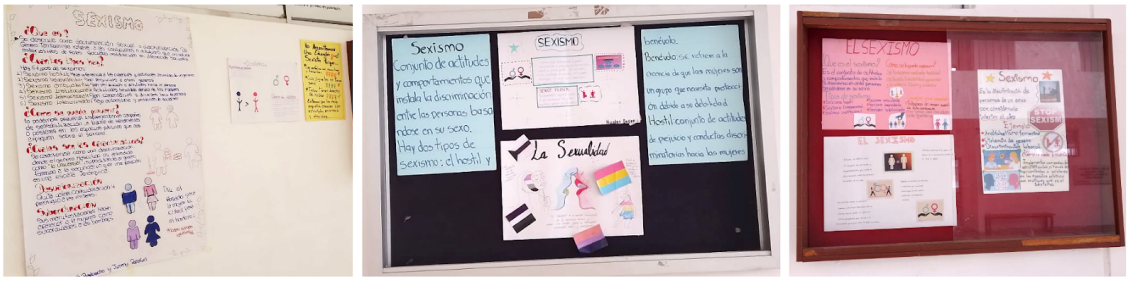
De esta manera, se resalta en su reflexión lo siguiente, con respecto a las preguntas del “¿qué?” (Angélica, Erika y Joffre, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023):

- ¿Qué observaste? Durante los recreos, los espacios determinados para el juego son usados únicamente por varones, mientras que las mujeres usan espacios como los pasillos o las bancas de los corredores alejándose de las canchas para no recibir pelotazos, como ellas expresan: “ahh es que los hombres son muy groseros y patean la pelota duro …entonces nos da miedo de que nos dé pues…”

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿Qué tema se está abordando? Niñas y niños elaboraron carteles de sensibilización sobre la propuesta, con el fin de concientizar y comunicar de qué se trata el sexismo y qué se pretende cambiar en la institución a futuro.

Ilustración 55: Carteleras sobre sexismo, grupo 4, sesión 10



Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

- ¿Qué te resultó sorprendente? Cómo las y los estudiantes desconocen el término “sexismo”, cómo les parece tan difícil aceptar involucrarse igualitariamente entre los dos géneros, cómo, por ejemplo, al formar los equipos, ponen caras y hacen gestos diferentes al saber que jugarán hombres o mujeres en los partidos programados.

En relación con las respuestas sobre “¿y ahora qué?”, se pudo rescatar lo siguiente (Angélica, Erika y Joffre, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023):

- ¿Escuchaste o sentiste algo que te sorprendiera? Al tratar con estudiantes sobre el tema y la propuesta, se pudo escuchar cómo piensan, cómo expresan sus criterios sobre la nueva estrategia de cambio y qué se puede hacer en adelante. Todo eso nos ha sorprendido enormemente, permitiendo continuar con la propuesta con más entusiasmo.
- ¿Qué te hizo sentir esta experiencia? Se nota claramente que los varones siempre toman la delantera en todo, hasta para dar su criterio lo hacen en primer lugar. En cambio, las chicas esperan que ellos hablen y, si se les pregunta, ellas responden, caso contrario sólo escuchan sonriendo. Todo esto me hizo sentir que se debe dar un cambio, por más pequeño que sea, para obtener un ambiente de igualdad, dejando de lado el sexismo.

Al conversar con este grupo se pudo observar que sus integrantes tenían miedo de lo que pasaría si las chicas no querían jugar fútbol; ¿habría, entonces, que obligarlas o qué se podría hacer? Indicaron que, al plantear las reglas de que sólo las chicas podían meter un gol, un chico dijo “no, pero eso es feminista”, con una connotación

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

claramente negativa y sin entender lo que significaba la palabra. Así, surgió la necesidad de plantear reglas en conjunto: tal vez, si una chica metía gol, éste valdría por dos, por ejemplo. Así, se fueron sugiriendo reglas, de tal forma que las alternativas de solución surjan del mismo grupo de estudiantes. En el caso de que alguna chica no quisiera jugar, se decidió ofrecerles diferentes alternativas para asumir algún rol en la actividad, como por ejemplo ser periodistas, árbitras, etc.

Grupo 5

Este grupo no asistió a la sesión, pero había enviado su actividad, en cuyos instrumentos (listas de cotejo y cuestionario) se pudo observar que las preguntas estaban sólo dirigidas a las chicas. Por ello, se les solicitó que revisaran y analizaran si debían hacer dos cuestionarios diferenciados, para chicas y chicos, o que en todo caso replantearan las preguntas.

Es así como se pudo evidenciar que cada grupo estaba avanzando de diferente manera y que, en la medida en que van avanzando, se van percatando de la forma en la que se puede identificar los conocimientos, las actitudes y las prácticas sexistas para, en consecuencia, proponerse hacer algo al respecto.

3.3.3.11 Sesión 11: Reflexiones de implementación de propuesta coeducativa fase 4

Se realizó la sesión en modalidad virtual. Al igual que en sesiones anteriores, cada grupo tenía 20 minutos de sesión individual y luego una sesión final compartida con todos los grupos.

En esta sesión se reforzó el tema de la socialización de la propuesta y, por solicitud de algunas de las participantes del curso, se realizó una plantilla de presentación de resultados, indicando que su uso era opcional y que cada grupo podía buscar la mejor forma de presentar su propuesta.

Algunos grupos habían avanzado significativamente más que otros, como se podrá ver a continuación:

Grupo 1

La actividad que desarrolló el grupo en esta ocasión fue la observación de videos sobre estereotipos de género que les fueron proporcionados en los enlaces de interés del curso, de los cuales escogieron:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Muñecas para niñas y robots para niños”: un experimento de la BBC sobre cómo los estereotipos de género pueden marcar los juguetes que elegimos, así como un llamado de atención a las personas cuidadoras para que intenten evitar juegos que estereotipen a la niñez según su género. En el video, se viste a la niña con camisa de color azul y pantalón y al niño con vestido y abrigo de color rosado, además de que luego se observa qué juguetes toman las personas que están cuidando a cada cual.

Ilustración 56: ¿Muñecas para niñas y robots para niños?, grupo 1, sesión 11

Fuente: BBC, 2017

- “Inspirando al futuro sin estereotipos”: un video de Inspiring the Future, producido con el propósito de desmontar los estereotipos de género en la elección de carreras y proyectos de vida. Un experimento para reflexionar sobre cómo influyen los estereotipos cuando educamos a hijas, hijos y estudiantes.

Ilustración 57: Inspirando al futuro sin estereotipos, grupo 1, sesión 11

Fuente: Inspiring the Future, 2016

En las fotos se puede apreciar al grupo de estudiantes visualizando los videos en la institución educativa.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 58: Visualizando videos sobre estereotipos de género, grupo 1, sesión 11

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

En relación con su reflexión, escogieron nueve preguntas del "¿qué?", de las cuales llamaron la atención especialmente las siguientes (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023):

- ¿Qué parte de la experiencia te resultó desafiante? El video que niños y niñas pudieron observar con respecto a las profesiones y, al momento de dar a conocer la identidad de las personas protagonistas, se vio sus caras de admiración. En el caso del experimento sobre al trato a los bebés con ropa diferente por género, se dieron comentarios de insatisfacción y rechazo a ese tipo de situaciones, como ofrecer juguetes direccionados a un sexo.
- ¿Qué parte de la experiencia te entusiasmó? Nos agradó mucho cuando se hizo una reflexión sobre las profesiones en la cual niños y niñas indicaban que ser militar, bombero o cirujano no era exclusivo de un sexo, ya que "podemos ser lo que queremos" y "ser hombre o mujer no nos dice qué tenemos que ser".

Con las preguntas relacionadas con el "¿y entonces qué?", escogieron seis, de las cuales seleccionamos las siguientes (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023):

- ¿Escuchaste o sentiste algo que te sorprendiera? Durante el juego de roles, un niño regó gaseosa en una de las mesas y, al pedirle que limpiara, dijo que una niña tenía que ayudar y en el primer momento se negó, con actitud negativa. Otra situación surgió como resultado de ver el video de estereotipos con bebés vestidos de manera diferente; allí, comentaron cosas como que "los papás tuvieron la culpa, porque vistieron al niño de rosado y ese color es de mujeres, mi mamá nunca me hubiera vestido de mujer", o "nadie tiene la culpa, todos podemos usar el color rosado", o "¿quién te dijo que ese color es de nosotras las mujeres? Estás equivocado, mi papi tiene una camisa rosada y se la pone y no

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

le pasa nada, ¿sólo por eso es mujer?" o "muy interesante que la militar era una chica, cuando seamos grandes podemos ser policías, doctoras o electricistas".

- ¿Qué te gustó o disgustó de la experiencia? Nos agradó mucho la reflexión de los estudiantes sobre la elección de profesiones, sin considerar que éstas sean exclusivas de varón o mujer. Una de las propuestas que surgió de los niños y niñas fue el cambio de formación al momento de salir del aula para el minuto cívico; desde ahora ya no habría filas separadas de niñas y niños, sino que se las divide por grupos, A y B.
- ¿Y ahora cuáles son algunas de las necesidades o problemas apremiantes del grupo al que está dirigido? En el taller de padres, una madre solicitó ayuda en lo referente a situaciones de estereotipos en su hogar, pues había un comportamiento violento de su esposo que estaba siendo replicado por sus cuatro hijos en casa. Esta situación se relacionaba, justamente, con el acontecimiento antes mencionado del niño que había derramado la gaseosa; este niño tenía actitudes que demostraban inconformidad al tocar los temas de estereotipos y era esquivo; por ejemplo, en los videos miraba a otros lados y hacía otras cosas, en lugar de prestar atención.

Acá surge un tema muy importante y es el qué puede hacer el grupo de docentes cuando hay discrepancia entre lo que se aprende en la escuela y lo que sucede en casa. En este caso en particular se evidencia que, al hacer talleres con familias, se abre la oportunidad para dialogar sobre temas que pasan en el hogar y un tema que puede surgir, precisamente, es el de la violencia de género o violencia machista. Es sumamente importante que el grupo de docentes pueda conocer los protocolos que se debe seguir, reportar al DECE para que éste pueda hacer un seguimiento adecuado y ofrecer al estudiante un apoyo emocional y un espacio seguro y de confianza para que se pueda expresar.

Por otro lado, fue notorio que, en un momento en que la docente comentaba el video que habían puesto, decía "vistieron a la niña de niño y al niño de niña". Al respecto, le pregunté por qué decía que a la niña la habían vestido de niño, si simplemente le habían puesto una camisa azul, ante lo que ella sonrió y dijo: "es difícil, es un tema muy complejo, porque a veces se nos va, hasta a mí se me va, siempre se nos va" (Arianne, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Comentaron también que el grupo de estudiantes se ha organizado en grupos más pequeños, con un nombre y una frase persuasiva para cada grupo. No obstante, la mayoría de los nombres de grupo eran nombres "masculinos", cosa que querían analizar

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

con los mismos grupos, pues esos serían el nombre y la frase persuasiva con la que se quedarían por todo el año. Indicaron, asimismo: “nosotras vamos a continuar, porque tuvimos el curso, pero seguimos con esas mismas prácticas aprendidas” (Cinthia, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Grupo 2

Comenzaron la reunión comentando que habían tenido una jornada muy extensa y que recién estaban llegando a su casa. Reportaron que habían comenzado a trabajar con una ficha de pictogramas, en la cual el grupo de estudiantes busca las herramientas relacionadas con lo que les gustaría ser cuando sean grandes. Aparentemente, en los resultados de este ejercicio no se había evidenciado mucho el sexismo: “Sólo el ser policía y bombero más escogieron los niños y profesoras más las niñas” (Carolina, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Ilustración 59: Instrumento de medición para un criterio de valoración de resultados, grupo 2, sesión 11

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Se les sugirió que hicieran un análisis cuantitativo con las hojas entregadas por el grupo de estudiantes, para que puedan puntualizar sus observaciones y luego comparar con las expectativas expresadas inicialmente por el grupo de estudiantes sobre las profesiones futuras, ya que la actividad había consistido, hasta el momento, solamente en pasar el instrumento. Querían hacer el proyecto en dos semanas, pero se comentó la importancia de manejar las actividades en un mayor plazo, pues de otra forma el impacto que podían tener y las mediciones no se iban a poder visualizar bien. Mencionaron que iban a ir registrando lo que fuera pasando para, así, valorar su propuesta.

Una pregunta que surge es cómo manejar los proyectos de vida a edades tempranas: ¿cuáles son los temas importantes para priorizar a esas edades? Como insumos adicionales, se les envió videos que podrían ser utilizados en sus actividades con estudiantes. El grupo aseguró que quería continuar con el proyecto, pero que el kit

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que habían comprado para que estudiantes de bachillerato enseñaran a estudiantes más pequeños aún no les llegaba, por lo que iban a reorganizar sus actividades.

Grupo 3

Este grupo estaba muy feliz con su experiencia y sus integrantes comentaron que se divirtieron mucho implementando su propuesta. En este caso, la actividad consistía en escuchar "Caperucita Roja y el Lobo" para luego realizar una obra de teatro con versiones propias del mismo cuento. Antes de hacer la obra, preguntaron a seis de sus estudiantes sobre cómo era Caperucita y cómo era el Lobo y sus respuestas fueron:

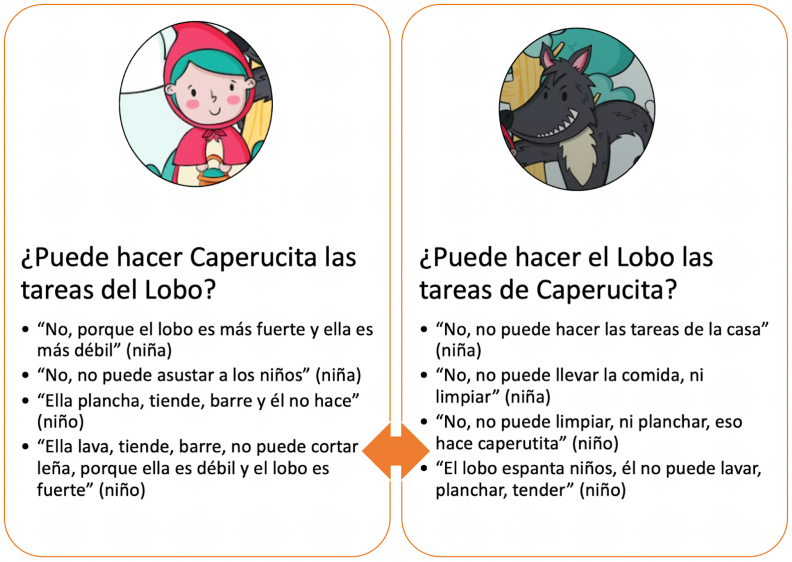
Ilustración 60: Qué piensan estudiantes de 4to de básica sobre los personajes del cuento de la Caperucita y el Lobo, grupo 3, sesión 11

Fuente: Elaboración propia

En paralelo, preguntaban a sus estudiantes si consideraban que el Lobo era capaz de hacer las tareas de Caperucita y Caperucita las del Lobo. Éstas fueron las respuestas:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 61: Qué piensan estudiantes de 4to de básica sobre actividades que hace Caperucita y qué hace el Lobo, grupo 3, sesión 11



Fuente: Elaboración propia

Al presentar a los personajes, la docente describía a Caperucita de la manera tradicional y decía que hasta hoy ella había sido muy obediente y pedía aplausos para ella. Luego, al describir al Lobo, decía que él pensaba que no podía planchar, cocinar, barrer, cuidar de los niños ni llevarlos a la escuela, etc., pero que íbamos a ver qué sucedía.

Así, su cuento comenzaba con Caperucita que iba por el bosque y se encontraba con el Lobo, a quien le decía que justo salía a buscar a alguien que pudiera ayudar en la casa y él respondía que claro, que él podría ayudar. Ella le preguntaba si podía barrer y él decía: "no, eso hacen las niñas"; ella preguntaba, entonces: "¿puede ayudar a doblar la ropa?" Y él respondía que "tampoco". Entonces, ella le decía: "pero necesito que alguien me ayude, mire que le va a gustar, ¿me puede ayudar?" El Lobo aceptaba. En ese momento, un niño intervino y dijo: "el Lobo eso no hace, le toca a la Abuelita".

Siguiendo con el cuento, Caperucita le pedía al Lobo que cocine, mientras ella colgaba la ropa y le comentaba que, cuando terminaran, irían a visitar a la Abuelita. Por ahí se escuchó gritar a un niño: "el Lobo es muy malvado". Otra niña afirmó: "sí, se la va a comer". Caperucita y el Lobo salían a caminar al bosque y la Caperucita le decía al Lobo: "a mi Abuelita le gusta recoger flores, ¿a usted le gusta?". El Lobo respondía: "no, eso hacen las niñas". Ella le preguntaba: "¿usted me puede ayudar?" Y recogían en conjunto las flores regadas en el piso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Luego, llegaban y Caperucita tocaba la puerta de la Abuelita, quien salía y se asustaba al ver al Lobo, por lo que le decía a Caperucita: “pero ¿qué hace? ¿Cuántas veces le he dicho que el Lobo es malo?” Caperucita respondía: “el Lobo hoy se ha portado muy bien, preparó la comida”. La Abuelita contestaba: “pero yo pensé que el Lobo no sabía hacer nada más que asustar”. La Abuelita probaba la comida del Lobo y decía: “vamos a ver si es cierto... [mirando a Caperucita] ¡cocina mejor que tú!” En ese momento, niñas y niños se rieron.

Caperucita continuaba: “también le trajo flores”. La Abuelita, al recibirlas, se echaba para atrás y le preguntaba al Lobo: “¿y no me vas a morder?” El Lobo contestaba: “claro que no”. La Abuelita, entonces, le preguntaba al Lobo: “¿quieres ser mi amigo? ¿Te puedo invitar a la casa a limpiar y a cocinar?” Y el Lobo respondía: “está bien, puede ser”. La Abuelita le agradecía, lo felicitaba y pedía un aplauso para el Lobo. Todo el grupo aplaudió.

Ilustración 62: Cuento adaptado de Caperucita y el lobo, grupo 3, sesión 11.

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

En relación con su reflexión, escogieron cinco preguntas del “¿qué?”, de las cuales fueron notables las siguientes respuestas (María, Claudia y Clara, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023):

- ¿Qué observaste? Se evidencian las percepciones sexistas sobre los roles de genero; en este caso, el Lobo representa el rol tradicional del hombre y la Caperucita el de la mujer.
- ¿Qué aprendiste? Mi aprendizaje más significativo de estas sesiones fue la utilidad de las prácticas desde tempranas edades para proyectar espacios de empatía entre niños y niñas, así como lo magnífico que resulta escuchar nuevas percepciones con respecto a los roles de hombres y mujeres en los cuentos,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cosa que se relaciona con lo que ocurre, de manera cotidiana, en los hogares y en el entorno escolar.

En este apartado queremos resaltar la reflexión sobre la importancia de realizar estas prácticas desde tempranas edades, así como el entusiasmo que se genera en el grupo de docentes cuando se producen cambios significativos y visibles.

Por otro lado, con respecto a las preguntas del "¿y ahora qué?", escogieron cinco, de las cuales escogemos las siguientes (María, Claudia y Clara, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023):

- ¿Escuchaste o sentiste algo que te sorprendiera? En las frases de las y los estudiantes fácilmente se identifica la percepción de roles sexistas en personajes de cuentos.
- ¿Qué te gustó o disgustó de la experiencia? Me encantó ver el entusiasmo que demuestran mis estudiantes en el desarrollo de las actividades y cómo poco a poco cambian sus concepciones sobre los roles de cada persona en los juegos realizados, sea hombre o mujer.
- ¿Qué aprendiste sobre tu forma de ser? Mi actitud se fortalece a medida que avanzamos con la propuesta. Antes del inicio de estas actividades, creí que el cambio de percepciones de roles sexistas en juegos era muy complicado, pero posteriormente se puede identificar fortalezas como docente y cómo estas fortalezas pueden ser la base para el cambio.

Se puede percibir cómo en el cuento se reiteran los roles sexistas asumidos para niñas, niños, mujeres y hombres, así como la posibilidad de, tan sólo modificando levemente el cuento, empezar a identificarlos, propiciar diálogos sobre los roles estereotipados y comenzar a andar por el camino del cambio.

Para la actividad siguiente que estaba planificada, el grupo de docentes quería trabajar el tema de violencia de género. Fue difícil poder identificar actividades que podrían emular, pues hay muchas para adolescentes, pero no tantas para niñas y niños de estas edades. Así, indicaron que iban a seguir buscando videos y actividades que podrían adaptar para incluirlas en su propuesta. Es importante notar que este grupo tenía siempre una idea general de lo que quería hacer, pero era al momento de implementar que iban concretando su propuesta.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Grupo 4

Este grupo presentó su reflexión, pero encima de la anterior, por lo que no se podía reconocer qué se había modificado. Además, en la conversación con una de las participantes se evidenció que sólo ella estaba realizando las actividades con estudiantes de la mañana, pero la propuesta de implementación era para la jornada vespertina. Por esto, se recomendó que subieran la reflexión con la sensibilización que habían hecho con ese grupo en particular. En efecto, subieron algunos testimonios de sus estudiantes, pero no se podía diferenciar si se trataba de estudiantes de la mañana o de la tarde, ni si eran mujeres o hombres. Además, copiaron los resultados automáticos del formulario de Google con el que habían llevado a cabo, pero no tenía ningún análisis realizado por el grupo. La participante indicó que sólo ella estaba avanzando, por lo que creía que iba a ser muy difícil terminar la propuesta de esa manera. Al otro día conversaron y otra de las personas integrantes del curso indicó que no continuaba más, pero la última persona, que está en la jornada vespertina, acordó continuar y organizarse mejor para poder participar adecuadamente.

Grupo 5

La reunión con este grupo fue corta. Indicaron que no se habían podido reunir, que se quedaban todas las semanas hasta tarde en el trabajo y no podían hacer ninguna fase. Comunicaron, adicionalmente, que estaban pensando en retirarse. Sin embargo, se les preguntó en qué condiciones creían que podían seguir e indicaron que, si les daba la oportunidad de ampliar el plazo o de hacer dos actividades dentro de la semana, les gustaría continuar. Solicitaron aclarar el tema de los instrumentos, para poder hacer mediciones antes y después de la intervención, de acuerdo con el criterio que hubieran elegido para valorar su propuesta.

Es importante señalar que algunos grupos van avanzando en la semana con las actividades que planifican la semana anterior, lo que se debe a que organizar la propuesta de cuatro semanas, desde el comienzo, aparentemente puede volverse confuso, ya que van descubriendo poco a poco, en la marcha, lo que quieren llevar a cabo. En otras palabras, es a partir de las preguntas y de la misma intervención que se va guiando su accionar.

3.3.3.12 Sesión 12: Reflexiones finales del proceso

Esta reunión fue presencial y, en teoría, era la última. El objetivo consistía en discutir sobre las reflexiones finales de las personas participantes, así como resolver las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

dudas que podría haber sobre su propuesta, la forma en la que querían socializar su proyecto y, por último, la idea de que realizaran un escrito personal.

Este escrito consistía en que se entregaba la definición de sexismo que habían dado el año anterior, en la entrevista inaugural, o, en caso de no haber hecho la entrevista, que revisaran las diferentes definiciones que dieron las once personas que participaron en la entrevista, para luego pedir que se conteste:

- ¿Qué te dirías a ti misma sobre esa definición que diste, ahora que ha pasado tiempo, has hecho este curso y has implementado tu propuesta coeducativa? (Para la persona que se entrevistó).
- ¿Qué le(s) dirías a esa(s) persona(s) ahora que ha pasado tiempo, has hecho este curso y has implementado tu propuesta coeducativa?
- ¿Qué sugerencias te das ahora para poder combatir el sexismo?
- ¿Cómo ha cambiado esto tu vida personal, tu vida familiar y tu vida laboral?

Como sólo dos de los cinco grupos avanzaron a tiempo con su propuesta, se pensó que no era el momento aún de solicitar a todas las personas participantes que completen el escrito. En todo caso, esto se dio orgánicamente, como veremos a continuación:

Grupo 1

La actividad de este grupo consistió en invitar al cuerpo de bomberos, en especial a una bombera, a la IE para que contara su experiencia. Enviaron la siguiente captura de pantalla y estaban llenas de emoción y orgullo por lo que habían logrado:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 63: Visita de bombera a la IE, grupo 1, sesión 12

Fuente: Facebook de Bomberos Cuenca, 2023

Se puede apreciar que las docentes están vestidas de bomberas y comentan que hubo niñas y niños que también lo hicieron.

De acuerdo con su reflexión, escogieron cinco preguntas del "¿qué?", de las cuales destacamos éstas (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 4 de octubre de 2023):

- ¿Qué observaste? Les causó un desequilibrio cognitivo ver que la comandante utilizó herramientas como la mototrozadora, la motosierra y la sierra con tanta facilidad; se veía en la mirada de los niños y de las niñas una admiración y asombro. Preguntaban: "¿Cuánto pesa eso?" "¿No le da miedo?" "¿Dónde aprendió a usar las máquinas?" Luego, al realizar el recorrido en el camión de bomberos, pudieron observar que existían muchas cosas más que la señorita podía realizar como: manejo del camión, de bombas de agua y demás. Se les invitó a probarse el traje y tanto niños como niñas tuvieron la posibilidad de hacerlo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En relación con las preguntas del "¿y entonces qué?", escogieron siete, de las cuales abordamos las siguientes (Arianne y Cinthia, comunicación personal, 4 de octubre de 2023):

- ¿Escuchaste o sentiste algo que te sorprendiera? Durante el desarrollo de la valoración del antes y después en sus creaciones artísticas, fue sorprendente ver, en algunos casos, el cambio significativo en su proyecto de vida. Antes, por ejemplo, el niño quería ser futbolista y ahora, en su gráfico, visiona ser maestro. Al ver ese cambio, le pregunté: "¿cómo así que deseas ser maestro? ¡Qué maravilloso!" "Profe, yo voy a ser su suplente, cuando usted se vaya, yo voy a reemplazarla y enseñar a los nuevos niños". Es importante destacar que muchos niños y muchas niñas, en sus creaciones artísticas iniciales, se proyectaban como futbolistas, pero ahora tienen otras preferencias, como la veterinaria, el arte, etc.

- ¿Qué te gustó o disgustó de la experiencia? En el momento de la reflexión posterior a la visita de los bomberos, dos estudiantes manifestaron ser artistas. Ambos estudiantes, niño y niña, se educan en un instituto de formación artística. Anita toca la trompeta y Erick toca el saxofón. Al escuchar esas experiencias, las y los estudiantes les dieron aplausos y felicitaciones. Otra de las reflexiones fue que el estudiantado compartió sus vivencias sobre las profesiones y los oficios que ejercen sus madres: conductoras de taxis y camiones, mecánicas y futbolistas o voleibolistas; el de sus padres también: cocineros, asistentes de cocina, pasteleros, etc.
- ¿Qué impacto produjo este evento en ti? Esta experiencia nos permitió analizar que los estereotipos están presentes todo el tiempo, en todos los espacios de aprendizaje, en situaciones cotidianas y que, como docentes, nos queda el compromiso que desde nuestra gestión en la práctica pedagógica se disminuyan estos estereotipos y se contribuya a fortalecer una convivencia basada en la igualdad.

Fue muy emotivo el poder apreciar cómo las docentes se sentían felices y motivadas con la experiencia, además de indicar el compromiso que tenían para continuar realizando actividades que rompan estereotipos y que cuestionen los cánones. Indicaron, por ejemplo, que había niños que preguntaban: "¿por qué no hay sacerdotisas sino sólo sacerdotes?" Ante lo que ellas incentivaron a que se siguieran haciendo preguntas e investigaran. Es importante que se sigan generando espacios para poder caminar hacia la igualdad real.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Se les entregó las hojas para que realizaran su escrito y, al final de la sesión, me invitaron a pasar al aula de clases, en donde pude compartir con sus estudiantes. Algo que llamó la atención fue el lenguaje que utilizaba el grupo de estudiantes, pues, al hacerles preguntas, se referían a niñas y a niños (sin usar el supuesto genérico) y también indicaban: “todas las personas podemos hacer lo que queramos”, debemos ser tratados igual”, “las profesiones no tienen sexo”, etc. Se podía apreciar que el grupo de estudiantes estaba, efectivamente, sensibilizado frente a estos temas.

Grupo 2

No realizaron la evaluación, pues no pudieron asistir. Sin embargo, indicaron que habían hecho reunión con las familias y que les habían solicitado hacer la actividad de pensar en lo que querían que sean sus hijos. Organizamos, en la sesión, las actividades, los instrumentos y la forma de valorar los resultados. Entre sus comentarios, hablaron de la situación por la que pasa el colegio y lo difícil que es avanzar.

Grupo 3

Realizaron la evaluación, agradecieron e indicaron que seguirían trabajando en la etapa final del proyecto y en su presentación.

Grupo 4

No realizaron la evaluación, pues estaban desarrollando, en ese momento, las actividades de su proyecto. Al conversar un rato con el grupo, se pudo identificar que había mucho entusiasmo por cómo se había llevado a cabo el cuadrangular, además de que los grupos de segundo y tercero de bachillerato, que originalmente no estaban incluidos en la planificación, les habían comentado que querían jugar en grupos mixtos también, así que cuándo sería posible organizar. Se emocionaron por hacer más cambios, pues también observaban, por ejemplo, que en los recreos había estudiantes varones que querían leer, pero no existían espacios para ello. Se despidieron diciendo que seguirían trabajando en su proyecto.

Grupo 5

No asistieron a la evaluación final. Hubo confusión de instrumentos, dijeron que se abrumaron con tanta información que se envió, pero, al no asistir a las reuniones, no se pudo hacer un acompañamiento sobre sus actividades. Tenían una actitud renuente a continuar con el proyecto. Se buscó a la docente para aclarar la situación y quedaron en confirmar si iban a continuar o no con el curso y con todo el proceso.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

3.3.3.13 Sesiones adicionales

En vista de que sólo uno de los grupos avanzó en los tiempos establecidos, de acuerdo con la planificación, fue necesario realizar reuniones adicionales. Por un lado, para fortalecer las actividades y la reflexión sobre ellas, como también, por otro lado, para guiar en la presentación de sus propuestas. Se buscó un espacio relevante para la socialización, para así cerrar con el ciclo de aprendizaje experimental al compartir la experiencia. De esta forma, se gestionó con el grupo de investigación de Educomunicación de la UNAE para que cada uno de los cinco grupos realizara una presentación en el auditorio, con una convocatoria de alrededor de 90 estudiantes y 10 docentes de la universidad. Esta socialización fue fundamental para que pudieran ordenar sus ideas, interpretar los resultados y proponer recomendaciones, de manera que pudieran continuar haciendo estos procesos en su unidad educativa. Fue un proceso difícil, pues tres de los cinco grupos no lograban avanzar y estaban rindiéndose antes terminar el proceso. Fue necesario, en consecuencia, un trabajo de motivación y de acompañamiento emocional, para que lograran tener los resultados que se observarán a continuación. Una de las motivaciones más relevantes, además de obtener el certificado del curso, fue que se gestionó con el grupo de investigación de Educomunicación de la Universidad para que el evento fuera formalizado y para que fuera posible darles un certificado de ponentes, al presentar sus propuestas. A continuación, se resume el avance más importante y las reflexiones de cada uno de los grupos en las sesiones adicionales.

Grupo 1

Se realizaron dos reuniones más y revisiones de la presentación final para fortalecer la socialización del trabajo realizado, a la vez que acompañar en el proceso de reflexión para comunicar con seguridad el proyecto.

Grupo 2

Este grupo tuvo dificultades en realizar el proyecto, dados los cargos administrativos y de responsabilidad que tenían las personas participantes. Sin embargo, realizaron todos los esfuerzos para continuar con la motivación de socializar los resultados. Un incentivo fue el de tener el certificado como ponentes, además de generar una buena impresión y mantener la buena relación con la universidad. Nos reunimos cinco veces más para revisar las actividades planteadas, sus reflexiones y la presentación final.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

De acuerdo con su reflexión, este grupo no separó por actividades, sino por segmento objetivo, donde escogieron ocho preguntas del "¿qué?" y del "¿para qué?", de las cuales se distinguen las siguientes (Pablo y Carolina, comunicación personal,11 de noviembre de 2023):

- Estudiantes de 10 a 12 años: ¿Qué tema abordaste? Encontrar si la elección de una carrera técnica o en ciencias tiene relación con el género de los estudiantes de séptimo.
- ¿Qué te resultó sorprendente? Las estudiantes mujeres indicaron que, al mencionar a sus familiares su preferencia por una carrera, su familia manifestó incertidumbre, ya que no las consideran capaces de manipular materiales vinculados socialmente a los hombres. Ese temor frena su interés en dichas carreras, por lo que buscan otra elección.
- ¿Qué conclusiones puedes extraer de esta experiencia? La importancia de trabajar desde tempranas edades temas como el respeto hacia los pares, la autoestima y el reconocimiento de las capacidades, ya que esto permite que los estereotipos de género se reduzcan o anulen. La normalidad para la ejecución de actividades o carreras va a depender de la vocación y preparación, antes que del género.
- Representantes de familia: ¿Qué tema se está abordando? Conocer la profesión que los representantes de familia desean para los hijos o las hijas, reconociendo también si existe un estereotipo en la elección.
- ¿Qué parte de la experiencia te resultó desafiante? Solicitar a los representantes legales dibujar en base a la pregunta: ¿qué quiero que mi hijo sea? En esa actividad, recordaban las conversaciones con sus hijos y sus hijas sobre lo que, como representantes legales, esperaban para el futuro, pero sin fijarse en lo que hijas e hijos deseaban. Fue necesario, en consecuencia, recalcar que se trataba de conocer la opinión de las niñas y de los niños. Además, dibujaron en un 30% cosas que son carreras estereotipadas por género, ya que lo que buscan es, en primera instancia, la seguridad y la estabilidad de sus representadas y representados.
- ¿En qué se diferencia tu experiencia de lo que esperabas? Esperábamos mayor involucramiento de los representantes de familia, ya que parte de las actividades consistía en observar videos enviados al chat del grado, actividad que no cumplieron todos, lo cual influyó en los resultados.
- Estudiantes de preparatoria: ¿Qué tema se está abordando? Oficios o profesiones que elegirían niño o niña.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿Qué observaste? En preparatoria, se tiene una percepción más amplia sobre la igualdad; no tienen mayor dificultad para elegir una profesión sin estereotipos de por medio.
- ¿Qué te resultó sorprendente? Se observa que ninguna de las niñas eligió ser policía, carpintera o bombera. Es por ello que se realizaron juegos, videos y actividades para normalizar estas profesiones para niñas, quienes luego se dieron cuenta de que podían ejercerlas sin inconvenientes.
- ¿Qué conclusiones puedes extraer de esta experiencia? Se puede romper estereotipos transversalmente mediante juego, videos, conversatorios, etc.
- Estudiantes de preparatoria que usaron kit de electrónica: ¿Qué tema se está abordando? El acercamiento de estudiantes a materiales electrónicos, en donde se pueda realizar circuitos, conocer componentes y activar artefactos sin discriminación de género.

- ¿Qué te resultó sorprendente? El kit constituye un elemento sobresaliente para concientizar al respecto de que una profesión no tiene género, ya que la curiosidad por manipular objetos y materiales rompe con los estereotipos que se han tenido.

En relación con el "¿y ahora qué?", este grupo identificó la importancia de trabajar con las familias y de incentivar a que se involucren en las actividades, además de la posibilidad de que puedan hacer cambios día a día (Pablo y Carolina, comunicación personal,11 de noviembre de 2023).

- ¿Qué tienes que hacer para abordar los desafíos que surgieron durante esta experiencia? Buscar estrategias que atraigan a los representantes de familia, para que se involucren en las actividades, reconozcan la importancia de la equidad y apliquen de manera natural en casa todo lo concientizado.
- ¿Cuál ha sido el mejor aprendizaje? Tener mayor seguridad para el trabajo con estudiantes de diferentes edades y reconocer que somos capaces de cambiar una realidad con pequeñas actividades diarias.

En el análisis que hicieron se puede evidenciar que, aunque creen que en preparatoria el grupo de estudiantes tienen una percepción más amplia de la igualdad, encontraron que hay cuatro carreras con las que las niñas no se visualizan, lo cual fue la razón por la que desarrollaron diferentes actividades relacionadas con esas carreras. También fue importante ver cómo propusieron trabajar la reflexión en función de las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

actividades realizadas para cada segmento, para así ver los resultados de esta misma forma.

Grupo 3

Se realizaron tres reuniones adicionales para llevar a cabo el análisis de la reflexión de la última actividad y para hacer revisiones de la presentación final.

En relación con su reflexión, escogieron cinco preguntas del "¿qué?", de las cuales llamaron la atención las siguientes (María, Claudia y Clara, comunicación personal, 25 de octubre de 2023):

- ¿Qué observaste? Hay un claro cambio de percepción de la mayoría de estudiantes de 7 y 8 años al asignárseles ciertos roles o hacer que se identifiquen con aspectos como tipos de juguetes, color de la ropa, profesiones y dominio de fuerza en las actividades cotidianas.
- ¿Qué papel jugaste? Se mostraron dos videos de la serie "Reacciona Ecuador, el machismo es violencia" y se guio al grupo para que se discutiera lo que es correcto y lo que no, así como para que emitieran sus opiniones. Además, se observaron imágenes sobre tareas del hogar para que sean asociadas con el género de quien las realizaba, para compartir experiencias y para hacer la dinámica "yo soy, yo puedo".
- ¿Qué aprendiste? Aprendimos que modificar percepciones de violencia de género es complicado, pues estas situaciones son más cotidianas de lo que parece. Pero se obtiene un buen inicio a medida que avancen las actividades con la metodología activa; dependiendo de cuán dinámicas sean estas actividades, el cambio será más profundo.

En relación con su reflexión sobre las preguntas de "¿y entonces qué?", llamaron la atención las siguientes respuestas (María, Claudia y Clara, comunicación personal, 25 de octubre de 2023):

- ¿Escuchaste o sentiste algo que te sorprendiera? Frases que se identifican con violencia de género, por ejemplo: "ésa es tarea de niñas"; "si jugamos el partido con niñas, perderemos"; "los niños nos golpearán"; "las niñas no pueden ser científicas, eso es para niños"; "es malo que los hombres golpeen a las mujeres".
- ¿Qué te gustó o disgustó de la experiencia? Nos encantó ver cómo se desenvuelven cada vez mejor; se ha intensificado la participación y el

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

entusiasmo en estas nuevas actividades que, aunque son el inicio del abordaje, muestran un gran aporte al tema.

- ¿Qué aprendiste sobre tu forma de ser? Aprendí que la participación activa de mis estudiantes me motiva a continuar trabajando, pues los niños y las niñas tienen muchos conflictos. Quiero seguir modificando sus percepciones aun después de esta propuesta, pues estas actividades contribuyen a nuevas percepciones.

El grupo concluyó que consideraban que habían avanzado de manera positiva, así como que les gustaría continuar luego del proyecto. Se revisó su presentación y se organizó de mejor manera la información, se les solicitó que no pongan tanto texto y que se dividan al presentar. Se discutió sobre las conclusiones y recomendaciones de su trabajo.

Grupo 4

Una vez el grupo terminó de realizar la actividad de su cuadrangular, enviaron fotos y estuvieron muy felices con su evento. Comentaron con emoción que había estudiantes de otros cursos y grados que les decían que cuándo lo iban a implementar para otras edades, además de que tenían muchas ganas de continuar haciendo actividades similares.

Ilustración 64: Cuadrangular, grupo 4, sesiones adicionales

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

En su reflexión previa al evento, escogieron cuatro preguntas del "¿qué?" y dos del "¿y entonces qué?", las cuales nos concentramos en éstas (Angélica y Joffre, comunicación personal, 25 de octubre de 2023):

- ¿Qué observaste? Durante la proyección de videos, el grupo de estudiantes discutió sobre cómo el sexismo se manifiesta en diferentes áreas de la vida, como por ejemplo en los ámbitos académico, laboral y social. Las mujeres hablaban sobre cómo a menudo se las subestima o menosprecia en los entornos educativos y profesionales, a pesar de sus habilidades y logros. También

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mencionaban que enfrentaban obstáculos adicionales en el avance de sus carreras, además de que, a veces, se veían relegadas a roles estereotipados o menos valorados. Discutían sobre cómo el sexismo puede afectar tanto a hombres como a mujeres y cómo todas las personas se benefician de una sociedad más igualitaria y justa. En general, se estuvo de acuerdo en que el sexismo es un problema que debe abordarse y contra el que hay que luchar activamente. A través de la educación, la creación de conciencia y la promoción de la igualdad de género, esperaban contribuir a un cambio positivo en la sociedad.

En la reunión se comentó que, en la información que presentaban, realmente no se estaba alcanzando a comprender lo que realmente pasaba, desde su propia voz y desde la de sus estudiantes, sino que parecía que estuvieran escribiendo más lo que resultaba políticamente correcto. Por esta razón, se les preguntó si estaban utilizando la plataforma ChatGPT, a lo indicaron que sí y que lo habían hecho por falta de tiempo. Al final, acordaron redactar su reflexión real, con sus propias palabras.

Como resultado, entregaron nuevamente la reflexión, con estas afirmaciones de sus estudiantes (Angélica y Joffre, comunicación personal, 27 de octubre de 2023):

- ¿Al preguntar a los participantes qué sienten al escuchar sobre este tema?: “Está raro esto de jugar con las mujeres”, “si les damos un pelotazo pueden molestarse con nosotros”, “¿profe, pueden ser en los equipos más varones que mujeres? … porque, si no, no vamos a ganar…”

En la reflexión del evento como tal, llamó la atención lo siguiente (Angélica y Joffre, comunicación personal, 27 de octubre de 2023):

- ¿Qué observaste? Previo al partido, al posar para la foto, estaban por un lado sólo mujeres y por otro sólo hombres. Les costaba mezclarse. Durante el partido, al inicio, los varones tomaban más dominio del balón, sin querer que las mujeres practiquen, decían “no toquen ustedes, solo pónganse por allá, nosotros ya vamos a jugar full para que ustedes sólo hagan los goles”. Sin embargo, mientras se fue avanzando en el cuadrangular, se pudo observar que los hombres comenzaron a jugar un rol distinto en el campo, centrando su atención en defender, asistir y crear oportunidades para que las mujeres anoten y para disfrutar de la actividad, sin importar quién lograba el gol.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿Qué te hizo sentir esta experiencia? Que este formato podría ser una manera de fomentar la participación y destacar las habilidades de las mujeres en el fútbol, así como desafiar estereotipos de género en el deporte. Para quienes no quisieron jugar o para la chica que estaba embarazada había otros roles como entrevistas, fotos, encuestas, etc.
- ¿Qué aprendiste sobre los demás? La mayoría de estudiantes expresaron su criterio mencionando que “al permitir que sólo las mujeres anoten, se busca promover la inclusión” (estudiante varón); “se ve que la igualdad de oportunidades hace que las mujeres puedan jugar un papel importante en el partido” (docente espectador); “sí nos ayudaron los hombres a hacer los goles, pero también nosotras jugamos duro… no crea que sólo ellos lo hicieron… si no, no hubiésemos ganado, jajaja” (estudiante mujer).
- ¿Qué te resultó sorprendente? Se logró que varones y mujeres puedan ganar autoestima y autoconfianza; incluso, se puede visualizar cómo ahora después del partido, posaban para la foto sin demostrar separación, como se veía antes del partido. Ahora se apreciaba que se mezclaban espontáneamente y que estaban felices de haber compartido la actividad deportiva. Se pudo concientizar sobre que el sexismo no debe existir y ahora el mismo estudiantado propone nuevas actividades o actividades parecidas, donde se pueda participar de igual manera, respetando el género y compartiendo equitativamente los espacios de nuestra institución.

Ilustración 65: Actividad final, grupo 4, sesiones adicionales

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

El grupo terminó indicando que su propuesta fue una iniciativa que promovió la igualdad de género, fomentó el trabajo en equipo, visibilizó el sexismo y empoderó a las mujeres, contribuyendo a la construcción de una comunidad más inclusiva y consciente.

Grupo 5

En la preparación de esta sesión, este grupo, finalmente, se llenó de ganas y de energía para comenzar. En la medida en la que iban realizando las actividades

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

propuestas, se podía notar que cada vez más se iban entusiasmando con su propio trabajo. Encontraron que era un tema supremamente importante y se convencieron de la necesidad de dar un espacio a las chicas y a los chicos para poder conversar, dar su opinión al respecto y reflexionar. Comentaron que era bonito compartir estas experiencias y que sus estudiantes querían "irse de largo" para seguir discutiendo estos temas, pero las profesoras les indicaban que tenían clases después y que ya tendrían tiempo y actividades para continuar con el diálogo. Nos reunimos cinco veces y, en una de esas ocasiones, insistieron en que fuera a verlas, para ver cómo trabajaban con su grupo de estudiantes. Es así como entregaron todas las reflexiones de acuerdo con sus actividades, donde se resaltan las siguientes (Daniela y Belén, comunicación personal, 28 de octubre de 2023):

Primera actividad: La telaraña

Ilustración 66: Actividad la telaraña, grupo 5, sesiones adicionales

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

En relación con las preguntas del "¿qué?'" y del "¿y entonces qué?", escogieron ocho de la primera categoría y diez de la segunda:

- ¿Qué pasó? Se realizó la dinámica de la telaraña, con la finalidad de escuchar las vivencias sobre el noviazgo adolescente y los aspectos positivos y negativos que influyen en la relación. Es un tema tabú; al inicio hubo una resistencia a conversar y a dar sus puntos de vista sobre el tema; de hecho, al inicio lo tomaron como una broma.
- ¿Qué parte de la experiencia te entusiasmó? El poder brindarles herramientas y conocimientos para comprender y manejar los celos de manera saludable. A través de la dinámica, pudimos ver cómo los y las adolescentes se involucraron, poco a poco, en discusiones abiertas y reflexiones sobre el tema, compartiendo sus propias experiencias y aprendiendo de las experiencias de las demás personas.
- ¿Escuchaste o sentiste algo que te sorprendiera? Escuchamos sobre la baja autoestima que tenían las señoritas y, más que nada, sobre la forma de valorarse

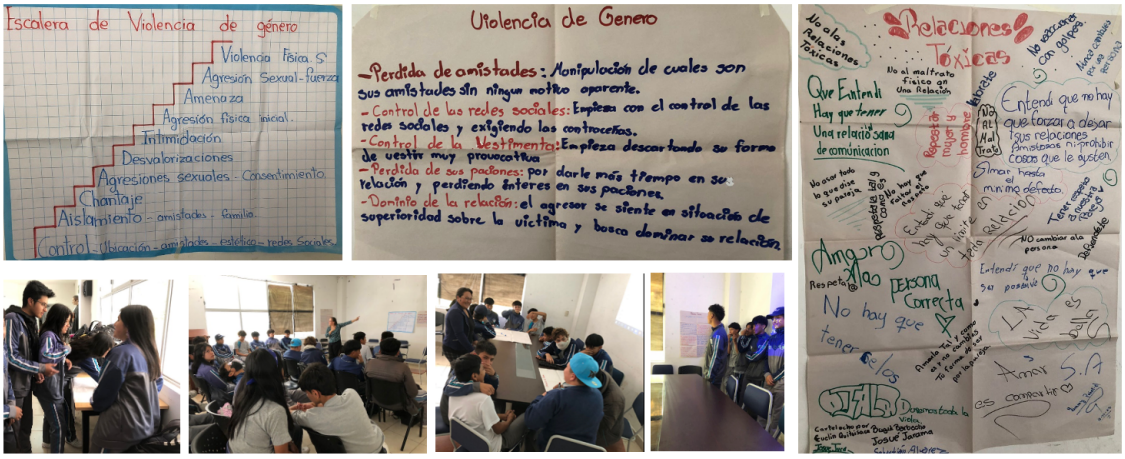
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

dentro de una relación, el cómo se dejaban influenciar en la forma de vestirse, de tener amigos, etc.; algunos grupos manifestaban que la pareja debía escuchar lo que decía el enamorado.

- ¿Qué te gustó o disgustó de la experiencia? Me gustó que había predisposición a colaborar con el proyecto, pero nos disgustó que era muy corto el tiempo para abordar estos temas.
- ¿Qué conclusiones puedes extraer de esta experiencia? Pudimos concluir que, al abordar el tema de relaciones en pareja, existía todavía dominio por parte del hombre y él es el que mandaba, ejerciendo poder sobre la mujer.

Segunda actividad: visualización y debate del video “Pepa y Pepe. La escalera cíclica de la violencia de género en la adolescencia” de Carmen Ruiz.

Ilustración 67: Actividad visualización video, grupo 5, sesiones adicionales



Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

En este punto, escogieron seis preguntas del “¿qué?” y ocho preguntas del “¿y entonces qué?”, en donde fueron notables las siguientes respuestas:

- ¿Qué pasó? Se proyectó el cortometraje de Pepe y Pepa y se formó grupos para exponer lo observado en esa película. Al final, se presentó la escalera de la violencia.
- ¿Qué parte de la experiencia te entusiasmó? Nos entusiasmó mucho cuando los y las jóvenes comenzaron a escribir lo que sentían y sabían del tema, así como al ver que había discusiones y que trataban de ponerse de acuerdo para poder escribir. También que cada persona escribiera su reflexión sobre el tema; esto nos causó mucho entusiasmo, ya que estábamos llegando a los y las jóvenes con el tema.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿En qué se diferencia tu experiencia de lo que esperabas? En que, al dar confianza y mostrar sobre el tema, los y las jóvenes se abren y manifiestan todo lo que sienten y tienen dentro. Había quienes tenían mayor apertura y predisposición a participar activamente, mientras que otras personas eran más reservadas o reticentes a compartir sus experiencias.
- ¿Qué te gustó o disgustó de la experiencia? Disgustó el que no hubiera apoyo de las autoridades para el uso de espacios y tiempo para poder realizar la actividad.
- ¿Qué impacto produjo este evento en ti? Podemos decir que el impacto que produjo en nosotras fue ayudar a crear conciencia sobre las señales de una relación tóxica y a proporcionar educación sobre relaciones saludables. Esto puede ayudar a reconocer y evitar relaciones perjudiciales, brindar apoyo emocional a quienes estén experimentando relaciones tóxicas, poder ofrecer un espacio seguro para que se compartan experiencias y brindar orientación y recursos adecuados.
- ¿Qué conclusiones puedes extraer de esta experiencia? Crear conciencia sobre las señales de una relación tóxica. Al brindar conocimientos y ejemplos concretos, podemos ayudar a identificar comportamientos abusivos o poco saludables en sus relaciones. El poder empoderar a los y las adolescentes para que tomen decisiones informadas en sus relaciones ayuda a establecer límites saludables, fomentar la comunicación efectiva y promover el respeto mutuo. Como docentes, podemos desempeñar un papel crucial; debemos tener la preparación para escuchar y ofrecer recursos y servicios de apoyo adecuados.

Tercera actividad: Debate

Ilustración 68: Actividad debate, grupo 5, sesiones adicionales

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Su reflexión, en esta actividad, fue de siete respuestas sobre el “¿qué?” y siete sobre el “¿y entonces qué?”; resaltamos las siguientes:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- ¿Qué pasó? Llegó el momento de ponerse de pie en frente de la clase y exponer las ideas con respecto al tema de violencia de género en el noviazgo adolescente, que crea controversia hoy en día. Pero no estás ni solo ni sola. Cerca de ti tendrás a un compañero o a una compañera que opinará diferente a ti y buscará imponer su punto de vista. El grupo 1 discutió sobre amor tóxico, con posibles posiciones a favor y en contra: “el amor todo lo puede”; “el amor duele”**;** “mi pareja me completa”; “cuando las mujeres dicen ‘no’, en realidad quieren decir ‘sí’”, etc. El grupo 2, que trató la violencia de género, tuvo frases a favor y en contra como las que vemos aquí: “es sano decirle a mi pareja cómo yo quiero que sea”; “la mujer debe dedicarse al hogar y el hombre a trabajar”; “el hombre cuida y protege a la mujer como un padre cuida a sus hijas e hijos”; “las mujeres son peligrosas y manipulan a los hombres”.
- ¿Qué parte de la experiencia te entusiasmó? Cuando un estudiante mencionó que “no podemos limitarnos a orientar a las personas hacia la dirección adecuada; debemos caminar con ellas”.
- ¿En qué se diferencia tu experiencia de lo que esperabas? Desde el aspecto vivencial, se vio que los y las adolescentes y jóvenes están constantemente bajo la presión de juzgar las relaciones de pareja de las demás personas, así como de hacer caso omiso de la violencia, para pensar que todo lo que pasa es normal, pero mediante esta estrategia se logró generar un cambio de actitud para forjar una sociedad más tolerante y sana, en donde todas las personas podamos vivir en paz.
- ¿Qué impacto produjo este evento en ti? Esta actividad ha producido un impacto preocupante porque dio información sobre que, a nivel mundial, casi una de cada tres adolescentes entre los 15 y los 19 años de edad ha sufrido violencia emocional, física o sexual perpetrada por el esposo o pareja.
- ¿Qué te hizo sentir esta experiencia? Esta experiencia me hizo sentir que la violencia se arraiga en algunos otros factores sociales, económicos y culturales que repercuten en las familias, las relaciones interpersonales y la manera en que los y las adolescentes experimentan su vida cotidiana.

Cuarta actividad: cartel alusivo al tema

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 69: Actividad carteles, grupo 5, sesiones adicionales

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

En su reflexión, respondieron a siete preguntas del "¿qué?" y a otras siete del "¿y entonces qué?" Queremos enfatizar las siguientes:

- ¿Qué pasó? Se formó grupos de trabajo de tres personas cada uno, para que realicen un cartel alusivo al tema tratado en las cuatro semanas. Hubo total predisposición y se proporcionó un espacio seguro para que las y los adolescentes compartan sus experiencias, ideas y perspectivas sobre la violencia en el noviazgo y los celos.
- ¿Qué parte de la experiencia te resultó desafiante? Nos resultó desafiante abordar un tema tan delicado y sensible. La violencia de género es un problema social complejo y profundo; tratarlo en el aula requiere de una cuidadosa planificación y sensibilidad hacia las experiencias del estudiantado. Algunos de los desafíos que enfrentamos fueron crear un ambiente seguro y de confianza, manejar emociones intensas, promover la reflexión crítica, brindar apoyo y recursos, etc. Tratamos de proporcionar a información precisa y recursos para ayudar a comprender y abordar la violencia de género.
- ¿Qué parte de la experiencia te entusiasmó? Fue gratificante ver cómo los y las estudiantes se involucraron activamente en la investigación y reflexión sobre el tema y cómo utilizaron el arte y el diseño para transmitir mensajes poderosos.
- ¿Qué conclusiones puedes extraer de esta experiencia? Que es una forma efectiva de generar conciencia sobre la violencia de género, las relaciones tóxicas y los celos en los y las adolescentes, trabajando por el empoderamiento al permitirles expresar sus opiniones y sentimientos sobre estos temas.

En general, este grupo comenzó a reflexionar y comprender la importancia de hablar sobre este tema con el grupo de adolescentes a medida que avanzaba; en cada

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

momento en el que trabajaba al respecto se apropiaba, cada vez más, de los contenidos. Además, se entusiasmaron con la retroalimentación y con el ánimo del grupo de estudiantes, y así lograron terminar su proyecto con éxito.

Al finalizar las sesiones, se realizó una evaluación, en la que se preguntó a las personas participantes qué se dirían a sí mismas ahora, después de hacer el curso y de implementar su propuesta, acerca de la definición de sexismo que habían dado en la entrevista un año atrás. En el caso de no haber realizado la entrevista previamente, a la persona se le mostraron las diferentes definiciones y se les solicitó que dieran su opinión al respecto. Además, se les pidió que dieran sugerencias sobre cómo combatir el sexismo, así como que reportaran si el curso y su implementación habían cambiado su vida personal, familiar y laboral.

Entre las respuestas más interesantes tuvimos la de que es necesario seguir formando al grupo de docentes, pues hay que fortalecer los contenidos teóricos. Algunas de las personas participantes aún no tenían claros conceptos básicos sobre feminismos, pues seguían comparando el feminismo con el machismo; tampoco podían reconocer conceptos errados en las definiciones que habían dado sus colegas. Esto evidencia la necesidad de una capacitación verdaderamente continua, articulada y de calidad, para que se pueda avanzar hacia la transformación más allá del discurso y hacia la igualdad real.

Por otro lado, había una diferencia clara en la valoración subjetiva de la incidencia que creían que podían tener como docentes. Algunas personas participantes se referían más al ámbito personal y familiar que a las posibles acciones que podían hacer para combatir el sexismo en las instituciones educativas como tales; en otras palabras, les costaba pasar de una mirada personal a una mirada más colectiva.

De igual forma, se pudo evidenciar una diferencia clara entre las personas que habían liderado los grupos y realizado las reflexiones y las otras, pues las primeras, al escribir las acciones para combatir el sexismo, se referían a acciones concretas que podían hacer en la escuela y no tanto a su propio hogar o entorno familiar. Además, al momento de implementar sus proyectos, las personas que se habían comprometido desde roles de liderazgo fueron teniendo cada vez más motivación, a partir de su mismo grupo de estudiantes, de la lógica de sus prácticas y de la reflexión sobre su propio accionar:

- “Pude comprobar la motivación que te dan los niños en el transcurso de las actividades. Su entusiasmo transmite esas ganas de continuar, pese a las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

múltiples actividades que debemos realizar en la institución. Son sorprendentes sus testimonios y las percepciones nuevas que van desarrollando, además de lo útil que resulta esta modificación para la convivencia en el aula y a sus familias" (Clara, comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

- "Esta experiencia definitivamente me aportó de manera significativa en mi aspecto profesional, ya que me pude percatar cómo, de manera inconsciente, utilizaba un lenguaje sexista y también estaba presentando actitudes sexistas, que sin embargo fui reajustando al identificar estos aspectos (Carolina, comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

Adicionalmente, se pudo apreciar que esta experiencia permitió que las personas participantes se dieran cuenta de la influencia positiva que puede tener su propio accionar, además de que les dio seguridad y certeza para expresar sus pensamientos sobre estos temas:

- "Todo esto ha cambiado enormemente mi forma de pensar y ha fortalecido mis conocimientos; he logrado hablar con seguridad con mis familiares y estudiantes sobre estos temas" (Erika, comunicación personal, 4 de octubre de 2023).
- "Como docentes tenemos una gran labor, tenemos el campo abierto, porque en nuestras manos está el cambio, cambiar la forma de expresarnos, cambiar la forma de tratar, pero desde el ejemplo" (Joffre, comunicación personal, 4 de octubre de 2023).

3.3.3.14 Valoración de las cinco propuestas de intervención

Para resumir las propuestas, se puede agrupar los grupos de la siguiente forma: dos de ellos se preocuparon por temas relacionados con proyectos de vida y orientación vocacional (OVP); dos, por temas de convivencia armónica; y dos, por temas de prevención de violencia de género.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 70: Resumen de propuestas coeducativas implementadas

Fuente: elaboración propia

Es interesante ver como resultado que los grupos que manejaban niveles de básica elemental y media se enfocaron más en OVP, pues en el Ecuador de la actualidad temas como la construcción de la identidad, el conocerse, el informarse y el ir desarrollando la habilidad de tomar decisiones desde temprana edad, sin dejarse influenciar decisivamente por el mandato de género (o, al menos, siendo más conscientes de dicho mandato y de sus fundamentos) se manejan en grados superiores y se enfocan más en la orientación a la carrera.

En la medida en que cada grupo iba realizando las actividades, se podía notar que iban avanzando con mayor certeza y seguridad. Además, las personas que realizaban la reflexión se iban apropiando cada vez más de los contenidos y se daban cuenta de la influencia positiva que podían llegar a tener en su grupo de estudiantes.

Asimismo, una vez que culminó el proceso de reflexión y análisis de la implementación de las propuestas, se realizó el evento culminante de acuerdo con la metodología propuesta. En dicho hito, el grupo compartió su trabajo con estudiantes y docentes de la UNAE:

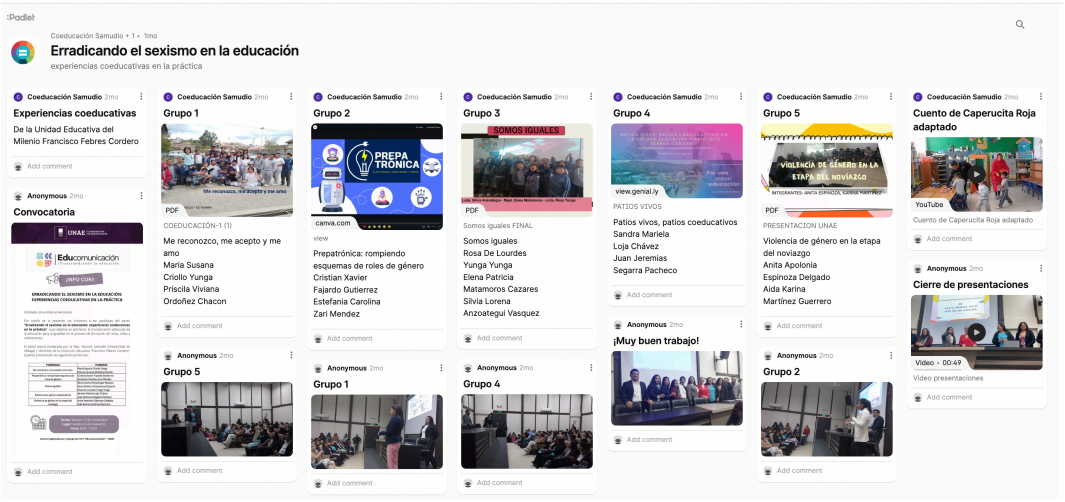
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 71: Socialización de propuestas

Fuente: CORI y Elaboración propia, 2023

Se diseñó una pizarra digital con las presentaciones, a las que se puede acceder en el siguiente enlace: https://padlet.com/contraelsexismocoeducacion/experiencias

Ilustración 72: Pizarra digital con presentaciones de propuestas



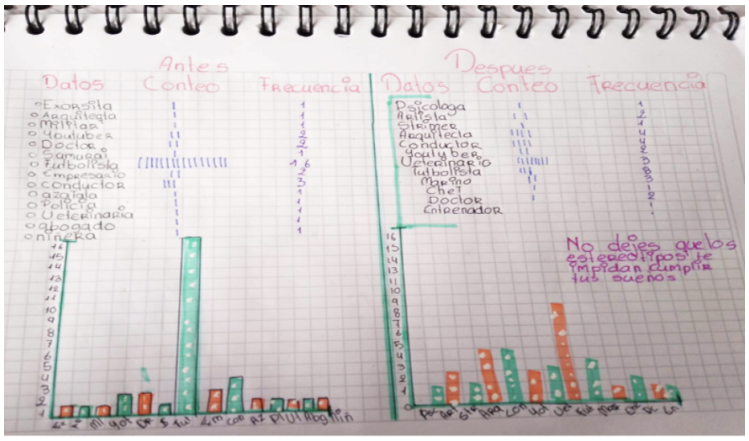
Fuente: Elaboración propia

A continuación, resumimos los resultados más relevantes de cada grupo:

Grupo 1

El hallazgo más inspirador de este grupo fue el cómo, luego de su intervención, se dieron cuenta de la ampliación del abanico de posibilidades que se abre para tomar decisiones de ser la persona que cada cual elige ser. En las primeras actividades se solicitó que, mediante el arte, las y los estudiantes expresaran cómo se veían en el futuro, para que, luego de la intervención, volvieran a realizar la misma actividad. Así, se pudo contrastar en el siguiente gráfico, elaborado en la clase de matemáticas, cómo se amplía la variedad de respuestas:

Ilustración 73: Resultados grupo 1



Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Grupo 2

Este grupo logró romper con los estereotipos de cuatro carreras que, en su intervención, originalmente se vieron identificadas como carreras sólo de hombres: jardinería, policías, bomberos e ingenierías en informática y electrónica. Al llevar a cabo las actividades lúdicas, lograron medir antes y después de su intervención, mediante un diagrama de asociación de carreras, qué tanto niñas y niños lograron reconocer que podían realizar las carreras por igual, independientemente de su sexo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 74: Resultados grupo 2

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Grupo 3

Este grupo logró tomar conciencia de que, al hacer las actividades, no sólo influían en su grupo de estudiantes, sino también en sus familias. Al finalizar la intervención, el grupo de estudiantes ya tenía la iniciativa de traer juguetes para compartir en conjunto y tanto niños como niñas declaraban, con sentido crítico, que para Navidad pedirían un juguete no sexista. También en la actividad de los cuentos el grupo de estudiantes ya pensaba en otras versiones, trayendo nuevas propuestas para cambiarlos. Y, en sí, el cambio más profundo de este grupo fue el reconocer cómo estas pequeñas experiencias influyen en la prevención de la violencia de género.

Ilustración 75: Resultados grupo 3

Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

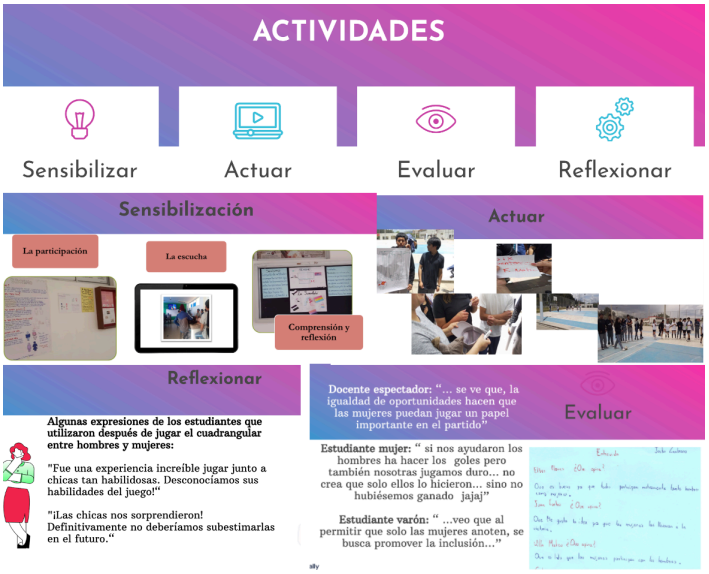
Grupo 4

Realizaron un proceso participativo de sensibilización en el que se manifestó su preocupación sobre la ocupación de los espacios de recreo y sobre el hecho de que se

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estaba convirtiendo en un hábito naturalizado que sólo los hombres ocuparan ese espacio. Es así como, mediante tres criterios, lograron reconocer en qué medida las zonas seleccionadas para la aplicación de la propuesta promovían la inclusión de todos los grupos, evitando la discriminación por sexo, género, identidad de género, orientación sexual u otras características personales; también cómo, mediante la organización de un cuadrangular mixto, se podía influir en las percepciones del grupo de estudiantes y docentes sobre el uso de estos espacios. Lo más destacado de este grupo fue el cómo una actividad tan aparentemente sencilla logró influenciar en la actitud positiva y motivadora de estudiantes que no participaron en la propuesta, que pedían con entusiasmo poder seguir realizando estas prácticas, para compartir estos espacios de manera más igualitaria.

Ilustración 76: Resultados grupo 4



Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

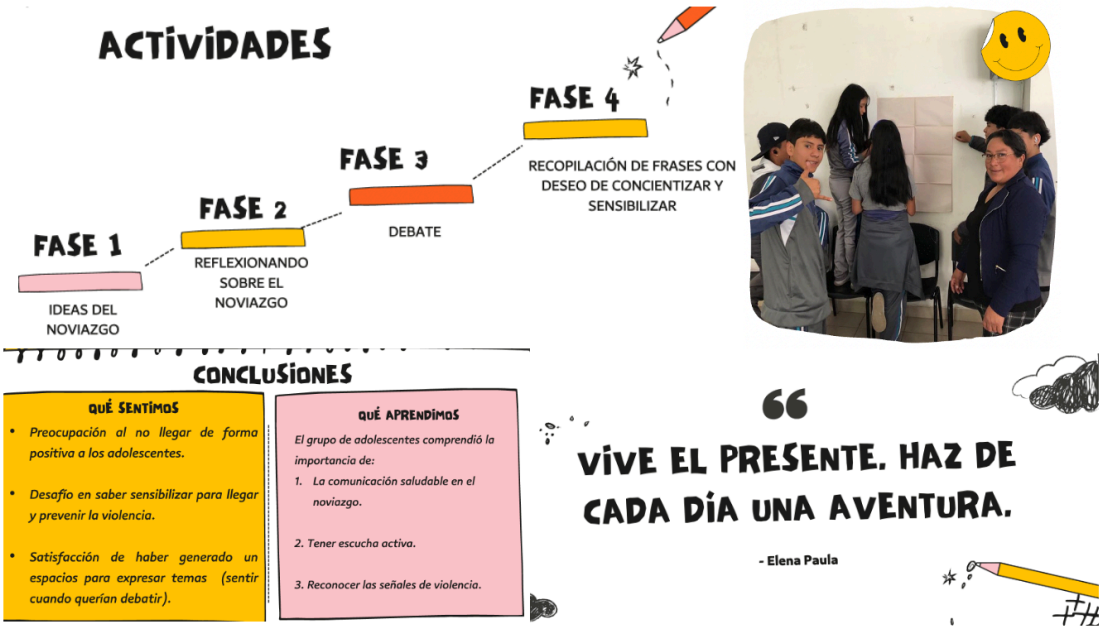
Grupo 5

Este grupo pasó por un proceso de convencimiento propio sobre la importancia de poder generar espacios para que sus estudiantes adolescentes lograran romper temas tabúes y conversar sobre la forma de relacionarse en pareja. Encontraron que la mejor forma de evaluar su proyecto era analizar las percepciones de independencia e identidad, celos y, en general, amor en la adolescencia. En la medida en que fueron avanzando en las actividades, fueron teniendo mayor seguridad y certeza para poder abordar estas temáticas con su grupo de estudiantes, a la vez que se iban apropiando de los contenidos, internalizaban la importancia de abordar estas temáticas para prevenir la violencia de género y reconocían la influencia positiva que podían llegar a tener con sus

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

estudiantes, lo que finalmente les generó felicidad y entusiasmo, al tener la oportunidad de generar estos espacios.

Ilustración 77: Resultados grupo 5



Fuente: elaboración de estudiantes del curso, 2023

Es así como cada grupo y, de hecho, cada persona de manera individual fue caminando por su propio y único proceso de reconocimiento del sexismo en las prácticas de la institución educativa. A partir de la autorreflexión guiada de su experiencia, cada grupo y cada persona fue adquiriendo una mayor apropiación de los contenidos, cosa que le dio legitimidad a su accionar y le fue dando mayor fundamento y seguridad para seguir abordando la temática elegida. Este cambio fue permitiendo identificar el cómo la práctica y el accionar individual o grupal podía influenciar, de manera positiva, en su grupo de estudiantes, así como el cómo estas pequeñas acciones podían contribuir a prevenir las violencias de género.

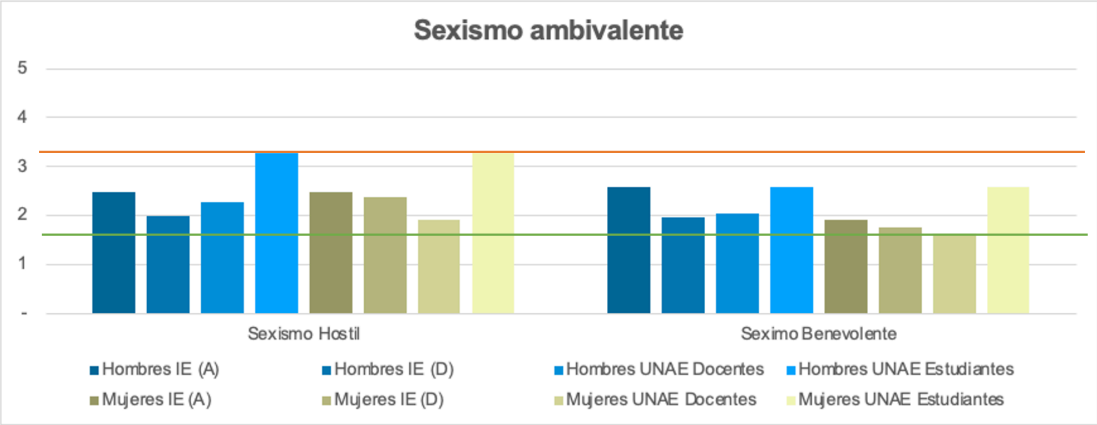
3.3.4 Sexismo ambivalente: grupo de intervención en la IE vs. docentes y estudiantes de la UNAE

Se puede concluir que el grupo de estudiantes de la UNAE presenta mayor escala de sexismo, tanto hostil como benevolente. Por otro lado, es claro que las mujeres docentes de la UNAE presentan el menor resultado en sexismo hostil y benevolente de la muestra, además de que hubo una disminución en la puntuación tanto en los hombres como en las mujeres que tomaron el curso,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

quienes contestaron el cuestionario antes y después del desarrollo de dicho proceso formativo.

Ilustración 78: Medición de sexismo ambivalente en grupo de intervención vs. docentes y estudiantes de la UNAE



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados indican que el curso, efectivamente, hizo que disminuyeran los resultados de sexismo en el grupo de participantes, pero también que las mujeres de la IE son más "sexistas hostiles" que los docentes hombres; todo refuerza, en otros términos, la necesidad de seguir trabajando en estas temáticas.

En virtud de lo vivido en la experiencia con los grupos de las personas participantes en el proceso de formación, así como de los resultados de esta aplicación del formulario de ASI, se decidió extender la investigación. Por ello, se incluyó, como un siguiente paso en la metodología, dos grupos focales en los que se mezclara personas que hubieran participado de la capacitación (y, por lo tanto, que hubieran sido transformadas por ésta), estudiantes de la UNAE que hubieran escuchado sobre estos procesos, estudiantes de la UNAE que no hubieran escuchado sobre estos procesos, docentes de la UNAE que tuvieran una postura más tradicional y docentes de la UNAE que tuvieran una postura más abierta a temas de género. A continuación, presentamos los resultados de esta experiencia.

3.3.5 Análisis de concepciones de sexismo a raíz de la implementación de la propuesta y la influencia en actitudes y prácticas

Se organizó, entonces, dos grupos focales, para poder identificar el cambio de concepciones de sexismo a raíz de la implementación del curso de formación "Coeducación, caminando hacia la igualdad" y la influencia en las actitudes y prácticas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de quienes participaron en dicho proceso formativo. Procedemos a describir los principales hallazgos.

3.3.5.1 Grupo focal 1

En el primer grupo estuvieron presentes docentes de la IE que tomaron el curso de formación, a la vez que docentes de la UNAE con diferentes niveles de sexismo (identificados por informantes internos) dentro de su práctica profesional, de conformidad con el siguiente cuadro:

Tabla 34: Asistentes grupo focal 1

NOMBRE FICTICIO	DESCRIPCIÓN	SEXO
Arianne	Docente de la IE que asistió al curso y fue líder de propuesta.	Mujer
Clara	Docente de la IE que asistió al curso y fue líder de propuesta.	Mujer
Perla	Docente de la UNAE, alrededor de 60 años, sexismo alto percibido.	Mujer
Karina	Docente de la UNAE, alrededor de 30 años, sexismo bajo percibido.	Mujer
Nicolás	Docente de la UNAE, alrededor de 60 años, sexismo alto percibido.	Hombre
Camilo	Docente de la UNAE, alrededor de 40 años, sexismo bajo percibido.	Hombre
Carlos	Docente de la UNAE, alrededor de 40 años, sexismo medio percibido.	Hombre

Fuente: elaboración propia

Al iniciar cada grupo focal, las personas participantes se presentaban. En la mesa había imágenes impresas de la infografía de sexismo ambivalente. Se solicitó a todas las personas participantes que escogieran una o dos imágenes y que, además, indicaran la razón de su preferencia. De esta forma, se escogió tres veces la imagen de hostilidad heterosexual, dos veces la de paternalismo dominante, dos veces la de paternalismo protector, dos veces la de hostilidad heterosexual ambivalente y dos veces la de diferenciación de género competitiva; no se escogió la imagen de diferenciación de género complementaria como se puede apreciar a continuación:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 79: Imágenes de sexismo ambivalente elegidas, Grupo focal 1

HOSTIL	AMBIVALENTE
PATERNALISMO DOMINANTE	PATERNALISMO PROTECTOR
2	2
DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO COMPETITIVA	DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO COMPLEMENTARIA
2	0
HOSTILIDAD HETEROSEXUAL	HOSTILIDAD HETEROSEXUAL
3	2

Fuente: elaboración propia.

La imagen más escogida fue, entonces, la de hostilidad heterosexual, en la que las mujeres son consideradas peligrosas y manipuladoras; en este caso, las personas participantes indicaron diferentes puntos por los cuales les chocaba la imagen: según los testimonios, era una cuestión del pasado y, de hecho, debíamos luchar para cambiar a una sociedad más igualitaria:

- “También elegí esta imagen que nos relata una época donde las mujeres eran acusadas como brujas, aunque científicamente años más tarde se descubrió, como muchas cosas, que, en realidad, era también una cuestión de machismo. Creo que, hasta la fecha, es como que logramos percibir esta exclusión, este machismo, en muchos espacios incluso, en este caso que sucedió de Abigail, donde muchas de las compañeras feministas se manifestaron a nivel político, con la toma de espacios públicos y hubo como por parte, por ejemplo, de la Fiscalía, una persecución a las mujeres” (G1. M2, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- “La que más me impacta de forma negativa y me pone en dos posturas históricas, una de injusticia y la otra de lucha … lamentablemente las mujeres se iban a un juicio, únicamente por ejemplo porque alguien por ahí soñó que la mujer era bruja, entonces esa lucha constante, un poco de revolución … si una mujer quería estudiar o trabajar se veía de forma negativa y cómo eso ha llegado hasta hoy … entonces, cuando veo esta imagen, pues me recuerda toda esa lucha y que tenemos que seguir luchando como sociedad y encontrar maneras

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de que estas situaciones nunca más vuelvan a pasar" (Camilo, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

- "Esta imagen tiene que ver mucho con el conocimiento. En la Edad Media, cuando la iglesia con la Santa Inquisición [decía que] la ciencia era algo malo, las religiones explicaban todo y si alguien iba en contra de eso entonces eran declarados brujos, brujas, herejes, pero la Iglesia tenía una aberración con las mujeres, por eso el término de brujas. Hubo más mujeres a las que condenaron que hombres y a veces no se entendía el rol de las mujeres que eran el equivalente acá de chamán … Las mujeres eran fuente de pecado, tentaban al hombre para cometer aberraciones, eso es lo nos ha vendido una sociedad machista y creo que es como educadores que debemos hacer [algo] para promover la igualdad (Carlos, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Para continuar con el análisis, en la imagen de hostilidad heterosexual ambivalente hubo una contraposición de posturas: por un lado, la interpretación convencional de que "las mujeres son princesas", "dan la vida", "son el brazo derecho" y "le dan el sentido a la vida"; por otro lado, la necesidad de que haya una relación horizontal, en donde las mujeres no deban estar esperando a que los hombres les solucionen la vida:

- "Yo nazco de una mujer y mi princesa es mi madre y la vida me ha dado otra mujer que es mi esposa y también me ha dado una hija, tengo mis princesas en mi casa y para mí es una parte fundamental. Siempre estuvo más el poder de mi madre, porque el padre, por el trabajo, pasa mucho más afuera y para mí, mi madre es la que me ha criado para la formación … mi esposa ha sido mi brazo derecho … también mi hija ha sido parte de mi inspiración" (G1. 1M, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- "Deberían estar frente a frente, no esa actitud de que aquí estoy, tú eres mi reina, me parece que las relaciones deben ser horizontales, no tan exageradas ... Nos han metido en la cabeza un disco rayado, nos han programado para que el hombre sea el que esté como arrodillado ante nosotros y ella está esperando como que le solucionen toda la vida y todo" (G1.1F, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Estas posturas se relacionan con las respuestas de paternalismo protector, donde se constituye esa jerarquía construida, al ser los hombres los que deben proteger a las mujeres, así como la dinámica de confusión que, en consecuencia, se genera: por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

un lado, las mujeres, a quienes se ve como débiles o quienes se ven como débiles y el miedo que les puede causar esa actitud; por otro lado, la contradicción de que el hombre igual debe supuestamente proteger, pero la mujer no debe esperar a ser protegida, sino buscar su independencia y fortaleza propia:

- "Los hombres creen que son protectores, que nosotros somos débiles y por ejemplo ahí la actitud de las mujeres como que está asustada, y a veces uno sí se asusta frente a varones que piensan que tienen como el poder, como el liderazgo y a veces pienso que es sólo una como un escudo, porque si nosotros eliminamos estas dos formas, somos de la sociedad equitativa porque creo que tanto el hombre como la mujer se complementan. En equipo, todos aportamos de la misma manera" (Arianne, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- "Básicamente escogí esta imagen para romper esquemas, porque siempre nos han vendido que estamos en la sociedad para proteger a las mujeres y que las mujeres tienen que siempre buscar un protector, dentro del respeto que nos merecemos todas las personas, debemos respetarlas, protegerles y todo, pero no que las mujeres busquen un protector, porque eso les hace dependientes, esta imagen hace que la mujer se ponga en un nivel menor al hombre, en un nivel al que tiene que ser protegido. Debemos cuidarlas, sí, pero más que todo cuidar sus derechos, cuidar que tengan las mismas oportunidades que nosotros" (G1.3M, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

En el paternalismo dominante hostil se puede identificar claramente el sexismo; sin embargo, en el discurso benévolo aparecen contradicciones intrínsecas: la culpa es, en última instancia, de la mujer, por no dejarse ayudar, aunque no necesite ayuda, con su actitud sumisa. No obstante, comienza a aparecer también el sentido de apropiación de las personas que tienen el "lente puesto", ya que estuvieron en la implementación del curso y, por eso, pueden trasladar los conceptos a la vida real y a la acción, al indicar que debemos romper con las cadenas de violencia para cambiar, en consecuencia, la sociedad.

- "Esta es más patética porque a ella la veo con la autoestima baja, no acepta la ayuda y ... rechaza el apoyo de otras personas, la colaboración, el cooperativismo y su actitud es sumisa … las relaciones de poder en el trabajo también deberían ser horizontales" (G1.1F, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Lo que yo puedo interpretar es que a veces subestimamos las capacidades que tiene una mujer … ella podía haberle dicho, yo le puedo ayudar a usted, le puedo indicar donde está ello o aquello, pero ella nada más se limitó a decirle que los dibujó. Eso pasa en la vida real con las mujeres, todos los días en la televisión, sigue la mujer siendo sumisa, maltratada, que denuncia estas situaciones y que desencadena sobre todo en actitudes de los estudiantes, donde una mamá maltrata, maltrata a sus hijos o se desentiende, como ayer con los papás, es una cadena que, si no la rompemos, pues va a continuar en la sociedad” (Clara, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

En la diferenciación de género competitiva, se identificó el sexismo con situaciones propias y que se ven en el día a día en espacios políticos y de liderazgo, de la siguiente manera:

- “Yo relaciono esta figura con algo personal. Dentro de una institución educativa, siempre a las mujeres nos minimizan, nos dicen las de la escuelita. Cuando estamos en equipos, nos dicen que seamos la secretaria, porque escribimos bien y porque somos más ordenaditas. Yo asumí un liderazgo muy fuerte como directiva y tuve mucha, mucha, digamos, mucha oposición por parte de profesores, sobre todo varones … Yo relaciono esto con el poner obstáculos para que no progresemos como mujeres en el entorno donde estamos viviendo” (P8. M, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- “Yo lo elegí porque me hizo recordar mucho a la participación política. Hasta el momento no hemos tenido y, si tuvimos, fue una presidenta durante un día, pero no es que es habitual ver a mujeres que participan en espacios políticos. Recuerdo una experiencia, cuando a veces las mujeres enérgicamente mencionamos discursos políticos, siempre se nos tiende a tildar como que somos histéricas, como que estamos locas, como que somos muy emocionales y hay esta diferenciación entre el cerebro y el corazón, nos asocian con esta parte más maternal, más sensible” (Karina, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Al preguntar sobre las diferencias que tenemos por ser hombres o mujeres, la primera persona que habló, con toda propiedad, fue la docente que tomó el curso, pues este fue el tema que desarrolló con sus estudiantes. En un momento de confirmación de lo adecuado del trabajo previo, se pudo apreciar cómo ella hablaba con toda naturalidad y seguridad; las mujeres que la escuchaban estaban un poco más relajadas con el tema, mientras que los tres hombres presentes, al momento de escuchar el tema,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

cruzan o tienen cruzados los brazos, en señal inconsciente y no verbal de protección, defensa o discrepancia, que se fue disipando al momento de tomar una postura más crítica cultural e histórica del deber ser.

Ilustración 80: Reacciones ante diferencias de ser hombres o ser mujeres Grupo focal 1

Fuente: elaboración propia

- “La diferencia es técnicamente biológica, porque tenemos órganos sexuales diferentes ... A mis estudiantes, justamente, se les hace difícil contextualizar el ser femenino o masculino, porque lo asocian con lo que hablamos justamente de los estereotipos, donde las mujeres deben ser técnicamente para una cosa y los varones para otra” (P8. M, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- “Yo creo que nos diferencian dos situaciones puntuales: la primera, los riesgos, es decir, la mujer acapara una mayor cantidad de riesgos que lamentablemente tiene que enfrentar a diario; no es lo mismo que un hombre salga a la calle en la noche que una mujer, eso debemos cambiar como sociedad. Lo segundo es la cantidad de oportunidades que tienen el hombre y la mujer, es decir, pienso que todavía hay cuestiones de normativa; hemos mejorado, pero en un plano real eso no se refleja” (Camilo, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- “En América también, desde todo el proceso cultural que ha sido, han habido muchísimas muertes, masacres, de todo lo que podemos ver en América Latina, principalmente donde aquí se ve mucho más el machismo … existe ese mismo proceso de tenerla en un segundo plano, escuchar a una primera mujer, a Nela Martínez llegando a la Asamblea, o a Ugarte llegando a otro lugar… nos conlleva

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

a una parte histórica dentro del Ecuador, donde hay muchas aristas para poderlas estudiar … Hoy estuve leyendo ya el nuevo currículo por competencias que nos trae datos numéricos, por ejemplo de quienes tienen mejores calificaciones, aún seguimos diferenciando de hombres y mujeres, ruralidad y ciudad, es una parte cultural que todavía está muy arraigada a nuestra sociedad, que hay un largo camino que recorrer para seguir avanzando en estos procesos" (Nicolás, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Luego, de igual forma, la persona que tomó el curso y tenía, por lo tanto, "los lentes" del enfoque de género puestos, indicó que, si bien sólo había diferencias biológicas, desde el nacer aparecían las barreras y que, de hecho, las veía en el día a día, en el contexto real, no teórico. A la vez, veía una posible solución para contribuir al cambio, al trabajar con el grupo de estudiantes desde tempranas edades:

- "La única diferencia sería la parte biológica, mas, sin embargo, desde que una niña nace empieza a toparse con las barreras, que se viste de rosado, que la muñeca, que la cocinita, entonces comienzan a aparecer esas barreras que nos han hecho diferentes, en lugar de ser un equipo y trabajar en la misma dirección, nos colocan a las mujeres en un rango menor … En el ámbito escolar, por ejemplo, a veces se piensa, si vamos a elegir presidente, que sea hombre, si va a ser el consejo estudiantil también varoncitos, porque habla más fuerte, tiene más temple, incluso entre nosotros los compañeros, cuando una mujer asume un vicerrectorado dice es muy suave, que no va a poder dirigir las reuniones y que este colegio se va a ir para abajo … La única posibilidad de irlas disminuyendo, porque eliminarlas es un camino muy largo, es trabajar desde los más pequeñitos, sembrar en ellos esas nuevas percepciones sobre el sexismo" (Clara, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Por último, en lo que respecta a las diferencias entre hombres y mujeres, se dieron algunas contradicciones: por un lado, se afirmaba que son diferentes, ya que la mujer era, por ejemplo, más intuitiva, pero, en la misma frase, se aseguraba que el hombre también. Se discutió también si la mujer debería ser complemento del hombre y viceversa o, en otras palabras, sobre el tema de la complementariedad, además de sobre cómo la religión refuerza los estereotipos y cómo debemos luchar contra ellos:

- "Yo sí creo que somos diferentes y aquí me acuerdo del libro 'Las mujeres son de Venus y los hombres son de Marte'; nos han enseñado que somos débiles, que pobrecitas, que hay que cocinar, y yo me opongo a cocinar, no lo voy a

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

hacer, tenemos el estereotipo de que es la mujer la que tiene a los hijos, los cuida, les da de comer… pero creo que somos diferentes, porque tenemos que ser complemento el uno del otro, hacer un balance de ese 'yin' que tenemos las mujeres súper especializado, tenga un 'yang', fuerte y que haya equilibrio, que tampoco los hombres sean agresivos y violentos porque tienen testosterona. Me niego a creer ese estereotipo de la mujer sumisa… me encanta que me protejan, sí, pero yo también. La mujer tiene algo muy diferente al hombre y es el sexto sentido, tiene una integración de los hemisferios y hay hombres que lo tienen, porque lo desarrollan, la mujer tenemos con los hijos y esposos algo especial y los alertamos, y ellos también, es un equilibrio, muy bonito, con eso se puede respetar el hombre y la mujer de una manera bien hermosa" (Perla, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

- "Yo creo que siempre nos han enseñado culturalmente y socialmente que la mujer necesita de un hombre o de una media naranja, que el hombre necesita de una media naranja para complementarse, pero yo sí parto de que cada ser humano debería educarse y ser una persona independiente capaz de satisfacer sus necesidades básicas y, a partir de ello, si es que aparece alguien en el camino y se pueda compartir, podría ser. También creo yo que eso parte desde una construcción romántica del amor y las relaciones y todo lo que hemos consumido a nivel de los medios, e incluso instituciones que se han encargado de replicar eso" (Karina, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- "Yo creo que también es importante la religión, hay situaciones como ésta que ponen a la mujer en un segundo plano… Las personas que no tienen esa religión pueden ser más liberales, pero yo sí creo que nuestras sociedades, al menos acá en el Ecuador y en la zona del Austro, tienen un fuerte asentamiento religioso… Acá hay un dicho también muy fuerte: 'así mate, pegue, maridito es'. Y si va al cura le dice 'es lo que te ha tocado, hasta que la muerte los separe'. En relación a mi esposa, sí, lo principal es la comunicación, nadie es superior a nadie, mi esposa quiere estudiar, estudia, si quieres hacer esto, hazlo… en eso sí soy un poco independiente, por qué tengo que aferrar a alguien a mí, aunque a veces sí lo hago, culturalmente vengo de una casa a lo mejor machista, mis abuelos machistas, pero luego uno se da cuenta, y bueno por qué tengo, si no es propiedad mía, no es propiedad privada como dice la canción, ella tiene su vida y la tiene que hacer…" (Nicolás, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- "Yo creo que no nos complementamos. Es que igual, desde la parte lingüística semántica, el significado de las palabras, cuando nosotros decimos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

complemento dice que algo nos falta, necesitamos a alguien para complementarnos y cuando dicen a veces las parejas se complementan quiere decir que las mujeres no están completas y necesitan al hombre para completarlas. Esa necesidad nos hace dependientes y eso nos lleva a no tan buenas cosas…" (Carlos, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Se consultó, luego, a partir de las respuestas en las que indican que los hombres tienen más oportunidades que las mujeres: ¿qué pasa en las instituciones educativas?, ¿Se puede ver que pasa algo similar? ¿Se podría hacer algo al respecto? A esto, las personas participantes respondieron que sí existe el fenómeno mencionado, pero hubo una diferencia fundamental entre el grupo de personas que tomaron el curso y el de las personas que no lo hicieron. Las personas que no lo tomaron identificaron muy poco el sexismo en la escuela, por ejemplo. Quizás porque no pudimos contar con docentes hombres de la carrera de educación inicial, este fue el resultado, pero lo cierto es que nuestra muestra masculina se mantuvo en las diferencias económicas, políticas y de la sociedad en general, mientras que las personas que sí tomaron el curso (mujeres), identificaron en una mayor medida el sexismo en la escuela, con ejemplos claros del día a día y con posibles soluciones propias de acción:

- "Por ejemplo, en educación inicial, la mayoría de estudiantes son mujeres que están formándose para ser docentes de educación inicial y, si vamos a los centros educativos, diría que el 100% de docentes son mujeres. Entonces justamente es porque se asocia con ese lado maternal, de cuidado y también había como cierto temor, por parte de las docentes, al dejar a los niños a cargo de un hombre" (Karina, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- "La primera barrera son las escuelas, los directivos, los padres; ven a un muchacho y eso les suena rarísimo… Creo que hay mucho camino todavía por andar, pero, en otro sentido, por ejemplo, en la universidad, como institución educativa, hay horizontalidad, aunque la mayoría de los cargos puedan ser de hombres o mujeres hay mucha cabida para la mujer, pero no ocurre lo mismo. ¿Cuántos presidentes mujeres hay? Entonces qué es lo que está pasando, yo creo que estas diferencias sociales, se van a mantener hasta que vengan las nuevas Amazonas que se van a encargar de desplazar el patriarcado y van a instalar un mundo diferente dirigido por mujeres, y eso va a venir, y no es que va a ser dirigido para oprimir al hombre, no lo creo, porque la mujer tiene un empoderamiento distinto al del hombre, no es desde la fuerza, pero tampoco es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

desde el grito… va a pasar mucho tiempo hasta que eso ocurra, pero ese cambio va a venir…" (Perla, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

- "Vi un documental hace poco de por qué el hombre gana más que las mujeres haciendo la misma actividad y eso es un proceso … todavía hay mujeres que dentro de conocimiento o parte física hacen mucho más que los hombres, pero están en ese nivel económico más bajo" (Nicolás, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- "Yo pienso que, hablando de oportunidades, creo que desde el mismo sistema educativo no se promueven estas igualdades: si ustedes ven el currículo, en los gráficos, por ejemplo, dentro de los textos, están solo encaminados a la parte masculina. Si vamos a una práctica en la institución educativa como el minuto cívico, se hace fila de varones y fila de mujeres. Si vamos a las carreras técnicas en nuestro colegio, por ejemplo, tenemos electrónica, informática, y cuántas niñas hay, en electrónica una y le dicen la valiente; quiénes están a cargo de inspección, los varones, porque piensan que tienen el carácter. Las profesoras van a la escuelita porque son más tiernas, por el lado maternal, porque tienen más paciencia, mientras que cuántos hombres docentes tenemos en bachillerato … en el lenguaje, casi la mayoría que utilizamos los niños, los varones, pero no hablamos niños o niñas, del cuerpo docente … entonces miren, si desde ahí estamos direccionando a que sea machista, entonces la sociedad va a ser sexista … creo que ahí está nuestro punto clave" (Arianne, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- "Yo creo que las oportunidades nacen en la familia, desde que son bien pequeñitos, desde que están en su casa … Qué roles les estamos dando dentro de la familia, ¿no? Qué rol tiene el papá, como el proveedor, y la mamá es la que va a las reuniones de los niños, la que los lleva a la escuela, la que lava la ropa y etcétera... entonces, en una encuesta justo que hacíamos, le preguntábamos a ver cómo es en la casa y decían "sí, mi mami, ella sabe cambiar el pañal al bebé, mi papi, no le cuida al bebé, él solo le lleva al parque un ratito y le regresa para que mi mami le cambie, le dé de comer y todo lo demás", entonces desde esos espacios que están viendo los ejemplos diariamente es que esta sociedad está como está y esto ayer conversábamos con los papás, creo que una de las estrategias es eso, educar a las familias también de que la igualdad de oportunidades con estos ejemplos, para que en las generaciones que vienen los formen de una manera diferente … cosas así, entonces miren es que ahí no más se queda la igualdad de oportunidades, en teoría eso" (Clara, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “La pregunta era dentro del cambio educativo, yo pienso que dentro de los roles tradicionales, pasa muchas veces consciente o inconscientemente que no tratamos de igual manera al hijo que a la hija, al estudiante varón y a la estudiante mujer, porque venimos de esta influencia de tantos siglos … cuando hablamos a nivel de oportunidades, qué cargos por ejemplo existen, la mayoría de hombres están como decanos, rectores… ¿por qué se dan estos fenómenos? Creo que se necesita una mayor investigación, aún tenemos esa secuela del pasado, en sistemas educativos no sé si vemos de igual forma a los niños, niñas jóvenes y demás, no tengo los datos estadísticos, sólo desde mi percepción, por ejemplo, quienes sufren mayor maltrato o acoso tienden a ser las mujeres… yo creo que, cuando hablamos a nivel de oportunidades, existe todavía esta ventaja de los hombres hacia las mujeres dentro del ámbito educativo de manera general” (Camilo, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Para terminar, se preguntó nuevamente qué podríamos hacer para cambiar esta situación en el ámbito educativo: ¿qué acciones nos corresponde hacer en las instituciones educativas? Quienes tomaron el curso propusieron soluciones con determinación para el cambio, lo que se puede hacer en el día a día; hubo una mayor apropiación de la posibilidad de cambiar de manera individual, tanto con el grupo de estudiantes como también con las personas responsables de familia. Las otras personas invitadas al grupo focal, quienes no participaron en el curso, tenían en cambio una mirada sumamente teórica (en diferentes niveles) que no necesariamente ayudaba a llegar a construir las herramientas para hacer cambios en la vida real, en la realidad de las instituciones educativas. De hecho, estas personas ni siquiera se lo plantean, sino que consideran que la responsabilidad recae más en la sociedad, en las políticas y el Estado, es decir, en sí, en factores externos.

- “Yo creo que, por ejemplo, el lenguaje, los hombres no lloran, también en las escuelas, las actividades que se hacen son la reina de la escuela y los hombres el fútbol, desde ahí aparentemente son actividades tradicionales, pero perpetuamos el rol de lo que hace la mujer y lo que hace hombre, la mujer lo más suave, el hombre lo más fuerte” (Carlos, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- “Viene desde la propia madre; yo le digo a mi madre, y usted por qué no me enseñó a cocinar, yo no podía estar en la cocina, ni lavar, ni planchar, ni nada de esas situaciones; a veces es desde la misma mujer que viene

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

también esa decisión" (Nicolás, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

- "Yo sí creo que el ser educador nos compromete a algo, mucho más; creo que, en las instituciones educativas, debemos primero propiciar espacios coeducativos, desde los juegos por ejemplo, compartir en las canchas, miren el OVP [orientación vocacional y profesional], no ponerles desde el décimo de básica, sino desde más pequeños, obviamente eliminando todo tipo de estereotipos. Creo que, en las instituciones educativas, el trabajar el lenguaje desde los cuentos, por ejemplo: que le dan el beso y ella se despierta; vi un meme que decía que ha hecho una tarea una nena ´la princesa despertó con el beso del príncipe y la niña se levantaba y decía quién te dio permiso de darme un beso´ y abajo el comentario decía por fin esta niña entendió todo …y me llamó justamente la atención eso, porque pasa todo el tiempo, miren, en las oraciones que vienen en los textos 'Juanito participó en las canicas con los amigos', por ejemplo, y para la niña 'la niña Martica cocina con su abuela', eso está en los textos… En el problema que ponen, 'Carlos mide la cancha de ni sé cuántos centímetros, saque el área' y 'Juanita pesa la harina para el pastel, saque las fracciones' y les digo a mis estudiantes cambien… ya no es Juanita, es Carlitos el del pastel, en los grupos los chicos con chicos, niñas con niñas y yo acá ya no más, aleatorio, ya no hay filas mujeres hombres sino A y B, en encuentros de fútbol, estoy en la cancha jugando con mis estudiantes, en el proyecto Tini, todos cogen el pico, todos somos capaces, invitamos a los bomberos, pero había bombero varón y mujer y los niños y las niñas aprenden de esas experiencias, pero quienes estamos comprometidos a eso, somos nosotros los educadores del sistema educativo. Pero está tierno no más el currículo, si ustedes ven el currículo oculto ahí vemos muchas cosas, debemos ser muy visionarios en lo que queremos promover, si queremos una sociedad justa, equitativa, eliminando estereotipos, sobre todo el estereotipo sexista, creo que ahí está nuestro compromiso" (Arianne, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- "Antes de emprender este tipo de prácticas para innovar o proponer en las escuelas, necesitamos una profunda sensibilización de los docentes, porque, por ejemplo, a nosotras, en la propuesta que hicimos con Marcela, nos costaba muchísimo manejar el lenguaje, nos dimos cuenta de que es nuestra primera barrera, necesitamos es que nos ofrezcan

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

esos espacios para consolidar aprendizajes primero, a manejar un lenguaje no sexista, proponer unas prácticas que vayan a tener resultados positivos en los niños. Con esto, por ejemplo, hemos aprendido mucho y sabemos que debemos investigar un montón para seguir trabajando y también seguir como invitando al resto del personal docente a ver, hagamos esto, y estos juegos y propongamos esto, en el recreo, en las filas, cuando vayamos, por ejemplo, a traer la leche, que no manden a los niños nada más, porque dicen "las niñas no pueden". Entonces estas prácticas debemos irlas erradicando poco a poco, estamos en un inicio y este inicio nos enmarca que debemos seguir intentando y trabajando en esas propuestas" (Clara, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

- "Yo pienso que cuando tú hiciste la pregunta, dije esto; pensé inmediatamente "hay que lavar el cerebro", pero a la sociedad, porque no es sólo las escuelas, las instituciones, o sea, nosotros somos un producto, un resultado de una sociedad que nos metió un disco y nosotros todos estamos en función de ese disco. Entonces hay que empezar por la sociedad, así como yo siempre he dicho que los reglamentos no lo hacen profesores, porque por lo que veo, nos ponen tantas horas, porque ponen 20, en qué cabeza cabe, en qué momento voy a investigar. Entonces dije, no, definitivamente este reglamento no lo hacen profesores universitarios. Entonces la sociedad la hacemos todos, esto es un llamado a todos, qué podemos hacer desde el hogar, desde los avisos de la calle, desde los que hacen los libros de texto, desde el currículum nuevo que salió por competencia, vamos a empezar a buscar esos ejemplos que nos decían … debemos cambiar todos, porque la institución educativa es un producto de la sociedad, tenemos ese disco y no nos damos cuenta, va más allá de las escuelas, de las políticas de estado, de las políticas educativas, políticas públicas para que haya un cambio de la mente" (Perla, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- "Yo creo que pensar, yo como mujer o como varón actúo así y eso, es justamente por la falta de educación; si tenemos el nivel educativo estándar, necesitamos elevar esa parte del conocimiento de forma general y tener la palabra respeto, sin ser feministas, ni tampoco machistas" (Nicolás, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Creo que, desde las instituciones educativas, con todo lo que se ha mencionado, nos va a ayudar a seguir mejorando, pero hay dos cuestiones puntuales. Lo primero es que, como docentes, debemos dar el buen ejemplo, si no somos los primeros que actuamos de manera no discriminatoria frente a cuestiones de género, etnia, orientación sexual, debemos ser los primeros. Sueño con el día en el cual ni siquiera pensemos en nada de eso, simplemente ver a las personas por lo que son, personas; y una segunda parte: es importante entender que no basta sólo lo que se haga dentro de las escuelas, porque a veces siento que es un trabajo aislado. A veces ni siquiera están en la escuela. Creo que dentro de la política pública que falta aún está poder llegar a todos los sectores, no necesariamente estar limitado a lo que se puede hacer dentro de las instituciones educativas… si creemos que sólo con lo que hagamos será suficiente, seguiremos teniendo estos problemas de oportunidades” (Camilo, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).
- “Yo también pienso que sí es importante pensar este tema como un problema público, no solamente centrados desde las instituciones como escuelitas, sino en todas las instituciones públicas y justamente me voy a centrar en la universidad, cuántas veces hablamos de género en cada una de las asignaturas o cátedras o en la misma práctica, solamente se lo mira como un espacio de una electiva o un momento específico de un taller o un protocolo y no se efectúa a nivel práctico, entonces, por ejemplo, yo sí pienso que en las universidades debería ser algo bastante constante a nivel de planes y más a nivel de clases, a nivel de talleres, a nivel de espacios de reflexión que incluso permitan ser un espacio de descubrimiento por parte de muchas estudiantes que tienen, o sea, aquí en el Ecuador tenemos altos índices de violencia…” (Karina, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

3.3.5.2 Grupo focal 2

En el segundo grupo focal asistieron docentes de la IE que tomaron el curso de formación y estudiantes de la UNAE con diferentes niveles de sexismo identificados dentro de su vida y práctica cotidianas, de la siguiente forma y según el cuadro:

Tabla 35: Asistentes grupo focal 2

Código	Descripción	Sexo

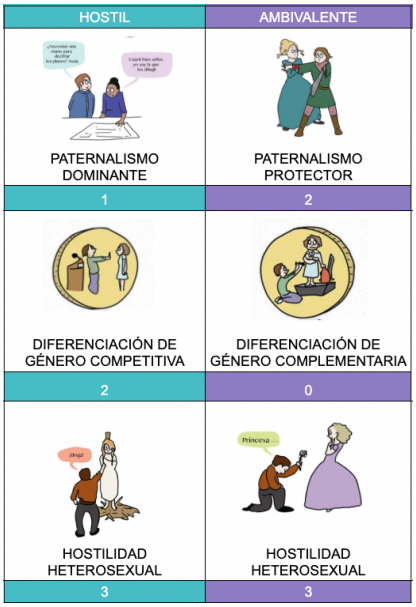
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

María	Docente de la IE que asistió al curso y no fue líder de propuesta.	Mujer
Cinthia	Docente de la IE que asistió al curso y no fue líder de propuesta.	Mujer
Susana	Estudiante de la UNAE, alrededor de 20 años, no asistió a la presentación de proyectos del grupo de docentes de la IE, sexismo alto percibido.	Mujer
Silvia	Estudiante de la UNAE, alrededor de 20 años, asistió a la presentación de proyectos del grupo de docentes de la IE, sexismo bajo percibido.	Mujer
Rafael	Estudiante de la UNAE, alrededor de 20 años, no asistió a la presentación de proyectos del grupo de docentes de la IE, sexismo alto percibido.	Hombre
Antonio	Estudiante de la UNAE, alrededor de 20 años, asistió a la presentación de proyectos del grupo de docentes de la IE, sexismo bajo percibido.	Hombre
Gustavo	Estudiante de la UNAE, alrededor de 20 años, asistió a la presentación de proyectos del grupo de docentes de la IE, sexismo medio percibido.	Hombre

Fuente: elaboración propia

Al inicio de la actividad, las personas participantes se presentaron; al igual que en el caso del grupo anterior, en la mesa había imágenes impresas de la infografía de sexismo ambivalente, de las cuales se solicitó que escogieran entre una o dos. De esta forma, se escogió tres veces la imagen de hostilidad heterosexual, tres veces la de hostilidad heterosexual ambivalente, dos veces la de paternalismo protector, dos veces la de diferenciación de género competitiva, una vez la de paternalismo dominante y tampoco se escogió la imagen de diferenciación de género complementaria, como se puede apreciar a continuación:

Ilustración 81: Imágenes de sexismo ambivalente elegidas, Grupo focal 2



Fuente: elaboración propia

En ninguno de los dos grupos se tomó en cuenta esa cara de la moneda de la diferenciación de género complementaria, en la que existe una valoración positiva de

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

los roles tradicionales de la mujer como objeto romántico, madre, esposa. Al igual que la idea de que la mujer complementa al hombre y viceversa. Podría ser que la imagen de la madre que está limpiando, y a quien tienen en un pedestal por ello, no llamó mucho la atención. Podría ser una imagen controversial que no muestra el ideal de mujer mamá feliz, sino más bien una madre con cara de incómoda y con la interrogación de no entender la razón por la que la ponen en ese estado inalcanzable.

Las imágenes más escogidas fueron, entonces la de hostilidad heterosexual y la del sexismo ambivalente. En estos casos, estas imágenes tienen que ver con las relaciones heterosexuales, ya fuera como relaciones románticas, como fuente de felicidad en la vida o como relaciones con las mujeres como "malas", "manipuladoras" o "tentadoras". Es posible que, por tratarse de una conversación sobre personas jóvenes, en general se piense más en las relaciones románticas que en temas laborales, políticos, de liderazgo y mucho menos temas relacionados con maternidades o cuidados.

En relación con la imagen de hostilidad heterosexual, indicaron que cualquier acción en la que la mujer resaltara iba a ser, necesariamente, tildada de bruja, aunque también lo vieron como un tema del pasado. Una estudiante, sin embargo, sí lo llevó a la actualidad, relacionándolo con la violencia de género y con el imperativo de cómo eso no debe ser. Fue interesante que estaba tocando un punto delicado y dos estudiantes se pusieron un poco nerviosos en su lenguaje no verbal: uno se agarró la cara y el otro se echó para atrás y cerró las manos cuando ella dijo "que eso no se debería hacer".

- "Me parece como que muy gracioso, porque es como algo típico que vemos en las películas de antes, así que inspiran a épocas pasadas en donde la mujer era así tildaba como bruja, porque sabía de medicina, porque podía hacer algunas acciones que el hombre a veces no podía, o sea ella aprendía y el hombre ya le tildaban, incluso nos quemaban…" (Silvia, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Me recordó a las películas que por lo general se ven que la mayoría de las brujas son mujeres por lo general; no ponen hombres. Hace un tiempo atrás, las mujeres no tenían acceso a estudios, ni nada de eso, y si alguna mujer tenía un poco más de conocimiento que un hombre, ya la tildaban de bruja y pues era blasfemia hacia la iglesia y todo eso" (Rafael, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "A veces a los hombres también nos discriminan por cualquier cosa y nos tratan mal, nos dicen que somos… así, cosas feas, ¿ya? También hay

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

mujeres que tratan mal, pero aquí podemos ver que la mujer está amarrada y podemos ahí ver que puede haber maltrato o puede estar el nombre golpeando a la mujer o todo eso. Entonces eso es como que no se debería hacer y por eso me llamó mucho la atención" (Susana, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

Ilustración 82: Reacciones ante violencia de género grupo focal 2

g

Fuente: elaboración propia

En la imagen de hostilidad heterosexual ambivalente, llamó la atención de manera antagónica, por un lado, el tema de que los hombres supuestamente no son como antes, caballerosos (término que se relaciona con "respetuosos"), y, por otro lado, el romper con ese estereotipo. Vale la pena mencionar cómo la docente que participó en el curso resalta la importancia de mirarnos primero, para poder ir cambiando esa mentalidad y decidir de manera autónoma y de acuerdo con nuestros propios gustos, sin importar el qué dirán.

- "En esta imagen un hombre se está declarando a una chica, le dice princesa y creo que hay algo como una conexión de enamoramiento, de noviazgo y eso" (Antonio, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Yo escogí esta imagen porque ahora los hombres no son tan caballerosos, como eran en la época de antes. Así era antes, eran como que más respetuosos y ahora no, ya se van perdiendo todos esos ideales, por eso la escogí, porque me gusta cómo eran antes… cómo eran hombres, y también mujeres, sin hacer el feo [risas]..." (Susana, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Me llamó bastante la atención, porque el curso de coeducación que yo seguí me reforzó mucho más mis principios, ¿no? Porque yo tengo a mi esposo, tengo mi hijo y yo les comento una anécdota: yo fui la que me declaré a mi esposo, es algo maravilloso porque como que rompí ese estereotipo de que sólo el varón tiene que dedicarle, darle un regalito, entonces como que desde nuestro interior tiene que ir cambiando esa mentalidad. Comencé estudiando medicina y se me quedó algo tan grabado, que mi docente de anatomía nos dijo a las mujeres, ustedes vienen aquí a buscar su marido, nunca me voy a olvidar y hasta ahora yo lo veo, nos saludamos y yo bien, orgullosa le digo soy docente ... debemos dejar de pensar en el qué dirán y hacer lo que yo quiero y lo que a mí me gusta…” (Cinthia, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

Con la imagen de paternalismo protector se refuerza, por un lado, ese deber ser del hombre proveedor y protector, siempre con la mirada de nostalgia de otro tiempo que supuestamente fue mejor, cuando el hombre “podía aportar con sus atributos dados por genética” y de cómo debería mantenerse. Por otro lado, comienzan a aparecer nuevos referentes en las películas que cambian la mirada, la idea de que la mujer no necesita ser salvada, que ella puede defenderse y es autónoma:

- “Lo escogí porque, no sé, se me hace interesante la forma en la que el chico trata de defender a la que será su amiga, su mujer y pues ahora no se ve mucho eso, por todo lo que está pasando ahora mismo, ya el hombre no puede ser este protector, porque él quiere, porque lo tildan de, cómo se llama, machista, como masculinidad frágil, un posible agresor, no sé qué... no sé cómo será eso, pero bueno. Se debería dejar eso en el hombre porque es lo que lo hace partícipe de una sociedad, que él pueda aportar con sus atributos dados por genética mismo y eso” (Rafael, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- “Incluso está ahora esto en la sociedad, de que el hombre siempre tiene que salvar a la mujer, la mujer siempre está en peligro, incluso ahí en películas, cuentos, en todo lado, no se puede defender sola, siempre es la pobrecita que hay que ir a salvar y hay una película, no sé si han visto, la de *Shrek*, en donde buscan a una mujer, a Fiona, que es una de mis princesas favoritas, porque ella rompe todos los estereotipos que se han marcado. Entonces escogí esto, porque sí me parece algo, podría decir,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

algo tonto, porque no, las mujeres también podemos defendernos, no es como que sólo el hombre porque puede levantar la espada, la mujer también puede" (Silvia, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

En el caso de la imagen de paternalismo dominante, fue escogida por una docente que tomó el curso y que ya trabaja, por lo que seguramente pudo haber vivido alguna experiencia similar en el ambiente laboral. Lo importante es que resalta dos puntos: el reflexionar sobre estas temáticas desde nuestros propios espacios y la necesidad de capacitación.

- "Es como que traemos todas estas actitudes discriminatorias y sexistas hacia las mujeres, como incapaces de, veo yo, siempre haciéndonos inferiores a ellos. Creo que sí hay que trabajar mucho en cada uno de nuestros espacios, en la sociedad, para trabajar justamente en lo que es la coeducación y mucho más nosotros que somos quienes estamos en contacto con niños, con padres de familia. Somos, creo yo, los primeros que debemos de instruirnos justamente en estos temas, para trabajar la igualdad y la equidad de género" (María, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

En cuanto a la imagen sobre diferenciación competitiva de género, se hizo alusión a ella como si se tratara de una situación del pasado, por una parte, pero, por otra parte, como si fuera una situación que aún hoy en día se sigue repitiendo:

- "Yo escogí más esta imagen porque sabemos que hace tiempos la mujer no tenía ni voz ni voto, sino que sólo se dedicaba al hogar, la limpieza, a cuidar a los niños. Por eso me llamó la atención esta imagen" (Gustavo, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Esta imagen me llamó la atención, ya que aquí puedo ver que una mujer no tiene voz o no puede expresarse. Yo creo que no debería ser así, que todas las personas, sean hombres o mujeres, podemos expresar nuestra opinión" (Antonio, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

Al consultar sobre las diferencias que tenemos por ser hombres o mujeres, se pudo apreciar que nuestros proyectos de vida se ven influenciados por estereotipos y roles asignados y asumidos. Es interesante que la docente que había tomado el curso lo tenía presente y mencionó el trabajo que, al respecto, había desarrollado con sus estudiantes.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Lo que nos diferencia es la parte biológica, ya sea en fuerza, el aparato reproductor e incluso en inteligencia. Por ejemplo, la mayoría de las mujeres, por lo general, son un poco más inteligentes que los hombres, pero también hay casos al contrario y así. Pero, ya hablando del tema biológico, en sí el físico, pues el hombre ya viene genéticamente configurado para correr, cazar, para todo lo que es fuerza y siempre va a ser un poco superior a la mujer. De ahí la mujer todo lo puede: ser doctora, gimnasta, ahora hasta alza pesas (tenemos una ganadora de oro en levantamiento de pesas sobre la cabeza), también corredora y todo eso, pues no la limitan, porque cada uno de los dos tiene su propia categoría y cada uno destaca en lo que mejor se desenvuelve” (G2.H1, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- “Yo sí me quedaría en la parte anatómica. Sí, en eso nos diferenciamos. De ahí, creo que, sí, nos destacamos hombres y mujeres por igual. Obviamente, cada uno tiene sus talentos desarrollados y por eso es que existen hoy en día también mujeres científicas, ¿no cierto? Al igual que los hombres” (María, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- “Lo único que nos diferencia netamente son los dos órganos reproductores. De ahí, creo que todo depende de las habilidades y de las afinidades. Les puedo mencionar un caso: un chico me dice ‘profe es que a mí me gusta ahora bastante historia, pero no me gusta matemáticas’ y yo le digo ‘vamos a poner en una balanza, ¿qué te gusta?’ Y él dice ‘me gusta dibujar, pero mis amigos me molestan porque yo hago muchas preguntas, entonces como que me voy alejando un poquito’. Con el grupo trabajamos en el curso, que fue un curso maravilloso, porque yo conocía a los guaguas desde quinto de básica y ya había la discriminación de estos estereotipos. Yo de verdad empecé con eso, les digo ‘hagan lo que les gusta, lo que quieran, no por ser varón o por ser mujer’, a veces somos las personas quienes nos ponemos un alto y decimos ‘ay, no es que yo como mujer qué voy a hacer eso, qué va a pensar la sociedad’. Entonces tenemos que también dejarnos un poquito del qué dirán y hacer lo que yo quiero y lo que a mí me gusta (Cinthia, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- “Yo estoy más que de acuerdo con que sólo nos diferencia la parte anatómica. Creo que depende de las habilidades, que creo también eso remarca un poquito en lo que son los estereotipos de la sociedad, porque, por ejemplo, hay hombres que juegan desde pequeños, el padre le ha

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

inculcado que tiene que jugar fútbol, y a la niña le enseñan, por ejemplo, a dibujar, pero qué pasaría si fuese al revés, desarrollarían las habilidades intercambiadas y eso. Entonces, si los ponen a competir, la niña le va a ganar en fútbol, porque ella desarrolló esa habilidad y al revés igual a la inversa, porque fueron desarrollando desde pequeñitos. Por eso tiene que ver mucho con los estereotipos de la sociedad e igual con los medios de comunicación, creo que impulsan estos estereotipos e influyen demasiado en lo que los niños quieren desarrollar y quieren ser " (Silvia, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

- "Igual creo que sólo nos diferencia lo anatómico. Tengo un ejemplo: vi en redes que una niña de12 años realmente conducía un tractor. Yo pensé que no se podía, pero eso depende de sus padres y cómo lo inculcan y esto hace de que ellos desarrollen sus habilidades a temprana edad; no tiene que ver que si es hombre o mujer, todos lo pueden hacer" (Antonio, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

A raíz de estas respuestas, se indagó sobre las razones para que, si supuestamente sólo hay diferencias anatómicas, de todos modos sigan existiendo diferencias marcadas entre hombres y mujeres en la sociedad. Ante esta pregunta, las personas participantes indicaron que se trata de procesos inconscientes y que afectan tanto a hombres como a mujeres:

- "Yo creo que si, por ejemplo, una niña participa y el maestro la elogia siempre y la estudiante resalta, los demás compañeros como que empiezan aislarle, porque sienten que ella es creída por saber más. Entonces a veces los niños, por adaptarse a un ambiente, por intentar encajar, se guardan y empiezan a reprimir todo lo que saben. Eso le pasó a mi hermanita … Yo creo que eso también influye. Si usted ve, a un niño eso no le va a pasar, a un niño como que los demás compañeros incluso lo alaban. Creo que tiene que ver con las relaciones sociales; inconscientemente, siempre se nos sale: 'es que el hombre es más inteligente que las mujeres'" (Silvia, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Yo estoy en contra de que a los hombres no los aíslan, porque a mí eso me pasó, como a los doce años y era por participar. Entonces, creo que ellos se sintieron opacados y me empezaron a dejar de lado, y yo, por

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

querer encajar, pues ya no participaba" (Gustavo, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

Profundizando más en el tema, se preguntó sobre lo que pasa con las niñas y los niños, a lo que las respuestas apuntaron a que desde temprana edad se van dando opciones limitadas, no sólo en la familia, sino también los medios y en la publicidad las empresas de juguetes; en otras palabras, que desde la infancia nos van construyendo y guiando hacia ese deber ser tradicional y sexista.

- "Comienza cuando el papá o la mamá o amigos comienzan a darle ciertas opciones: 'esto no se hace, esto sí'; 'tú eres esto'; 'tú haces esto'. Pero, si pones muñecas y carros, los niños van a coger cualquiera que les guste, no distinguen sino por lo que les parece más bonito o juegan con ese porque tú lo tienes" (Rafael, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Yo creo que depende mucho del contexto social y también del contexto familiar. Voy a poner un ejemplo bien claro, que lo vivo con mi familia todos los días: mis primitas siempre tienen muñequitos de bebé, de cocinita; mis primitos, sus carritos, sus cositas de construir. En mi casa ocurría lo mismo con mi persona y con mi hermano, pero mi padre últimamente se está adaptando mucho a lo que es la psicología en la educación y ya ha cambiado, primero con mi hermano y conmigo, que nos hacía intercambiar juguetes cada semana y reflexionar, y ahora con mi hermanita. Ella es amante de los dinosaurios, tiene colección y a mi hermanito le encanta dibujar, diseñar y tiene demasiadas cosas de pintura. También en las empresas que venden juguetes se ven esos estereotipos … aunque ahora está cambiando y algunas empresas ponen juguetes neutros. Incluso en las fichitas: ya no las hacen de color rosa para mujeres y azul para los varones, sino que ponen de diferentes colores. Entonces, yo creo que depende mucho de los valores de los padres, de cómo hicieron estudiar a los hijos, de cómo socialmente ellos les construyen, depende mucho de eso" (Silvia, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

Cuando hablaban de los juguetes, algunas personas participantes indicaban que los niños manejaban pistolas, por lo que se les consultó si creían que los niños eran más violentos que las niñas. La respuesta fue que se trataba de algo que se daba por igual, ya que había niños muy sensibles también y había hombres a quienes hasta "les

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

pueden estar haciendo una violación sexual" (!). Volvemos a ver, entonces, casos en los que no se percibe un problema estructural que afecta de manera especial a las niñas y mujeres, sino que se construye como algo que supuestamente afecta tanto a hombres como a mujeres. Adicionalmente, una profesora que asistió al curso enfatizó que era importante trabajar con toda la comunidad educativa, dado que a veces se quería hacer cambios, pero las personas responsables de familia oponían resistencia a ello, por lo que era muy difícil abordar estas temáticas y generar transformaciones duraderas.

- "Yo creo que los hombres son sensibles. Cuando a ustedes les dicen cosas duras, se sienten mal y, aunque dicen que los hombres no lloran, en verdad ellos sí lloran, porque son personas humanas que tienen derecho a expresarse. Y antes que dijo que su abuelita tenía otra perspectiva, más machista, allí era donde los hombres eran los duros, los que mandaban a las mujeres, los que decían qué tenían que hacer las mujeres, ellos eran los que traían el alimento. Pero ahora los tiempos van cambiando y las mujeres ahora han demostrado las habilidades para traer el pan a la casa. Entonces, por eso, yo pienso que las mujeres también podemos maltratar a los hombres, porque hay casos donde una mujer puede estar maltratando al hombre y el hombre se queda callado, le puede estar haciendo violación sexual o algo así, no sé cómo se dice y eso… Los hombres son muy sensibles y tienen miedo a decir que la mujer les está haciendo eso, porque 'qué van a pensar de mí', porque 'yo soy hombre'. Entonces, creo que eso es algo ya que se va creando por la familia, todo eso va dependiendo de lo que los papás les van inculcando a los hijos, de la educación en sí" (Susana, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Realmente es un tema muy fuerte, el de cómo venimos criando a los niños y a las niñas. Lamentablemente, el contexto tiene mucho que ver ahí ... porque, cuando las personas queremos cambiar, aprender cosas nuevas y tenemos una mente abierta ante estos cambios, podemos educar a los chicos de forma diferente. Pero nos hemos topado, por ejemplo, a veces en las instituciones educativas con que los docentes dicen, en el área de educación cultural y artística, 'todos vamos a trabajar con el crochet', pero los papás asisten a las autoridades a reclamar, porque a un niño no hay cómo darle el crochet, porque eso es sólo para las niñas. Entonces, los papás presentan la queja, porque no les parece y se van en contra de la maestra; son prácticas que vemos hoy en día,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

son situaciones actuales. También, una vez, en una Navidad, igual los carritos para los niños y las muñecas para las niñas y resulta que uno de los niños lloraba porque quería la muñeca y la maestra no permitía que le den la muñeca. Entonces son temas sumamente fuertes y sensibles y por eso yo les indicaba al inicio que hay que trabajar mucho con toda la comunidad educativa. Sí, desde nosotros, desde las familias, porque es fuerte, que tenemos que empezarlo a cambiar" (María, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

Al insistir en la pregunta sobre si veían sexismo en la escuela, enumeraron algunos ejemplos de temas particulares que habían vivido y en los que había una clara diferencia en las actitudes de hombres o mujeres que sentían injustas, pero, al mismo tiempo, había estudiantes que no creían que hubiera sexismo en las escuelas. Efectivamente, las manifestaciones del sexismo están naturalizadas y son difíciles de percibir o identificar, si no reflexionamos al respecto:

- "Otro ejemplo que podría decir: cuando yo quería jugar fútbol cuando era chiquita, porque yo sabía estar jugando con mi primo y él sabía jugar grosero y mi abuelita tenía el pensamiento de que las mujeres no jugaban fútbol y me sabía decir 'vaya a coger las ollas y no esté jugando'. Yo lloraba para que me deje jugar con mi primo y me sabía hablar [regañar] y de ahí mi mami quería tener el mismo pensamiento, pero yo le dije a mi mamá que las mujeres también pueden jugar, entonces ella vio que las mujeres también podemos jugar y de ahí le explicamos a mi abuelita, porque a mi abuelita no le gustaba que yo esté jugando con mi primo" (Susana, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Yo viví algo de esto cuando estaba en el colegio, en segundo curso. Fue cuando una compañera se inscribió para el consejo estudiantil, para que sea presidente y eso, pero había varios chicos y sólo ella era la única. Entonces, se acercaba el día del debate y fue cuando a ella no la dejaron participar en ese debate por el hecho de que ella es mujer, y pues esto fue algo muy doloroso para mí, porque era parte de su equipo y decían 'si quieres participas tú, pero la chica no puede'. Eso me dolió bastante, pues me tocó a mí salir y decirles que por qué, me tocó hablar con mis padres, para buscar alguna solución. Hicimos manifestaciones y hasta que así llegaron unos… ¿cómo se les dice a las personas que los hacen razonar, para que no hagan ejecutar estas prácticas sexistas?

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

[mediadores] Y así lo hicieron entrar en razón a este coordinador que hacía estos debates y pues yo diría que una mujer está en toda capacidad de que pueda hacer un debate y esto, sin ser discriminada por lo que es" (Antonio, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

- "A mí no me ha pasado en el ámbito escolar" (Gustavo, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "A mí tampoco" (Rafael, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

Al discutir sobre lo que se podría hacer para evitar casos como algunos de los mencionados y promover la igualdad, fue interesante constatar que, aunque había quienes aseguraban no haber experimentado sexismo en su vida personal en el contexto educativo, de todos modos lo veían claramente como un problema que había que combatir, para lo que proponían, como solución, la realización de capacitaciones y charlas a la comunidad, así como que las y los docentes modelen y sean el ejemplo del cambio, cuestionando los estereotipos existentes. Adicionalmente, propusieron también reforzar la normativa y hacerla, de hecho, más punitiva, en aras del cambio. Una profesora que tomó el curso, por ejemplo, opinó que, si bien era importante capacitarse, también podíamos autoeducarnos, pues le surgían muchas dudas sobre su propia práctica. En ese sentido, se puede afirmar que una de las consecuencias de cursos como el que se desarrolló en este proceso de investigación es que se generen más preguntas que respuestas, de tal forma que, sobre la base de los conocimientos adquiridos, estemos luego constantemente, en nuestros propios espacios familiares y laborales, con una mirada alerta sobre nuestras propias formas de pensar, sentir y actuar, así como sobre cómo ir cambiándolas y mejorándolas.

- "Yo creo que los docentes tienen capacitaciones, ¿no? Creo que les deben dar charlas de equidad de género a los profesores y a las maestras, porque ellas también pueden tener esa idealización, inculcar a los compañeros, para que no tengan esas desigualdades con los jóvenes o señoritas ... También ellos mismos pueden ver un ejemplo de que cómo es la sociedad. Supongamos, yo tenía una tía, que ella tenía la misma forma de ser como mi abuelita, que ella se criaba así, como que 'mujeres no hacen eso, sólo tienen que estar en la cocina', pero ya viendo cómo sus amigas tenían a sus hijos, a sus hijas y cómo jugaban, ya vio que no era así y ella cambió su idealización. Entonces, por eso puedo decir que es mejor que tomen charlas o que ellas mismas se den cuenta" (Susana, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

- “Como dijo la compañera, a través de charlas, capacitando a profes y a padres, porque eso viene de los papás. A mí sí me inculcaron que es así: las mujeres a la cocina, los hombres a trabajar, a traer el pan a la casa. Creo que hay que informar a los padres y profesores” (Gustavo, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- “Yo creo que es más la educación que dan desde la casa, ya sea de profes, alumnos y padres de familia, todos vienen de un contexto familiar y tienen diferentes maneras de crianza, de acuerdo con su época; es muy difícil cambiar … No todos quieren cambiar. Por ejemplo, un abuelito que ya tiene su forma de pensar y, por más que le hables, no va a querer y pues él si tiene nietos va a seguir inculcando eso, porque fue lo que él aprendió. En cambio, ahora, en mi caso, como mi mamá y mi papá trabajaban, prácticamente me quedaba con mi abuela y me crie sólo. Yo aprendí a cocinar desde que pude mover las manos, prácticamente, ya cogía un sartén, lavaba, barría y hacía todo, y nunca me dijeron que no hiciera eso. Había una señora que ayudaba en el comedor que tenía mi mami y yo también ayudaba ... Yo creo que, como dicen, dar charlas, capacitaciones serias. Si no se da cambio en los docentes, yo creo que hacer una amonestación o sanción para aquellos profesores que no se acoplen a la nueva manera de enseñar, impartir conocimientos y valores a los estudiantes, porque eso ya sería arcaico, discriminar a una mujer por el simple hecho de ser mujer” (Rafael, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- “Podemos coeducar, lo que hicimos en nuestra institución educativa, aplicar varias actividades dentro de diferentes programas, dentro de la currícula, para trabajar estas prácticas sexistas y fomentar la igualdad y la equidad de género, ¿sí? Queremos promover que todos los docentes estén capacitados y comenten estas actividades y prácticas de justicia y de equidad desde la primera infancia … justamente el propósito es no trabajar solos, es como que trabajen con los padres y se encuentren con profesores que tienen ideas caducas y tengan una educación tradicional y fomenten justamente esto de la segregación a nosotras las mujeres” (María, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- “Realmente es muy complicado para ciertas personas cambiar este pensamiento cuadrado, donde no se permite que nada entre y que ‘sólo lo que yo pienso está bien’. Entonces aquí nos tocaría trabajar con toda la comunidad; primero el entorno familiar, nosotros que ahora tenemos

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

una familia podemos inculcar y, poco a poco, yo sé que es que se va a lograr disminuir, porque eliminar no … Es la realidad: muchas veces quienes hacen a los hombres machistas somos nosotras las mujeres, como mamás de una manera inconsciente estamos educando con estereotipos. Las capacitaciones son buenas, pero podemos también autoeducarnos y cambiar nuestro entorno familiar … A mí me decían 've, la machona ya va a jugar'. Para mi abuelita materna, era pecado… no deja que mi sobrino haga nada, tampoco; yo he luchado mucho con mi abuelita … pero ya tiene 86 años. Mi tío también, ya sé que no… puedo es trabajar directamente con mi sobrino, le digo que se defienda, pero entro en un dilema… muchas preguntas me hago, que si hago bien, hago mal … Debo auto educarme; debemos comenzar primerito con nuestro núcleo familiar y, poco a poco, ustedes también van con esa mentalidad y, poco a poco, van a dejar una huellita en cada uno de ellos, seguir sembrando, sembrando para que esos niños realmente sean el futuro de nuestra sociedad (Cinthia, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

Por último, se preguntó a las y los estudiantes de universidad, de manera prospectiva, cómo serían cuando terminaran sus carreras y ya fueran docentes profesionales, si quizás para ese momento futuro veían la posibilidad de cambio. Fue notable que les quedó en la mente lo que dijo una de las profesoras que habían asistido al curso con respecto a hacer cambios pequeños, primero desde nuestro propio entorno familiar y, luego, en la escuela; así como también se concentraron en el tema de propuestas experienciales como las que vieron en las presentaciones, donde el cambio no se daba sólo con charlas y capacitaciones, sino también con prácticas experimentales para hacer cambios desde la infancia, día a día, poco a poco, para contribuir a una transformación más profunda y de largo alcance.

- "Como docente ... se puede abarcar el problema de otra manera, como dice la profe con su aula, pues se va cambiando la forma en la que los estudiantes trabajan y hacen las cosas o, por ejemplo, ya se forman de una sola y no así separados, a lo mejor en la estatura nada más. Y pues ir cambiando la manera de pensar de los niños y de cómo actuar en diferentes situaciones y, por lo menos, ahí se va pellizcando un poquito de lo que es esta problemática, que es bastante grande y que no creo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

que se pueda eliminar del todo" (Rafael, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

- "Yo fuera como es la profesora [señala a Cinthia], les haría así como usted una charla, el por qué piensan así, o tal vez que pensaran por qué fueron inculcadas así, tratara de que ellas comprendan que la sociedad va cambiando y que hay una equidad de género ahora ... que las mujeres también tenemos los mismos privilegios, tal vez pidiera permiso para dar charlas sobre eso" (Susana, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Yo personalmente creo que capacitaría, más conversaría con mis compañeros, con mis colegas, pero yo creo que más vendría un cambio más notorio. Sería con los niños, por ejemplo, en las exposiciones que presentaron [las del grupo de docentes que hicieron el curso], me encantó eso de que la una mujer disfrazada de bombero y les queda, porque experimentan. Sinceramente, yo creo que haría un sin número de actividades con mis estudiantes en las que se aplique lo del sexismo, es donde ellos noten, se den cuenta, practiquen, porque los niños también pueden generar un cambio, con prácticas experimentales que creo que servirían demasiado para el cambio" (Silvia, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Yo hablaría con mis colegas y también charlas a padres de familia para que implementen esto de que no ejecuten las prácticas sexistas en casa y más bien que los enseñen de una manera buena en general, que no haya distinción de nada de género. Y yo, como docente, también hacerle más prácticas sobre esto, de que no se debe de hacer, la discriminación y esto, pues llegar esto de la coeducación también aplicaría entre estos niños, jóvenes" (Antonio, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Yo más trabajaría en el ámbito de la familia, porque es de donde viene, dando charlas para que no lleguen a practicar lo que es el sexismo en las casas" (Gustavo, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).
- "Yo les motivaría a ustedes, que trabajen en la promoción de derechos y, con eso, podemos alcanzar muchas cosas de lo que es la equidad y la justicia, ¿ya? Entonces, tener estos espacios de reflexión, con estudiantes, con los padres de familia y hasta con nuestros propios compañeros, porque cuando ustedes ya ingresen al mundo laboral, se van a dar cuenta que lamentablemente no todos tenemos esa mentalidad

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

> ... de ir siempre hacia el cambio, sino que nos queremos mantener con prácticas caducas, que realmente ponen una barrera para que las personas nos podamos superar en la vida" (María, comunicación personal, 1 de diciembre de 2023).

Se evidencia en el grupo de estudiantes de la UNAE, entonces, cómo el pertenecer a otra generación hace que tengan, al menos en teoría o discursivamente, más apertura a estas temáticas, por la exposición a medios de comunicación y redes sociales con ideas contemporáneas y con una educación social diferente y menos sexista. Sin embargo, esto no se reflejó en los resultados de ASI que revisamos anteriormente, cosa que constituye una contradicción también entre el nivel de la retórica y el de las opiniones y prácticas inconscientes y/o naturalizadas.

Lo interesante fue, no obstante, que este espacio de discusión de los grupos focales, en los que se puso estas temáticas sobre la mesa, sirve para que las personas participantes reflexionen, se cuestionen y pongan en su foco su propio actuar, aunque este foco sea momentáneo y no necesariamente sostenible. Así, los grupos focales revelaron que hay diferentes niveles de identificación de sexismo en las diferentes personas y en las diferentes posturas, pero también que, en general, casi todas las personas tienen claro que hay que combatir el sexismo y lograr cambios en la sociedad para conseguir la igualdad de género.

Los grupos focales permitieron, adicionalmente, entender algunas de las consecuencias de una intervención como la del curso que los precedió y que fue parte constitutiva de esta investigación. Dependiendo del grado de involucramiento y compromiso de la persona participante en el proceso, hubo cambios evidentes: se trasciende la mirada personalizada y que se dirige a sus círculos inmediatos, para llegar a adoptar, también, una mirada hacia la comunidad educativa, mucho más colectiva y tendiente a promover transformaciones en la práctica. Además, las personas que lideraron procesos en la implementación de sus propuestas del curso tienen presente que el punto de partida del cambio comienza, primero, por una introspección personal que luego se proyecta hacia el hogar y, finalmente, hacia toda la comunidad educativa.

Finalmente, se pudo apreciar que el curso brindó a las personas participantes la seguridad y la legitimidad para poder conversar sobre estas temáticas con fundamento y sin miedo a represalias, lo que constituye un aporte a la transformación de las condiciones actuales hacia una sociedad menos sexista y más igualitaria.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4 CONCLUSIONES PRINCIPALES Y RECOMENDACIONES

En esta investigación se transitó por diversas etapas, en las que se reflexionó sobre el proceso en el que un grupo de docentes de una IE de Cuenca, Ecuador, fue tomando conciencia sobre lo que era el sexismo, en dónde lo podían encontrar, si quizás lo ejercían en la práctica, las posibles consecuencias de ello y, crucialmente, si había alguna forma de hacer algo al respecto para combatirlo.

Para poder hacer este recorrido, fue necesario, en una primera instancia, sistematizar estudios sobre prácticas con enfoque de género, sexismo y la lucha en su contra, en particular en la educación. Esta revisión y síntesis teórica permitió obtener lineamientos para comprender la temática, en particular la dificultad que genera la multiplicidad de formas posibles de entender el ser y sus posibilidades de acción, condicionadas por razón de sexo o género, pues son construcciones sociales y culturales que nos organizan y jerarquizan (Gayle Rubin, 1986), además de que son iteraciones performativas, que nos construyen, pero también nos dan agencia y libertad (Judith Butler, 1990). Así, nuestra identidad (y apertura hacia identidades otras) se forma por la influencia externa que nos condiciona, pero a la vez por nuestra decisión de ser quien queramos ser, cosa que, en caso de salirse de ese marco de construcción social naturalizada en un contexto aceptado, puede generar rechazo, convirtiéndolo en una práctica sexista que limita esas posibilidades de autonomía frente a nuestras decisiones propias de ser y dejar ser. Esta complejidad, unida al hecho de que como docentes influimos de manera positiva o negativa en nuestros estudiantes, dio el marco de acción amplio para reconocer el terreno que se estaba abordando y permitió entender la importancia de la autorreflexión y el análisis para poder contar con la base, para diseñar la propuesta de intervención.

Asimismo, en el marco teórico se desarrolló una historia del feminismo que permite comprender tanto el sexismo como diversos hitos de las luchas para combatirlo, así como trazar la incorporación de las niñas y mujeres en el sistema educativo, que pasa por diferentes etapas: exclusión, segregación, integración y coeducación (Gabriela Delgado, 2015). Esta trayectoria histórica y conceptual nos permitió llegar a la propuesta coeducativa como intervención pedagógica para dar respuesta a la reivindicación de igualdad realizada por la teoría feminista y para reformular el modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en las IE (Red2Red Consultores S.L & Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2006). Se recopiló diferentes propuestas de intervención, principalmente de España, pues se pudo notar que en dicho país existe o, al menos, recientemente existió una decisión y voluntad política para implementar estos planes y programas integrales de coeducación, mientras que en América Latina estas iniciativas están agrupadas de manera aislada y frecuentemente separada de las políticas estatales.

El marco teórico, en relación con los diferentes programas coeducativos, también dio las bases para contar con recursos adicionales como videos, audios, infografías, actividades y textos, para mostrar distintas formatos y modalidades de presentar la información con experiencias de la Federación de Mujeres Progresistas (2009), el Gobierno de Canarias (2020), el Instituto Asturiano de la Mujer (2007), el programa Educar en Igualdad (2018), la campaña Reacciona Ecuador, el machismo es violencia de la Comisión de Transición hacia el Consejo de las Mujeres y la Igualdad de Género (2011), entre muchos otros más. La lectura de textos, como vimos en la implementación del curso, no fue del todo efectiva, pues el grupo de docentes participantes prefirió revisar los videos, las infografías y las actividades; esto se evidenció en las primeras sesiones del curso. Es por esto por lo que fue fundamental contar con recursos educomunicacionales adicionales e interactivos, con ejemplos prácticos para complementar la formación de las personas participantes.

En el diagnóstico de la situación en el sistema educativo en Ecuador, de acuerdo con la propuesta de la metodología del cambio de Marina Subirats (1998), se pudo constatar que hay esfuerzos por visibilizar a las mujeres en temas de legislación, de acceso a alumnas y de estructura curricular, pero que aún queda mucho por hacer, sobre todo en las otras dimensiones que propone Subirats, como son la estructura de los centros, los libros de texto, el currículum oculto, el lenguaje, las actividades deportivas, la capacitación y formación profesional y el profesorado. Así se refuerza el compromiso de proponer e implementar prácticas concretas en las comunidades educativas para un verdadero cambio.

En el análisis inicial de contenidos se definieron las categorías previas, para poder identificar las concepciones de sexismo en el grupo de docentes de la IE. Las categorías definidas para tener en cuenta fueron: sexismo ambivalente de Peter Glick y Susan Fiske (1996), por tratarse de una definición más amplia, que muestra también su lado subjetivamente “positivo”; el COG, que se refiere al conjunto interiorizado y no visible de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias del grupo de docentes y que se fundamenta bajo tres aspectos esenciales: androcentrismo, esencialismo y polarización de género (Ann Lovering y Gabriela Sierra, 2014); y las

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

diferentes “prácticas coeducativas”, en particular el Segundo Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco (2019-2023) que propone los 8 Pilares, que permiten identificar las prácticas androcéntricas de la cultura educativa y las posibles alternativas de intervención.

Por otro lado, en relación con las concepciones de sexismo y de acuerdo con las categorías previas de análisis, se pudo constatar, gracias a las entrevistas realizadas, que dichas categorías están presentes en todo momento, pero hay diferentes niveles de sexismo en el grupo de docentes, aunque también, por lo general, nadie es consciente de su propio sexismo como indicaba igualmente Juan Parra Martínez (2009) al mencionar sobre la importancia de generar espacios de formación para el reconocimiento del sexismo, como primera y más importante dificultad en el proceso hacia su eliminación en la práctica educativa. Además, se pudo identificar diferentes frases que hacían alusión a todas esas categorías. No obstante, en el análisis y en la interpretación de los resultados surgieron cuatro categorías emergentes que demostraron ser altamente relevantes**: la autorreflexión guiada**, en donde se encontró que es necesario que el grupo de docentes realice una reflexión previa, que permita reconocer las diferentes situaciones sexistas; **el referente positivo**, en el que es fundamental que la docente o el docente reconozca su rol y la influencia positiva que puede llegar a tener en su grupo de estudiantes; **la escucha respetuosa y empática**, para conocer las diversas situaciones sin juzgar ni criticar, sino, más bien, reflexionar en conjunto y tener la apertura de aprender de las demás personas; y **la autoconfianza**, el conocerse y aceptarse para tener en cuenta las limitaciones propias y poder ejecutar cambios para mejorar. Estas categorías emergentes fueron fundamentales en el proceso de planificación y de implementación de la propuesta de intervención.

Como se logró evidenciar en el análisis contextual de la IE del caso, hay un número significativo de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad complejas, ya que están a cargo de familiares por la alta migración de la región, que a su vez es causada por la pobreza y por la falta de oportunidades. Peor aún, se presenta recurrentemente un cuadro de violencia familiar y hay un alto porcentaje de estudiantes que ha recibido tratos violentos por parte de sus personas cuidadoras. En algunos casos no se cuenta con un apoyo familiar; en otros, la situación socioeconómica de las familias dificulta procesos de cuidado; a veces a esto se suma el consumo de drogas y de alcohol. Todas éstas son situaciones que dificultan el desarrollo integral del grupo de estudiantes y sus procesos de aprendizaje. La mayoría del grupo de docentes entrevistados indica no saber cómo manejar de manera asertiva estas situaciones. Adicionalmente, es generalizada también la percepción de ausencia de autoridad o de control hacia el grupo

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

de estudiantes, aunque dos de las personas entrevistadas señalaron que la autoridad se gana y que es el sistema el que debería cambiar. También se pudo evidenciar que, en términos generales, no existe un buen ambiente de trabajo en la IE, con un clima laboral marcado por enemistades, conflictos, particularismos, etc.

La propuesta, entonces, fue implementar un curso con la metodología de "aula invertida" de Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2012) y la metodología del sistema modular Xochimilco (María Arbesú, 2003), utilizando diferentes estrategias como el ABP (Katy Farber, 2017) y el aprendizaje colaborativo (Jeremy Roschelle y Stephanie Teasley, 1995). Lo fundamental de esta propuesta fue el ciclo de aprendizaje experimental, y la utilización de la guía de la "Taxonomía revisada de Bloom" propuesta por Lorin Anderson et al. (2001), a la cual se aumentó la dimensión de socialización de los resultados de las implementaciones de los proyectos coeducativos. Esta dimensión fue fundamental pues sirvió para que el grupo de participantes le diera una mayor importancia, se apropiara y concientizara de su proceso de aprendizaje. Los resultados de las propuestas fueron presentadas a una audiencia relevante; en este caso, se comunicó los hallazgos a cerca de 100 estudiantes y docentes de la UNAE.

Así, luego del análisis de las diferentes sesiones y de los grupos focales realizados, se llegó al siguiente modelo:

Ilustración 83: Modelo de intervención coeducativa para el contexto ecuatoriano

Fuente: elaboración propia

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Este modelo de intervención coeducativa pretende ser una propuesta que realmente haga posible que un grupo heterogéneo de docentes logre, en primera instancia, identificar el sexismo en su entorno educativo, para luego, con la guía y la tutoría respectiva, realizar un proyecto coeducativo que contribuya a transformar la situación identificada en la IE y, de esta forma, a mejorar significativamente las condiciones de su comunidad educativa. Un modelo educativo como lo plantearon Francisco García y Carmen Heredero de Pedro (2019) que apoye a que el grupo de docentes pueda formar a las personas para que sean autónomas y felices, dueñas de su propia personalidad y capacitadas de ejercer su ciudadanía con respeto a la convivencia, solidarias y repletas de valores humanos, para así colaborar en el desarrollo y mejora social.

En este modelo se plantean, por ello, seis momentos fundamentales:

- El primero consiste en la sensibilización y formación en la que el grupo de docentes adquiere la habilidad de escoger sus propios "**lentes**" a través de los cuales mirar el mundo: se comparte y discute insumos, se reflexiona sobre la realidad, para que el enfoque personal pueda incluir constantemente las categorías de igualdad de género, equidad, lucha contra el sexismo, etc. Teniendo en cuenta, como indica Xavier Bonal (1997), que el grupo de docentes es inconscientemente sexista y que transmite sus expectativas en las actitudes, en el lenguaje, en su interacción en el aula, en sus prácticas escolares, en su orientación profesional, este punto es fundamental, para lograr que mediante diferentes actividades, se tematice qué es el sexismo, la historia de la lucha en su contra, cómo el sexismo se ve reflejado en la educación y es nocivo para los aprendizajes y para el desarrollo individual de cada estudiante, así como qué alternativas existen para poder abordarlo y combatirlo.
- El segundo momento tiene lugar cuando la persona participante escoge "los lentes" que le gustaría ponerse y, en la medida de su involucramiento y compromiso con la misión de modificar creencias, actitudes y prácticas (CAP), reconoce el sexismo y considera necesario involucrarse, primero aplicando la **escucha activa** frente a las necesidades del estudiantado o de la comunidad y, en consecuencia, interviniendo para cambiar. Parafraseando a Miguel Ángel Arconada (2010), sería cuando por pensamiento, palabra, obra y en vez de omisión, de poner atención,

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

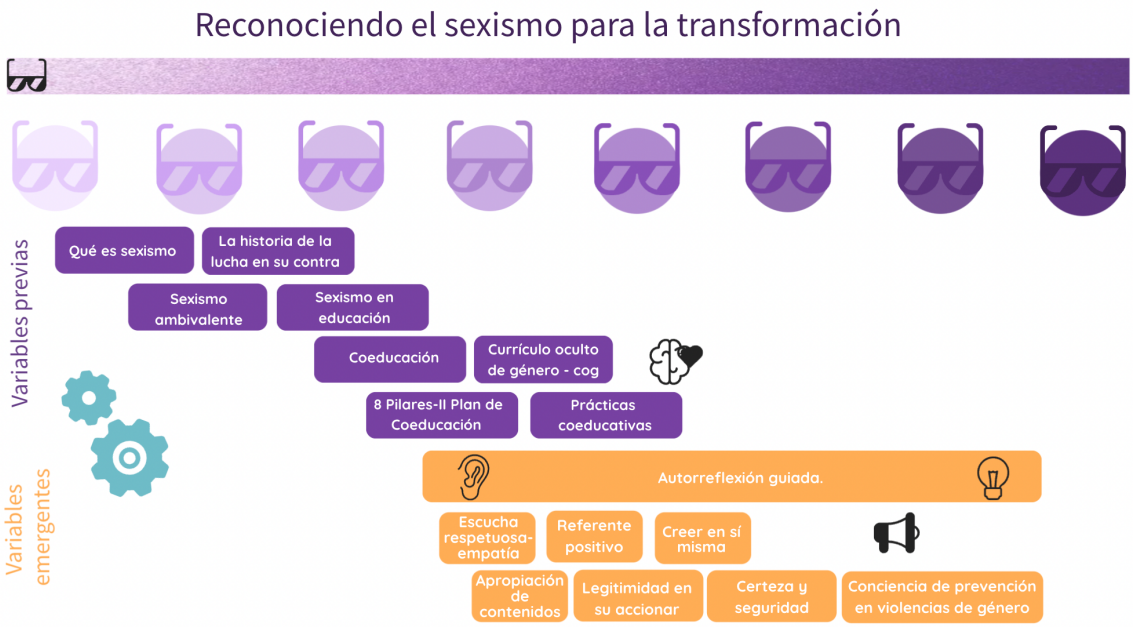
cuando se tiene cuenta que el grupo de docentes esté enseñando a percibir desigualdades, los privilegios, las injusticias y a comprometer a todas las personas a configurarse como seres autónomos, libres y respetuosos.

- El tercer momento es cuando, de manera acompañada, las personas participantes que se han puesto "los lentes" **planifican** su proyecto de intervención coeducativa, así como la forma en la que medirán si su propuesta tiene o no los resultados planteados. La propuesta de proyecto logrará que el grupo de estudiantes descubra el conocimiento (en este caso reconozca el sexismo y las posibilidades de combatirlo) a través de su propia experiencia, reflexiones e interacciones sociales (Katy Farber, 2017).
- En el cuarto momento, las personas participantes **implementan**, desde la mirada que "los lentes" les permiten, su propuesta de manera flexible y reflexiva, en interacción positiva con sus estudiantes, con las familias y con la comunidad educativa en general. Este proceso lo realizan de manera colaborativa, para que exista un espacio en el que el grupo de participantes pueda interactuar para construir un resultado en conjunto donde se tiene en cuenta las distintas posiciones (Jeremy Roschelle y Stephanie Teasley, 1995).
- El quinto momento conlleva la **valoración** de los resultados de la intervención, teniendo en cuenta indicadores generales, pero también su ciclo de aprendizaje experimental individual. La reflexión en este punto es fundamental al aprender a reflexionar sobre la propia experiencia (John Dewey, 2007) teniendo en cuenta el ciclo del aprendizaje experimental propuesto por el Centro de Aprendizaje de Comunidades Comprometidas de la Universidad de Minnesota (2016).
- Finalmente, en el sexto momento se **socializan** las propuestas con una audiencia relevante, de tal forma que, al tener la "presión" de compartir su experiencia y su aprendizaje, las personas participantes interioricen los contenidos, los logros y, sobre todo, el compromiso ético y político con la transformación hacia la igualdad de género.

Para subdividir los hitos en este modelo de reconocimiento del sexismo y de formación para la transformación hacia la igualdad en los entornos personales y familiares, en la IE y en la comunidad educativa, se preparó este esquema gráfico:

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 84: Reconociendo el sexismo para la transformación



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la historia personal de cada docente, su experiencia propia, sus vivencias íntimas, sus referentes teóricos, etc., se tiene la posibilidad de identificar el sexismo en diferentes contextos, gracias a los contenidos del curso de formación, en donde se amplifica la realidad y se problematiza y desnaturaliza lo que aparentemente es el deber ser de género. Los contenidos revisados y discutidos en las diferentes sesiones, además, permiten a las personas participantes reconocer diferentes prácticas sexistas que se pueden apreciar en el ámbito educativo, a la vez que diferentes posibilidades de actuación para su combate y transformación. Hemos usado la metáfora de “los lentes” porque creemos que estas sensibilizaciones y capaciones deben llevar a que, una vez que se haya identificado la creencia, actitud o práctica sexista, ya no se pueda dejar de ver; es como si ese color de los lentes (que representan los diferentes niveles de reconocimiento e identificación de sexismo en el entorno) ya formara parte del ser. Es por esto por lo que, luego, al ponerse otros lentes “de mayor aumento”, la persona participante repite la misma acción, pero profundizando cada vez más en el nivel de reconocimiento del sexismo de sus propias CAP y de los contextos educativos y sociales circundantes.

Ahora bien, el nivel de reconocimiento del sexismo en el ámbito educativo se profundiza en la medida en que la docente o el docente realiza una introspección sobre su propia afectación personal, pero también, de manera esencial, a la vez que escucha de manera respetuosa y empática las voces y perspectivas de los actores involucrados

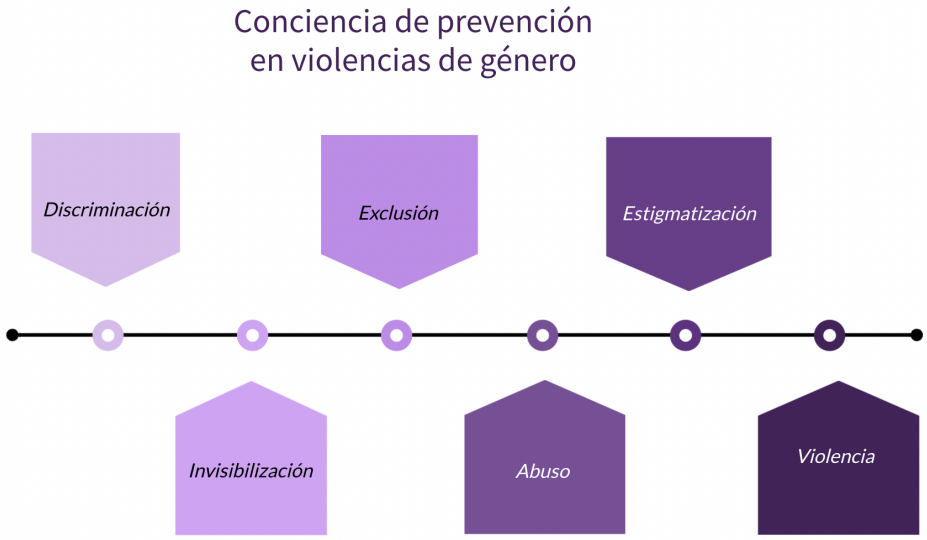
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

en la situación sexista que se identifica como perjudicial para su grupo de estudiantes y su comunidad educativa. A través de esta técnica de escucha, el docente o la docente emprende una planificación intuitiva para incidir de manera positiva y poder contribuir a transformar la situación sexista inicialmente identificada mediante diferentes acciones para su implementación práctica. Este nivel de reconocimiento del sexismo se va profundizando, en otras palabras, de acuerdo con la autorreflexión guiada y con el nivel de compromiso e involucramiento individual en el proceso. En esta investigación, en efecto, se pudo claramente ver cuáles de las personas participantes se fueron poniendo cada vez más “los lentes con aumento”, así como cuáles no iban a ir por ese camino. En otras palabras, cada docente fue llegando a su propio nivel de identificación de sexismo, de acuerdo con su participación y compromiso con la transformación, factores que a su vez estaban condicionados por cuestiones subjetivas e intangibles. Las personas que lideraron el proceso de cambio, por ejemplo, adquirieron habilidades superiores a las que pudieron demostrar quienes meramente acompañaron el proceso, se notó, por ejemplo, un mayor grado de detalle en las reflexiones y en la implementación de su propuesta.

En esta autorreflexión se ve cómo, paulatinamente, las personas participantes se vuelven cada vez más conscientes de la importancia de escuchar de manera respetuosa y empática a sus estudiantes, pues, al ver los buenos resultados que van surgiendo en su grupo de estudiantes, se van entusiasmando y dando cuenta de la influencia que tienen como referentes positivos para el estudiantado y, en general, para la comunidad educativa. Esta situación refuerza las acciones que se han propuesto, ya que quienes las realizan creen en ellas, se apropian progresivamente de los contenidos que están abordando, legitiman sus propias prácticas y cobran la confianza para dar pasos con mayor certeza y seguridad. Además, en el proceso se hace cada vez más consciente para las personas que participan cómo estás acciones, por lejanas o insignificantes que parezcan, contribuyen a romper la dicotomía entre la teoría / el discurso / la retórica y la práctica / el día a día / la vida cotidiana, así como no solamente a concientizar sino, en última instancia, incluso a ayudar a prevenir las violencias de género, que representa la peor expresión del sistema patriarcal de opresión, subordinación y poder como indica ONU Mujeres (2008)

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 85: Dimensiones en las que se expresa la opresión de la mujer y los sistemas de subordinación y poder



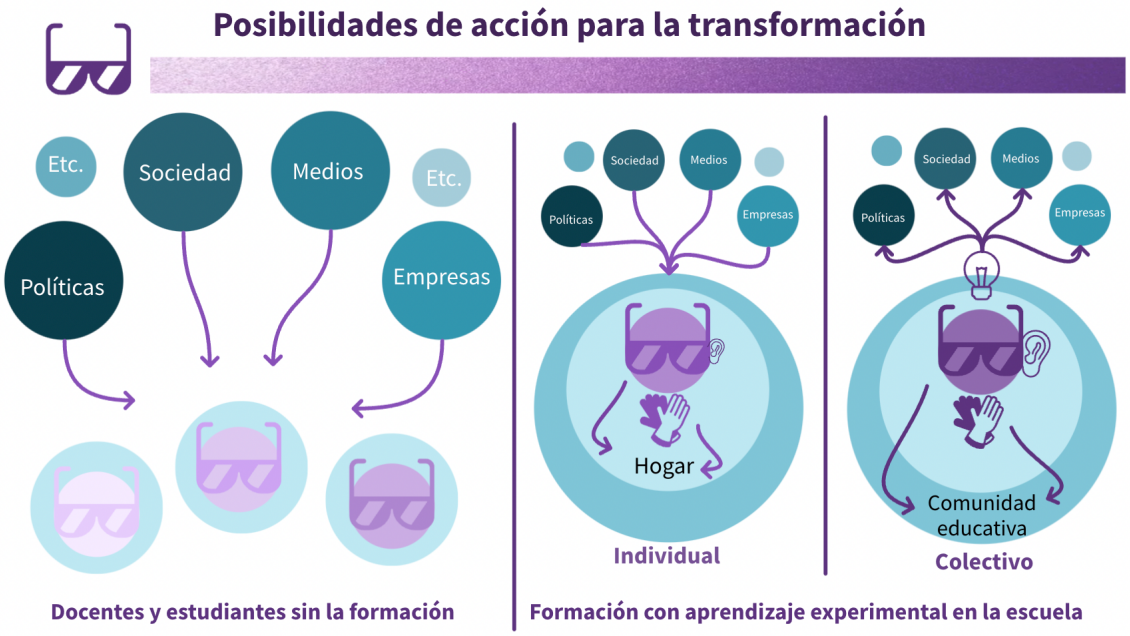
Fuente: elaboración propia a partir de ONU Mujeres, 2008

De esta forma, se puede concluir que el cambio a profundidad de la permanencia y, de hecho, preponderancia del sexismo en el ámbito escolar depende, en gran medida, de la decisión personal y subjetiva de involucramiento y compromiso por la igualdad de cada docente a través de la implementación de propuestas coeducativas, pues esta decisión única e individual cambia, de manera significativa, las posibilidades de acción y transformación.

En otras palabras, a partir de los grupos focales realizados con las personas que estuvieron en el proceso de formación con aprendizaje experimental en la escuela y con docentes y estudiantes de docencia que no transitaron por la formación, se pudo apreciar que hay una clara diferencia en las concepciones de sexismo, discursos y representaciones sociales, así como en la mirada, mediada por “los lentes”, que permite, o no, ver cambios posibles no sólo a nivel individual, por un lado, o social y estructural, por otro, sino también en los entornos educativos en los que cada docente tiene incidencia, por mínima que sea, pero que puede ser decisiva para la transformación. El personal académico de la IE que participó en la implementación de la propuesta coeducativa de sensibilización fue transformado, de hecho, gracias a su participación en este proceso de investigación y al hecho de que se puso, a su ritmo, “los lentes”. Se debe, asimismo, promover espacios de este tipo para lograr, de a poco y respetando los contextos, cambios sistémicos y duraderos a favor de la igualdad y equidad.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ilustración 86: Posibilidades de acción para la transformación



Fuente: elaboración propia

En efecto, las personas que no participan en el proceso de formación ven las alternativas para combatir el sexismo en el ámbito educativo como cuestiones que están por demás fuera de sus propias posibilidades individuales de acción. Enfatizan, no sin razón, que los problemas son estructurales y, por ello, que es la sociedad la que debe cambiar: se debe cambiar las políticas, los medios, las empresas, etc. En contraste, las personas que fueron parte y, en rigor, protagonistas en este proceso de formación ven, por un lado, las maneras para promover cambios significativos en su círculo más inmediato, como por ejemplo el de su hogar, y además, por otro lado y en el caso de quienes se pusieron "los lentes" con mayor entusiasmo y compromiso, logran potencialmente ampliar su mirada hacia una más colectiva, intentando incidir, con sus prácticas cotidianas y con su accionar, en la comunidad educativa. Estas personas tienen presente que el punto de partida del cambio comienza, primero, por una introspección personal que se proyecta hacia el hogar y luego hacia toda la comunidad. Además, se cuestionan también, de manera crítica, lo que pasa en la sociedad, en las políticas, en los medios, en las empresas, la religión, etc. y abogan por cambios en ese nivel, aunque no esperan de brazos cruzados hasta que éstos se den. Así se cumple como la escuela, cumple esa doble función que nos traía a colación Montserrat Moreno (2000) de la formación intelectual y la formación social de las personas para enseñar a pensar y a cuestionar para potenciar nuevas formas de interpretar el mundo y de organizarlo.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En ese sentido, se reconceptualiza el punto de partida: para las personas que no estuvieron en el proceso de formación, la sociedad es la consecuencia de la escuela, pero, para quienes sí participaron y se comprometieron, la educación es el lugar desde el que debemos y, de hecho, podemos comenzar. De ahí la importancia de generar espacios de diálogo y de intercambio para mirarnos, para sensibilizar y para comprender cómo podemos y cómo nos corresponde hacer cambios. Por ejemplo, en palabras de una docente que se puso "los lentes" con aumento incluso:

> Creo que en la ley está, en las palabras, está en documentos, está en la Constitución de la República, pero lo que no hacemos es ejecutar e implementar dentro de las instituciones educativas… Nosotros no lo practicamos, y seguimos así. Cuando nosotros como docentes no rompemos esos esquemas, y abrimos nuestras aulas, nuestra mente para trabajar, hacemos daño a la sociedad, no estamos generando las oportunidades, y a eso quería referirme con el tema de educación, porque creo que el estar comprometido es el dar granitos para nuestras niñas y niños. Dónde queda la sensibilización, la conciencia, nosotros como sistema educativo debemos estar mucho más comprometidos en eso: repito, en la ley está, en acuerdos ministeriales está, pero queda en papel. (Arianne, Comunicación personal, 24 de noviembre de 2023).

Por ello y para finalizar, cuando se realicen intervenciones coeducativas es recomendable acercarse al contexto y respetar también sus particularidades, por lo que es quizás pertinente abordarlas desde el sexismo, ya que la palabra género, en Ecuador, es sumamente malentendida y controversial, así como puede generar resistencia innecesaria en la comunidad educativa. Cursos como el que se hizo esencial en esta investigación deben ser implementados de manera tutorizada y en distintas modalidades (virtual, presencial y semipresencial), para que, con las actividades planteadas, se pueda lograr realizar el proceso de sensibilización e inspirar la reflexión continua de la experiencia y de los aprendizajes.

Por lo expuesto, esta propuesta llamada "Coeducación, caminando hacia la igualdad" es un curso de formación que busca promover la incorporación adecuada de la educación para la igualdad dentro del proceso de formación de niñas, niños y adolescentes. Como modelo de formación, debe ser socializado con el mayor número posible de docentes, a la vez que debe ser sostenido y alimentado con información basada en evidencia, para que pueda generar cambios individuales y colectivos para la transformación real.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En conclusión, se lograron los objetivos de esta investigación de la siguiente forma:

Tabla 36: Logro de objetivos propuestos

Objetivos	**Resultados**
1 sistematizar estudios sobre prácticas con enfoque de género y sexismo en la educación.	Se desarrolló el estado del arte y marco teórico (parte teórica) como base para comprender la categoría de género, las prácticas discriminatorias basadas en sexo/género (sexismo), su origen, la normativa para combatirlo y las propuestas para transformarlo en el ámbito educativo. En el análisis se definieron las categorías previas desde la revisión de la literatura (COG - sexismo ambivalente y 8 pilares - II Plan de coeducación).
2 identificar las concepciones de sexismo existentes en el personal académico de la IE del caso.	A partir de las 11 entrevistas realizadas al personal de la IE se logró contextualizar la situación de la IE y se definieron las categorías emergentes que permitieron identificar las concepciones de sexismo existentes.
3 implementar una propuesta coeducativa de sensibilización del personal académico de la IE a través del uso de diferentes estrategias educomunicacionales para reconocer el sexismo, actuar y transformar sus prácticas, discursos y representaciones sociales.	Se creó la propuesta denominada “Coeducación, caminando hacia la igualdad”, en la que las personas participantes implementaron 5 propuestas de intervención en la IE que les permitió reconocer el sexismo, actuar y transformar sus prácticas, discursos y representaciones sociales.
4 valorar el cambio de las concepciones de sexismo, discursos y representaciones sociales del personal académico de la IE del caso como resultado de la implementación de la propuesta coeducativa de sensibilización.	Se desglosaron las concepciones de sexismo del personal académico de la IE a partir del análisis de categorías previas y emergentes. Se analizaron las reflexiones e interpretaciones de las personas participantes que implementaron sus propuestas de intervención, incorporando las variables previas y emergentes para el análisis, que dieron como resultado la propuesta de un modelo de intervención coeducativa para el contexto ecuatoriano. Se identificó el cambio de concepciones de sexismo, sus discursos y representaciones sociales, a raíz de la implementación de la propuesta y su influencia en las actitudes y prácticas de las personas que participaron en el proceso.

Fuente: Elaboración propia

Entre las limitaciones para cumplir con estos objetivos se debe tener en cuenta, sin embargo, que las y los docentes del magisterio ecuatoriano tienen una extrema

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

sobrecarga de actividades, por lo que se recomienda que, primero, se sensibilice a las directivas de las IE, de tal forma que éstas se comprometan, ofrezcan su voluntad política y puedan dar los apoyos institucionales que permitan llevar a cabo procesos de formación. Además, es fundamental que quienes participen en este tipo de cursos busquen las estrategias para incorporar los proyectos que de estas capacitaciones surjan dentro de su planificación, buscando oportunidades curriculares de intervención.

La invitación, entonces, es a que se pueda utilizar esta propuesta de intervención coeducativa en más instituciones educativas, así como a que se promueva la reflexión al respecto y se la mejore, para que logremos, en conjunto, que más docentes del Ecuador podamos identificar el sexismo, nos pongamos cada día “los lentes”, los complementemos periódicamente con “lentes con mayor aumento” y desarrollemos constantemente intervenciones para contribuir a la verdadera transformación hacia una sociedad no sexista, ojalá la nuestra.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

5 BIBLIOGRAFÍA

Accossatto, Romina. y Sendra, Mariana. (2018). *Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento Ni Una Menos.* Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Critico. Segunda Época. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshc-unermb/20180909030404/07_Accossatto.pdf

Agencia AFP (3 de marzo de 20202). Francia premia a la plataforma feminista de Ecuador 'Vivas nos queremos'. El Comercio. https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad/francia-premia-plataforma-feminista-ecuador.html

Águila, Ernesto (2016). Educación mixta y coeducación. Instituto de Igualdad. https://institutoigualdad.cl/2016/10/05/educacion-mixta-y-coeducacion/#:~:text=El%20primero%20se%20refiere%20a,la%20forma%20de%20esa%20educaci%C3%B3n.

Aguilar, María (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. Amnis: Revue de Civilisation Contemporaine de l'Université de Bretagne Occidentale, Nº. 8. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2870086

Anderson, Lorin., Krathwohl, David., Airasian, Peter., Cruikshank, Kathleen., Mayer Richard., Pintrich, Paul., Raths, James y Wittrock, Merlin. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives. Addison Wesley Longman Inc. http://bit.ly/3Epvkm7

Arbesú, María. (2003). El sistema modular Xochimilco en C. Fuentes (Ed.) *El Sistema Modular, la UAM-X y la universidad pública.* Casa Abierta al Tiempo. https://biblioteca.xoc.uam.mx/docs/tid/arbesu.pdf

Asamblea Nacional República Del Ecuador. (17 de enero 2021). *Asamblea aprobó la ratificación del convenio sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo.* https://www.asambleanacional.gob.ec/es/noticia/70263-asamblea-aprobo-la-ratificacion-del-convenio-sobre-la

Asociación Latinoamericana para el Desarrollo Alternativo (17 de enero 2023). 2022, año mortal para las mujeres en Ecuador con 332 casos de femi(ni)cidio.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

http://www.fundacionaldea.org/noticias-aldea/mapa2022?fbclid=IwAR1uJktbXrlG4Du5QpA0rN7DblaN0z6okOM2blpBEXmlMA0OFjgvr0Ti_Ls

Ayuso, Silvia. (Diciembre 7 de 2018). *Una Biblia de las Mujeres para todas (y todos). El País.* https://elpais.com/sociedad/2018/12/06/actualidad/1544116577_543552.html

Azize, Yamila. (1996). Mujeres latinoamericanas y educación en el fin de siglo: Participación cuantitativa o transformación cualitativa. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. www.corteidh.or.cr/tablas/a12002.pdf

Ballarin Domingo, Pilar. (2001). *La educación de las mujeres en España contemporanea (siglos XIX-XX)*. Editorial Síntesis S.A.

BBC News Mundo. (21 de noviembre 2019). *Matilde Hidalgo de Procel, la primera mujer de América Latina que pudo votar y a quien Google hace homenaje con un doodle.* https://www.bbc.com/mundo/noticias-50502862

Beauvoir, Simone. (1987). *El segundo Sexo: Vol. 1ra Edición*. SIGLO XX.

Bergmann Jonathan. y Sams, Aaron. (2012). Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day. International Society for Technology in Education

Big Think (2011) Judith Butler: Your Behavior Creates Your Gender | Big Think https://www.youtube.com/watch?v=Bo7o2LYATDc

Bird, Caroline. (1968). On Being Born Female. Vital speeches of the day, 1968, Vol.35 (3), p.90

Bloj, Cristina. (2017). Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina, serie Asuntos de Género, No. 145 (LC/TS.2017/25), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41230/1/S1700218_es.pdf

Bomberos, C. [Bomberos Cuenca]. (28 de septiembre de 2023). Vinculación Ciudadana: Hoy en la Unidad Educativa Febres Cordero, un equipo de #BomberosCuenca compartió con los estudiantes sus experiencias. [Imagen adjunta].[Publicación de estado]. Facebook.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid0vmPtJks5i5i1mTjXVMRC31B2Wg56k2iC6X2AQNGtXyGmauCixgp9fwqhztqAYUXyl&id=100064851031935&sfnsn=wa&mibextid=RUbZ1f

Bonal, Xavier. (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación Propuestas de intervención. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L

Buquet, Ana. y Moreno, Hortensia. (2017). Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en México, Serie Asuntos de Género, No 146 (LC/ TS.2017/35), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* Routledge.

Cabildo de Tenerife (25 de junio de 2017). *Enrédate sin machismo.* https://www.enredatesinmachismo.com/

Cárdenas, José., Lay Siu-Lin., González, Carmen., Calderón, Carlos., y Alegría, Isabel. (2016). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación, validación y relación con variables psicosociales. Salud & Sociedad, 1(2), 125-135. https://doi.org/10.22199/S07187475.2010.0002.00006

CARE. (2020). Análisis Rápido de Género de CARE Ecuador, situación de niñas y adolescentes. https://www.care.org.ec/wp-content/uploads/2020/10/ARG-OCT-2020-INN-09.pdf

CEPAL. (20 de septiembre de 2017). *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe.* https://oig.cepal.org/es

Chos, Sumi., Crenshaw, Kimberle., Mc Call, Leslie. (2013). *Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis* en Signs: Journal of Women in Culture and Society. Volumen 38, no. 4.

Coalición Nacional de Mujeres del Ecuador (2 de abril de 2022). Ni una más, te lo firmo. *Coalición Nacional de Mujeres del Ecuador* https://www.coaliciondemujeresec.com/ni-una-mas-te-lo-firmo/

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Colectivo Punto 6 (2020). Patios coeducativos: Guía para la transformación feminista de los espacios educativos. https://www.punt6.org/wp-content/uploads/2022/04/libro_Patios-coeducativos_ES.pdf

Comisión de transición hacia el consejo de las mujeres y la igualdad de género (2011). Reacciona Ecuador, el machismo es violencia: estudio de la campaña. https://repositorio.iaen.edu.ec/bitstream/handle/24000/4439/reacciona-ecuador-ctp-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (19 de enero de 2022). Transversalización del enfoque de género en el territorio. https://biblioguias.cepal.org/c.php?g=1152122&p=8408960

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2010). Manual de uso del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. (p33). Santiago de Chile. Publicación de la CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2966/1/lcl3223.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (23 de agosto 2017). Autonomías. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. https://oig.cepal.org/es/autonomias

Comunidad Autónoma del País Vasco (2019). II Plan de coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato 2019-2023. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/coeducacion/92020191c_II_plan_coeducacion_igualdad_y_buen_trato_2019_2013.pdf

Consejería de Sanidad y consejería de Educación, Cultura y Deportes (2014). ESO por la Salud. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Centro de Profesorado y recursos de Oviedo. Consejería de Sanidad. https://www.astursalud.es/noticias/-/noticias/eso-por-la-salud

Consejo Europeo (24 de diciembre 2016). *Manual de Educación en los derechos humanos con jóvenes*. https://www.coe.int/es/web/compass/gender

Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (2018). *Agenda Nacional para la Igualdad de las Mujeres y personas LGBTI*. https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/2018/11/Agenda_ANI.pdf

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.

Contreras, Paola., y Trujillo, Macarena. (2014). Coeducación para la equidad: A propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. Cuestiones De género: De La Igualdad y La Diferencia, (9), 29–49. https://doi.org/10.18002/cg.v0i9.1042

Corporación Andina de Fomento – CAF (2022). Los desafíos para la igualdad de género en América Latina. Documento de trabajo. https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1887/Los%20desaf%C3%ADos%20para%20la%20igualdad%20de%20g%C3%A9nero%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Costa, Pedro., Oliveira, Raquel., Pereira, Henrique., Leal, Isabel. (2015). Adaptação dos Inventários de Sexismo Moderno para Portugal: O Inventário de Sexismo Ambivalente e o Inventário de Ambivalência em Relação aos Homens. Psicologia, Reflexão e Crítica; Porto Alegre Tomo 28, N.º 1, p.126-135. DOI:10.1590/1678-7153.201528114

Cuixart, Quim (2010). Debates: Sexismo en la Escuela [Para todos La 2]. Radiotelevisión Española. https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/debate-sexismo-escuela/946350/

Decreto 460 de 2018. [Presidencia de la República del Ecuador]. Reforma al Reglamento General de la Ley Orgánica Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. 19 de julio de 2018.

Decreto 754 de 2012. [Presidencia de la República del Ecuador]. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 26 de julio del 2012.

Delgado, Gabriela. (2015). Coeducación: Derecho Humano. Revista Península, vol. X, núm. 2, pp. 29-47 Universidad Nacional Autónoma de México Mérida, México

Dewey, John. (1938). Education and experience . New York: Macmillan. Dewey, J. (2007). Experience and education . New York, NY: Simon and Schuster.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Diccionario Panhispánico del Español Jurídico (2019). Definición de Coeducación. Recuperado en 23 de febrero 2021 de https://dpej.rae.es/lema/coeducaci%C3%B3n

Dolores, Rebeca., Castillo, Beverly,. Lobato, Luis (2015). *Movimientos feministas: viejas y nuevas asignaturas pendientes. Reflexiones desde la democracia*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7175251

Downing, Lisa et al. (2015). Fuckology: critical essays on John Money's diagnostic concepts. Chicago. University of Chicago Press.

Educación Navarra, (26 de octubre de 2018). *Skolae Familias*. https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/skolae-familias

Educar en Igualdad (7 de Noviembre de 2018). Educar en Igualdad https://www.educarenigualdad.org/

El comercio (31 de agosto 2012). *Chicas y chicos ensayan la convivencia.* https://www.elcomercio.com/actualidad/quito/chicas-y-chicos-ensayan-convivencia.html

El comercio (5 de septiembre 2012). *El Mejía ya tiene 250 "patronas" en sus filas.* https://www.elcomercio.com/actualidad/quito/mejia-ya-250-patronas-filas.html

El comercio (5 de septimebre 2012). *Las alumnas del 24 de Mayo recibieron a sus "chivos".* https://www.elcomercio.com/actualidad/quito/alumnas-del-24-de-mayo.html

El Telégrafo (17 de abril 2012). *La coeducación ya no es cosa rara.* https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/la-coeducacion-ya-no-es-cosa-rara

El Telégrafo (22 de septiembre 2012). *La Coeducación.* https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/columnistas/1/la-coeducacion

El Telégrafo (3 de septiembre 2012). *Unidades educativas necesitan mejoras en su infraestructura.* https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/unidades-educativas-necesitan-mejoras-en-su-infraestructura

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El Universo (21 de enero 2012). 11 uniformes aprobados y 4 en revisión, por coeducación. https://www.eluniverso.com/2012/01/21/1/1445/11-uniformes-aprobados-4-revision-coeducacion.html/

El Universo (21 de junio 2012). *La coeducación ya se aplica en la Sierra.* https://www.eluniverso.com/2012/06/21/1/1447/coeducacion-ya-aplica-sierra.html/

El Universo (5 de septiembre 2012). Coeducación comenzó con infraestructura incompleta. https://www.eluniverso.com/2012/09/05/1/1447/coeducacion-empezo-infraestructura-incompleta.html/

Emakunde (2020). Nahiko. https://www.emakunde.euskadi.eus/informacion/nahiko/webema01-contentproyect/es/

Emma (13 de agosto de 2020). Benevolent sexism: a feminist comic explains how it holds women back. *The Guardian.* https://www.theguardian.com/books/2020/aug/13/benevolent-sexism-a-feminist-comic-explains-how-it-holds-women-back

Erazo, Grace. (2009). Análisis de los estereotipos sexistas y discriminatorios desde la perspectiva de género en el texto de lenguaje y comunicación del segundo años de Educación básica, auspiciado por el Ministerio de Educación. https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/3147

Espinosa-Miñoso, Yuderkys. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica El Cotidiano, núm. 184, pp. 7-12. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México.

Estrategia Urbana del ayuntamiento de Madrid (23 de marzo 2021). Proyecto Micos, patios escolares. https://estrategiaurbana.madrid.es/proyecto-micos-2/

European Institute for Gender Equality. (12 de junio 2013). *Gender Equality Index*. https://eige.europa.eu/gender-equality-index/about

Expósito, Francisca., Moya, Miguel. y Glick, Peter. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. Revista de Psicología social, 13(2), 159-169. https://doi.org/10.1174/021347498760350641

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Farber, Katy. (2017). Real and relevant : A guide for service and project-based learning. Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated. https://ebookcentral--proquest--com.uma.debiblio.com/lib/bibliotecauma-ebooks/reader.action?docID=5166065

Federación de Mujeres Progresistas (5 de noviembre 2009). *Coeducación, educando para una ciudadanía plena.* http://coeducacion.es/

Fernández Chagoya, Melissa. (2017). Olas del feminismo: la perenne búsqueda de la igualdad. Agnosia. Revista de Filosofía del Colegio de Filosofía y Letras. UCSJ, s/n. https://www.elclaustro.edu.mx/agnosia/index.php/component/k2/item/414-olas-del-feminismo-la-perenne-busqueda-de-la-igualdad

Fernández, Patricia., Jaureguizar, Joana., y Idoiaga, Nahia., (2021). Representaciones sobre sexismo en Educación Superior y Formación Profesional. *Educación XX1, 24*(2), 421-440. https://doi.org/10.5944/educXX1.28225

Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] (28 de junio de 2015). *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo.* https://www.unfpa.org/es/conferencia-internacional-sobre-la-poblacion-y-el-desarrollo-0

Food and Agriculture Organization [FAO]. (27 de enero 2017). *Género en la agenda internacional*. http://www.fao.org/3/X2919S/x2919s04.htm#TopOfPage

Freixas, Anna. y Fuentes-Guerra, Marina. (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, *304*, 165-176.

Gadamer, Hans.Georg (1993). El problema de la conciencia histórica. Madrid: Tecnos.

Galcerrán, Montserrat (Anfitriona). (2023-presente). Rosa Luxemburgo y las luchas obreras [Podcast]. Traficantes. https://traficantes.net/node/236958

Garaigordobil, Maite. y Aliri, Jone. (2013). Ambivalent sexism inventory: standardization and normative data in a sample of the Basque Country. Psicología Conductual, 21(1), 173-186. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/10.Garaigordobil_21-1rEn.pdf

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Garbagnoli, Sara (2018). Contra la herejía de la inmanencia: el "género" según el Vaticano como nuevo recurso retórico contra la desnaturalización del orden sexual en Sara Bracke y David Paternotte, *¡Habemus género! La iglesia católica y ideología de género textos seleccionados.* *https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/ebook-2018-17122018.pdf*

García Bullé, Sofía. (2022). ¿Por qué el feminismo no es uno solo? Observatorio del Instituto Tecnológico de Monterrey. https://observatorio.tec.mx/edu-news/olas-feminismo-8m/

García, Francisco., y Heredero de Pedro, Carmen. (2019). Presentación de Género y coeducación. Ediciones Morata S.L. https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/119531?page=11

Glick, Peter. y Fiske, Susan. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. Journal of personality and social psychology, 70(3), 491-512. https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491.

Gobierno de Aragón. (21 de mayo de 2019). Ni más ni menos ¿Qué es la igualdad de género? [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/j7f_c5XhX4s?si=V7hZ4ldenvzs1xI8

Gobierno de Canarias (10 de mayo 2023). Igualdad de 10 en 10 https://www.gobiernodecanarias.org/icigualdad/ediciones_publicaciones/listado_publicaciones/

Gobierno de Canarias (12 de Marzo de 2020). *Programa de Igualdad y Educación Afectivo-Sexual.* https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/educarparalaigualdad/

Gobierno del Estado de México (14 de febrero de 2020). Unidad de Igualdad de Género y Erradicación de la Violencia. https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/genero-educacion

Gobierno Vasco (24 de octubre de 2018) *Sexu Muxu*. https://www.euskadi.eus/informacion/sexu-muxu/web01-a3infan/es/

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Goetschel, Ana. (2007). Educación de las mujeres maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX. Flacso-Ecuador, Ediciones Abya Yala.

Goetschel, Ana. (2018). Orígenes del Feminismo en el Ecuador. En Herrrera, G (Ed.) *Antología del pensamiento crítico ecuatoriano contemporáneo* (469-499). Consejo Lationamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Gómez-Luna, Eduardo., Navas, Diego., Aponte-Mayor, Guillermo., Betancourt-Buitrago, Luis. (2014) Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización Dyna, vol. 81, núm. 184, pp. 158-163. Universidad Nacional de Colombia Medellín, Colombia

Goodwin, Stephanie. y Fiske, Susan. (2001). Power and gender: The double-edged sword of ambivalence. In R. K. Unger (Ed.), Handbook of the psychology of women and gender (pp. 358–366). John Wiley & Sons, Inc.

Guba, Egon., y Lincoln, Yvonna. (1994). Competing Paradimgs in Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lineo In (Eds.) 105-117.

Human Rights Channel. (26 de abril 2020). *Sexismo Detéctalo.Ponlenombre.Páralo.* https://human-rights-channel.coe.int/stop-sexism-es.html

Ibabe, Izaskun., Arnoso, Ainara y Elgorriaga, Edurne. (2016). Ambivalent sexism inventory: Adaptation to Basque population and sexism as a risk factor of dating violence. The Spanish Journal of Psy-chology, 19, 1-9. https://doi.org/10.1017/sjp.2016.80

Ideas feministas de Nuestra América. (16 de enero 2021). C.5 Flora Tristán, “Por Qué Menciono a Las Mujeres”, 1844. https://ideasfem.wordpress.com/textos/c/c05/

Instituto Andaluz de la Mujer (s.f.). II plan estratégico de igualdad de género en educación. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2

Instituto Astuariano de la mujer (25 de noviembre de 2009). *Programa de Educación Afectivo-Sexual para la prevención de la violencia de género y promoción de relaciones igualitarias de Asturias: Ni ogros, ni princesas.* https://iam.asturias.es/ni-ogros-ni-princesas

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Instituto Astuariano de la Mujer y Políticas de Juventud (2014). Programa de Educación Afectivo-Sexual para la prevención de la violencia de género y promoción de relaciones igualitarias https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fc60e13f-002e-43f7-8d6c-e8f0b3ff54ee/asturias-identidades-digitales.pdf

Instituto Asturiano de la mujer (2007). *Rompiendo esquemas.* https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/09/Rompiendo_Esquemas.pdf

Instituto Asturiano de la Mujer, la Consejería de Educación y Ciencia y la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias (1 de febrero de 2011). *Yo cuento, tú pintas, ella suma.* https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/Yocuento_Isuu_baja.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2019). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres-ENVIGMU*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Violencia_de_genero_2019/Principales%20resultados%20ENVIGMU%202019.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres (2003). Construyendo la equidad de género en la escuela primaria http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100601.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres. (16 de septiembre 2019). Glosario para la igualdad: Sexismo. https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/sexismo

IPANC-CAB, Ministerio de Cultura y Comisión de transición hacia el consejo de las mujeres y la igualdad de género (2013). Historia de mujeres e historia de género en el Ecuador.

Iturrioz, Nagore. (10 de abril de 2019). De la coeducación a la pedagogía feminista. Pikara Magazine. https://www.pikaramagazine.com/2019/04/de-la-coeducacion-a-la-pedagogia-feminista

Iza, Carlos. (2016). Efectos del currículo oculto en la equidad de género. Revista Para El Aula IDEA. Edición N° 18, 10–12. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_018_0006.pdf

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Junta de Andalucía (2 junio 2015). *Sí es amor.* https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/areas-tematicas-coeducacion/campana/si-es-amor

Junta de Andalucía (27 julio 2018). No es amor, rompe con la desigualdad. https://nomasvg.com/no-es-amor-rompe-con-la-desigualdad-en-tus-redes-sociales/

Junta de Andalucía (9 octubre de 2014). App Detectamor https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/areas-tematicas-coeducacion/app-detectamor

Korol, Claudia. (2007). Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular. Editorial El Colectivo y América Libre

LASTESIS Colectivo (2021). Quemar el miedo. Un manifiesto Barcelona, España: Editorial Planeta.

Lemus, Soledad de. Castillo, Miguel., Moya, Miguel., Padilla, Jose. y Estrella, Ryan. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. International Journal of Clinical and Health Psychology, 8, 2, 537-562.

Leñero, Martha (2010). Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. Secretaría de Educación Pública. https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/Biblioteca%202022/G%C3%A9nero%20y%20educaci%C3%B3n/GE-12%20Equidad%20de%20ge%CC%81nero%20y%20prevencio%CC%81n%20de%20la%20violencia%20en%20primaria.%20Martha%20I.%20Len%CC%83ero.%20SEP.%20UNAM.pdf

León-Ramírez, Beatriz y Ferrando, Pere. (2014). Assessing sexism and gender violence in a sample of Catalan university students: A validity study based on the Ambivalent Sexism Inventory and the Dating Violence Questionnaire. Anuario de Psicología, 44(3), 327-341.

Lépine, René y Lorenz, Ansgar (2019). Judith Butler. Edición digital José Toribio Barba

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ley 0 (2018). Ley para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres estado. 31 de enero de 2018. Oficio No. SAN-2018-0395.

Ley 417 de 2011. Ley Orgánica de Educación Intercultural. Jueves 31 de Marzo del 2011. Oficio No. T.4691-SNJ-11-499.

López-Sáez, Miguel., García-Dauder, Dau. y Montero, Ignacio. (2019). El sexismo como constructo en psicología: una revisión de teorías e instrumentos. Quaderno de Psicologia, Vol. 21, Nro. 3, e1523. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1523

Los Innombrables (15 de octubre de 2019). Un proyecto de la Fundación Rosa Luxemburg. Los Innombrables https://losinnombrables.org/el-proyecto/

Lovering, Anna. Sierra, Gabriela. (28 de febrero de 2014). *El currículum oculto de género*. Educando en Igualdad. https://www.educandoenigualdad.com/2014/02/28/el-curriculum-oculto-de-genero/

Lupa, Sirley. (2009). *El género en el currículo de educación básica de la ciudad de Quito*. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/2028/3/TFLACSO-2009SLB.pdf

Martino, Giulio de. y Bruzzese, Marina. (2000). *Las Filósofas*. Ediciones Cátedra.

Masser, Barbara. y Abrams, Dominic. (1999). Contemporary sexism. The Relationships Among Hostility, Benevolence, and Neosexism. Psychology of Women. Quarterly, 23 pp. 503 – 517.

Ministerio de Cultura y Patrimonio (2022). Encuesta de hábitos lectores prácticas y consumos culturales. Sistema integral de información cultural. https://siic.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/2022/06/Boletín-EHLPRACC-14062022.pdf

Ministerio de Educación (15 de octubre de 2018). *Enfoques de Prevención Integral*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/enfoques-de-prevencion-integral/

Ministerio de Educación (2015). Modelo de Atención Integral de los Departamentos de Consejería estudiantil. Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa. https://educacion.gob.ec/wp-

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

content/uploads/downloads/2015/03/modelo_atención_integral_departamentos_de_consejería_estudiantil_-_dece.pdf

Ministerio de Educación (2016). Estadísticas AMIE. https://educacion.gob.ec/estadisticas-amie/

Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (2022). Unidad Permanente de Género y Diversidad. https://www.argentina.gob.ar/educacion/unidad-permanente-de-genero-y-diversidad#:~:text=El%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20de,el%20%C3%A1mbito%20de%20ese%20ministerio.

Ministerio de Educación y Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica VVOB. (2017). *Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/Protocolos_violencia_web.pdf

Ministerio de Educación y Unesco. (2021). *Oportunidades curriculares de Educación Integral en Sexualidad*. *Educación General Básica: Preparatoria, Elemental y Media*. https://es.unesco.org/sites/default/files/oportunidades-curriculares-de-educacion-integral-en-sexualidad.pdf

Ministerio de Educación y VVOB (2017). *Protocolo de actuación frente a situaciones de embarazo, maternidad y paternidad de estudiantes en el sistema educativo.* Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Protocolo-frente-embarazo.pdf

Ministerio de Educación y VVOB (2021). *El manual de orientación vocacional y profesional OVP.* Ministerio de Educación. https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2021_ecuador_eftp_manual_ovp_2_edicion_1.pdf

Ministerio de Educación, & VVOB (2019). Guía para fomentar la inclusión de hombres y mujeres en la gestión escolar y de desarrollo profesional directivo y docente de bachillerato técnico. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/03/Guia-fomentar-inclusion-hombres-mujeres.pdf

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ministerio de Educación, UNFPA y FLACSO-Argentina (2021). *Oportunidades curriculares de Educación Integral en Sexualidad. Educación General.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Bachillerato-UNFPA.pdf

Ministerio de Educación. (2013). Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la educación técnica en el Ecuador. https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2013_ecuador_eftp_guia_genero_educacion_tecnica_0.pdf

Ministerio de Educación. (2015). Educación de la sexualidad y afectividad: Guía para docentes tutores. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/2.Guia_Sexualidad_Docentes_tutores.pdf

Ministerio de Educación. (2015). *Estadística Educativa. Reporte de indicadores*. www.educacion.gob.ec

Ministerio de Educación. (2016). *Ciencias Sociales, estudios sociales, historia, educación para la ciudadanía y filosofía*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/0-CCSS.pdf

Ministerio de Educación. (2018). Guía de Desarrollo Humano Integral Dirigida a docentes para la implementación de Habilidades para la Vida en el Sistema Nacional Educativo. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/GUIA-DE-DESARROLLO-HUMANO-

Ministerio de Educación. (2018). *Herramientas para orientar la construcción de proyectos de vida de estudiantes*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Herramientas-Proyectos-de-Vida.pdf

Ministerio de Educación. (2018). Recorrido de la Prevención, manual para la facilitación del Recorrido Participativo para la prevención de la violencia sexual. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/recorrido-de-la-prevencion.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Proyecto Educativo Institucional para la Convivencia Armónica*. Ministerio de Educación. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/07/Proyecto-Educativo-Institucional-Convivencia-Armonica.pdf

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Ministerio de Finanzas y Economía. (2019). *Aplicación del clasificador de orientación de gasto en políticas de igualdad y ambiente*.

Money, John (1973). Gender role, gender identity, core gender identity: Usage and definition of terms. Journal of the American Academy of Psychoanalysis. https://guilfordjournals.com/doi/10.1521/jaap.1.1973.1.4.397

Montanaro, Marcela (2017). Una mirada al feminismo decolonial en América Latina. Dykinson, S.L., 2017. ProQuest Ebook Central, https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliotecauma-ebooks/detail.action?docID=6522278.

Mora, Felipe (2014). Sobre el poder, los feminicidios y las violencias: debates a distancia. Colección "Cuadernos de trabajo" 12. Hermosillo, Sorona. Universidad de Sonora.

Moreno, Montserrat. (2000). Cómo se enseña a ser niña, el sexismo en la escuela. ICARIA Editoria, S.A

Moriana, Gabriela. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia, 12*, 267-286. https://doi.org/10.18002/cg.v0i12.4810

Moscoso, Martha. (2003). El papel de las mujeres en la educación familiar en ecuador: inicios del siglo XX. En Gonzalbo, P. Familia y educación en Iberoamérica. p. 285-308. https://doi.org/10.2307/j.ctvhn09mb.19

Moscoso, Martha. (2013). Estudio Introductorio. En Moscoso, M (Ed.). *Historia de mujeres e Historia de Género en el Ecuador* (17-40). Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural del Convenio Andrés Bello, IPANC-CAB.

Moya, Miguel y Expósito, Francisca (2001). Nuevas formas, viejos intereses: neosexismo en varones españoles. Psicothema. Vol. 13, nº 4, p. 643-649.

Muñoz, Judith. (2019). *Una nueva ola feminista, más allá de #MeToo: Irrupción, legado y desafíos* en Políticas Públicas para la Equidad Social. Vol 2 (pp.178-189) Editorial: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Museo Nacional de Historia de las Mujeres. (2021). *Feminismo, la segunda ola.* Recuperado el 24 de agosto de 2021de https://www.womenshistory.org/exhibits/feminismo-la-segunda-ola#:~:text=Cuando%20comenz%C3%B3%20la%20segunda%20ola,ejercer%20sus%20derechos%20humanos%20b%C3%A1sicos.

Naciones Unidas, & CEPAL. (2017). *La Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género Sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41016/7/S1700105A_es.pdf

National Geographic, (8 de marzo 2020). Estos son algunos de los países en América Latina con más prejuicios sexistas. https://www.ngenespanol.com/el-mundo/cuales-son-los-5-paises-en-america-latina-con-mas-prejuicios-sexistas/

National Geographic. (2019, January 25). *Fechas clave en la historia para conseguir el voto femenino*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/fechas-clave-historia-para-conseguir-voto-femenino_12300

Observatorio de Sexualidad y Política. (11 de noviembre 2019). *Entrevista con María Amelia Viteri: El caso de Ecuador*. https://youtu.be/njtZk7PUN0s

OECD Development Center. (28 de noviembre 2019). About the SIGI. https://www.genderindex.org/sigi/

Oficina Región Andina de la Fundación Rosa Luxemburg. (4 de febrero de 2019). *Cristina Vega -Disputas contra el feminismo/agenda neoconservadora por restablecer orden patriarcal.* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=cy8dJVyB-TI

Olea, Cecilia (1998). Profundización del Feminismo Autónomo. En Encuentros, (Des) Encuentros y Búsquedas: El movimiento feminista en América Latina. Ediciones Flora Tristán, Lima, Pp. 225

ONU MUJERES (17 de mayo del 2014). La Plataforma de Acción de Beijing: inspiración entonces y ahora. https://beijing20.unwomen.org/es/about

ONU MUJERES (2017). Yo sé de género 1-2-3: Conceptos básicos de género; Marco internacional para la igualdad de género; y Promoción de la igualdad de género en el sistema de la ONU. https://portal.trainingcentre.unwomen.org/product/yo-se-de-genero-1-2-3-conceptos-basicos-de-genero-marco-internacional-para-la-

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

igualdad-de-genero-y-promocion-de-la-igualdad-de-genero-en-el-sistema-de-la-onu/?lang=es

ONU Mujeres Ecuador, G. E. (2008). *Curso Autoadministrado de Género, Módulo 2*.

ONU MUJERES. (21 de noviembre 2008). *Frequently Asked Questions (FAQ) about CEDAW*. https://asiapacific.unwomen.org/en/focus-areas/cedaw-human-rights/faq

ONU MUJERES. (9 de febrero 2013). *Conferencias mundiales sobre la mujer.* https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women

Organización de Estados Americanos [OEA] (11 de noviembre de 2011). Convención do Belém do Pará. https://www.oas.org/es/MESECVI/convencion.asp

Otwarty Uniwersytet (28 de marzo 2021) Judith Butler: looking back on 'Gender Trouble' [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=tUSb5vEcdFQ

Parra, Juan. (2009). Educación en valores y no sexista. Instituto de la Mujer, Castilla – La Mancha.

Pérez, Camila., y Rojas, Roberto. (2020). Liceo de Aplicación de Niñas: el primer proyecto de coeducación en la historia de la enseñanza secundaria en Chile (1904-1927). Social and Education History, 9(2), 154–175. https://doi.org/10.17583/hse.2020.4455

Pérez, Gloria. (1994) Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: Muralla.

Pinos, Judith. (2017). El género en los libros de texto de historia: el caso de Ecuador. En Letra, 8, 199–213.

PÍO XI. (1931). *Restauración del orden social en perfecta conformidad con la ley evangélica al celebrarse el 40 aniversario de la encíclica "Rerum Novarum" de LEÓN XIII. Vaticano II*. http://www.vatican.va/content/pius-xi/es/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19310515_quadragesimo-anno.html

Pizán, Christine. de. (2020). *La ciudad de las damas (Vol. 4)*. Siruela.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (22 de mayo de 2019). *Objetivo 5: Igualdad de Género.* https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-5-gender-equality.html

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (5 de marzo 2020). Casi el 90% de los hombres y mujeres en el mundo expresan un sesgo contra las mujeres. https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdperspectivesgsnipdf_1.pdf

Programa Nacional de Naciones Unidas. (24 de Julio de 2014a). *Gender Development Index (GDI)*. http://hdr.undp.org/en/faq-page/gender-development-index-gdi

Programa Nacional de Naciones Unidas. (24 de Julio de 2014b). *Gender Inequality Index (GII).* http://hdr.undp.org/en/content/gender-inequality-index-gii

Radiotelevisión del principado de Asturias (3 de marzo de 2019). *Programa Iguales.* https://www.rtpa.es/video:Iguales_551551654842.html

Ramírez, Jesus et al (2021). Sexo, género y violencia. Universidad Complutense de Madrid. Editorial Dikinson.

Ramos, Carmen. (1997). El concepto de género y su utilidad para el análisis histórico. La Aljaba. Segunda Época: Revista de Estudios de La Mujer. https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/5174/v02a02ramos_c.pdf?sequence=1

Real Academia Española. (23 de febrero 2021). Definición de Coeducar. https://dle.rae.es/coeducar.

Red2Red Consultores S.L, (2008). Guía de Coeducación Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf

Red2Red Consultores S.L, & Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades. (2006). *Guía de Coeducación Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. http://www.060.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Redmas (2020). La guía didáctica para trabajar género y masculinidad con niños, niñas y adolescentes “Creciendo Juntos y Juntas”, Igualdad de genero desde la infancia. http://redmasnicaragua.org/wp-content/uploads/2020/08/creciendo-juntos-y-juntas-pdf-1.pdf

Ríos, Maribel. (2015). Pedagogía Feminista para la Equidad y el Buen trato. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XXV, núm. 2, pp. 123-143. Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México.

Ríos, Maribel. (2015). Pedagogía Feminista para la equidad y el buen trato. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XXV, núm. 2. Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México.

Robalino, Magaly., Isch, Edgar. y Villarruel, Marco. (1992). Mujeres invisibles: Un estudio del sexismo en la docencia y en los textos escolares ecuatorianos. Quito, DINAMU – UNICEF.

Rodriguez, Martha. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica. Runa /38.1. p. 41- 51.

Rodríguez, Yolanda., Lameiras, María, y Carrera, María. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. Psicogente, 12(22), 2.

Rollero, Chiara., Glick, Peter. y Tartaglia, Stefano. (2014). Psychometric properties of short versions of the ambivalent sexism inventory and ambivalence toward men inventory. Testing, Psychometrics, Methodology in applied psychology, 21(2), 149-159. https://doi.org/10.4473/TPM21.2.3

Roschelle, Jeremy., y Teasley, Stephanie. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In Computer supported collaborative learning, ed. C. E. O’Malley, 69–97. Heidelberg: Springer-Verlag.

Rousseau, Jean-Jacques (1762). Emilio o de la educación. Madrid: Alianza, 1995

Rovetto, Florencia. (2015). Violencia contra las mujeres: comunicación visual y acción política en “Ni Una Menos” y “Vivas Nos Queremos”. Contratexto, (024), 13-34. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570667377002

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Rubin, Gayle. (1986). El trafico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo *. Nueva Antropología, VIII(30), 95–145. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159/15903007

Rubin, Gayle. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. Nueva Antropología Vol VIII, No 30, México. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EL%20TR%C3%81FICO%20DE%20MUJERES%20-%20Gayle%20Rubin%2C%201975.pdf

Ruiz, Carmen. (2014). La construcción social de las relaciones amorosas y sexuales en la adolescencia : graduando violencias cotidianas. https://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/igualdad-bienestar-social/centro-documental/LE-9_-_La_construccixn_social_de_la_relaciones_sexuales_y_amorosas_en_la_adolescencia.pdf

Saavedra, Francisco., Bascón, Miguel., Prados, María., y Sabuco I Cantó, Assumpta. (2013). Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora. Revista de curriculum y formación de profesorado. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19438.

Salomon, Kristen., Bosson, Jennifer, El-Hout, Mona. Kiebel Elisabeth., Kuchynka Sophie., y Shepard Samantha. (2020) The Experiences with Ambivalent Sexism Inventory (EASI), Basic and Applied Social Psychology, 42:4, 235-253, DOI:10.1080/01973533.2020.1747467

Samudio Granados, M. y Terán, C. (2023). *Educación integral de la sexualidad: reflexiones críticas desde distintas miradas*. UNAE. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/educacion-integral-sexualidad

Samudio Granados, Marcela. y Terán, Carla. (2023). *Educación integral de la sexualidad: reflexiones críticas desde distintas miradas*. UNAE. https://libros.unae.edu.ec/index.php/editorialUNAE/catalog/book/educacion-integral-sexualidad

Secretaría de Educación Pública (2012). Educación Integral de la Sexualidad Formación para maestras y maestros de Educación Básica. https://www.amssac.org/wp-content/uploads/2015/07/primaria-manual-2-estrategias-educativas-280912.pdf

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Secretaría de Educación Pública (2019). Manual de igualdad de género e inclusión en las prácticas docentes. http://www.cecytezac.edu.mx/pdf/manual_igualdad.pdf

Secretaría de las Mujeres de Medellín (2014). Coeducación. https://www.medellin.gov.co/portal_mujeres/coeducacion.html

Sepúlveda, Leandro. (2017). "La educación técnico-profesional en América Latina: Retos y oportunidades para la igualdad de género", Asuntos de Género, No. 144 (LC/ TS.2017/13), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Sevilla, María. y Carvajal Francisca. (2020), Mujeres en terrenos de hombres": Discursos de género en escuelas secundarias técnico-profesionales. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 28, 115. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4631

Shapiro, Fred (1985). Historical Notes on the Vo- cabulary of the Women's Movement. American Speech, 60(1), 3-16. https://doi.org/10.2307/454643

Simkus, Julia. (2022, March 07). David Reimer and John Money Gender Reassignment. Simply Psychology. www.simplypsychology.org/David-Reimer.html

Social Psychology Network. (30 de agosto de 2009). Frequently Asked Questions: Ambivalent Sexism. Entendiendo el prejuicio. https://secure.understandingprejudice.org/asi/faq

Stake, Roberto. (2013). *Investigación con estudio de casos.* (Quinta Edición) Madrid, Ediciones Morata, S. L. https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/94000?page=21

Steilas (2015). Guía para trabajar la diversidad afectivo-sexual y de género. https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/Biblioteca%202022/G%C3%A9nero%20y%20educaci%C3%B3n/GE-16%20Gui%CC%81a%20para%20trabajar%20la%20diversidad%20afectivo-sexual%20y%20de%20ge%CC%81nero.%20Steilas.pdf

Subirats Martori, Marina. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. Revista Iberoamericana de Educación Vol 6. https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Subirats, Marina. (1998). Serie mujer y desarrollo. La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. https://www.cepal.org/es/publicaciones/5864-la-educacion-mujeres-la-marginalidad-la-coeducacion-propuestas-metodologia-cambio

Subirats, Marina. (2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Ediciones Octaedro. Barcelona.

Taylor, Swepson. y Bogdan, Robert. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós. 1ª ed., Barcelona.

Torres, Jurjo (1991) El curriculum oculto. Morata.

Torres, Jurgo (21 de noviembre de 2016). Los sistemas educativos pretenden que el alumnado conozca la realidad. Jurjo Torres. https://jurjotorres.com/?tag=curriculum-oculto#:~:text=%C2%BFA%20qu%C3%A9%20se%20refiere%20con,que%20los%20estudiantes%20sean%20sinceros.

Trujillo, Macarena. y Contreras, Paola. (2020). Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras. Izquierdas, (49), 2405-2426. https://www.proquest.com/scholarly-journals/cuestionando-imaginarios-sexistas-través-de/docview/2647409797/se-2

Tougas, Francine., Brown, Rupert., Beaton, Ann., y Joly, Stéphane. (1995). Neosexism: Plus Ça Change, Plus Cést Pareil. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 842-849.

Ugalde, Ana., Aristizabal, Pilar., Garay, Beatriz., Mendiguren, Haritz. (2019). Coeducación, un reto para las escuelas del siglo XXI. Tendencias Pedagógicas, 34, pp. 16-36. doi: 10.15366/tp2019.34.003. https://www.studocu.com/es/document/uned/justicia-penal-internacional/coeducacion-escuelas-siglo-xxi/10961632

UN Women. (2018). *Timeline: Women of the World, Unite!* https://interactive.unwomen.org/multimedia/timeline/womenunite/en/index.html#/

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

UNESCO y SUMMA (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615

UNESOC & VVOB. (2011). Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la Educación Básica en el Ecuador. https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/5.informe_estudio_educacion_y_genero_en_eb_ecuador_11_marzo_2011.pdf

University of Minnesota, (2016). Reflection in service learning classes. Retrieved from http:// www.servicelearning.umn.edu/info/reflection.html

VVOB (2021). Caja de herramientas "Construye, crecer no es lineal". https://ecuador.vvob.org/noticia/caja-de-herramientas-construye-crecer-no-es-lineal

Wollstonecraft, Mary. (4 de febrero de 2009). Chapter 4. Observations On The State Of Degradation To Which Woman Is Reduced By Various Causes. Marxist Internet Archive.https://www.marxists.org/reference/archive/wollstonecraft-mary/1792/vindication-rights-woman/ch04.htm

World Economic Forum. (2020). *The global gender gap report 2020*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf

World Inequality Database on Education. (2019). *Ecuador.* https://www.education-inequalities.org/countries/ecuador#?dimension=sex&group=all&year=latest

Yépez, Cristina (2022). Políticas antigénero y antiaborto en el contexto pandémico: ecuador. En Sonia Corrêa. *Políticas antigénero en América latina en el contexto pandémico.* https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/E-book-Covid-ES.pdf

Yépez, Mariela. (2010). Posturas de género de las y los docentes en el currículo oculto del bachillerato. http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/12584/1/40821_1.pdf

Yin, Robert. (1984). Case Study Research: Design and Methods. Beverly Hills, Calif: Sage publications.

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Young American Republic. (21 de enero 2021). *Introduction. The origins of Feminism* http://projects.leadr.msu.edu/youngamerica/exhibits/show/the-origins-of-feminism/introduction

Zainal, Zaidah. (2007). Case study as a research method. Jurnal Kemanusiaan bil.9. https://www.researchgate.net/publication/41822817_Case_study_as_a_research_method

Zambrano, Eduardo. y Arias, Edwin. (2010). Estudio del lenguaje del currículo Oculto en Educación Sexual.https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2190/1/tps595.pdf

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA